

Religionspädagogik in inklusiven Schulen

Grundlagen – Beiträge – Perspektiven

Rubrik: Theorie

1. Einleitung

In der multireligiösen, multikulturellen und digitalisierten Welt nehmen Polarisierungs- und Exklusionsprozesse zu (Kronauer, 2010). Die Frage nach einem alle Religionen und Anschauungen verbindenden gesellschaftlichen Zusammenhalt stellt sich verschärft auch als religiöse Bildungsfrage. Zu fragen ist, welchen Beitrag die Religionspädagogik zum inklusiven Lernen, zum Lernen über Inklusion und zur inklusiven Unterrichts- und Schulentwicklung zu leisten vermag. Näher betrachtet zeigt es sich, dass die Religionspädagogik bis dato die Thematik der inklusiven Schulentwicklung noch nicht explizit bearbeitet hat und es im postmodernen Kontext der Religionen und Weltanschauungen nicht *die* Religionspädagogik, sondern diverse ›Religionspädagogiken‹ bzw. ›Ethiken‹ gibt. Auch die Perspektive auf Inklusion hat sich weiter pluralisiert, sodass sich in der Inklusiven Pädagogik wie auch in den Religionspädagogiken die Fokussierung von der Heterogenitätsdimension Dis-/Ability auf vielfältige Differenzlinien ausgedehnt hat (Knauth, Möller & Pithan, 2020). Dieser erweiterte Inklusionsbegriff trifft nun auf nationale und regionale Kontexte der religiösen Bildung sehr unterschiedlicher Schularten im deutschsprachigen Raum. Unter diesen Voraussetzungen verfolgt der Beitrag die Fragestellung:

Was können unterschiedliche Formen der Religionspädagogik sowie des konfessionellen Religionsunterrichts dazu beitragen, dass Schulen als Institutionen ihr Handeln noch wirksamer auf Inklusion ausrichten?

Die Beantwortung erfolgt in drei Schritten im Blick auf die Beiträge der Religionspädagogiken (1), der Fachunterrichte sowie der Religion an der Schule (2) und endet mit Forschungsperspektiven (3).

Dabei ist selbstredend und zugleich erklärungsbedürftig, dass der Autor als evangelisch-christlicher Religionspädagoge die Themenstellung aus seiner wissenschaftlichen Innenperspektive ausführt und andere Religionen bzw. Konfessionen aus der Außenperspektive.

2. Inklusive Beiträge der Religionspädagogik(en)

Die religiöse und weltanschauliche Pluralität der Schülerschaft ist im deutschsprachigen Raum weitaus größer als die in den Schulen angebotenen konfessionellen Formen des Religionsunterrichts. Diese beschränken sich im Wesentlichen auf die römisch-katholischen, protestantischen und orthodoxen Konfessionen der christlichen Religion, den jüdischen und die unterschiedlichen Prägungen des islamischen Religionsunterrichts.

Jenseits dieser konfessionellen Fächer des Lernens *von* der Religion, die sich in einer komparativen Religionspädagogik in Europa widerspiegeln (Dzambo, Garmaz & Grümme, 2019), gibt es an den Schulen auch Formen des Werte- bzw. Ethikunterrichts eines Lernens über Religionen, die von den Fachpädagogiken der Philosophie bzw. den Religionswissenschaften verantwortet werden (Feiner, Krammer, Pack, Resnik & Straßegger-Einfalt, 2017).

2.1 Inklusive Unterrichtsentwicklung aus theologischen Perspektiven

Grundlegende religionspädagogische Reflexionen zur Inklusion finden sich aktuell im interdisziplinären und metatheoretischen »Prinzip Inklusion« (Schweiker, 2017), dem Wiener Sammelband »Inklusion in/durch Bildung?« (Lehner-Hartmann, Krobath, Peter & Jäggle, 2018) sowie in »Heterogenität und Inklusion« (Lindner & Tautz, 2018). Inklusion ist in der Religionspädagogik zu einem neuen Leitprinzip mit Chancen, Problemen und Grenzen avanciert. Von außen kommend entspricht diese normative Größe weitgehend den ureigenen theologischen Anliegen (u. a. Liedke, 2009). In Analogie zum pädagogischen Gedanken der Anerkennung liegt ein wesentlicher Akzent auf der Rechtfertigungslehre als bedingungslose Annahme des Menschen durch Gott. Inklusion wird, primär von evangelischen Religionspädagoginnen und -pädagogen, auf vielfältige Weise schöpfungstheologisch, anthropologisch, christologisch, ekklesiologisch und auch trinitätstheologisch untermauert. Aus katholisch-theologischer Perspektive sind Reflexionen zur Inklusion vergleichsweise rar (Pemsel-Maier & Schambeck, 2014) und aus christlich-orthodoxer Perspektive werden diese unter diesen Begrifflichkeiten kaum thematisiert. Dabei stellt Inklusion die theologische und religionspädagogische Theorie und Praxis kritisch auf den Prüfstand (Pithan, 2015).

Die zentrale christlich-theologische Grundlage der Inklusion des Menschen (*inclusio hominis*) ist die Inklusion Gottes (*inclusio Dei*). Die von Gott ausgehende Beziehungsfähigkeit als Leitkategorie der Religionspädagogik bildet den Ausgangspunkt der sozialen Einbeziehung und damit die theologische Grundhaltung der inklusiven Lehr- und Lernprozesse sowie des religionspädagogischen Inklusionsdiskurses (Schweiker, 2017). Auf diese theologischen Begründungsmuster nehmen die Religionslehrkräfte in ihren inklusionsbezogenen sozialen Deutungsmustern implizit und explizit Bezug (Möller, Pithan, Schöll & Bücken, 2018).

Die theologischen Reflexionen von Inklusion dürften in den religionsgeschichtlich verwandten Schriftreligionen Judentum und Islam vermutlich zu vergleichbaren Ergebnissen führen.

