

Religiöse Bildung in Förderschule und Inklusion

Bedingungen und Perspektiven¹

Wolfhard Schweiker

Noch immer entscheiden in Deutschland die soziale, ethnische und regionale Herkunft oder eine Behinderung maßgeblich über den Zugang zur Bildung und damit über die Zukunftschancen. Menschen *werden* behindert, weil ihre Teilhabe an Bildung, insbesondere an der gemeinsamen Bildung, eingeschränkt wird.

Weltweit bildet die Gruppe der Menschen mit Behinderungen mit 15,6% der Weltbevölkerung die größte diskriminierte Minderheit.² Darum ist die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) aktuell in 179 Ländern für die gesellschaftlichen Verhältnisse und die Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen in globaler Perspektive von revolutionärer Bedeutung. Die Umsetzung der menschenrechtlichen Forderung nach voller und effektiver Partizipation und Inklusion (UN-BRK, Art. 3) im Bildungssystem wird jedoch in vielen Ländern

nicht oder unzureichend realisiert (Art. 24).³ Diese Defizitanzeige trifft auch auf die Bundesrepublik Deutschland zu.

Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie dieses Menschenrecht für alle Schüler/-innen in der religiösen Bildung des konfessionellen Religionsunterrichts eingelöst werden kann. Er reflektiert zunächst, wie (1) zureichend die Bedingungen des Bildungsanspruchs an den Förderschulen und in der Inklusion sind, (2) bestimmt das Verhältnis von Religionspädagogik und Sonderpädagogik, (3) analysiert die Situation des Religionsunterrichts in Förderschulen und Inklusion und (4) zeigt Perspektiven der Weiterentwicklung auf.

1. *Bedingungen der Bildung: Förderschule und Inklusion*

Seit dem Ausbau des Sonderschulsystems in den 1960er-Jahren erhalten junge Menschen mit Behinderungen in Deutschland eine gute, hoch spezialisierte Schulbildung. Ab Mitte der

1 Dieser Beitrag geht zurück auf den gleichnamigen Vortrag vom 29.06.2019 auf der Jahreskonferenz des Religionspädagogischen Zentrums München.

2 *World Health Organization* (Hg.): Weltbericht Behinderung 2011, 27. In: www.bar-frankfurt.de/fileadmin/dateiliste/rehabilitation_und_teilhabe/Internationale_Themen/Reha_International/downloads/weltbericht-behinderung-2011.pdf (Stand: 31.05.2019).

3 *Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen* (Hg.): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung, Berlin 2010.

1980er-Jahre haben ausnahmslos alle Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen mit Rechten und Schulpflichten Anteil an der schulischen Bildung, auch diejenigen mit komplexer Behinderung. Sie profitieren in Deutschland vom weltweit am besten ausdifferenzierten und hoch professionalisierten Fördersystem. Nach 10 Jahren Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland fällt die Bilanz höchst ambivalent aus, denn das differenzierteste ist auch das am meisten separierende Schulsystem weltweit.

In der Bildung ist die sogenannte Exklusionsquote, die den Anteil der Schüler/-innen außerhalb des allgemeinen Schulsystems erfasst, im Bundesdurchschnitt nicht nennenswert von 4,9% auf 4,3% gesunken und in Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Bayern in den letzten acht Jahren sogar jeweils um 0,2% gestiegen.⁴ „Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf findet also fast unvermindert in Sondereinrichtungen statt. Auch das ist mit der UN-BRK nicht in Einklang zu bringen.“⁵ Dies bestätigt der UN-Ausschuss. Er empfiehlt Deutschland in seiner Staatenprüfung 2015 unter anderem, „im Interesse der Inklusion das segregierte Schulwesen zurückzubauen“⁶. Denn die UN-BRK klagt nicht nur das Grundrecht auf Bildung für alle Menschen ein, sondern auch das Recht auf *gemeinsame* Bildung in einem inklusiven Schulsystem, und zwar „on an equal

basis with others in the community in which they live“⁷.

Die spezifische Herausforderung, vor der das Unterzeichnerland Deutschland steht, besteht daraus, die weltweit hoch professionalisierte Bildung und Förderung von Menschen mit Behinderungen auch in der allgemeinen Schule zu gewährleisten.

Rückblickend ist die Frage zu klären, wie es kommen konnte, dass die Inklusion nach zehn Jahren UN-BRK mit einer Verringerung der Exklusionsquote um nur 0,6% nicht deutlich vorankam und in den Bundesländern des Südens sogar Rückschritte zu verzeichnen sind? Der Inklusionspädagoge *Hans Wocken*⁸ benennt das Phänomen pointiert als „Stabile Fehlentwicklungen“ und stellt die Diagnose „Etikettierungsschwemme und Separationsstillstand auf hohem Niveau“. Wird die Inklusionsquote betrachtet, entsteht der Eindruck einer dynamischen inklusiven Entwicklung. Bei näherer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass die steigende Zahl von ‚Inklusionsschülerinnen‘ und ‚Inklusionsschülern‘ mit der vermehrten Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs erkauft wird. Diese ergibt sich insbesondere durch eine zunehmende Diagnostizierung im Förderbereich der sozial-emotionalen Entwicklung.

Einen möglichen Erklärungsversuch, warum die Inklusion nicht voranging, bietet *Brigitte Schumann* in ihrer „Streitschrift Inklusion“⁹.

4 *Klemm, Klaus*: Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive, Gütersloh 2018, 10. – Vgl. Tabelle 3: Die Exklusionsrate zwischen den Schuljahren 2008/09 und 2016/17 stieg in RPF von 3,8 auf 4,0%, in BW von 4,7 auf 4,9% und in BY von 4,6 auf 4,8%.

