

Der Inklusionsdiskurs als Herausforderung empirisch-theologischer Professionsforschung im Feld evangelischer Schulen

von
Ina Schröder

Abstract

Ausgehend von einer zusammenfassenden Darstellung des Inklusionsdiskurses und seiner religionspädagogischen Adaption, werden Implikationen und Anfragen des Begriffs für eine christliche Pädagogik betrachtet. Es wird gezeigt, dass der Inklusionsgedanke, der innerhalb der derzeitigen religionspädagogischen Beiträge stets im Zusammenhang mit dem christlichen Menschenbild verhandelt wird, zu einer Reflexion hinsichtlich konkreter Deutungsmuster theologischer Anthropologie herausfordert. Der Maßgabe folgend, dass die Deduktion pädagogischer Prinzipien aus theologischen Überlegungen ohnehin unmöglich ist, werden diese Herausforderungen durch den Inklusionsdiskurs herangezogen, um eine konkrete Forschungsperspektive im Feld evangelischer Schulen und somit auf dem Horizont einer christlichen Pädagogik zu skizzieren.

1. Der deutschsprachige Inklusionsdiskurs und seine religionspädagogische Adaption

1.1 Inklusion – pädagogisch

Nachdem die Integrationspädagogik der 1990er Jahre an Schlagkraft verloren hatte, lebte die Debatte um eine gemeinsame Beschulung von Schüler_innen¹ mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen mit Verabschiedung der *UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderung* im Jahr 2006 wieder auf. Seither firmiert sie unter dem neuen Stichwort „Inklusion“.

Im Anschluss an die Salamanca-Erklärung² der UNESCO denken Integrationspädagog_innen bereits seit mehr als zehn Jahren über die Ablösung des deutschen Begriffs der *Integration* durch jenen der *Inklusion* nach.³ Ist die mit dem Inklusionsdiskurs verbundene Forderung nach einer „Schule für alle“ erst jetzt allseits vernehmbar, markierte die Salamanca-Erklärung schon 1994, dass „regular schools with this *inclusive* orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all“⁴.

Die in Deutschland seit 2009 rechtsgültige Behindertenrechtskonvention integriert diese Überlegungen im Hinblick auf die Anforderungen an nationale Bildungssysteme. Sie konstatiert die Entwicklung inklusiver Bildungseinrichtungen als konsequentes Weiterdenken der Menschenrechte, indem sie festhält: „States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an *inclusive* education system at all levels“⁵.

¹ Die Schreibweise personengruppenbezogener Substantive unter Zuhilfenahme des Unterstrichs ist bewusst gewählt, um auszudrücken, dass die gesellschaftliche Realität mit den Versionen zweigeschlechtlicher Schreibweise nicht adäquat wiedergegeben ist.

² UNESCO 1994.

³ Vgl. HINZ 2000.

⁴ Ebd., 9.

⁵ UN 2006, 17; Hervorhebungen innerhalb der Zitate aus der Salamanca-Erklärung und der BRK durch I.S.

Während die deutschen Übersetzungen dieser Dokumente ausschließlich von *integrativer* Bildung sprechen, unterscheidet bereits die Salamanca-Erklärung im englischen Original „integration“ und „inclusion“; wenn auch noch nicht in definitorischer Schärfe. International verursacht diese mangelnde Klarheit heterogene Deutungen. Mit Sander lassen sich für den deutschen Sprachraum drei Tendenzen der Begriffsverwendung ausmachen: 1. Integration und Inklusion werden synonym verstanden, 2. Inklusion wird vor allem der Integrationspraxis als kritischer Maßstab gegenübergestellt, 3. Inklusion bezeichnet auch theoretisch eine optimierte und vertiefte Integration.⁶

Tatsächlich argumentiert Hinz bereits früh, dass der englische Begriff „inclusion“ mehr meine, als die deutsche Integrationstheorie und -praxis oftmals bietet.⁷ Er unterscheidet in seiner Kritik jedoch zwischen einem sonderpädagogischen Verständnis der Integration und einer konsequenten Integrationspädagogik im Sinne einer „Pädagogik der Vielfalt“⁸, welche schon immer die wesentlichen Konnotationen des Inklusionsbegriffs mit sich geführt habe, indem sie das Ziel der *gemeinsamen Beschulung aller Schüler_innen* anstrebte und zwar unter (zumindest impliziter) Berücksichtigung einer *Vielzahl an Heterogenitätsdimensionen*. So nimmt diese Pädagogik neben Behinderung z.B. auch die Kategorien Geschlecht, Kultur und soziale Herkunft in den Blick, welche in Bezug auf das Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit wiederum im Sinne „egalitärer Differenz“ verstanden werden.⁹