2.2 Inklusive Unterrichtsentwicklung aus religionspädagogischen Perspektiven

Die wissenschaftlichen Voraussetzungen der Religionspädagogik, inklusiven Religionsunterricht zu verwirklichen, sind gerade günstig, denn die akademische Religions-

pädagogik partizipiert an den historisch gewachsenen separaten Strukturen des Regel- und Sonderschulsystems. Diese These der sogenannten »strukturellen Separationspartizipation« (Schweiker, 2017, S. 235–241) besagt, dass die akademische Religionspädagogik – wie auch die Allgemeine Pädagogik – zur Sonder-, Integrations- und Inklusionspädagogik in einer ausgeprägten, strukturgeschuldeten Beziehungslosigkeit steht. Die Versorgung der Sonderschulen mit Materialien für den Religionsunterricht wurde seit den 1970er-Jahren fast ausschließlich von den Religionspädagogischen Instituten der evangelischen Landeskirchen bzw. der katholischen Diözesen übernommen. Eine religionspädagogische Forschung fand in diesem Feld an den Hochschulen nicht statt. Erst seit den 2010er-Jahren, angestoßen durch die UN-Behindertenrechtskonvention, entwickeln sich allmählich akademische Forschungsbemühungen in interdisziplinären Kooperationen u. a. mit der Inklusions-, Sonder- und Diversitätspädagogik (Möller et al., 2018; Knauth et al., 2020).

Die christliche Religionspädagogik rezipierte in ihrer wissenschaftsgeschichtlichen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Diversitäten primär das Paradigma der Pluralität bzw. des Pluralismus. Dabei entwickelte sie u. a. die Unterscheidung zwischen einem harten und einem weichen Pluralismus (Schweiker, 2017) um zu betonen, dass im Prozess der Anerkennung von Unterschieden die Differenzen nicht eingeebnet, sondern im Sinne des harten Pluralismus akzeptiert und ausgehalten werden sollen. Diese zu erwerbende Kernkompetenz der Pluralitätsfähigkeit wurde in der Religionspädagogik zuerst und primär auf den Umgang mit unterschiedlichen Konfessions- und Religionszugehörigkeiten bezogen (EKD, 2014).

Seit den 2010er-Jahren lässt sich an zahlreichen Publikationen eine intensiviertere Kooperation zwischen christlicher und islamischer Religionspädagogik ablesen (u. a. Velden, Behr & Haußmann, 2013). Auch die islamische Religionspädagogik nimmt Rekurs auf das Pluralismusparadigma (Aslan, 2017) und legt ihren Fokus auf die religiös-weltanschauliche Diversität (Ourghi, 2017; Ulfat & Ghandour, 2020), während sie eine inklusive Religionspädagogik im Blick auf Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen (noch) nicht explizit thematisiert.

2.3 Inklusive Religionspädagogiken als Beitrag zur Unterrichts- und Schulentwicklung

Inklusive Lehr- und Lernprozesse der religiösen Bildung orientieren sich in dieser Transformation zum inklusiven Bildungssystem am Menschenrecht auf Inklusion und an den Standards der inklusiven Bildung (Lütje-Klose, Riecke-Baulecke & Werning, 2018). Dies stellt die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrkräften vor große Herausforderungen (Anderssohn, 2016), nicht zuletzt aufgrund ihrer heterogenen Qualifizierung als staatliche und kirchliche Religionslehrkräfte sowie als Pfarrerinnen und Pfarrer. Auch wenn die aktuellen Studienordnungen die inklusive Pädagogik (i. d. R. mit 6 ECTS-Punkten) berücksichtigen, Inklusion im Studium der Theologie bereits eingehend reflektiert wurde (Nord, 2015) und auch in vielen religionspädagogischen Fortbildungen eigens thematisiert wird, reichen die Maßnahmen bei Weitem nicht aus. Die

Situation der (Nach-)Qualifizierung und weitere strukturelle Herausforderungen veranlassten u. a. die evangelischen Landeskirchen in Baden und Württemberg dazu, Inklusionsberatende für den Religionsunterricht auszubilden und sie regional mit der Unterstützung der Religionslehrenden zu beauftragen (Schweiker, 2019a).

Zu den strukturellen Problematiken gehören u. a. das fehlende inklusions- und sonderpädagogische Know-how der Fachdisziplin (s. o. Separationspartizipation) und die besondere Situation kirchlicher Religionslehrkräfte (nur 1- bis 2-stündige Klassenpräsenz, Randstunden, z. T. klassen- und jahrgangsübergreifender Unterricht). Eine pädagogisch notwendige Doppelbesetzung wird im inklusiven Religionsunterricht in den seltensten Fällen ermöglicht (Schweiker, 2020).

3. Inklusive Beiträge der Fächergruppe Religion/Ethik

Nicht allein die spezifischen Professionsbedingungen der Religionslehrkräfte, auch die besonderen Voraussetzungen und Verfasstheiten des Faches im deutschsprachigen Raum fordern die Inklusionsfähigkeit der konfessionellen Fachunterrichte und deren inklusive Didaktik auf unterschiedliche Weise heraus. In der Schweiz vollzog sich in den letzten Jahren in einigen Kantonen ein Wandel von einem konfessionellen Religionsunterricht zu einem dialogisch-konfessionellen und schließlich zu einem religionskundlichen Unterricht. In Österreich bildet der monokonfessionelle Unterricht an öffentlichen Schulen (auf der Basis des BVG u. SchOG) den Regelfall (Dellen, 2016). In Deutschland ist der durch die Verfassung (GG, Art. 7 Abs. 3) begründete, weitgehend konfessionell getrennt erteilte Religionsunterricht zunehmend umstritten und begründungsbedürftig (Schreiner, 2017).

3.1 Konfessionell getrennter Religionsunterricht und Inklusion

Die besonderen Voraussetzungen des konfessionellen Religionsunterrichts (*res mixta*) führen zu fachspezifischen Dilemmata der inklusiven Religionspädagogik (Schweiker, 2017). Das schwerwiegendste ist das Dilemma von Konfessionalität und Inklusion, also der unauflösbaren Spannung zwischen der inklusionstheoretischen Forderung nach gemeinsamem Unterricht einerseits und der religionspädagogisch begründeten Praxis des getrennten Unterrichts in konfessionellen Lerngruppen andererseits. Mit der Frage, ob ein inklusiver Religionsunterricht noch ein konfessioneller Unterricht sein könne, verschärft sich die Plausibilitätsproblematik des Religionsunterrichts.