5 *Deutsches Institut für Menschenrechte* (Hg.): Wer Inklusion will, sucht Wege. Zehn Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland, Berlin 2019, 75f.

6 *United Nations* (Hg.): Concluding observations on the initial report of Germany (CRPD/C/DEU/CO/1), 13.05.2015, bes. 46. (b) u. 49. (c). In: www.ohchr.org (Stand: 18.06.2019).

7 UN-BRK, Art 24, 2b; vgl. auch *Merz-Atalik, Kerstin*: Von einem Versuch „der Integration der Inklusion in die Segregation“?! In: Zeitschrift für Inklusion-online (4/2018). Online verfügbar: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/508/371 (Stand: 25.06.2019).

8 Vgl. *Wocken, Hans*: Inklusion in Bayern. Stabile Fehlentwicklungen. Etikettierungsschwemme und Separationsstillstand auf hohem Niveau. In: *Ders.*: Beim Haus der inklusiven Schule. Praktiken – Kontroversen – Statistiken, Hamburg 2017, 155–169.

9 *Schumann, Brigitte*: Streitschrift Inklusion. Was Sonderpädagogik und Bildungspolitik verschweigen, Frankfurt a. M. 2018.

Bereits im Vorwort resümiert die UN-Botschafterin *Theresa Degener*, dass in Deutschland „Inklusion im Bildungsbereich politisch nicht gewollt ist.“¹⁰ *Schumann* spricht von einer Allianz des Verschweigens von Sonderpädagogik (Verband deutscher Sonderschulen) und Bildungspolitik (KMK) für das Sonderschulsystem gegen Inklusion und ihre internationalen Vorgaben der UN-BRK bzw. des UN-Fachausschusses. *Schumann* begründet ihre These mit umfangreichen und gründlich recherchierten Nachweisen. Sie führt die Allianz gegen die Inklusion nicht zuletzt auf das Verschweigen gemeinsamer Schuldverstrickungen im Nationalsozialismus zurück und beruft sich dabei auf historische Studien von *Dagmar Hänse*¹¹ als Gewährsfrau. Sie fordert u.a. von der Kultusministerkonferenz (KMK), dass die sonderpädagogische Geschichte im Nationalsozialismus politisch aufgearbeitet wird und „die Aussonderung unter dem Label ‚lernbehindert‘ als Unrecht gegenüber Schüler/-innen der Hilfsschule, der Sonderschule für Lernbehinderte und der Förderschule Lernen anerkannt wird und diese rehabilitiert werden.“¹² Denn mit der Kategorie der Lernbehinderung wird im internationalen Vergleich ein deutscher Sonderweg beschränkt und damit eine Kontinuität aus der NS-Zeit selbst in Zeiten des Menschenrechts auf Inklusion aufrechterhalten.¹³ Die KMK halte ihre Hand schützend über das Sonderschulsystem

und die aus ihr hervorgegangene Sonderpädagogik und verteidigt die Separation gegenüber der UN, indem sie versucht, sie im sog. „German Statement“ neu zu definieren. „Auf das deutsche ‚Förderschulwesen‘ sei der negativ konnotierte Begriff Segregation nicht anwendbar. Das deutsche Bildungssystem sei auf dem natürlichen Recht der Eltern aufgebaut. [...] Von Segregation könne nur gesprochen werden, wenn gegen den Willen der Eltern Separierung erfolge.“¹⁴ Von dieser historischen Fehldarstellung abgesehen, werde hier das Elternwahlrecht genutzt, um die Separation zu legitimieren und aufrechtzuerhalten. Die Logik ist: Wer ein Recht auf Wahl hat, muss auch die Sonderschule wählen können. Die Sonderschulen müssen folglich weiter existieren, um eine Option zu haben. Auf diese Weise lässt sich mit dem Wahlrecht über eine mangelhafte Ausstattung der allgemeinen Schule sowie eine entsprechende Elternberatung das bisherige System verlässlich steuern und erhalten. Denn welche Eltern würden ihr Kind in eine Schule geben, die nicht auf seine Bedürfnisse vorbereitet ist, oder es dort lassen, wenn es nicht entsprechend gefördert wird? Der katholische Theologe *Matthias Pfeufer* weist hier auf den ethischen Grundsatz hin, „dass aus christlicher Sicht jede Instrumentalisierung von betroffenen Kindern und Jugendlichen für die Durchsetzung struktureller Interessen abzulehnen ist“¹⁵.

*Schumann*¹⁶ kommt zu dem Fazit, dass die sonderpädagogisch-bildungspolitische Allianz in Deutschland gegen das UN-Recht verstößt und im deutschen Bildungssystem bis dato kein Paradigmenwechsel vollzogen wurde. Dies be-

10 Ebd., 7.

11 Vgl. z.B. *Hänse, Dagmar*: Sonderschullehrer- und -pädagogische Ausbildung im Nationalsozialismus, Bad Heilbrunn 2014.

12 *Schumann* 2018 [Anm. 9], 24; siehe auch den Brief an die Präsidentin der KMK, Frau Staatsministerin Kurth vom 29.01.2015, ebd., 98–101.

13 Als weitere Gründe des Verschweigens führt *Schumann* 2018 [Anm. 9] auf: die in der Lernbehindertenschule prolongierte Bedeutung der Hilfsschule als Sammel- und Sichtungsbecken (ebd., 20), die Schonraums- und Entlastungsfunktion (ebd., 35), die Fortführung der Sonderschulpflicht in der Nachkriegszeit und den in der NS-Zeit geprägten Begriff der Sonderpädagogik.

14 Ebd., 63f.

15 *Pfeufer, Matthias*: Inklusion als gesamtgesellschaftliche Herausforderung. Anmerkungen aus christlicher Sicht. In: *Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg* (Hg.): *Information & Material* (1/2013) 12–17.