Da weder Integrationstheorie noch -praxis von dieser Stoßrichtung einer „Pädagogik der Vielfalt“ zeugen, plädieren Sonder- und Integrationspädagog_innen wie Hinz, Sander, u.a. für die Verwendung des Inklusionsbegriffs. Die maßgebliche Kritik lautet, dass sich unter dem Label „Integration“ eine sonderpädagogische Praxis etabliert habe, die nach dem „*Readiness-Modell*“ funktioniere, mittels dessen Schüler_innen mit Förderbedarf nicht nur als die ‚anderen‘ Kinder markiert, sondern zudem in Abhängigkeit vom Grad ihrer vermeintlichen Behinderung für mehr oder weniger integrationsfähig befunden werden.¹⁰ Eine derartig diskriminierende administrative Praxis unterstützt auch theoretisch ein Verständnis von Behinderung als rein personenbezogenes Merkmal.

Der kritisierten Integrationspraxis und -theorie wird eine *System(ische) Perspektive* entgegengesetzt: Statt differenzierten Einrichtungen, soll ein differenziert arbeitendes System für alle etabliert werden, welches von einer unteilbaren Klientel ausgeht und die einzelnen Schüler_innen in ihren verschiedenen Lebenssystemen betrachtet, sodass neben einem medizinischen Verständnis von Behinderung immer auch deren sozial-kulturelle Konstruktionsbedingungen mitbedacht werden. Die qualitative Vertiefung der Inklusion gegenüber theoretischen wie praktischen Integrationsmodellen besteht damit zuvorderst in der *Ablehnung einer Zwei-Gruppen-Theorie*. Im Gegenzug wird für die Wahrnehmung und Wertschätzung der grundsätzlichen Diversität der Menschen plädiert.

Als Eckpfeiler eines Menschenbildes des Inklusionsparadigmas können demgemäß festgehalten werden:

- die Gleichwertigkeit der Personen unabhängig von individuellen Gegebenheiten,

⁶ Vgl. SANDER 2004a.

⁷ Vgl. HINZ 2000.

⁸ PRENGEL 1993.

⁹ Vgl. HINZ 2004, 47ff.

¹⁰ Vgl. ebd., 42.

- aber auch ihre verschiedentliche Begabung,
- sowie die grundsätzliche Bildungsfähigkeit aller Menschen
- bei gleichzeitiger Förder- und Unterstützungsbedürftigkeit.

1.2 Inklusion – religionspädagogisch

Das Thema Inklusion, so zeigt neben jüngeren Veröffentlichungen¹¹ auch die diesjährige Jahrestagung des Arbeitskreises für Religionspädagogik zum Thema „Schulartspezifische oder inklusive Religionspädagogik“, ist in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Religionspädagogik angekommen. Von einer breiten Aufnahme des Diskurses aber kann noch nicht die Rede sein. In Parallelität zur pädagogischen Auseinandersetzung, in welcher der Inklusionsbegriff vor allem in Sonder- und Integrationspädagogik geführt wird,¹² wurde er in der Religionspädagogik zunächst von den wenigen Autor_innen aufgegriffen, deren Arbeiten sich auf das Praxisfeld Förderschule beziehen.¹³ Dabei zeigt sich auch hier, dass die Rezeption der „Pädagogik der Vielfalt“ bereits vor geraumer Zeit zu integrativen Ansätzen geführt hat, die eine inklusive Richtung einschlagen.¹⁴ Von der Aufnahme des Inklusionsbegriffs, ebenfalls verstanden im Sinne einer „vertieften Integration“, versprechen sich auch diese Autor_innen dennoch ein intensiviertes Nachdenken über Diversität und Teilhabe innerhalb der Religionspädagogik.¹⁵

Während kritische Stellung- oder gar Distanznahmen grundsätzlicher Natur, wie sie das o.g. Tagungsthema offen hält, derzeit die Ausnahme bilden, wird beständig die Anschlussfähigkeit des Inklusionsgedankens an religionspädagogische Theoriebildung hervorgehoben.¹⁶ Auf katholischer wie evangelischer Seite besteht weitestgehend Einigkeit, dass es gerade aus christlicher Perspektive sinnvoll ist, den Inklusionsbegriff, wie er von seinen Proponent_innen eingeführt wurde, zu übernehmen. Kritische Anmerkungen zu Detailfragen von Inklusionspraxis und –theorie schließt dies selbstverständlich nicht aus.¹⁷

Offenkundig ist, dass der Inklusionsgedanke zu theologisch-religionspädagogischen Reflexionen auf unterschiedlichen Ebenen herausfordert.