Die grundlegenden Werte des Inklusionsprinzips erhellen das Konfessionalitäts-Inklusions-Dilemma in mehrfacher Hinsicht (Schweiker, 2017). Aus der Perspektive des (harten) *Pluralismus* betrachtet ermöglicht der konfessionelle Religionsunterricht ein authentisches Lernen von Vertreterinnen und Vertretern der historisch gewachsenen Religionen und Konfessionen. Indem er die Vielfalt und Unterschiede religiöser Bekenntnisse berücksichtigt, trägt er der inklusionspädagogischen Wertschätzung von Differenz in der pluralen Welt Rechnung. Der inklusionstheoretische Wert der *Gleich-*

heit entspricht zwar religionspädagogischen Grundsätzen. Da jedoch nicht für alle Religionen und Konfessionen ein spezifischer Unterricht angeboten werden kann, kommt es im (i.d.R.) für alle offenen konfessionellen Religionsunterricht zu strukturellen Ungleichheiten zwischen Lernenden, die der entsprechenden Religionsgemeinschaft angehören, und jenen im sogenannten Gaststatus. Aufgrund dieses ungleichen Status bzw. der Nichtzugehörigkeit zur Konfession ergeben sich aus der Perspektive von *Partizipation* und *Freiheit* ungleiche Teilhabemöglichkeiten an performativen Elementen des Unterrichts wie z.B. Liedern, Ritualen oder Gebeten. Schließlich erhellt sich aus der Perspektive der *Gerechtigkeit* die Situation, dass vielen Lernenden nur die Wahl bleibt, im Gaststatus als »Ungleiche« am konfessionellen Religionsunterricht der anderen teilzunehmen oder auf religiös-ethische Bildung ganz zu verzichten, da ein Religionsunterricht der eigenen Religion bzw. Konfession oder ein Ersatzfach Ethik bzw. Werteunterricht nicht überall angeboten wird. Dies führt in Teilen zu einer Einschränkung des Rechts auf religiöse und ethische Bildung.

3.2 Konfessionelle, interreligiöse und -weltanschauliche Kooperationsformen

Die Debatte um inklusive Schulentwicklung verschärft die Forderung nach einem gemeinsamen Unterricht im Bereich Religion, Ethik und Werte (Schreiner, 2017). Die Grundsatzfrage ist dabei, ob beim gemeinsamen Lernen das Konfessionalitätsprinzip aufrechterhalten oder abgeschafft werden soll. Mit seiner Abschaffung ginge auch die durch die Religionsgemeinschaften verantwortete *Pluralität* der Werte und der Lehrkräfte verloren, die in ihrer Konfession »glaubwürdig« unterrichten. Damit würde das Wächteramt der Religionsgemeinschaften, einer gegebenenfalls neu erwachenden totalitären Staats- und Werteideologie entgegenzuwirken, außer Kraft gesetzt.

Der aktuelle Sachstand der Reformbemühungen im deutschsprachigen Raum ist im Blick auf inklusive Bildung unbefriedigend, bietet jedoch interessante Ansätze des gemeinsamen und des alternierenden – gemeinsamen und konfessionell getrennten – Lernens.

Einen *durchgängig gemeinsamen Unterricht* ermöglicht der sogenannte Hamburger Weg. Der »Religionsunterricht für alle in Evangelischer Verantwortung« wird seit Beginn der 1990er-Jahre in der multireligiös-großstädtischen Situation im Klassenverband erteilt. Dieser strukturiert interreligiöse Religionsunterricht, der sich bewusst von einer Religionskunde unterscheidet, versucht, alle dafür aufgeschlossenen Religionsgemeinschaften in die Mitverantwortung und -gestaltung einzubeziehen (Dellen, 2016). Ein aktueller innovativer Impuls geht von der vierzehnköpfigen Projektgruppe »Interreligiöse Religionspädagogik« aus, die Dialog und Transformation »auf dem Weg zu einer pluralistischen Religionspädagogik« im Rahmen des Grundgesetzes (GG, Art. 7 Abs. 3) voranbringen möchte (Projektgruppe, 2020, S. 51).

Ein *alternierend gemeinsamer und getrennter Unterricht* wird als Wahlpflichtangebot in der weltanschaulich-religiös-wertorientierenden *Fächergruppe* oder als *fächerkooperierendes interreligiöses Begegnungslernen* als spiralcurricular phasenweise durchgeführtes fächerverbindendes Lernen zwischen den Fächern des bekenntnisorientierten

Religionsunterrichts angestrebt und projektartig umgesetzt. Erweiternd wird auch der Einschluss der Fächer philosophisch-ethischer Bildung diskutiert (Böhme, 2019). Dieses Kooperationskonzept ermöglicht sowohl Phasen des getrennt-konfessionellen Lernens *von* Religion als auch gemeinsames dialogisches Lernen *zwischen* den Religionen und Konfessionen. Somit werden religiöse Differenzen ohne Egalisierung in ihrer Vielfalt wahrgenommen und im dialogischen Begegnungslernen wechselseitig anerkannt.

3.3 Inklusive Religionsdidaktik

Die bislang – außerhalb der Hochschule – entwickelte (protestantische) inklusive Religionsdidaktik steht noch in ihren Anfängen (Schweiker, 2017). Die beiden folgenden Bausteine könnten auch für die Weiterentwicklung anderer inklusiver Fachdidaktiken Impulse bieten:

- Das Tübinger *religionspädagogische Elementarisierungskonzept* (Schweitzer, Haen & Krimmer, 2019) wurde bereits über die Religionspädagogik hinaus breit rezipiert. Es bietet eine Grundlagentheorie zur Vorbereitung eines inklusiven Unterrichts, indem es aufzeigt, wie auf der Seite der Lernenden ihre Erfahrungen und Zugänge und auf der Seite des gemeinsamen Lerngegenstandes die Strukturen und Wahrheiten elementarisiert werden, um entsprechende Lernformen grundlegend bedeutsam und zugänglich gestalten zu können.
- Das religionspädagogische Konzept der *Zugangs- und Aneignungsformen* beschreibt die Zugänge, die Lehrkräfte den Lernenden aufgrund ihrer Aneignungsmöglichkeiten in den vier Grundformen anbieten: (1) basal-perzeptiv, (2) konkret-handelnd, (3) anschaulich-modellhaft und (4) abstrakt-begrifflich. Es geht auf Jerome S. Bruner und das Modell des Bildungsplans zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Baden-Württemberg zurück und lässt sich mit dem Elementarisierungskonzept konstruktiv verbinden (Schweiker, 2019b).

