

## Arbeitsgruppe 2: Inklusion und gute Bildung für alle

### Religionspädagogische Perspektiven: Inklusion und gute Bildung für alle (Vortrag)

*Von Prof. Dr. Ilona Nord, Lehrstuhl für Religionspädagogik II: Schwerpunkt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Institut für Ev. Theologie und Religionspädagogik, Universität Würzburg*

**Quelle: Offen für alle? Anspruch und Realität einer inklusiven Kirche, Berlin, 22. Februar 2018**

#### Weg von den Rändern

Auf der ersten bundesweiten Netzwerktagung der Evangelischen Kirche in Deutschland in Berlin 2018 war das Thema eines Workshops »gute Bildung für alle«. Die versammelten Anwesenden waren und sind überwiegend im Bildungsbereich und dabei an sehr verschiedenen Stellen engagiert. So musste anders als an anderen Orten nicht darum gestritten werden, wer von den Schülerinnen und Schülern in Deutschland denn eigentlich benachteiligt werde: die so genannten Förderschüler\*innen oder diejenigen, die hochbegabt sind und im Regelschulsystem kaum Herausforderungen und Förderungen erhalten. Fest steht: Für beide Gruppen ist es wichtig, gute Bildung einzuklagen. Und: Beide Gruppen stehen am Rand.

An der Metapher vom Rand und der Mitte wird ferner ganz grundsätzlich deutlich: So verschieden die Menschen sind, so unterschiedlich sind ihre Beziehungen zu Rändern. Ekstatikerinnen waren und sind vor Freude über die Inklusionsdebatte schier außer Rand und Band, weil sie sehen, dass es wieder eine Vision für unsere Gesellschaft gibt: Gute Bildung für alle, das heißt zugleich gute Lebenschancen für alle, ein gerechteres Zusammenleben, ein Zusammenwirken dafür, dass die »Bildungsschere« nicht weiter auseinander geht. Pessimisten stehen hingegen zumeist nicht nur am Rand, sondern sogleich am Abgrund. Sie sehen vor allem, wie die Forderung nach inklusiver Schule gerade guter Bildung für alle widerspricht. Wenn Lehrerinnen und Lehrer aus der Praxis berichten, wird nicht selten polarisiert.<sup>1</sup> Doch inzwischen nehmen die durch Realisten und Realistinnen bestimmten Perspektiven in der Presse und Öffentlichkeit an Bedeutung zu: Wer realistisch ist, bleibt ganz einfach weg vom Rand und den Diskussionen um Ränder. So ist es

auch ein Motto inklusiver Pädagogik von den Rändern in die Mitte zu gehen.

Mein Beitrag soll ebenfalls diesem Motto gewidmet sein. Es geht nicht mehr darum, dass Menschen, die bislang in der Perspektive einer Mehrheitsgesellschaft in Sonderschulen ,exkludiert‘ waren, in Regelschulen integriert werden sollen. Die Sonderpädagogik hat gute Gründe, mit einer solchen Sichtweise aufzuräumen. Denn sie verweigert, sich zeitnah auf Heterogenität und die Bereitstellung von Ressourcen für besondere Bedarfe einzustellen, die Menschen haben, die gesellschaftlichen Normen in Körpergröße, im Verhalten, im geistigen Vermögen, der Sprachkompetenz und sozialen und kulturellen Kompetenz u. a. m. nicht entsprechen. Ferner wird in dieser Linie weiter dann kontraproduktiv daran festgehalten, Makroebenen der Bildungspolitik zu diskutieren und hierbei die sozialräumliche Dimension des Zusammenseins von unterschiedlichen Menschen zu fokussieren. Dies alles führt ab von den relevanten Fragen, die innerhalb der Religionspädagogik in Kirche und Universität zu klären sind. Die internationale Diskussion kann hierfür eine produktivere Orientierung anbieten: In der Debatte um die Schulform und wer mit wem und wo in einer Klasse sitzt, liegt nicht das entscheidende Scharnierstück für das Gelingen schulischer Inklusion.<sup>2</sup> »Die empirischen Befunde zu den Wirkungen verschiedener Organisationsformen (sonder-)pädagogischer Förderung in den Bildungssystemen zeigen – im Unterschied zu manchen Ergebnissen aus Modellversuchen und verbreiteter Annahmen in der deutschsprachigen Diskussion – kaum eine Überlegenheit irgendeiner der Organisationsformen Mainstreaming, special class oder special school«<sup>3</sup>.