Zum einen gilt es, über die organisatorischen und unterrichtspraktischen Gestaltungsmöglichkeiten eines inklusiven Religionsunterrichts nachzudenken, z.B.:

- Welche Mittel und Wege hat die Religionspädagogik angesichts der geringen Entwicklung und Rezeption förderpädagogischer Ansätze, der Forderung nach einem inklusiven Religionsunterricht zu begegnen?
- Inwieweit können jüngere religionspädagogische Konzeptionen hilfreich sein, auf die unterrichtspraktischen Fragen Antworten zu geben?
- Und besonders brennend:

¹¹ Siehe hierzu insbesondere die von Schweiker und Pithan versammelten Beiträge des Lesebuchs „Inklusion“, Münster 2011.

¹² Innerhalb der Allgemeinen Pädagogik finden sich inhaltliche Überschneidungen unter den Schlagworten Heterogenität und Teilhabe.

¹³ Zu denken ist hier vor allem an Pithan, Müller-Friese, Schweiker.

¹⁴ Vgl. PITHAN / ADAM / KOLLMANN 2002, darin vor allem MÜLLER-FRIESE / LEIMGRUBER und jüngst: PITHAN / ARZT / JAKOBS / KNAUTH 2009.

¹⁵ Vgl. NIPKOW 2011, PITHAN 2009, MÜLLER-FRIESE 2011, SCHWEIKER 2011, RÖHRIG 2011.

¹⁶ Siehe auch hierzu die Beiträge des Lesebuchs „Inklusion“, Münster 2011.

¹⁷ Vgl. NIPKOW 2011; MÜLLER-FRIESE 2011.

- Kann inklusiver Religionsunterricht noch konfessioneller Religionsunterricht sein?

Auf einer zweiten Ebene provoziert die inklusive wie jede pädagogische Reformbewegung eine theologisch-religionspädagogische Reflexion ihrer normativen Voraussetzungen – allererst hinsichtlich ihres Verständnisses von Welt und Wirklichkeit. Um Fragen dieses weit gefassten religionspädagogischen Gegenstandsbereiches soll es im Folgenden gehen.

2. Inklusion im Spiegel christlicher Pädagogik

Religionspädagogik erschöpft sich, auch im Handlungsfeld Schule, nicht in Religionsdidaktik. Aufgabe ihrer Forschung und Theoriebildung ist zwar zunächst die Erkenntnisgewinnung über religiöse Lern- und Bildungsprozesse¹⁸, dies geschieht jedoch häufig auf dem pädagogischen Horizont des je fokussierten Gesamtsystems. So gelten für den Kontext Schule beispielweise das bewusste Wahrnehmen der „Erziehungsaufgabe vor dem Hintergrund eines theologisch reflektierten, christlichen Menschenbildes“ und die Beteiligung „an der Gestaltung der Schulkultur und des Schulklimas“ zu den professionellen Kompetenzen evangelischer Religionslehrer_innen.¹⁹ Diese Anforderungen legen nahe, von einer theologisch verantworteten Schulpädagogik zu sprechen, in deren Überlegungen dann auch der Inklusionsdiskurs hineinwirken würde.

Innerhalb der wissenschaftstheoretischen religionspädagogischen Diskussion ist strittig, ob ein solch weites Verständnis von Religionspädagogik angemessen ist, oder ob die Beiträge evangelischer und katholischer Religionspädagog_innen zu Fragen der Organisation und pädagogischen Gestaltung von Schule sich nicht derart weit vom genuinen Gegenstand entfernen, dass für diese ein eigenes Label gefunden werden sollte. Während Rothgangel / Biehl diesbezüglich durchaus für ein erweitertes Verständnis der Religionspädagogik als theologisch reflektierte Bildungstheorie plädieren²⁰, schlägt Pirner vor, Beiträge evangelischer wie katholischer Religionspädagog_innen zu vornehmlich pädagogischen Fragen unter dem Stichwort „christliche Pädagogik“ zu behandeln.²¹ Im vorliegenden Text möchte ich beide Sichtweisen verbinden, indem ich die theologische Reflexion pädagogischer Prinzipien zwar innerhalb der Religionspädagogik verorte, zur Markierung der erweiterten Perspektive aber nicht auf den Begriff „christliche Pädagogik“ verzichten möchte.