Unter Berücksichtigung dieser vier Zugangs- und Aneignungsformen legten Müller-Friese und Schweiker mit der »Arbeitshilfe Religion inklusiv« eine vollständige Reihe inklusiver Unterrichtsmaterialien vor. Der Basisband (Schweiker, 2012) bietet Lehrkräften eine grundlegende Einführung in die inklusive Pädagogik und Religionsdidaktik sowie eine Methodensammlung für den inklusiven Religionsunterricht mit einem Schlagwortregister. Vier Praxisbände erleichtern es Lehrkräften im Baukastensystem mithilfe von Methoden der Lernausgangslagebestimmung, wiederkehrender Rituale und Differenzierungsvorschlägen in allen sieben Bildungsbereichen Religionsunterricht, differenzsensibel zu planen.

Mit inklusiven Materialien für die Fortbildung von Religionslehrkräften, zehn Leitsätzen für den inklusiven Religionsunterricht und einer Internetplattform¹ bietet das Comenius Institut Münster einen Support-Service.

1 <https://inrev.de/>.

3.4 Religion an der Schule und inklusive Schulentwicklung

Über die Unterrichtsentwicklung hinaus soll abschließend noch kurz darauf verwiesen werden, welche weiteren Impulse von der Religionspädagogik für die inklusive Schulentwicklung ausgehen. Zu ihnen gehören (1) die Beiträge der Schulpastoral- bzw. Schulseelsorge unterschiedlicher Religionen bzw. Konfessionen zum Unterstützungssystem der Schule. Sie ergänzen die schulpsychologischen sowie sozial- und sonderpädagogischen Angebote und berücksichtigen insbesondere die religiöse und kulturelle Diversität der Schülerschaft (u. a. Kaupp, 2018). Neben den (2) Angeboten der Religionsgemeinschaften zu den Ganztagsprogrammen der Schule sowie (3) den unterschiedlichen Kooperationsprojekten zwischen Religionsgemeinschaften und Schule bergen insbesondere (4) (multi-)religiöse Feiern an der Schule vielfache Chancen, den Umgang mit religiöser und kultureller Vielfalt einzuüben, Lebensherausforderungen zu bewältigen (Krankheit, Krise, Tod etc.) und zentrale Grundwerte des friedlichen Miteinanders der Verschiedenen auf der Basis unterschiedlicher Religions- und Weltverständnisse zu reflektieren (Bischöfliches Ordinariat, Erzbischöfliches Ordinariat Freiburg, Evangelische Landeskirche in Baden, Evangelische Landeskirche in Württemberg, 2018). Ferner können die Vertreterinnen und Vertreter der Religionspädagogik(en) an der Schule dazu beitragen, (5) Räume für Stille, Mediation und Coping differenz- und religionssensibel einzurichten und zu gestalten.

4. Ausblick und Forschungsperspektiven

Die Frage nach den Beiträgen von Religionspädagogik und Religionsunterricht zur inklusiven Unterrichts- und Schulentwicklung erbrachte zahlreiche Ergebnisse, Impulse und Leerstellen. Ausblickend werden daraus stichwortartig Forschungsperspektiven abgeleitet. Es empfiehlt sich,

in der je spezifischen Religionspädagogik

- die Überwindung der strukturellen Separationspartizipation weiterzuführen, die inklusive Unterrichtsentwicklung zum (akademischen) Forschungsgegenstand zu erheben und die Leerstellen der Inklusionsforschung zu schließen.

interreligiös zwischen den spezifischen Religionspädagogiken

- die inklusive Unterrichtsentwicklung in der Fächergruppe Religion/Ethik in Grundlagen- und Praxistheorie multikonfessionell und multireligiös im Horizont einer interreligiösen Theologie zu bearbeiten.
- die strukturelle Weiterentwicklung eines pluralitätsfähigen Unterrichts in der Fächergruppe Religion/Ethik auf der Basis der (verfassungs-)rechtlichen Vorgaben im Rahmen des Spannungsverhältnisses von inklusivem, gemeinsamem Unterricht und konfessionell-religiöser Differenzierung voranzutreiben.

interdisziplinär zwischen Religionspädagogiken und Bildungsforschung

- das Projekt Inklusive (Religions-)Pädagogik der Vielfalt im Blick auf inklusive Schulentwicklung interdisziplinär weiterzuentwickeln.
- die Erforschung der religiös-weltanschaulichen Differenzen durch die Expertise der spezifischen Religionspädagogik(en) zu fördern und die Erforschung weiterer Diversitätsdimensionen im Kontext der religiösen Bildung durch die Expertise der Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler zu stärken.

Literatur

- Anderssohn, S. (2016). *Handbuch Inklusiver Religionsunterricht. Ein didaktisches Konzept: Grundlagen – Theorie – Praxis*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Aslan, E. (2017). Die Erziehung muslimischer Kinder zur Pluralitätsfähigkeit. In Y. Sarikaya & F. Bäumer (Hrsg.): *Aufbruch zu neuen Ufern. Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext*. (S. 15–32). Münster, New York: Waxmann.
- Bischöfliches Ordinariat Rottenburg, Erzbischöfliches Ordinariat Freiburg, Evangelische Landeskirche in Baden, Evangelische Landeskirche in Württemberg (Hrsg.) (2018). *Religiöse Feiern im multireligiösen Kontext der Schule. Eine Handreichung für die Fachkonferenzen Evangelische und Katholische Religionslehre und Schulleitungen aller Schularten*. Tauberbischofsheim: Schnauffer Druck.
- Böhme, K. (2019). Interreligiöses Begegnungslernen. *WiReLex*. Verfügbar unter: https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligioses_Begegnungslernen.200343.
- Dellen, A. v. (2016). Ist der konfessionelle Religionsunterricht in Österreich zukunftsfähig? Einblicke in die Situation, in aktuelle Herausforderungen und mögliche Perspektiven religiöser Bildung an öffentlichen Schulen. *Theo-Web*, 15/ 1, 153–172. Verfügbar unter: https://www.theo-web.de/fileadmin/2016/Heft-1/TW15_2016_H.1_153_vanDellen.pdf.
- Dzambo, P., Garmaz, J. & Grümme, B. (Hrsg.) (2019). *Religiöse Bildung in Europa. Exemplarische Einblicke in eine komparative Religionspädagogik*. Berlin & Münster: Lit.
- EKD (Hrsg.) (2014). *Religiöse Orientierung gewinnen: Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Feiner, F., Krammer, J., Pack, I., Resnik, M. & Straßegger-Einfalt, R. (Hrsg.) (2017). *Wert(e)-voll wachsen. Ethische Bildung für eine nachhaltige, dialogische Zukunft*. Graz: Leykam.
- Kaupp, A. (Hrsg.) (2018). *Pluralitätssensible Schulpastoral. Chancen und Herausforderungen angesichts religiöser und kultureller Diversität*. Ostfildern: Grünewald.
- Knauth, T., Möller, R. & Pithan, A. (Hrsg.) (2020). *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt: Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen*. Münster: Waxmann.
- Kronauer, M. (2010). *Exklusion: Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus*. 2., aktual. u. erw. Aufl., Frankfurt a.M.: Campus.
- Lehner-Hartmann, A., Krobath, T., Peter, K. & Jäggle, M. (Hrsg.) (2018). *Inklusion in/ durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge*. Göttingen: V & R unipress.
- Liedke, U. (2009). *Beziehungsreiches Leben: Studien zu einer inklusiven theologischen Anthropologie für Menschen mit und ohne Behinderung*. Göttingen: V & R.
- Lindner, H. & Tautz, M. (2018). *Heterogenität und Inklusion. Herausforderungen für die Religionspädagogik. Theorieband*. Münster: Lit.