Von hier aus lässt sich sagen, dass die Bearbeitung der Mikroebene in Zukunft von höherer Bedeutung sein wird. Es gilt sich auf konkrete Prozesse der Bildung, Erziehung und Sozialisation zu konzentrieren, so dass die Gestaltung des unterrichtlichen Geschehens fortentwickelt wird.<sup>4</sup> Die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in Hinsicht auf einzelne Schülerinnen und Schüler

wird zentral. Es ist die Absicht dieses Beitrags auf die religionspädagogische Bedeutung von »Self-Efficacy« (Bandura), mit anderem Wort von Selbstwirksamkeitserwartungen, aufmerksam zu machen.<sup>5</sup>

Doch zuvor ist es für die EKD-weite Diskussion um inklusive Bildung wichtig, eine weitere Orientierung zu benennen. Sie sollte eine ausschließliche Fokussierung auf schulische Bildung nicht mitmachen. Die öffentliche Diskussion ist bisher insgesamt sehr stark auf schulische Kontexte konzentriert, dies ist eine schwierige Verengung. Zum einen wird damit der formale Bildungsweg, der maximal zwölf oder dreizehn Lebensjahre des Menschen umfasst, zum nahezu alleinigen Kontext der Bildungsdebatte im Kindes- und Jugendalter gemacht. Die Thematik Inklusion und ihre Fragestellungen kommt nicht als lebensspannend-umgreifender Prozess in den Blick. Analog zu einem Paradigmenwechsel der Entwicklungspsychologie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts brauchen wir vielmehr, so Stein und Link, eine »life span orientated discussion of inclusion«<sup>6</sup>. Zum anderen wird das Zusammenwirken von Anteilen des nonformalen und informellen Lernens mit dem des schulisch gebundenen formalen Lernens nicht reflektiert. Hier aber kann sich Kirche mit einem weitaus ausdifferenzierteren Blickwinkel beteiligen: Sie bietet traditionell mit ihren nonformalen Angeboten sowie auch mit ihrer Kultur religiöser Bildung im Bereich der Sozialisation und also dem informellen Lernen eine Perspektiverweiterung an.<sup>7</sup> Zeigt Kirche ihre Stärken als Bildungsinstitut, das, wie es so oft auch reklamiert wird, zur Werteorientierung innerhalb der Gesellschaft beiträgt, hat sie viele Pfunde, um die gegenwärtige Debatte um Inklusion zu bereichern.

Schließlich: Inklusion ist immer schon eine gesellschaftliche Aufgabe, an der viele, auch zivilgesellschaftliche Agenturen mitwirken. Schule ist ein sehr wichtiges Bildungsinstitut, doch Inklusionsprozesse innerhalb von Schulen werden nur dann erfolgreich sein können, wenn es vor und nach der obligatorischen Schulzeit und auch neben der Schulzeit innerhalb gesellschaftlicher Bereiche wie Kultur, Wirtschaft, Politik und Recht, aber eben auch Religion(en) ebenfalls wirkmächtige Anschlussstellen für diese Entwicklung gibt. Ein Beispiel hierfür: Im Rahmen der Koalitionsverhandlungen im Jahr 2017 bildete sich ein 30 Organisationen umfassendes *Bündnis für bessere Bildung für alle Menschen*.<sup>8</sup> Hier war selbstverständlich auch das Finanzbudget des Bundes für Bildung ein wichtiges Thema. Inge-