Lassen sich allgemeine Betrachtungen des Bildungswesens innerhalb protestantischer Theologie selbstverständlich bis zu den Reformatoren zurückverfolgen²², müssen die Überlegungen zur Reichweite evangelischer Religionspädagogik dennoch als Resultat einer innerhalb der letzten 30 Jahre anwachsenden Auseinandersetzung mit den weltanschaulichen Grundierungen pädagogischer Konzepte gelten. Einhergehend mit der postmodernen Skepsis an einem einheitlichen Vernunftprinzip kommt zu Bewusstsein, dass auch die Pädagogik pluralistisch begründet werden kann.²³ In Anbetracht dieser Einsicht wuchs das Selbstverständnis – und auch -vertrauen – evangelischer Kirche, durch das Einflechten einer christlichen Perspektive in die Bildungsdiskussion einen Beitrag zu ihrer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung zu

¹⁸ Vgl. SCHWEITZER 2011a, 123.

¹⁹ EKD 2009, 19.

²⁰ Vgl. ROTHGANGEL / BIEHL 2006, 42; vgl. auch PIRNER 2008.

²¹ Vgl. PIRNER 2008.

²² Vgl. SCHWEITZER 2011b, 78ff.

²³ Vgl. PIRNER 2008, 15; vgl. PIRNER 2009, 1f.; SCHWEITZER 2011b, 83.

leisten. Spätestens seit Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse bildet die auch innerhalb des Inklusionsdiskurses vielzitierte Vokabel „Bildungsgerechtigkeit“ dabei den thematischen Anker.

Beredtes Zeugnis hierfür ist die Denkschrift „Maße des Menschlichen“. Im Rahmen dieser legt die EKD die systematische Basis für ein protestantisch verantwortetes Bildungsverständnis, das sich gleichermaßen aus einem biblisch fundierten Menschenbild und der dezidierten Beschreibung aktueller Lebenslagen, in welchen sich Menschsein heute verwirklicht, speist.²⁴ Auf dieser Basis wird für ein ganzheitliches Bildungsverständnis plädiert, das auch „selbständiges Denken, soziale Sensibilität und kulturelle Kompetenz“²⁵ einbezieht und einem ausschließlich auf Leistung und beständigen Wissenszuwachs ausgerichteten Bildungssystem ein kritisches Maß entgegenhält. Mit Erscheinen dieser Denkschrift wurde der explizite Einbezug eines christlichen Menschenbildes charakteristisch für die evangelische Diskussion von Bildungsfragen.²⁶ Auch der Inklusionsbegriff muss sich demnach an diesem messen lassen.

Als wesentliche biblisch-theologische Bezugspunkte einer christlichen Anthropologie gelten die *Gottebenbildlichkeit* und die *Geschöpflichkeit* des Menschen, die in ihrem Zusammenspiel ein facettenreiches Bild zwischen Hoheit und Verletzlichkeit zeichnen. Theologisch ausbuchstabiert begründet die Ebenbildlichkeit die Würde einer jeden Person durch ihren Ursprung bei und ihre Bezogenheit auf Gott. Allerdings nicht verstanden als eine Leistung des sich zu Gott wendenden Menschen, sondern als Ansprache Gottes, die jeden Menschen unabhängig seiner Fähigkeiten und Leistungen adressiert. „Es gibt nicht mehr oder weniger Gottebenbildlichkeit“²⁷, deshalb sind qua Anrede Gottes alle Menschen in ihrer Individualität gleichwertig und darin unverfügbar.²⁸ Dennoch ist der Mensch in seiner Geschöpflichkeit unvollkommen und im Zuge seiner Subjektwerdung auf Lernen angewiesen.²⁹ Da dieses ein Grundbedürfnis des Menschen ist, hat er einerseits ein Recht auf Bildung und muss andererseits als grundsätzlich bildungsfähig betrachtet werden. Berücksichtigt werden muss allerdings, dass die Vorstellung eines Lifelong Learning Grenzen besitzt, da der Mensch ein endliches und verletzliches Geschöpf ist. Zu ergänzen ist diese anthropologische Kurzskeizze durch das Bild vom Leib Christi, in welchem jeder Mensch nicht nur seinen Platz hat, sondern gerade aufgrund seiner individuellen Begabung einen unersetzlichen Beitrag für die Gemeinschaft leistet.

Zusammengefasst kann anhand dieser Eckpfeiler christlicher Anthropologie, wie sie in der religionspädagogischen Reflexion des Inklusionsverständnisses beständig ins Feld geführt werden, nicht nur die *Gleichwürdigkeit der Verschiedenen*, sondern auch die *Verschiedenheit als bereichernde Normalität* postuliert werden. Damit lässt sich aus christlicher Perspektive nicht nur nachvollziehbar für die grundlegenden Ziele und pädagogischen Ideen der Inklusionsbewegung argumentieren, sondern es wird zugleich die Leistungsfähigkeit einer christlichen Pädagogik angedeutet, komplexe

²⁴ EKD 2005 (1. Aufl. 2003).