16 Vgl. *Schumann* 2018 [Anm. 9], 62.

stätigt auch der UN-Ausschuss zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen und weist Deutschland in der Allgemeinen Bemerkung Nr. 4 darauf hin:

„Das Recht auf Nichtdiskriminierung schließt das Recht mit ein, nicht abgesondert zu werden und angemessene Vorkehrungen zu erhalten. Es muss im Kontext der Verpflichtung, zugängliche Lernumgebungen und angemessene Vorkehrungen bereitzustellen, verstanden werden.“¹⁷

An diesem Punkt stellt sich die Frage, ob diese Kritik nicht auch auf die separierten Lern- und Lebensräume der Kirche und ihrer Diakonie bzw. Caritas bezogen werden müsste? Der Kommunikationswirt und Inklusionsaktivist mit Selbsterfahrung, *Raul Krauthausen*, beobachtet mit Sorge, „dass in kirchlichen Kontexten das Thema Inklusion noch sehr paternalistisch behandelt wird. Beim Gemeindefest darf dann die Kindergruppe mit Downsyndrom eine kleine Musik-Performance machen, und im Anschluss reden wieder Pastor und die Politiker über Inklusion. Behinderung darf aber kein schmückendes Beiwerk sein.“¹⁸ Hier sieht *Krauthausen* noch nicht viele Fortschritte und gibt kritisch zu bedenken, dass gerade Kirchen und diakonische Einrichtungen von Menschen mit Behinderungen leben: „Sie erhalten viel Geld dafür, daher ist ihre intrinsische Motivation auch sehr niedrig, etwas am bestehenden Modell zu ändern.“¹⁹ *Krauthausens* Meinung nach ist der Paradigmenwechsel von der Charity zum Recht im kirchlich-diakonischen Denken (auch) noch

lange nicht vollzogen. Menschen mit Behinderungen werden nach wie vor häufig als Fürsorgeobjekte wahrgenommen, anstatt ihnen den Status von Rechts- und Handlungsobjekten zu gewähren.²⁰

Welche spezifischen Gründe gibt es für den Separationsstillstand? Müsste die Forderung Schumanns nach einer geschichtlichen Aufarbeitung nicht auch auf die Kirche, Diakonie und Caritas übertragen werden?

2. Verhältnis von Sonder- und Religionspädagogik in historischer Perspektive

Die Sonderpädagogik ist nach der Ständigen Konferenz der Kultusministerkonferenz eine subsidiäre Funktion als eine „notwendige Ergänzung und Schwerpunktsetzung der allgemeinen Pädagogik“²¹. Ihr Anliegen ist die Ausdifferenzierung und Spezialisierung der Bemühung um die Bildung von Menschen mit Behinderung. Sonderpädagogik ist ihrem Anspruch gemäß keine abgesonderte Pädagogik, die neben der Allgemeinen Pädagogik und Inklusionspädagogik autonom für sich stehen könnte. Dabei gilt es jedoch, Anspruch und Wirklichkeit sorgsam auseinanderzuhalten. Denn die Sonderpädagogik agiert nicht selten wie ein selbstständiges, in sich weitgehend abgeschlossenes Wissenschaftsfeld mit einer eigenen, zum Teil auch räumlich und kooperativ getrennten Fakultät. Umgekehrt wird schon früh festgestellt, dass es in „der Allgemeinpädagogik wenig Ansätze gibt, die Ausgrenzung der Sonderpädagogik

17 Allgemeine Bemerkung Nr. 4 (2016) der Vereinten Nationen zum Recht auf inklusive Bildung, 7. In: www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/UN_BRK/AllgBemerkNr4.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Stand: 27.06.2019).

18 *Jagus, Britta*: Menschenrecht statt Charity: Was eine Gesellschaft für alle ausmacht, darüber spricht Inklusions-Aktivist Raul Krauthausen. In: *Der Kirchentag: Das Magazin* (3/2018), 10–12, 12.

19 Ebd., 12.

20 Vgl. *EKD* (Hg.): *Es ist normal, verschieden zu sein. Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft: Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh 2014, 23.

21 *KMK* (Hg.): *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*, vom 06.05.1994, 3.

aufzuheben.²² Die Abgrenzung scheint auf Gegenseitigkeit zu beruhen.

Wie aber ist nun das Verhältnis der Sonderpädagogik zur Religionspädagogik zu bestimmen und vice versa? Friedrich Schweitzer spricht von einer „im 20. Jahrhundert weithin eingetretenen wechselseitigen Isolation zwischen Religionspädagogik einerseits und diakonisch-sozialpädagogischen Ansätzen andererseits“²³. Diese wechselseitige Isolation lässt sich auf vergleichbare Weise auch im Verhältnis der Religionspädagogik zur Sonder- und Heilpädagogik erkennen. Auch in der katholischen Religionspädagogik beklagt Roland Kollmann, dass die Kirchen „viel zu lange die sonderpädagogischen Fragestellungen aus ihrem Lebensorientierungsangebot an junge Menschen mit Behinderung ausgeklammert“²⁴ haben.