samt ist seit Jahren deutlich, dass Inklusion keinesfalls als ein Sparprogramm geführt werden darf, sondern die öffentlichen Ausgaben für Bildung gesteigert werden müssen, will man Inklusionsprozesse tatsächlich fördern. Es ist ebenfalls zur Kenntnis zu nehmen, dass die Bundesrepublik ein gutes Prozent weniger Geld für Bildung ausgibt als dies im OECD-Durchschnitt der Fall ist. Gliche sie nur soweit ihren Etat an, würden jährlich mehr als 25 Milliarden Euro mehr für Bildung zur Verfügung stehen. Auch wenn es nun im Weiteren um die Gestaltung von inklusiver Bildung und näher Unterrichtsprozessen geht, soll doch nicht ausgeblendet werden, dass das Thema gute Bildung für alle ein Politikum ist, auf das zivilgesellschaftliche Agenturen Einfluss nehmen (müssen). Dass gute Bildung ein Eckpfeiler nicht nur für eine inklusivere Gesellschaft, sondern auch für die Demokratie insgesamt ist, ist dabei wohl kaum als eine neue Einsicht zu sehen. Vielmehr ist es das konsensual abgedeckte Leitmotiv, das in einer Zeit, in der populistische Argumentationen und entsprechende politische Strategien Zustimmung erhalten, eine klare Orientierung bietet. Die Kirchen und Religionsgemeinschaften beteiligten sich mit Ausnahme der Alevitischen Gemeinde Deutschlands e. V. übrigens nicht an diesem Bündnis. Sie hätten es durchaus aus eigenen, aber eben auch aus gesellschaftlichen Interessen heraus stärken können. Dass mit dieser Tagung innerhalb der EKD ein Netzwerk-Bündnis Inklusion gegründet wird, lässt hoffen, dass dieses nicht nur nach innen, sondern auch nach außen wirkt und evangelische Kirche sich mit weiteren zivilgesellschaftlichen Agenturen für Inklusion vernetzt und sich so wirksam z. B. für gute Bildung für alle einsetzt.<sup>9</sup>

### **Gute Bildung für alle – auch eine Frage (religions-)pädagogischer Prinzipien**

Mit dem zweiten Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts zeigt sich innerhalb der Religionspädagogik eine Spezialisierung auf Fragen zur Inklusionsdebatte.<sup>10</sup> Seither sind praktisch-theologische und religionspädagogische Grundlegungen zum Verständnis des Begriffs der Inklusion, pädagogische und spezifisch religionspädagogische Leitlinien sowie auch Unterrichtsbausteine entwickelt worden. Es sind Konzepte zu inklusiver Kirche, inklusiven Gottesdiensten in Homiletik und Liturgik sowie zur Seelsorge und Gemeindepädagogik vorgelegt worden.<sup>11</sup> Sicherlich könnte die deutschsprachige Religionspädagogik und Praktische Theologie noch mehr vom Austausch mit im internationalen Kontext entstandenen inklusiven Theologien sowie Kirchentheorien profitieren.<sup>12</sup>

Im deutschen Kontext wächst zudem die Zahl empirisch orientierter Arbeiten, die z. B. die Haltung von Religionslehrkräften zum Thema Inklusion bearbeiten.<sup>13</sup>

Insbesondere der verbreitete Zugriff auf die allgemeine Pädagogik und die Sonderpädagogik zeigen, dass Inklusion innerhalb der Religionspädagogik vor allem als eine Herausforderung in puncto Heterogenität und Diversität sowie in puncto einer Kultur der Anerkennung gesehen wird.<sup>14</sup> Über diese konzeptionellen Entscheidungen hinaus gibt es einen breiten Konsens, dass Inklusion im deutschsprachigen Kontext der Religionspädagogik ausgehend von einem weiten Inklusionsverständnis gedeutet wird. Innerhalb religionspädagogischer Diskussionen wird Inklusion also zumeist nicht allein auf die soziale und individuelle Diskriminierung von Personen bezogen, die mit Behinderungen leben, sondern der Begriff wird stets im Zusammenwirken mit weiteren Diskriminierungsfaktoren wie Gender, Alter, sozialer Status, Ethnie und Religion(en)/Religiosität gesehen.<sup>15</sup> Anhand dieser Arbeiten wird vor allem zweierlei deutlich:

Erstens ist Inklusion ein Terminus, mit dem die Notwendigkeit eines gesellschaftlichen Transformationsprozesses angezeigt wird, der dazu führt, dass strukturelle Veränderungen innerhalb der deutschen Gesellschaft angebahnt werden, die es ermöglichen, dass insbesondere von Behinderungen betroffene Personen voll am gesellschaftlichen Leben partizipieren können. Zur Erinnerung: Es ist das oberste Ziel der UN-Konvention, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten der »Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern« (Art. 1 UN-BRK). Die UN-BRK will ihre »volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft« erreichen (»their full and effective participation in society on an equal basis with others«, Art. 1 UN-BRK). Von diesem Ziel leiten sich alle staatlichen Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten der Zivilgesellschaft ab, die sich aus der UN-BRK ergeben.