²⁵ Ebd., 61.

²⁶ Die Autor_innen der Denkschrift vermuten noch, dass diese Basis zunächst „sperrig“ wirken könnte, bevor sie deren Qualität für die Bildungsdiskussion betonen. Vgl. ebd., 60.

²⁷ NIPKOW 2011, 91.

²⁸ Vgl. MÜLLER-FRIESE 2011, 100.

²⁹ Vgl. EKD 2005, 59f.

pädagogische Konzepte mit einem konsistenten weltanschaulichen Fundament zu unterlegen.³⁰

3. Inklusive Behinderungen?! Unsicherheiten von Theolog_innen, Religionspädagog_innen und Lehrer_innen

Das Nachdenken über Inklusion auf dem Horizont einer christlichen Pädagogik ist ein junges Unternehmen. Momentan befindet es sich in einer ersten Sondierungsphase, in der selbst die Formulierung wesentlicher Fragezusammenhänge noch aussteht. Ziel der folgenden Ausführungen soll es daher sein, eine sehr konkrete Forschungsperspektive aufzuzeigen. Diese beinhaltet zwei zu verbindende Problemstellungen, die ihren Ausgang im Schlüsselbegriff „evangelisches Bildungsverständnis“ nehmen. Zum einen soll in Bezugnahme auf das genuin sonder- und integrationspädagogische Thema Behinderung genauer *dem (?)* christlichen Menschenbild, nachgegangen werden. Zum anderen wird gefragt, welche Auswirkungen die theoretische Konzeption eines solchen Bildungsverständnisses tatsächlich auf die Praxis von Lehrer_innen haben kann.

3.1 Behinderung als Anfrage an die christliche Anthropologie

Während innerhalb der pädagogischen Inklusionsdebatte versucht wird, den alleinigen Fokus vom Phänomen der Behinderung hin zur Beachtung verschiedener Diversitätsaspekte zu lenken, fällt im Bereich der Religionspädagogik auf, dass ersteres hier nie ein besonders prominentes Thema war. Im Vergleich zu Diskussionen um Interreligiosität, Interkulturalität, soziale Lebenslagen und Geschlechterfragen, sind die Beiträge zum Thema Behinderung eher geringer Zahl. Eine Begründung hierfür mag darin liegen, dass dieses auch über die Religionspädagogik hinaus lange Zeit lediglich ein Gegenstand der Diakoniewissenschaft war, während es in der Breite der theologischen Fächer kaum Beachtung fand.³¹ Erst im Zuge der verstärkten Debatte um ethische Maßstäbe der Medizin, brach es sich innerhalb der systematischen Theologie in den vergangenen Jahren Bahn.³² Entscheidende Anstöße zu dieser Entwicklung gaben auch Theolog_innen, die selbst von Behinderungen betroffen sind. Unisono werfen diese der christlichen Anthropologie noch zu Beginn des 21. Jahrhunderts ein diskriminierendes Verständnis von Behinderung vor.³³ Bach bezichtigt diese sogar, „Apartheidstheologie“ zu sein, da basale anthropologische Sätze nicht gleichermaßen für Menschen mit und ohne Behinderung gelten würden.³⁴

Hierdurch angeregt geht Liedke der Schlüsselfrage nach, wie sich Behinderung innerhalb der Gott gegebenen Schöpfung denken lässt und macht sich auf die Suche nach einem „inklusive christlichen Menschenbild“.³⁵ Mittels einer ausführlichen Durchsicht systematisch-theologischer Betrachtungen aus den letzten 30 Jahren kann er zeigen, wie heterogen die bis heute wirksamen Deutungen angelegt sind. Das ist besonders interessant, da er hervorhebt, dass sämtliche Überlegungen „die

³⁰ Vgl. PIRNER 2008, 20f., 86; NIPKOW 2011, 131; dabei geht es immer um ein mögliches Fundament neben anderen!

³¹ Ausnahmen hierzu bilden die Arbeiten von Moltmann und Szagun aus der 1980er Jahren. Einzig für die von Behinderung betroffenen Theologen Bach und Hull war Behinderung hingegen bereits seit Beginn der 1980er bzw. 1990er Jahre ein durchgängiges Thema.

³² Vgl. LIEDKE 2011, 82.

³³ Vgl. BACH 2006; HULL 2001; EIESLAND 2001.

³⁴ BACH 2006, 19ff.

³⁵ LIEDKE 2009.