Die oben festgestellte spezifische Zuständigkeit der Sonder- und Heilpädagogik für Menschen mit Behinderungen führte in den Erziehungswissenschaften zu einer ausgeprägten Separation zwischen Allgemeiner Pädagogik und der sonder- bzw. heilpädagogischen Subdisziplin. Es zeigt sich, dass die Pädagogik an den separierenden Strukturen der Gesellschaft, respektive des Schulsystems, partizipiert. Dieses Phänomen *der strukturellen Separationspartizipation* lässt sich auch in der Religionspädagogik beobachten.²⁵ Da der Religionsunterricht als ein wesentlicher Kernbereich

der Religionspädagogik in allgemeinbildenden Schulen und Sonderschulen in aller Regel getrennt erteilt wurde, entwickelten sich in der Religionspädagogik separate Zuständigkeiten. Die religionspädagogischen Praxisfragen des Förderschulunterrichts wurden den Fach- bzw. Spartenreferentinnen und -referenten für Sonder- bzw. Förderschulen an den Religionspädagogischen Instituten der evangelischen Landeskirchen bzw. Diözesen überlassen, während sich die Religionspädagogik an den Hochschulen um die pädagogisch-theologische Reflexion des Unterrichts an den allgemeinbildenden Schulen kümmerte. Festzustellen ist eine fehlende Aufgabenübernahme der akademischen Religionspädagogik für die Personengruppe der Schüler/-innen mit Behinderungen sowohl in Förderschulen als auch in den Allgemeinen Schulen. Dies lässt sich exemplarisch mit einem Zitat aus der Fachliteratur zusammenfassen:

Der Münchner katholische Theologe *Wilhelm Albrecht* reflektierte das Verhältnis von Religionspädagogik und Sonderpädagogik gründlich mit dem Fazit: „Die religiöse Erziehung Behinderter befindet sich noch im Abseits der Religionspädagogik“²⁶.

Die seit den 1990er-Jahren in ökumenischer Kooperation stattfindenden Würzburger Symposien und die sich ab 2000 anschließenden Foren für Heil- und Religionspädagogik konnten in ihren Dokumentationsbänden dieses Defizit, u. a. aufgrund einer geringen akademischen Beteiligung, nicht annähernd beheben.²⁷

Bilanzierend lässt sich zur *These der strukturellen Separationspartizipation* festhalten, dass die akademische Religionspädagogik seit ihrer Etablierung als wissenschaftliche Disziplin zur Sonder-, Integrations- und Inklusionspädagogik in einer ausgeprägten, strukturellen Beziehungslosigkeit steht. Themen der Behinderung und

22 *Albrecht, Wilhelm*: Eine „besondere“ Religionspädagogik für die Sonderschulen? In: *KatBl* 133 (1988) 409–416, 411.

23 *Schweitzer, Friedrich*: Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive, Zürich 2011, 102.

24 *Kollmann, Roland*: Religion und Behinderung. Anstöße zur Profilierung des christlichen Menschenbildes, Neukirchen-Vluyn 2007, 27.

25 Vgl. *Schweiker, Wolfhard*: Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive, Göttingen 2017, 235–243.

26 *Albrecht* 1988 [Anm. 22], 409.

27 Vgl. *Schweiker* 2017 [Anm. 25], 234–243.

der (religiösen) Bildungsteilhabe von Menschen mit Behinderungen blieben akademisch unbearbeitet oder wurden in separaten Foren lediglich in praktischen Anwendungsfeldern bedacht.

Die Stichworte *stiefmütterlich, weißer Fleck, vernachlässigt, keine Aufmerksamkeit, Fehlen von, Schattendasein, Desinteresse, Abseits* und *Nachholbedarf* aus einer Recherche der Fachliteratur²⁸ signalisieren ein Defizit bzw. ein gestörtes oder fehlendes Verhältnis von Religions- und Sonderpädagogik.

Die akademische, an den gesellschaftlichen Strukturen partizipierende, weitgehende Separation von Religionspädagogik und Heilpädagogik ist historisch erstaunlich, da beide Disziplinen gemeinsame geschichtliche Wurzeln und sozialetische Anliegen verbindet.²⁹ So besitzen die christliche Glaubenslehre und Ethik für die Sonderpädagogik nicht nur eine historische und zeitgeschichtliche Relevanz, sondern es gilt auch umgekehrt, dass die Sonderpädagogik ebenso eine unverzichtbare Bedeutung für die kirchliche Sozialgeschichte respektive die Religionspädagogik beansprucht.

3. *Situationsanalyse: Religiöse Bildung unter den Bedingungen der Förderschule und Inklusion*

Zu fragen ist nun: Wie ist das Verhältnis von Sonder- und Religionspädagogik, von Religion und Förderung heute, unter den Bedingungen der Inklusion?

Die Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) hat schon frühzeitig darauf hingewiesen, dass die „Herausforderung für eine am Leitbild der Inklusion orientierte Schulentwicklung darin [be-

steht], die umfassende und gleichberechtigte Teilhabe jedes einzelnen jungen Menschen am Bildungssystem unserer Gesellschaft zu gewährleisten und dabei zugleich den erreichten hohen Qualitätsstandard der sonderpädagogischen Förderung aufrecht zu erhalten.“³⁰ Zugleich weist *Mirjam Schambeck*³¹ darauf hin, dass die Fundamentalkategorie der Inklusion auf den drei Ebenen – der konkreten Maßnahmen, der ‚Leitbilder‘ und der Grundlagentheorie – betrachtet und realisiert werden muss. In diesen komplexen Zusammenhängen spitzen die Thesen der Referentinnen und Referenten für Förderschulen an den Religionspädagogischen Instituten der EKD³² den beschriebenen geschichtlichen Befund noch weiter zu. Die hier kursiv gesetzten Thesen dienen als Leitfaden für die Analyse und weiterführenden Perspektiven.

ANALYSE

- Die Förder- und Bildungsqualität religiöser Bildung an Förderschulen und im inklusiven Kontext ist akut gefährdet.

30 DBK (Hg.): Inklusive Bildung von jungen Menschen mit Behinderungen in Katholischen Schulen in freier Trägerschaft. Empfehlung der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 07.05.2012, 2. In: www.katholische-schulen.de/Portals/0/PDF/DBK_Dokumente/DBK_Inklusiv.pdf (Stand: 18.07.2019).