Zweitens bedeutet dies im Rahmen der Religionspädagogik, dass ihre grundsätzliche Orientierung, die sie seit der empirischen Wende in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts eingeschlagen hat, weiter intensiviert wird: Innerhalb der Pädagogik wie der Religionspädagogik gibt es das Prinzip der Subjektorientierung. Dieses wiederum verweist auf bildungstheoretische Konzeptionen,

die freilich hier nicht ausgeführt werden können. Nur so viel: Folgt man einem an Wilhelm von Humboldt und Theodor W. Adorno orientierten Bildungsverständnis, so zielen alle pädagogischen Bemühungen darauf, dass das Individuum in den sprachlichen Formeln Humboldts gesagt seine *individuelle Bestimmung* herausbilden kann und zugleich in diesem Prozess mit Horkheimer und Adorno gesagt auch beobachten kann, wie und dass Bildung für ihn und sie selbst ein in diesem Sinne unmögliches Unterfangen ist. So wird der Terminus Bildung dann zum Orientierungsbegriff für eine subjektorientiert ausgebildete Kritik an einer Halbbildung, die ihre Ausrichtung an dem Aufbau der Fähigkeiten zu einer weitreichenderen Selbst- und Gesellschaftskritik findet.<sup>16</sup>

In einem so angesprochenen Sinne stehen das Subjekt und die Möglichkeiten, die für jedes einzelne Subjekt gegeben sind, an Bildungsprozessen zu partizipieren, im Zentrum der hier geleiteten religionspädagogischen Reflexion. In diesem Sinne soll davon die Rede sein, dass Subjektorientierung das erste Prinzip der Religionspädagogik ist. Im Diskussionshorizont inklusiver Religionspädagogik kommt eine solche Orientierung bereits explizit in der Auseinandersetzung mit der Kinder- und Jugendtheologie als einem religionsdidaktischen Ansatz zum Ausdruck, der überdies selbst nicht als eine Konzeption unter anderen verstanden werden will, sondern ebenfalls Geltung als religionsdidaktisches Prinzip beansprucht.<sup>17</sup>

Welche Kraft dieses religionsdidaktische Prinzip entfalten kann, wird bereits dann deutlich, wenn man das Leitmotiv der UN-Behindertenrechtskonvention »Nichts ohne uns über uns« in konkreten Inklusionsprozessen zu berücksichtigen beginnt. Menschen, die mit Behinderungen leben müssen, müssen die Gelegenheit erhalten, selbst ihre Position einzubringen. Um diese Bedingung zu erfüllen, sind strukturelle Voraussetzungen zu schaffen, damit Menschen mit Behinderungserfahrungen allererst ermöglicht wird, dass sie in Diskussionen um Inklusion z. B. anwesend sind und ein kommunikatives Umfeld vorfinden, das ihnen ihre Beiträge im grundsätzlich körperlichen und geistigen wie auch geistlichen Sinne ermöglicht. Die aber viel weiterreichende Veränderung von Subjektorientierung wird erst dort sichtbar, wenn man beginnt zusammen zu leben, zusammen zu arbeiten und zu lernen. Inklusionsprozesse sind mit intensiven Prozessen der Beziehungsaufnahme verbunden, mehr noch: mit einer Atmosphäre der Zusammenarbeit, die eine Beziehungsqualität aufbaut, damit Menschen als Sub-

jekte tätig werden können. Warum diese Form der Subjektorientierung einer zutiefst theologischen Orientierung entspricht, lässt sich im Bereich der systematisch-theologischen Ansätze, Inklusion zu verstehen, nachlesen. Sie reichen von der Schöpfungstheologie, zum Beispiel zum Verständnis des Ebenbildes Gottes bis hin zur Eschatologie, mit der die Hoffnung auf eine Welt verbunden ist, in der alles Leid, alle Missachtung und Diskriminierung von (einzelnen) Menschen und der ganzen Schöpfung überwunden wird.<sup>18</sup>

Auf der Suche danach, wie Subjektorientierung innerhalb religionspädagogischer Lernprozesse didaktisch noch stärker verankert werden kann, erscheint die Adaption des psychologischen Modells der Selbstwirksamkeitserwartung von Albert Bandura durchaus vielversprechend.<sup>19</sup> Bandura ist als Psychologe an dem Verständnis von Lernen interessiert und erarbeitet als Empiriker Nachweise für die hohe Bedeutung des Modelllernens; er wird als ein Vertreter sozialkognitiver Lerntheorien bezeichnet.<sup>20</sup> Hierbei ist er dann auch mit seinem Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) bekannt geworden. Dieses bietet der Religionspädagogik einige Reflexionsangebote:

a) Lernen findet in einem Erwartungshorizont statt, das wesentlich durch diese, und zwar in persönlicher und subjektiver Weise, gestaltete Erwartung an die eigene Person kontrolliert wird. Die sogenannte SWE umschreibt die Erwartung einer Person, aufgrund ihrer eigenen Kompetenzen eine Handlung erfolgreich ausführen zu können. Eine inklusive Religionspädagogik kann aufbauend auf die Bedeutung dieser Einsicht für das religiöse Lernen gerade im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, deren Selbstwirksamkeitserwartung durch diverse Beeinträchtigungen physischer und sozialer Art gestört oder begrenzt wurden, gegensteuern. Zentral hierfür ist die Vermittlung eines starken Glaubens an sich selbst. Innerhalb der christlichen Tradition lässt sich z. B. mit der Theologie Paul Tillichs ausführen, wie der Glaube an sich selbst als ein Element des Muts zum Sein und ferner als ein Element in der Beziehung zu Gott zu sehen ist. Tillich formuliert vorsichtig den Zusammenhang, dass es Augenblicke im Leben gebe, in denen Menschen sich selbst bejahen, insbesondere als eine Reaktion darauf, dass sie sich als bejaht erlebt haben könnten. Dies sind Lebenssituationen, in denen er Gnade wirksam werden sieht.<sup>21</sup> Es geht in christlich geformter Sprache gesagt darum, aus der Gnade zu leben. Freilich sind Luther und gute Teile der lutherischen Tradition darin zu kritisieren, dass sie die Selbstwirksamkeit kaum eigens

thematisieren, sondern Gott am Werke sehen, wenn der Mensch, der zunächst und zuerst immer von der Sünde gezeichnet gesehen wird und sich so im Zustand des Verderbens befindet, sich lernt zu bejahen.<sup>22</sup> Doch trotz und mit dieser Kritik im Gepäck weisen praktisch-theologische und religionspädagogische Entwürfe doch aus, dass der Glaube an Gott sowie Religiosität zwar keineswegs unambivalent, aber auch in Teilen jedenfalls als eine Ressource für den Aufbau eines Glaubens an sich selbst und die eigene Selbstwirksamkeit gesehen werden kann.<sup>23</sup> Innerhalb der Religionspädagogik geht es dann um die Entwicklung von Lernprozessen, die den einzelnen Subjekten einen Anlass geben, ihr Leben im Horizont einer Schöpfung anzusiedeln, die Gott ansah und sie für gut hielt (Gen. 1), auch wenn zugleich andere Erfahrungen dies in Zweifel ziehen (Gen. 3). In diesem Horizont zählt die Stärkung der SWE insgesamt darauf, die Kompetenz zu entfalten, das eigene Leben (gut) führen zu können. Es wirkt in der Formulierung etwas unpassend, aber auch in dieser Orientierung kann eine Weise gesehen werden, sich selbst als erfolgreich zu sehen. Ein solches Resümee ziehen zu können, gehört mit zum Konzept der SWE.

b) Personen, die daran glauben, selbst etwas *bewirken* und auch in schwierigen Situationen selbstständig handeln zu können (so wird eine hohe SWE beschrieben), sehen sich selbst zumindest partiell in einer Position, Einfluss auf die Dinge und die Welt nehmen zu können, in der sie leben. Greift die Religionspädagogik diese Perspektive auf, schließt sie an psychologische Konzepte an, die Selbstwirksamkeit(-serwartung) als ein Grundbedürfnis des Menschen sehen. Auf diesem Wege nähert sich die Religionspädagogik zugleich einer Anthropologie an, die den Menschen als ein Subjekt mit spezifischen Bedürfnissen und Kompetenzen versteht und ihn also auch im theologischen Sinne als Gestalter seiner Welt(en) zu bilden beabsichtigt. Die im Gefolge auch von Bandura unternommenen psychologischen Untersuchungen zeigen, dass Personen mit einem starken Glauben an die eigenen Kompetenzen größere Ausdauer bei der Bewältigung von Aufgaben, eine niedrigere Anfälligkeit für Angststörungen und Depressionen und mehr Erfolge in Bildungsprozessen während der (schulischen) Ausbildung und im Berufsleben aufweisen. Gerade mit Blick auf die vielfältigen Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche mit (sonderpädagogisch diagnostizierten) Förderbedarfen haben, zeigt sich die Bedeutung von diesem Ansatz. Aber es dürfte einleuchten, dass diese Orientierung der

psychischen Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler zuträglich ist.