Gottesebenbildlichkeit aller Menschen – unabhängig ihrer individuellen Eigenschaften und Merkmale“ zum Ausgangspunkt nehmen.³⁶

Vier maßgebliche Beschreibungsmuster sind zu beobachten, nach denen Behinderung verstanden wird als: 1. „Teil der guten Schöpfung“ oder gar besonderes „Charisma“, 2. normaler Ausdruck des begrenzten und verletzlichen Lebens, 3. „auferlegte Last“ und „Aufgabe“ und 4. „Manifestation der Gegenmacht Gottes“ und „Gestalt des Nichtigen“.³⁷

Diese Deutungen zwischen den Polen „Charisma“ und „Gestalt des Nichtigen“ behalten in Liedkes Lesart fast ausnahmslos diskriminierende Implikationen, welche genau dort virulent werden, wo sie sich einem der beiden Extreme nähern. Sowohl die Vorstellung, Behinderung sei mit dem Bösen, Unheilvollen, Widergöttlichen in Verbindung zu bringen (vgl. 3./4.), als auch die Idee, Behinderung sei als eine Möglichkeit menschlichen Lebens unter anderen zu verstehen und insofern eine Form der Begabung im vielgestaltigen Leib Christi (1./2.), können von den Betroffenen als Zumutung verstanden werden. Während erstere Behinderung dämonisiert, läuft die Betrachtung von Behinderung als Ausdruck der Normalität Gefahr, zu harmonisieren, was nicht zu harmonisieren ist. Somit wird das Problem deutlich, dass „neue Theorien [...] eigene Gewalttätigkeiten entwickeln“ können, obschon sie emanzipatorische Ziele verfolgen.³⁸ Entsprechend resümiert Liedke, dass jegliche generalisierende Deutung von Behinderung unangemessen ist, da diese keinen Raum für individuelle Erfahrungen bereithalte. Andererseits stimmt er Bach zu, dass eine *Sonderanthropologie* für Menschen mit Behinderungen abzulehnen ist.

Den Schwierigkeiten rund um die Frage nach einem inklusiven christlichen Menschenbild lässt sich begegnen, indem deren selbstverständliche Grundlage neu justiert wird. So schließt Liedke seine Zusammenschau theologischer Deutungsmuster mit der These „Die Gottebenbildlichkeit ist kein anthropologisches Merkmal“³⁹. Im Gegenzug buchstabiert er die systematisch-theologische Einsicht aus, dass die Imago vor allem die Bezogenheit des Menschen auf Gott und Mitmensch beschreibe, und gelangt so zu der Bestimmung der Gottebenbildlichkeit als „Relationsbegriff“.⁴⁰ „Die Pointe besteht darin, dass der Mensch genau darin Bild Gottes ist, dass er in Analogie zu Gottes Sein in Beziehungen existiert. [...] In ihnen wiederholt der Mensch die ihn gründende göttliche Relationalität.“⁴¹ Jegliche Form menschlicher Existenz wird so „als beziehungsbestimmtes Leben mit einer individuellen Gegebenheit“⁴² verstehbar und Behinderung damit im Sinne des Inklusionsgedankens als „Barriere für Teilhabe“ gekennzeichnet.⁴³ Dabei wird den Betroffenen offen gehalten, diese Erfahrung sowohl als leidvolle als auch als normale Differenz Erfahrung unter anderen wahrzunehmen, immer jedoch innerhalb einer systemisch-ganzheitlichen Anschauung.

Die Möglichkeit der Differenz Erfahrung gilt es angesichts einer Debatte, die vielfach entlang des Begriffs Gleichheit operiert, zu hüten, da sie auf dem Hintergrund gesellschaftlich bestimmter „Normalität“ der Wahrnehmung der Betroffenen entsprechen kann. Wie alle emanzipatorischen Bewegungen, deren Ziel in der Überwindung binä-

³⁶ LIEDKE 2011, 85.

³⁷ Vgl. LIEDKE 2009, 220ff.

³⁸ NIPKOW 2011, 95 .

³⁹ LIEDKE 2011, 86.

⁴⁰ Ebd., 87.

⁴¹ Ebd.

⁴² Ebd., 88.

⁴³ Vgl. BOBAN / HINZ 2003, 12.

rer Sortierungsmuster besteht, stellt dieses auch die Inklusionsbewegung vor die Herausforderung, dass die Kritik herrschender Kategorien diese zunächst einmal thematisieren muss. Das ist problematisch, da so stets die Gefahr besteht, diese zugleich zu verfestigen. Insbesondere ein pädagogischer Umgang mit unterschiedlichen Gegebenheiten des Menschseins und der daraus resultierenden Bedürfnisse ist jedoch auf die Markierung von Differenzen angewiesen. Die Frage lautet, wie ein Umgang mit Behinderung gestaltet werden kann, der diese weder nivelliert, noch zur festschreibenden Kategorie werden lässt.