31 *Schambeck, Mirjam*: Inklusion – eine Fundamentalkategorie auf der Suche nach ihrer praktischen Umsetzung. In: *Pemsel-Maier, Sabine/Schambeck, Mirjam* (Hg.): *Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe*, Freiburg i.Br. 2014, 23–52.

32 Vgl. *ALPIKA-AG* (Hg.): Thesenpapier zum Religionsunterricht an Förderschulen und im inklusiven Unterricht der Jahrestagung der ALPIKA-AG: Arbeitsgruppe Förderpädagogik/Inklusion in Schule und Gemeinde‘. In: *EKD* (Hg.): *Offen für alle? Anspruch und Realität einer inklusiven Kirche*. EKD Netzwerktagung Inklusion 2018 (epd Dokumentation Nr. 18–19/2019), 121–124. ALPIKA bedeutet: Arbeitsgemeinschaft der Leiterinnen und Leiter der Pädagogischen Institute und Katechetischen Ämter im Bereich der EKD.

28 Zu den Autoren gehören u.a. Klaus Schilling, Hans Günter Heimbrock und Joachim Krenauer.

29 Vgl. *Möckel, Andreas*: *Geschichte der Heilpädagogik*, Stuttgart 1988, ²2007.

- Der Religionsunterricht an Sonder- bzw. Förderschulen führt seit seiner Einführung ein vernachlässigtes Rand- und Schattendasein.
 - Bis heute gibt es an den Hochschulen in diesem religionspädagogischen Feld fast keine theoretische und empirische Grundlagenforschung.
 - Der verpflichtende Umbau, ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten (UN-BRK, Art. 20), führt in der religiösen Bildung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf aktuell zu einer mehrfachen Destabilisierung.
- *Zum Ersten herrscht im Religionsunterricht an Förderschulen noch mehr als zuvor Unterrichtsausfall und ein Mangel an (auch sonderpädagogisch-) qualifizierten Lehrkräften, da viele im inklusiven Unterricht gebraucht werden.*

Die staatliche und kirchliche *Statistik zum Religionsunterricht* orientiert sich weitgehend am dreigliedrigen Schulsystem, so dass in der Regel keine verlässlichen, nach Förderschularten differenzierten Daten zur Verfügung stehen. Ein vergleichbares Defizit lässt sich bei der statistischen Erhebung der Inklusion im Religionsunterricht feststellen. Somit ist auch die statistische Datenerhebung zum Unterrichtsausfall des Religionsunterrichts an Förderschulen nicht zufriedenstellend. In der Evangelischen Landeskirche in Württemberg wird der Unterrichtsausfall nur nach Schüler/-innenzahlen an Förderschulen insgesamt erhoben und nicht nach unterschiedlichen Förderschularten spezifiziert. Exemplarische Zahlen des Evangelischen Oberkirchenrats in Stuttgart im Schuljahr 2017/18 sind:

Von 5.950 Schülerinnen und Schülern an Förderschulen waren 1.848 „ohne Angebot“ eines Religionsunterrichts, d.h., ca. ein Drittel (31,0%), vergleichbar mit dem Jahr 2001/02, der Höchststand lag im Jahr 2010/11 mit 2.458 bei 41,3%. Nur 1,5% haben sich abgemeldet, und über die Hälfte der Schüler/-innen im Re-

ligionsunterricht (52,5%) waren nicht evangelisch. Wie viele davon katholische Schüler/-innen waren, wurde nicht erhoben.

In Bayern erfolgt die statistische Erhebung für den katholischen und evangelischen Religionsunterricht sowie für Ethik differenziert nach sechs Förderschwerpunkten sowie nach Förderzentren³³ und zudem aufgefächert nach kirchlicher, kommunaler, privater und staatlicher Trägerschaft.

Die statistische Erfassung des konfessionellen Religionsunterrichts an Förderschulen ist bundesweit sehr divers und lückenhaft. Eine einheitliche, differenzierte Erhebung ist wünschenswert. Statistisch interessant wäre auch, zu erheben, wie viele Religionslehrkräfte an Förderschulen fehlen und wie viele auf welche Weise qualifiziert sind bzw. welcher Professionsgruppe angehören (staatliche Religionslehrkraft, kirchliche Religionslehrkraft, Pfarrer/-in).

Über die Grenze der Landeskirche hinaus gibt es keine übergreifende EKD-weite Statistik zum Religionsunterricht an Förderschulen, die eine gezielte Steuerung des Personalbedarfs ermöglichen würde. Langfristige Entwicklungen sind darum nur bedingt erkennbar. Eine frühzeitige Planung von Studiengängen, Qualifikationen und Nachqualifikationen sind in der Folge lediglich sehr eingeschränkt möglich. Für den Religionsunterricht an Förderschulen spezifisch qualifiziert sind nur die staatlichen Lehrkräfte mit einem sonderpädagogischen Studium und Referendariat. Die kirchlichen Religionslehrkräfte sind i. d. R. für die Förderschule nicht spezifisch qualifiziert oder werden in der Praxis nur eingelernt bzw. in Studientagen eingeführt. Zahlreiche Rückmeldungen von Religionslehr-

³³ Dort werden Schüler/-innen (u.a.) der Förderschwerpunkte emotional-soziale Entwicklung, Lernen und Sprache unterrichtet. Die statistische Erfassung wird hier jedoch nicht aufgeschlüsselt, so dass auch die Gesamtzahlen und Anteile eines Förderschwerpunkts nicht ermittelt werden können.

kräften in Fortbildungsveranstaltungen zeigen, dass an den Förderschulen vor Ort immer wieder fachfremd (ohne Vocatio oder Missio Canonica) unterrichtet wird oder Religionslehrkräfte als Springkraft für Krankheitsvertretungen eingesetzt werden.