- Lütje-Klose, B., Riecke-Baulecke, T. & Werning, R. (Hrsg.) (2018). *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik*. Seelze: Kallmeyer.
- Möller, R., Pithan, A., Schöll, A. & Bücker, N. (2018). *Religion in inklusiven Schulen. Soziale Deutungsmuster von Religionslehrkräften*. Münster, New York: Waxmann.
- Nord, I. (Hrsg.) (2015). *Inklusion im Studium Evangelische Theologie. Grundlagen und Perspektiven mit einem Schwerpunkt im Bereich von Sinnesbehinderungen*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Ourghi, A. (2017). *Einführung in die Islamische Religionspädagogik*. Ostfildern: Grünewald.
- Pemsel-Maier, S. & Schambeck, M. (Hrsg.) (2014). *Inklusion?! Religionspädagogische Entwürfe*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Pithan, A. (2015). Inklusion. *WiReLex*. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Inklusion.100019>.
- Projektgruppe »Interreligiöse Religionspädagogik« (Hrsg.) (2020). *Dialog und Transformation: Auf dem Weg zu einer pluralistischen Religionspädagogik*. Bonn. Verfügbar unter: https://www.unidue.de/imperia/md/images/evangelischetheologie/knauth/diskussionspapier_2020.pdf.
- Schreiner, P. (2017). Religionsunterricht in Europa – Merkmale, Tendenzen, Entwicklungen. In U. Hauser & S. Hermann (Hrsg.), *Bildung: Europäische Perspektiven. Der Religionsunterricht: Perspektiven und Probleme*. Stuttgart: Calwer.
- Schweiker, W. (2012). *Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe 1. Basisband: Einführungen, Grundlagen, Methode*. Stuttgart: Calwer.
- Schweiker, W. (2017). *Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive*. Göttingen: V & R.
- Schweiker, W. (2019a). Inklusionsberatung in Religionsunterricht und Konfi-Arbeit. Erfahrungen mit dem InRuKa-Projekt. In A. Pithan & A. Wuckelt (Hrsg.), *Miteinander am Tisch. Tische als Ort sozialer Utopien*. (S. 213–236). Münster: Waxmann.
- Schweiker, W. (2019b). Zugangs- und Aneignungsformen im Kontext der inklusiven Religionsdidaktik am Beispiel »Abendmahl: Seht und schmeckt!« In A. Pithan & A. Wuckelt (Hrsg.), *Miteinander am Tisch: Tische als Ort sozialer Utopien*. (S. 105–124). Münster: Waxmann.
- Schweiker, W. (2020). Religiöse Bildung in Förderschule und Inklusion. Bedingungen und Perspektiven. *Religionspädagogische Beiträge (RpB)* 82, 84–94.
- Schweitzer, F., Haen, S. & Krimmer, E. (2019). *Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell*. Göttingen: V & R.
- Ulfat, F. & Ghandour, A. (Hrsg.) (2020). *Islamische Bildungsarbeit in der Schule. Theologische und didaktische Überlegungen zum Umgang mit verschiedenen Themen im Islamischen Religionsunterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Velden, F. van der, Behr, H.H., Haußmann, W. (Hrsg.) (2013). *Gemeinsam das Licht aus der Nische holen: Kompetenzorientierung im christlichen und islamischen Religionsunterricht der Kollegstufe*. Göttingen: V & R unipress.

Raphael Zahnd

Inklusion als Schulkritik

Überlegungen zum Zusammenspiel von Fachdidaktik und inklusiver Pädagogik

Rubrik: Theorie

1. Einleitung

Zur Ausbildung von Lehrkräften in der Schweiz – und mit unterschiedlicher Gewichtung auch in weiteren Regionen des deutschen Sprachraums – kann festgehalten werden, dass die Fachdidaktiken eine immer bedeutsamer werdende Rolle einnehmen. Auch sie sind damit Adressaten der Forderung nach einem inklusiven Bildungswesen. Bezüglich der Frage, wie die Fachdidaktiken die Forderung nach Inklusion in ihren Wissensfundus integrieren können, existiert allerdings erst wenig systematisches Wissen (vgl. Biewer, Kremsner & Proyer, 2019). Ausgehend von einem Standpunkt, der Inklusion als grundlegenden Reformauftrag für die Schule begreift, soll deshalb nachfolgend aufgezeigt werden, welche diesbezüglichen Herausforderungen aus Sicht der inklusiven Pädagogik bestehen und welche Entwicklungsperspektiven sich daraus ergeben.

2. Inklusion als Schulkritik

Auch wenn erste Versuche der gemeinsamen Beschulung aller Kinder bereits vor den 1990er-Jahren unternommen wurden (vgl. Evans, 1993), wird in der Diskussion um inklusive Bildung historisch oft die Bedeutsamkeit des Salamanca Statements (UNESCO, 1994) hervorgehoben. In deren Vorwort findet sich die Forderung nach einem grundlegenden Neudenken der Institution Schule.

»Special needs education – an issue of equal concern to countries of the North and of the South – cannot advance in isolation. It has to form part of an overall educational strategy and, indeed, of new social and economic policies. It calls for major reform of the ordinary school.« (UNESCO, 1994, S. iiif.)