Angesichts der kurzen Ausführungen zum Thema Behinderung leuchtet ein, dass dieser Problematik auf zwei Forschungsebenen begegnet werden muss: Für die Religionspädagogik gilt, systematisch-theologische Überlegungen, wie sie Liedke vorgelegt hat, im Hinblick auf die Aufnahme des Inklusionsdiskurses noch stärker zu berücksichtigen und in den Horizont christlich-pädagogischer Überlegungen einzuflechten; wie solches Nachdenken dann aber wiederum tatsächlich in der religionspädagogischen Praxis adaptiert und umgesetzt wird, müssen empirische Untersuchungen in den entsprechenden Handlungsfeldern zeigen.

3.2 Evangelische Schulen als Verwirklichungsraum von Inklusion

Christlich-pädagogische Diskussionen innerhalb der Religionspädagogik speisen sich zu einem erheblichen Teil aus dem Handlungsfeld evangelischer Bildungseinrichtungen, da diese den Anspruch haben, dem Evangelium in ihrer gesamten Arbeit Gestalt zu verleihen.⁴⁴ Die Frage nach einem protestantischen Bildungsverständnis hat in der evangelischen Schullandschaft eine besonders intensive Beschäftigung erfahren. Gemäß ihrer Schulkonzepte sowie der Darstellung der EKD-Handreichung „Schulen in evangelischer Trägerschaft“ berufen sich diese in der Gestaltung ihrer Einrichtungen „auf das *christliche Verständnis von Mensch und Wirklichkeit*, wie es manchmal abgekürzt als *christliches Menschenbild* bezeichnet wird.“⁴⁵ Die Intensität der Bemühungen um die Bestimmung einer spezifisch protestantischen Auffassung von Bildung lässt sich allererst damit begründen, dass an konfessionelle Schulen die Erwartung herangetragen wird, durch ein christliches Profil, welches auch unabhängig von der Thematisierung religiöser Inhalte Gestalt gewinnt, eine besondere Qualität der Wertevermittlung zu gewährleisten.⁴⁶ Ferner ist die evangelische Kirche bemüht, ihr Engagement für eigene Bildungseinrichtungen als diakonisches Handeln an der Gesamtgesellschaft verständlich zu machen.⁴⁷

Mit dem Anspruch, Schule im „christlichen Aufmerksamkeitshorizont“ (Nipkow) zu gestalten, eignen sich evangelische Schulen als exemplarisches Feld einer christlichen Pädagogik. Angesichts des unaufhörlichen Anstiegs der Neugründungen vor allem zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist das Forschungsinteresse an diesen enorm gestiegen.⁴⁸ Die Einrichtung einer Wissenschaftlichen Arbeitsstelle Evangelische Schule zeugt ebenso hiervon wie die Zunahme an Veröffentlichungen.⁴⁹ Bisher ist jedoch festzuhalten, dass sowohl eine fundierte Ausarbeitung des Bildungsverständ-

⁴⁴ In diesem Kontext kommt auch Pirner zu dem Vorschlag, von einer christlichen Pädagogik zu sprechen, vgl. PIRNER 2008, 16ff.

⁴⁵ EKD 2008, 39 – Hervorhebungen im Original; vgl. auch KUMLEHN 2011, 105.

⁴⁶ Vgl. Statistisches Bundesamt 2010.

⁴⁷ Vgl. FRANK / HALLWIRTH 2010, 11; EKD 2008, 12.

⁴⁸ Kirchliche Stiftungen und Werke haben an der seit 1992 um 61% gestiegenen Zahl der Privatschulen einen erheblichen Anteil, denn über die Hälfte aller Privatschüler_innen besuchen eine konfessionelle Schule. Vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2010.

⁴⁹ Z.B. im Rahmen der Reihe „Schulen in evangelischer Trägerschaft“, Waxmann-Verlag.

nisses noch aussteht⁵⁰ wie es insgesamt erheblich mehr Desiderate als Ergebnisse zu verzeichnen gibt.

Dennoch veröffentlichte die Wissenschaftliche Arbeitsstelle in den letzten Jahren sowohl eine Handreichung zur Schulevaluation⁵¹, als auch ein „Kompetenzprofil“ für Lehrer_innen an evangelischen Schulen⁵², die dem derzeitigen Stand der Überlegungen innerhalb der Schulentwicklung Raum geben wollen. Zur Qualität evangelischer Schulen gehört es demnach, „die Annahme jedes Kindes/jedes Jugendlichen in ihrem pädagogischen Handeln erfahrbar [zu] machen“⁵³, während an erster Stelle der Erwartungen an Lehrer_innen die „Bejahung von Heterogenität“ und der „Abschied vom Ideal der homogenen Lerngruppe“ genannt werden.