c) Bandura weist überdies vier Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung aus, die Anlass geben, Lernprozesse entlang von ihnen zu organisieren. Er zählt zu ihnen die Ermöglichung eigener Erfolgserlebnisse, die Bedeutung stellvertretender Erfahrungen und verbaler Ermutigung sowie die Implementierung von emotionalen Erregungsmomenten in Lernprozessen.<sup>24</sup> Alle vier Komponenten sind vielfältig im Schulalltag wie in nicht schulischen Lernprozessen präsent. Allerdings kann ihr bewusster und expliziter Einsatz mit Sicherheit den Einsatz des Konzepts der Selbstwirksamkeitserwartung innerhalb der Religionspädagogik weiter profilieren.

d) Neben und über Bandura hinaus betonen z. B. Analysen zur PISA-Studie 2015 ebenfalls die Bedeutung des Konzepts der Selbstwirksamkeitserwartung für weitere Schulfächer, insbesondere auch im naturwissenschaftlichen Spektrum.<sup>25</sup> Lernen selbst zu steuern und Selbstwirksamkeit zu erfahren sind generell zentral für die Motivation und Widerstandsfähigkeit von Schülerinnen und Schüler. (Überdies sind genau diese beiden Aspekte auch zentral, wenn es um Religionspädagogik und Digitalisierungsprozesse im Religionsunterricht geht.<sup>26</sup>) Wo sich Religionspädagogik hier anschlussfähig zeigt und in diesem Sinne auch innerhalb anderer Fachdidaktiken genutzte Orientierungen für gute Bildung aufgreift, vernetzt sie sich selbst weiter und festigt damit ihren Platz im Bildungssystem.

Soweit zu sehen ist, hat die Diskussion um inklusive Religionspädagogik den Bereich der Lernpsychologie für die Ausformulierung einer inklusiven Religionsdidaktik noch kaum aufgegriffen. Banduras Modell der Selbstwirksamkeitserwartung eröffnet hierzu eine Möglichkeit. Dabei werden Fragen von Resilienz und der Förderung des Wohlbefindens von Schülerinnen und Schülern in religiösen Bildungsprozessen relevant.<sup>27</sup> Zu diesen gehört außerdem auch ein Aspekt, der von Bandura ausgehend m. E. neu ins Blickfeld kommt und manches Mal in religionspädagogischen Diskussionen außen vor bleibt: es ist derjenige des Erfolgs. Ein für die Religionspädagogik nicht unstrittiger Begriff, dessen Behandlung mit der Inklusionsdiskussion neu auf den Tisch kommt.

## Gute Bildung für alle

Gute Bildung für alle hängt wie auch guter Unterricht für alle<sup>28</sup> von vielen strukturellen Bedingungen ab, die – wie gesagt – keineswegs vernachlässigt werden dürfen. Zugleich ist es zum gegenwärtigen Zeitpunkt aber nötig, sozusagen auf Mikroprozesse von Inklusion gezielter und mit größerer Intensität als bislang einzugehen. In diesem Kontext ist der Vorschlag zu verstehen, die Diskussion um lernpsychologische Modelle im Rahmen einer inklusiven Religionsdidaktik aufzunehmen. Eine solche trägt auch dazu bei, die bereits geleistete Konzeptentwicklung einer inklusiven Religionspädagogik im Rahmen einer Pädagogik der Vielfalt (Annedore Prengel) und der zu ihr gehörenden (sonderpädagogischen) Lern- und Methodenlehren weiter auszubauen.<sup>29</sup>

Gute Bildung für alle zu ermöglichen, bedeutet letztlich, dass Lernen für alle erfolgreich werden muss.<sup>30</sup> Dazu leistet die Religionspädagogik und der Religionsunterricht einen wichtigen Beitrag. Und zwar nicht nur, indem z. B. in diesem Unterricht eine besondere Kultur der Anerkennung gepflegt und Lebensfragen gemeinsam traktiert werden. Sein Beitrag sollte es auch sein, didaktisch besonders sorgsam mit der Kompetenzentwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler oder genereller gesagt der Kinder und Jugendlichen umzugehen. Eine elementare Weise dies zu tun, ist ihre Selbstwirksamkeitserwartungen zu fördern.

## Anmerkungen:

<sup>1</sup> <http://www.faz.net/aktuell/politik/thema/inklusion> (zuletzt eingesehen am 30.10.18).