Hinter dem Hinweis auf eine ›major reform‹ verstecken sich eine Kritik an der historisch gewachsenen Institution Schule und ein Einfordern grundlegender Veränderungen, die hin zu *einer* Schule für *alle* führen sollen, ohne Kinder auszuschließen oder separative Settings für einen Teil der Kinder vorzusehen. Eine solche Position findet sich auch bei Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die sich bereits vor Salamanca mit der gemeinsamen Beschulung aller Kinder auseinandergesetzt haben (bspw. Feuer, 1989; López Melero, 1990), und sie wird zudem im ›Index für Inklusion‹ (Achermann et al., 2019) ersichtlich, der als Instrument dienen kann, einen solchen Prozess zu initiieren.

Ein Blick auf die Entwicklungen in verschiedenen Ländern zeigt allerdings, dass sich der Gedanke einer grundlegenden Reform nicht per se durchgesetzt hat. So gilt heute immer noch, was Slee und Weiner (2001) bereits um die Jahrtausendwende festhielten: Neben der Logik, Inklusion als grundlegenden Veränderungsauftrag wahrzunehmen (›cultural politics‹), existiert auch die Vorgehensweise, den Reformauftrag als ›technical problem‹ anzusehen und ihn im Rahmen bestehender (Schul-)Strukturen zu lösen. Mit Blick auf die Entwicklungen in der Schweiz (vgl. Achermann, 2017), aber auch im gesamten deutschsprachigen Raum (vgl. Kreamer et al., 2020), kann konstatiert werden, dass die Abhandlung von Inklusion als ›technical problem‹ dominiert. Dabei ist zu bedenken, dass aktuelle gesellschaftliche und politische Anforderungen an die Schule (bspw. Selektion, Legitimation von Ungleichheit usw.) teilweise in Konflikt mit Inklusionsforderungen stehen (vgl. Graf & Graf, 2008). Die Schule kann grundlegende gesellschaftliche Prämissen aber nicht im Alleingang verändern, da sie in ein Gesellschaftssystem eingebettet ist (vgl. Zahnd, 2017). Auch wenn es im Kontext bildungspolitischer Vorgaben möglich ist, Schulentwicklung mit dem Ziel inklusiver Strukturen, Kulturen und Praktiken (vgl. Achermann et al., 2019) zu initiieren und dabei Inklusion gerade nicht als ›technical problem‹ zu rahmen, gibt es diesbezüglich systembedingte Herausforderungen.

3. Inklusive Didaktik zwischen ›cultural politics‹ und ›technical problem‹

Das Spannungsfeld zwischen den Polen ›cultural politics‹ und ›technical problem‹ sowie die Einbettung der Schule in gesellschaftliche Verhältnisse bildet sich auch in Diskursen zu inklusiver Pädagogik ab, wenn es um die Frage der Unterrichtsgestaltung geht. Dies zeigt sich bspw. bei Kiel, Esslinger-Hinz & Reusser (2014, S. 10f.), die fünf Positionen zur inklusiven Didaktik konstatieren:

- »Position 1: Es bedarf keiner gesonderten inklusiven Didaktik, [...]
- Position 2: Eine besondere inklusive Didaktik existiert bereits; [...]
- Position 3: Gefordert wird eine ›gemäßigte Inklusion‹, die zumindest für einen Teilerhalt sonderpädagogischer Didaktiken plädiert [...]
- Position 4: Eine allgemeine Didaktik für inklusive Schulen ist ein Desiderat [...]
- Position 5: Eine inklusive Didaktik ist mehr als eine Theorie des Unterrichts; sie ist auf Schule und Gesellschaft ausgerichtet.«

Die nachfolgenden Ausführungen schließen an die Positionen 2 und 5 an, um aufzuzeigen, weshalb bestehende Konzeptionen einer inklusiven Didaktik für die Fachdidaktiken relevante konzeptionelle Aspekte beinhalten (und kein Desiderat sind). Anschließend wird an zwei Beispielen gezeigt, wie diese Aspekte in den Fachdidaktiken aufgegriffen wurden.

3.1 Inklusive Didaktik und die Frage der Fächer

In einer Auseinandersetzung mit Ansätzen inklusiver Didaktik kommt Moser Opitz (2014, S. 65) zu dem Schluss, dass der Miteinbezug fachdidaktischer Überlegungen in diesen bisher ungenügend geleistet wurde, und folgert:

»Fachdidaktische Überlegungen und Analysen, die ›von der Sache her‹ denken, gleichzeitig individuelle Kompetenzen und Lebenslangen mitberücksichtigen und von der Sache her nach den gemeinsamen Lernmöglichkeiten für alle Schülerinnen und Schüler suchen, können dazu beitragen, die Didaktik für inklusiven Unterricht weiterzubringen.«

Mit Blick auf die aktuelle Ausgestaltung der Schule, die sich wesentlich an einer Logik des Fächerunterrichts orientiert und sich nicht grundlegend reformiert hat, ist diese Aussage sicherlich korrekt. Allerdings ist der Kritik des ungenügenden Miteinbezugs fachdidaktischer Überlegungen entgegen zu halten, dass Konzepte inklusiver Didaktik wie bspw. diejenigen von López Melero und Feuser durchaus ›von der Sache her‹ denken. In ihren Texten wird aber auch diesbezüglich der Anspruch einer grundlegenden Veränderung sichtbar. Sie weisen darauf hin, dass inklusiver Unterricht einer Form bedarf, die vielfältige Handlungsmöglichkeiten beinhaltet und nicht nur in einem Fach verortet sein kann. Beispielsweise schreibt Feuser (2011, S. 95) mit Bezug auf den ›Gemeinsamen Gegenstand‹ und seine Repräsentation über das Baummodell:

»[Die] Äste [entsprechen] nicht den traditionellen Unterrichtsfächern (!), sondern (unterrichtsorganisatorisch in einem Projekt gefasst) der Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten, mittels derer die Gegenstandsseite – entwicklungspsychologisch gesehen – (am Astansatz) sinnlich konkret bis hin zu einer abstrakt-logisch symbolisierten internen Rekonstruktion z.B. in Form von Sprache, Schrift, Formeln und Theorien (Astspitze) für alle Schüler entsprechend ihrem Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau – subjektiv erfahrbar und fassbar werden.«

Mit diesen Ausführungen löst sich Feuser von den Fächern und damit auch von einer Didaktik, die sich entlang dieser differenziert. Gerade mit Blick auf den Miteinbezug aller Schülerinnen und Schüler ist eine solche Konzeption von hoher Relevanz, denn die »Fach- und Lehrbuchorientierung des Lehrplans« López Melero (2012, S. 62) stellt oft eine Barriere dar, wenn es um die Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler am Unterricht geht.