– *Zum Zweiten sind die Religionslehrkräfte der allgemeinen Schulen für den inklusiven Unterricht nicht qualifiziert.*

In den aktualisierten Studienordnungen für das Lehramt wird inklusive Pädagogik (i. d. R. mit 6 ECTS-Punkten) berücksichtigt. Dies ist eine erste wichtige Maßnahme, qualifiziert jedoch nur die junge, d. h. die nachfolgende Generation. Der Religionsunterricht ist zudem mit der Herausforderung konfrontiert, dass die Hochschullehrer/-innen auf dieses neue Feld der Lehre und Forschung nicht vorbereitet sind. Professuren für Religionspädagogik mit dem Schwerpunkt Inklusion gibt es bis dato – mit einer Ausnahme – keine. Einzelne Fortbildungsveranstaltungen werden von den staatlichen Lehrerkademies und kirchlichen Instituten bzw. katholischen Schulabteilungen an den Ordinariaten angeboten. Grundlegende Weiterbildungsmaßnahmen fehlen m. W. jedoch.

– *Zum Dritten sind die Religionslehrkräfte im inklusiven Setting durch strukturelle Faktoren des Religionsunterrichts besonders belastet (nur 1–2-stündige Präsenz, Randstunden, z. T. klassen- und jahrgangsübergreifender Unterricht, fehlende Förderstunden / Doppelbesetzung).*

An der allgemeinen Schule kommen sonderpädagogisch ausgebildete Religionslehrer/-innen in der Regel nicht im Religionsunterricht, sondern in der sonderpädagogischen Förderung der allgemeinen Schule zum Einsatz. Die Förderstunden, die Schüler/-innen mit anerkanntem Förderbedarf nach dem sogenannten Rucksackprinzip in den Unterricht mitbringen, werden in der Regel zuerst in den Kernfächern

und zuletzt in zweistündigen Fächern eingesetzt und kommen daher im Religionsunterricht kaum an. Somit wird eine pädagogisch notwendige Doppelbesetzung im inklusiven Religionsunterricht in den seltensten Fällen ermöglicht. Diese personelle Notsituation kann sich durch die konfessionelle Gruppenbildung mit zufallsbedingten Häufungen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf aus unterschiedlichen Klassen weiter zuspitzen. Aufgrund dieser Umstände fehlt dem inklusiven Religionsunterricht – solange eine durchgängige Qualifizierung der Lehrkräfte und Schulen nicht vorhanden ist – eine ausreichende sonderpädagogische Personalausstattung mit unverzichtbaren diagnostischen, förderorientierten und didaktischen Kompetenzen.

Erste inklusive Unterrichtsmaterialien sind u. a. mit der Reihe „Arbeitshilfe Religion inklusiv“³⁴ für Lehrkräfte schon erhältlich. Es ist jedoch noch ein weiter Weg, auch die Unterrichtswerke und Lehrmaterialien für den Religionsunterricht der allgemeinen Schulen an die Anforderungen des inklusiven Unterrichts anzupassen.

Die bislang – außerhalb der Hochschule – entwickelte inklusive Religionsdidaktik steht jedoch noch in ihren Anfängen und ist durch einen additiven Bausteincharakter gekennzeichnet.³⁵ Eine fachspezifische Unterstützung für den inklusiven Religionsunterricht gibt es m. W. nur in Baden und Württemberg im sog. Projekt InRuKa.³⁶

34 *Religionspädagogische Projektentwicklung in Baden und Württemberg* (Hg.): *Arbeitshilfe Religion inklusiv*, Bde. 1–5, erarbeitet von *Anita Müller-Friese* und *Wolfhard Schweiker*, Stuttgart 2012–2018.

35 Vgl. *Schweiker* 2017 [Anm. 25], 274–279.

36 Vgl. *Schweiker, Wolfhard*: *Inklusionsberatung in Religionsunterricht und Konfi-Arbeit: Erfahrungen mit dem InRuKa-Projekt*. In: *Pithan, Annebelle/Wuckelt, Agnes* (Hg.): *Miteinander am Tisch. Tische als Ort sozialer Utopien*, Münster 2019, 213–236.

– Zum Vierten werden Förderschullehrkräfte mit *Vocatio verstärkt in der Inklusion und dort in anderen Fächern bzw. im Bereich sonderpädagogischer Förderung und nicht im Religionsunterricht eingesetzt.*

Die fachlichen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts sind an den unterschiedlichen Förderschularten sehr divergent. Aus (förder-)pädagogischen Gründen, aber auch aufgrund schulorganisatorischer Praktikabilität wird der konfessionelle Religionsunterricht – sofern er nicht ganz ausfällt – überwiegend im Klassenverband erteilt und somit in einem religionspluralen Setting. Diese besondere Situation wird weder im Fachdiskurs gebührend reflektiert, noch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung angemessen berücksichtigt.³⁷ Schulbücher sind für den Religionsunterricht an Förderschulen nicht und für die Hand der Schüler/-innen im Förderschwerpunkt Lernen erst in Ansätzen³⁸ vorhanden. Eigenständige Fachzeitschriften, regelmäßige Fachbeiträge oder Unterrichtshilfen für den Religionsunterricht an Förderschulen gibt es im Unterschied zu allen anderen Schularten keine.