<sup>2</sup> Vgl. zu diesem Argument Roland Stein/Pierre Carl Link, *Inklusive Lehr- und Lernprozesse – allgemeinpädagogisch*, in: *wirelex 2018* (im Erscheinen).

<sup>3</sup> Stein/Link mit Verweis auf Clemens Hillenbrand in *wirelex 2018* (im Erscheinen).

<sup>4</sup> Christian Wiesmann/Daniel Budzin, *Warum Inklusion auch ein innerer Prozess ist. Gruppenanalytische Perspektiven im Inklusionsdiskurs*, in: Pierre-Carl Link/Roland Stein (Hrsg.), *Inklusion und frühe Hilfen*, Berlin 2018, 221–243.

<sup>5</sup> Auch Bernd Schröder, *Religionspädagogik*, Tübingen 2012, 207, betont bereits die Bedeutung von Bandura für die Religionspädagogik, fokussiert hier aber das Modelllernen.

<sup>6</sup> Roland Stein/ Pierre-Carl Link, *Einleitung: Schulische Inklusion und Übergänge*, in: Dies. (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge*, Berlin, 2017, 13–20, hier 13f.

<sup>7</sup> Michael Domsgen, *Bildung, Erziehung und Sozialisation im Lebenslauf. Gemeindepädagogik in Zeiten lebenslangen Lernens*,

in: Peter Bubmann et al., *Gemeindepädagogik*. Berlin/New York 2012, 137–158.

<sup>8</sup> <https://www.gew.de/weiter-denken/appell> (zuletzt eingesehen am 30.10.18).

<sup>9</sup> Ob Kirche öffentlichkeitswirksam wird und ihre Absichten für eine gerechtere und inklusivere Gesellschaft und letztlich auch Welt realisieren kann, dies entscheidet sich daran, welche Vernetzungsstrategien sie im Bereich einer sich digitalisierenden und mediatisierten Welt aufgreift, vgl. Ilona Nord, *Kirche als Netzwerkkorganisation: Das Beispiel Kirchen und Gemeinden in Netzwerken für Nachhaltigkeit*, in: Roland Rosenstock/Ines Sura (Hrsg.), *Mediatisierung und religiöse Kommunikation. Herausforderungen für Theologie und Kirche*, Hamburg 2018, 99–115.

<sup>10</sup> Sachlich arbeitete man selbstverständlich schon früher an diesem Thema, dies geschah aber unter dem Begriff der Integration. Die Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Unterzeichnung durch die deutsche Bundesregierung im Jahr 2008 hat stark zu einem terminologischen Wechsel geführt, der allerdings auch spezifische Themenstellungen mit sich führte. Die beiden folgenden Handbücher weisen diese Entwicklung explizit aus: Pithan, Annebelle/Schweiker, Wolffhard (Hg.), *Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch*, Münster 2011 und dies. (Hrsg. u.a.), *Handbuch integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde*, Gütersloh 2002.

<sup>11</sup> Stellvertretend nenne ich Publikationen aus den letzten zwei Jahren: Cornelia Jäger, *Gottesdienst ohne Stufen. Ort der Begegnung für Menschen mit und ohne Behinderung*, Stuttgart 2018, sowie Ulf Liedke, Harald Wagner u.a., *Inklusion. Lehr- und Arbeitsbuch für professionelles Handeln in Kirche und Gesellschaft*, Stuttgart 2016, und Wolffhard Schweiker, *Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive*, Göttingen 2017. Für die Einarbeitung von Inklusionsperspektiven in praktisch-theologischen Arbeitsfeldern vgl. auch Ilona Nord, *Fest des Glaubens oder Folklore? Praktisch-theologische Erkundungen zur kirchlichen Trauung*, Stuttgart 2017, Kapitel 7 sowie Ilona Nord/Janine Wolf, *Zur Inklusion als Thema der Kasualtheorie*, in: *Pastoraltheologie*, 107. Jg., 1/2018, 3–20.

<sup>12</sup> Beispielhaft nenne ich Amos Yong, *The Bible, Disability, and the Church. A new Vision of the People of God*, Michigan 2011, und Deborah Beth Creamer, *Disability and Christian Theology. Embodied Limits and Constructive Possibilities*, 2009, als Beiträge, die zur Kirchentheorie wie ihrer biblischen und systematisch-theologischen Grundlegung relevant sind.