3.2 Fachdidaktische Beiträge im Anschluss an die Anforderungen inklusiver Didaktik

Im Kontext aktueller Diskurse gibt es verschiedene Autorinnen und Autoren, die sich mit der Ausgestaltung inklusiven Fachunterrichts beschäftigen (vgl. exemplarisch Nehring & Lange, 2017). Auch hier zeigt sich das oben mehrfach benannte Spannungsfeld. Nachfolgend werden aus diesen Auseinandersetzungen zwei Beispiele aufgegriffen, die

versuchen, die oben ausgeführte Problematik der Schulfächer aufzugreifen und in die Fachdidaktik zu integrieren. Sie verfolgen dabei das Ziel, eine enge Fächerlogik aufzubrechen, um ein breiteres Verständnis des Lerngegenstandes zu entwickeln.

Wenn es um die Aneignung von Wissensbeständen aus der Mathematik geht, würde dies gemäß Rödler (2014, S. 402) bspw. bedeuten, Rechnen nicht nur als »ein (im Kopf durchgeführtes oder in Zahlen notiertes) Rechnen mit abstrakten Zahlen« zu verstehen, sondern als »Handlungsvorgang, bei dem Größen- oder Anzahlprobleme gelöst werden.« Werden Unterrichtsinhalte so gefasst, kann der Unterricht inklusiv werden, weil er im Sinne des »Gemeinsamen Gegenstands« – und damit gemeinsamer Lernprozesse – auf einem Verständnis von Mathematik basiert, das Teilhabemöglichkeiten für diejenigen Schülerinnen und Schüler bietet, die aufgrund ihrer Entwicklung noch keinen abstrakten Zugang zur Mengenfrage haben.

Im Bereich Sprache liefern Hennies und Ritter einen ähnlichen Vorschlag, wenn sie darauf verweisen, dass

»Texte [...] in der Sprachwissenschaft weiter gefasst [werden] als in den Bildungsstandards. Sie werden als Zeichengefüge begriffen, die im engeren Sinne mündliche oder schriftlich fixierte Sprache meinen, im weiteren Sinne aber durchaus auch nicht-sprachliche akustische, gestische und/oder visuelle Zeichenelemente umfassen können [...].« (Hennies & Ritter, 2014, S. 181)

Auch dieser Vorschlag liefert damit ein Verständnis von sprachlichen Inhalten, das Teilhabemöglichkeiten am Sprachunterricht im Sinne inklusiver Bildung erweitert. Wobei insbesondere der Vorschlag von Hennies und Ritter zusätzlich impliziert, dass es nicht nur einer inhaltlichen Differenzierung des Lerngegenstandes bedarf, sondern auch unterschiedlicher Zugänge zu diesem, die verschiedene Arten der sinnlichen Wahrnehmung berücksichtigen (vgl. Biewer et al., 2019; Lienhard-Tuggener, Joller-Graf & Mettauer Szaday, 2011; Sahli Lozano, Vetterli & Wyss, 2017).

Die beschriebenen Beispiele haben gemeinsam, dass ihr breites Verständnis fachlicher Inhalte ermöglicht, *Lernprozesse als gemeinsame Prozesse aller Kinder zu initiieren* und dabei zuzulassen, dass die Lerninhalte auf unterschiedlichen Ebenen bearbeitet werden können. Allerdings verbleiben sie in einer fachspezifischen, fachdidaktischen Logik.

4. Vorschlag einer Heuristik zur Entwicklung inklusiven Unterrichts für Fachdidaktik und inklusive Pädagogik

Auch wenn Inklusion vielerorts zu keiner grundlegenden Reform der Institution Schule geführt hat, können wichtige Anregungen aus den oben genannten Positionen bereits unter aktuellen Bedingungen aufgegriffen und bearbeitet werden – ohne damit die Relevanz einer grundlegenden Veränderung zu negieren.

Bestehende Fächerstrukturen sind unter Berücksichtigung der genannten Konzeptionen inklusiver Didaktik kritisch zu bewerten. Dies bringt eine zentrale Herausforderung für die Fachdidaktiken mit sich bzw. positioniert diese in gewisser Weise im Widerspruch zu inklusiver Didaktik. Im Gegensatz zu Entwicklungen (wie teilweise in der Schweiz), die

im Kontext der Ausbildung von Lehrkräften allgemeindidaktische Konzepte kaum mehr vorsehen und dafür den Fachdidaktiken mehr Raum geben, würde eine inklusive Didaktik einfordern, übergreifende Konzepte zu entwickeln. Das muss wiederum nicht bedeuten, fachdidaktisches Wissen oder gar Fachwissen sei dabei unwichtig. Es hat aber zur Konsequenz, dass Didaktik als interdisziplinäres Thema behandelt werden muss – mit dem Ziel, *eine gemeinsame Konzeption* zu entwerfen, die dem gemeinsamen Lernen aller Schülerinnen und Schüler dienlich ist. Die Entwicklung unterschiedlicher Didaktiken für inklusiven Unterricht in unterschiedlichen Fächern im Rahmen der existierenden, voneinander abgegrenzten Fachdidaktiken ist dafür eher als nicht anzustrebende Lösung zu sehen.

Unter Berücksichtigung der in diesem Beitrag skizzierten Überlegungen wäre demnach der Anspruch, dass inklusive Pädagogik und die Fachdidaktiken (bzw. auch weitere [Sub-]Disziplinen) in einen Austausch darüber kommen, wie *eine* gemeinsame Didaktik ermöglicht, Lerninhalte für *alle* Schülerinnen und Schüler – nicht nur fachspezifisch, sondern auch fachübergreifend und damit losgelöst von einer Fächerlogik – aufzubereiten, darzustellen und anzubieten. Da sowohl die Fachdidaktiken (vgl. Lindauer, Schläpfer & Schmidiger, 2017) als auch die inklusive Pädagogik (vgl. Biewer et al., 2019) mehrere disziplinäre Bezüge haben, kann es in diesem Dialog keine scharfe Trennung geben, was deren Expertise betrifft. Dennoch weisen sie gewisse Eigenheiten auf, die es zu nutzen gilt. Im Bereich der inklusiven Pädagogik, insbesondere auch im Anschluss an sonderpädagogische Traditionen (die mitunter kritisch zu sehen sind), dominiert ein starker Fokus auf Problemlagen von Individuen bzw. Gruppen und mögliche Formen der Unterstützung bzw. auch der Beseitigung von Benachteiligung (vgl. Weisser, 2004, 2005). Die Fachdidaktiken haben hingegen einen deutlich stärkeren Fokus auf ihr Fach und die Fachlichkeit (vgl. Reinfried, 2017, S. 14). Die Verbindung beider Foki ist gerade das, was benötigt würde.