– *Durch den Mangel an Religionslehrkräften in Förderschulen und im inklusiven RU fehlen wiederum Anleiter/-innen für Referendarinnen und Referendare sowie für Praktikantinnen und Praktikanten im Bereich Sonderpädagogik mit dem Fach Ev. Religion.*

Da der Unterrichtsausfall im Bereich der Förderschulen – neben der beruflichen Bildung – der Größte ist, hat dies u.a. zur Folge, dass für die Ausbildung der Lehramtsanwärter/-innen vielfach keine Lerngruppen zustande kommen. In

den Studienseminaren für Sonderpädagogik wird zunehmend nur eine rudimentäre fachdidaktische Ausbildung in der evangelischen bzw. katholischen Religionslehre angeboten, was sich wiederum negativ auf die Unterrichtsversorgung auswirkt. Es stellt sich die Frage, wie die sonderpädagogischen Förderkompetenzen im Allgemeinen und bezogen auf die Fachdidaktik im Besonderen erhalten bleiben. Die aufgezeigten Probleme gelten auch für Förderschulen in kirchlicher Trägerschaft.

– *In vielen Bundesländern fehlen aktuelle Bildungspläne für das Fach Evangelische Religion in Bezug auf unterschiedliche Förderschwerpunkte und spezifische Bildungsgänge der Förderschulen. Bildungspläne für inklusive Religionsgruppen gibt es bisher kaum.*

Die Situation der Bildungspläne ist in den unterschiedlichen Bundesländern divergent und unbefriedigend. Für die Bildungsgänge der Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung fehlen in mehreren Bundesländern (aktuelle) Lehrpläne oder das Fach Evangelische Religionslehre wird in der Stundentafel mit keinem Kontingent berücksichtigt und im Lehrplan nicht aufgeführt. In den übrigen Förderschwerpunkten Hören, Sehen sowie der sprachlichen, sozial-emotionalen und körperlich bzw. motorischen Entwicklung sind Rahmenbildungspläne in vielen Bundesländern nicht vorhanden und gehen demzufolge auf die religiöse Bildung an der Schule nicht ein.

Die neuen Bildungspläne der allgemeinen Schule berücksichtigen die Inklusion noch zu wenig. Die Niveaudifferenzierung bezieht sich in der Regel ausschließlich auf das drei- bzw. zweigliedrige Schulsystem und exkludiert die Niveaustufen der Förderbereiche und damit auch die besonderen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen.

In einer inklusiven Klasse mit drei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Förderbedarfe kann es vorkommen, dass eine Religi-

37 Vgl. erste Ansätze in: Nord, Ilona (Hg.): *Inklusion im Studium Evangelische Theologie: Grundlagen und Perspektiven mit einem Schwerpunkt im Bereich von Sinnesbehinderungen*, Leipzig 2015.

38 Vgl. Groß, Jasmin/Hohmann, Doris/Nicht, Andreas u.a.: *Stark in Religion 5/6 u. 7/8*, Stuttgart – Braunschweig 2019.

onslehrkraft mehr als vier Bildungspläne bzw. individuelle Lern- und Entwicklungspläne zur Kenntnis nehmen und berücksichtigen muss. Verweise von den sonderpädagogischen Lehrplänen zu den Bildungsplänen der allgemeinen Schulen sind zwar durch digitale Verlinkungen in einzelnen Bundesländern schon möglich, nicht aber von *einem* allgemeinen Plan zu allen spezifischen.

Bislang wird in den meisten Bundesländern an den Förderschulen entweder Katholische oder Evangelische Religionslehre, häufig im Klassenverband, unterrichtet. Fast keine Bundesländer bieten jedoch weitere konfessionelle Fächer (altkatholisch, christlich-orthodox, jüdisch, sunnitisch, alevitisch etc.), einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht oder Ethik/Philosophie an.

4. *Perspektiven der Weiterentwicklung*

In Zeiten radikalisierender und fundamentalistischer Tendenzen sind eine differenzierte religiöse Bildung aller Schüler/-innen und Lehrer/-innen sowie eine individuelle Förderung im Rahmen einer Pädagogik der Vielfalt nötiger denn je. Für die Stärkung der inklusiven Bildung wurde auch vonseiten der Kirchen Stellung bezogen.³⁹ Wirksame und umfassende Maßnahmen sind jedoch auf staatlicher und kirchlicher Seite rar.

FOLGERUNGEN

- Der Transformationsprozess zum inklusiven Bildungssystem bzw. Religionsunterricht braucht dringend verlässliche wissenschaftliche, qualifizierende und personelle Unterstützungsformen.

Auf der mittleren Ebene ist die personelle Stärkung der Referentinnen und Referenten für Förderschulen und Inklusion an den religionspädagogischen Instituten bzw. kirchlichen Schulabteilungen erforderlich, um der mehrfachen Destabilisierung entgegenzuwirken. Insbesondere muss die sonder- und inklusionspädagogische Kompetenz der Referentinnen und Referenten erhalten und weiter gestärkt werden.

- Der Unterfinanzierung und Unterversorgung der Inklusion im Schulsystem ist, auch im Blick auf die spezifischen Herausforderungen des inklusiven Religionsunterrichts, entgegenzuwirken.

Die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems braucht auf allen Ebenen zusätzliche Ressourcen, auch vonseiten der Kirchen, damit der Paradigmenwechsel nicht zur „Inklusionslüge“⁴⁰ verkommt und pädagogische Kollateralschäden entstehen. Die Absicherung der religiösen Bildung im inklusiven Unterricht braucht neben einer guten Aus-, Fort- und Weiterbildung auch Formen der Unterstützung und Beratung im Religionsunterricht vor Ort. Hier sind genauso die Kirchen in ihrer Bildungsmitverantwortung, nicht zuletzt auch finanziell, gefordert

- Die Förder- und Bildungsqualität im Religionsunterricht an Förderschulen und im inklusiven Kontext ist zu verbessern.