<sup>13</sup> Zwei exemplarische Nennungen: Rainer Möller/Annebelle Pithan/Albrecht Schöll/Nicole Bücken, *Religion in inklusiven Schulen. Soziale Deutungsmuster von Religionslehrkräften*, Münster/New York 2018, sowie Janine Wolf/Ilona Nord, *Einstellungen von evangelischen Religionslehrkräften und PastorInnen zur Umsetzung von Inklusionsprozessen. Eine qualitativ-empirische Studie, voraus.* in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 2019.

<sup>14</sup> Stefan Seidel, *Für eine Kultur der Anerkennung. Beiträge und Hemmnisse der Religion*, Würzburg 2018, und Bernhard Grümme, *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*, Freiburg/Basel/Wien 2017.

<sup>15</sup> Vgl. Ilona Nord, *Inklusion als Thema der Praktischen Theologie und Religionspädagogik*, in: *Theologische Literaturzeitung*, 141. Jahrgang, Heft 11/2016, 1167–1184.

<sup>16</sup> Vgl. Andreas Dörpinghaus/Ina Katharina Uphoff, *Grundbegriffe der Pädagogik*, Darmstadt 2015 (4. Auflage), 76–96.

<sup>17</sup> Vgl. Katharina Kammeyer/Annebelle Pithan/Erna Zonne (Hrsg.), *Inklusion und Kindertheologie*, Münster 2014, und Friedrich Schweitzer/Thomas Schlag, *Grundlagen – Beispiel – kritische Diskussion*, Gütersloh 2012.

<sup>18</sup> Vgl. auch die EKD-Orientierungshilfe, *»Es ist normal, verschieden zu sein.* Hannover 2015, download unter <https://www.ekd.de/Einleitung-426.htm> (zuletzt aufgerufen am 30.10.18) und ausführlich systematisch-theologisch Peter Dabrock, *Befähigungsgerechtigkeit*, Gütersloh 2012.

<sup>19</sup> Ein Startingpoint zur Entwicklung des Konzepts lieferte Albert Bandura Ende der 70er Jahre mit folgender Publikation *Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. In: *Psychological Review*. 84 (2), 1977, S. 191–215.

<sup>20</sup> Andrea Koch/Iring Koch, *Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie*, Wiesbaden 2012, 76–78.

<sup>21</sup> Vgl. Ilona Nord, *Predigen heißt, am Lebensgefühl zu arbeiten*, in: Christian Danz/Werner Schüßler (Hrsg.), *Paul Tillichs Theologie der Kultur*, Berlin/Boston 2011, 403–419, hier 412.

<sup>22</sup> Vgl. Klaas Huizing, *Schluss mit Sünde! Warum wir eine neue Reformation brauchen*, Stuttgart 2017, insbesondere 42–59.

<sup>23</sup> Vgl. M. Jakobs (2018). *Religion und Gesundheit aus religionspsychologischer Perspektive – und was dies für die Religionspädagogik bedeutet*, in: *Theo-Web*, 17 (1), 83–100, bes. 91–94. (Link: [http://www.theo-web.de/fileadmin/user\\_upload/TW\\_pdfs1\\_2018/08.pdf](http://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs1_2018/08.pdf) (zuletzt aufgerufen am 31.10.18)).

<sup>24</sup> Vgl. Anm. 13.

<sup>25</sup> Vgl. Kristina Reiss et al. (Hrsg.), *Pisa 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster/New York 2016, 99–128, hier 104 f.

<sup>26</sup> Ilona Nord/Hanna Ziperovszky, *Religionspädagogik in mediatisierter Welt*, Stuttgart 2017.

<sup>27</sup> Vgl. Anm. 23.

<sup>28</sup> Vgl. zur Diskussion um guten Unterricht innerhalb der Religionspädagogik zur Übersicht auch Schröder, *Religionspädagogik*, insbesondere 559–564.

<sup>29</sup> Vgl. z. B. Thorsten Knauth, *Inklusive Religionspädagogik. Grundlagen und Perspektiven*, in: Ilona Nord, *Inklusion im Studium Ev. Theologie*, Leipzig 2015, 49–68 sowie Anita Müller-Friese, *Das Programm Inklusion in der Schule*, ebenda, 265–286 und Wolffhard Schweiker, *Prinzip Inklusion*, 2017.

<sup>30</sup> Vgl. bereits schon Stephan Ellinger/Manfred Wittrock, *Sonderpädagogik in der Regelschule*, Stuttgart 2005. 