Für die Entwicklung einer gemeinsamen Didaktik für inklusiven Unterricht – im Kontrast zu vielen Fachdidaktiken für inklusiven Fachunterricht –, die schließlich die höchstmögliche Bandbreite unterschiedlicher Lernausgangslagen mitberücksichtigt und Fachinhalte differenziert – sowohl bezüglich Inhalt als auch Zugang – denkt, braucht es zwingend einen übergreifenden Dialog. Auch wenn Pädagogik nicht im Sinne einer Technologie funktionieren kann (vgl. Luhmann & Schorr, 1979) und Lernprozesse immer in einen spezifischen Kontext eingebettet sind, was per se adaptives Handeln verlangt, kann es hilfreich sein, sich auf der genannten Grundlogik gemeinsame Wissensbestände zu erarbeiten. Als Orientierungslinie könnte dabei zudem die Idee des ›Universal Design for Learning‹ (vgl. Messenböck et al., in diesem Band) hilfreich sein, allerdings nicht im Hinblick auf die spezifischen vorliegenden Konzeptionen, sondern bezogen auf die Idee, Lernsettings so zu konstruieren, dass sie möglichst wenige Hindernisse im Lernprozess generieren (vgl. Biewer et al., 2019). Für diese Entwicklung sind die beiden genannten fachdidaktischen Beispiele, die Fachinhalte mit einer breiten Perspektive denken, ein möglicher Zugang zum Dialog.

Literatur

- Achermann, B. (2017). Wo steht die Schweiz hinsichtlich Inklusion? *vpod-bildungspolitik*, 201, 7–9.
- Achermann, B., Amirpur, D., Brunsteiner, M.-L., Demo, H., Plate, E. & Platte, A. (Hrsg.) (2019). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Biewer, G., Kremsner, G. & Proyer, M. (2019). *Inklusive Schule und Vielfalt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Evans, P. (1993). Foreword. *European Journal of Special Needs Education*, 8(3), 191–193.
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik* 28, 1, 4–48.
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (Bd. 4, S. 86–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Graf, M.A. & Graf, E.O. (2008). *Schulreform als Wiederholungszwang. Zur Analyse der Bildungsinstitution*. Zürich: Seismo.
- Hennies, J. & Ritter, M. (2014). Texte (schreiben) im inklusiven Deutschunterricht. In S. Trumpp, S. Seifried, E. Franz & T. Klauss (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. (S. 170–185). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kiel, E., Esslinger-Hinz, I. & Reusser, K. (2014). Einführung in den Thementeil »Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule«. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*. (S. 9–15). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kremsner, G., Zahnd, R., Proyer, M., Paukner, A., Nemestothy, B., Prummer, S. & Klement, A. (2020). Kategorisierungsmanie und Wissenshysterie in der Lehrer*innenbildung. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell & C. Wesselmann (Hrsg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung*. (S. 246–252). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lienhard-Tuggener, P., Joller-Graf, K. & Mettauer Szaday, B. (2011). *Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*. Bern: Haupt.
- Lindauer, N., Schläpfer, M. & Schmidiger, P. (Hrsg.) (2017). *Die Fachdidaktiken und ihre disziplinären Bezüge. Dokumentation der Tagung Fachdidaktiken vom 19. Januar 2017*. Bern: swissuniversities.
- López Melero, M. (1990): *La integración, otra cultura*. Málaga: Delegación de Educación y Ciencia de la junta de Andalucía.
- López Melero, M. (2012). Von Exklusion zu Inklusion – ein Humanisierungsprozess. In A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.), *Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln*. (S. 49–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1979). Das Technologiedefizit der Pädagogik und die Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik* (25), 345–365.
- Moser Opitz, E. (2014). Inklusive Didaktik im Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und effektiver Förderung. Ein Forschungsüberblick und eine Analyse von didaktischen Konzeptionen für inklusiven Unterricht. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*. (S. 52–68). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nehring, A. & Lange, D. (2017). Fachdidaktische Perspektiven. *Zeitschrift für Inklusion-online.net* 34, 3.
- Reinfried, S. (2017). Die Fachdidaktiken sind Integrationswissenschaften – Das Beispiel der Geographiedidaktik. In N. Lindauer, M. Schläpfer & P. Schmidiger (Hrsg.), *Die Fachdidaktiken und ihre disziplinären Bezüge Dokumentation der Tagung Fachdidaktiken vom 19. Januar 2017* (S. 14–20). Bern: swissuniversities.

- Rödler, K. (2014). Ein Mathematikunterricht für alle! Schulische Inklusion braucht eine inklusive Fachdidaktik. *Behindertenpädagogik*, 53 (4), 399–412.
- Sahli Lozano, C., Vetterli, R. & Wyss, A. (2017). *Prozesse inklusiver Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Filmbeispiele aus der Praxis*. Bern: Schulverlag plus.
- Slee, R. & Weiner, G. (2001). Education Reform and Reconstruction as a Challenge to Research Genres: Reconsidering School Effectiveness Research and Inclusive Schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 83–98.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Weisser, J. (2004). Die Themen der Sonderpädagogik in ihren Zeitschriften 1990–2003. Studien zum sonderpädagogischen Wissen. *Sonderpädagogik*, 34(3), 127–137.
- Weisser, J. (2005). Sonderpädagogische Probleme formulieren: Konzepte und die Logik sonderpädagogischen Wissens. In D. Horster, U. Hoyningen-Süess & C. Liesen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession*. (S. 97–115). Wiesbaden: VS.
- Zahnd, R. (2017). Behinderung und sozialer Wandel. Ein Vorschlag zur Strukturierung des historischen Wandels des Behinderungsverständnisses in der westlichen Gesellschaft. *Behindertenpädagogik*, 56(3), 241–266.