Auch die Kooperation mit den Sonderpädagoginnen und -pädagogen im interdisziplinären Team ist einzuüben, um die sonderpädagogische Förderqualität zu gewährleisten. Individuelle Lern- und Entwicklungspläne von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf müssen von Religionslehrkräften eingesehen und gelesen werden können. Darüber hinaus ist die

39 Vgl. DBK 2012 [Anm. 30] und EKD 2014 [Anm. 20].

40 Vgl. Becker, Uwe: Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus, Bielefeld 2015.

strukturelle Weiterentwicklung eines pluralitätsfähigen konfessionellen Religionsunterrichts im Spannungsverhältnis von inklusivem Unterricht und konfessioneller Trennung voranzutreiben.⁴¹ Der konfessionelle Religionsunterricht bräuchte unter den Bedingungen der Förderschulen, der Inklusion und der religiös-weltanschaulichen Diversität dringend zukunftsfähige Gestaltungsformen. An den Förderschulen müsste die ethische und religiöse Bildung durch die Einrichtung der Fächer Ethik und Islamische Religionslehre weiter gestärkt und Formen der konfessionellkooperativen und interreligiösen Zusammenarbeit ermöglicht bzw. ausgebaut werden.

■ Eine empirische und theoretische Grundlagenforschung ist in der sonder- und inklusionsorientierten Religionspädagogik unverzichtbar.

Die Partizipation der Religionspädagogik an den separierenden Strukturen des Schulsystems stellte die sonderpädagogisch orientierte Religionspädagogik ins akademische Abseits. Wissenschaftliche und empirische Forschungen fehlen in diesem Feld mit wenigen Ausnahmen. Darum ist die Überwindung des wissenschaftlichen Defizits in der religionspädagogischen wie auch praktisch-theologischen Forschung der Hochschulen im Bereich der Inklusion und der Sonderpädagogik anzustreben. Eine differenzsensible Religionspädagogik, die unterschiedliche Bereiche der Diskriminierung berücksichtigt (Gender, Dis-/Ability, Kultur, Religion, sexuelle Orientierung), arbeitet aktuell im Rahmen einer interdisziplinären Konsultationsgruppe im Comenius-Institut Münster an der Entwicklung einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt.

41 Vgl. Schweitzer, Friedrich: Religionsunterricht inklusiv – aber konfessionell getrennt erteilt? Anforderungen an einen inklusionsgerechten Religionsunterricht. In: ZPT 67 (2015) 256–266.

FORMEN DER UMSETZUNG

■ Die Grundlagenforschung kann mittelfristig verbessert und gewährleistet werden durch

– *den Ausweis des Schwerpunktes ‚Inklusion/Sonderpädagogik‘ bei der Besetzung neuer Professuren im Bereich der Religionspädagogik (Aufgabe der Hochschulen).*

Ein Minimum an inklusions- und sonderpädagogischer Qualifizierung muss in der Hochschullehre sowie in der Fort- und Weiterbildung gewährleistet sein.

– *die verlässliche Kooperation der religionspädagogischen Institute mit der wissenschaftlichen Religionspädagogik, der Sonderpädagogik und Inklusionspädagogik, z. B. in gemeinsamen Veranstaltungen und Forschungsprojekten.*

Was bislang separiert war, muss zusammenkommen. Die Publikationen aus dem Feld der religionspädagogischen Institute und des ökumenischen Forums Heil- und Religionspädagogik sowie die entsprechenden Praxiskompetenzen sind mit den Hochschulen weiter zu vernetzen.

– *die Gründung eines bundesweiten Instituts für inklusions- und sonderpädagogisch orientierte Religionspädagogik (vgl. EIBOR/KIBOR) an einer Hochschule mit einer Theologischen und Sonderpädagogischen Fakultät sowie der engen Vernetzung mit den religionspädagogischen Instituten und dem Comenius-Institut.*

Mit der Gründung des Katholischen (KIBOR) und Evangelischen Instituts für berufsorientierte Bildung (EIBOR) an der Universität Tübingen gelang es in wenigen Jahren, das ähnlich brachliegende Feld des Religionsunterrichts im Berufsbildungsbereich in Theorie, Empirie und Praxis gründlich zu bearbeiten und sehr gut aufzustellen. Eine ähnliche Entwicklung ist in der sonder- und inklusionsorientierten Religionspädagogik dringend erforderlich. Dabei wäre eine enge überkon-

fessionelle Zusammenarbeit sinnvoll und erstrebenswert.

Ein erster Anfang wird aktuell in einer interdisziplinären Forschungs-, Lehr- und Fortbildungskooperation an der Julius-Maximilians-Universität (JMU) Würzburg gemacht. Lehrstühle aus den Bereichen Sonderpädagogik (*Stein*), Philosophie (*Müller*), Katholische Theologie (*Kalbheim/Ziebertz*) und Evangelische Theologie (*Nord*) haben das Ziel, Inklusion als Querschnittsaufgabe im Fächerverbund Religion/Ethik gemeinsam voranzutreiben.

Auf dem Weg zur inklusiven religiösen Bildung ohne exkludierende Inklusion und Förderung light gibt es noch viele Baustellen. Von einer Stärkung der Forschung, Lehre und Fortbildung könnten dabei richtungsweisende Impulse ausgehen, um diesem stiefmütterlich, weißfleckig vernachlässigten Feld der Bildung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf neue Aufmerksamkeit zu schenken, Versäumtes nachzuholen und es aus dem Schattendasein ins Licht der religiösen, inklusiven Bildung zu rücken.

Dr. Wolfhard Schweiker

Dozent am Pädagogisch-Theologischen Zentrum Stuttgart und Privatdozent an der Evangelisch-Theologischen Fakultät Tübingen im Fachbereich Praktische Theologie, Liebermeisterstr. 12–18, 72076 Tübingen