Die „Erfurter Erklärung“ des Arbeitskreises Evangelische Schule greift diese Ausrichtung in expliziter Bezugnahme auf den Inklusionsbegriff auf. Dort heißt es: „Evangelische Schulen sind sich [...] bewusst, dass auch sie selbst gefordert sind, sich auf den Weg zur inklusiven Schule zu machen, Heterogenität zu bejahen und Qualitätsmaßstäbe zu setzen“⁵⁴.

Die einzelnen Vorschläge zur konkreten Gestaltung evangelisch profilierter Einrichtungen, die diesen Maßstäben gerecht werden, können an dieser Stelle nicht ausführlich betrachtet werden. Wie auch immer diese aber im Einzelnen aussehen, wird in Übereinstimmung mit den Erkenntnissen der allgemeinen Schul- und Implementationsforschung beständig darauf hingewiesen, dass Lehrer_innen bei der Umsetzung eines jeglichen Profils eine Schaltstelle sind.⁵⁵ Gerade in Bezug auf diese allerdings klafft hinsichtlich des Forschungsfeldes Evangelische Schule die größte Lücke. So halten Pirner / Scheunpflug / Holl fest:

„Den hohen Ansprüchen, die häufig an Lehrkräfte in konfessionellen Schulen von Seiten der Schulträger und der Kirchen gestellt werden, steht ein eklatantes Forschungsdefizit gegenüber: Wir wissen kaum etwas empirisch Gesichertes darüber, inwieweit die Lehrerinnen und Lehrer den an sie herangetragenen Erwartungen entsprechen und welche Besonderheiten sie möglicherweise von Lehrkräften anderer Schulen unterscheiden.“⁵⁶

Diese Fragen stellen sich umso dringlicher, weil Lehrer_innen an evangelischen Schulen häufig keinen explizit christlichen Hintergrund haben.⁵⁷ Holls Studie zu „Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in evangelischer Trägerschaft“⁵⁸ ergibt so auch, dass diese äußerst heterogene Grundlagen ihres professionellen Selbstkonzepts benennen und religiöse Bezüge hierin sehr unterschiedliches Gewicht und diverse Ausprägungen besitzen. Inwiefern ein christliches Bildungsverständnis als Grundlage einer pädagogischen Konzeption daher tatsächlich das praktische Handeln von Lehrer_innen beeinflusst bzw. ob diese sich überhaupt auf ein solches beziehen, bleibt in der Breite fraglich. So ist es auch Hallwirth selbst, die an-

⁵⁰ SCHWEITZER 2011b, 82.

⁵¹ Vgl. HALLWIRTH 2009.

⁵² Vgl. HALLWIRTH 2010a.

⁵³ Ebd., 12.

⁵⁴ Arbeitskreis Evangelische Schule 2010, 1.

⁵⁵ Vgl. HALLWIRTH 2010a, 7; vgl. ESSLINGER-HINZ 2010, 44.

⁵⁶ PIRNER / SCHEUNPFLUG / HOLL 2010,1; vgl. auch HALLWIRTH 2010b.

⁵⁷ Vgl. KUMLEHN 2011,106.

⁵⁸ HOLL 2011.

gesichts der mangelnden Erkenntnisse die Frage stellt, ob die Umsetzung protestantischer Konzepte überhaupt möglich ist.⁵⁹

4. Inklusive Praxen evangelischer Schulen – Skizzierung einer Forschungsperspektive

Um das bisher Dargelegte zu einer konkreten Forschungsperspektive zusammenzubinden, möchte ich festhalten:

- Eine inklusive Ausarbeitung der Religionspädagogik wird angesichts der großen Schnittflächen zum Inklusionsgedanken mehrheitlich begrüßt.
- Inklusions- und Religionspädagogik stellen wechselseitige Anfragen aneinander: Während die Religionspädagogik der Inklusionsbewegung eine explizierte weltanschauliche Basis geben kann, weist diese sie darauf hin, dass christlich-anthropologische Konzepte selbst auf ihre Inklusivität überprüft werden müssen.
- Inwiefern theoretisch ausgearbeitete Bildungsbegriffe tatsächlich Einfluss auf das praktische Handeln von Lehrer_innen haben, das aber wiederum der maßgebliche Umschlagplatz zwischen Theorie und tatsächlicher Gestaltwerdung ist, ist noch unklar.

Das anthropologisch orientierte Nachdenken über ein evangelisches Bildungsverständnis stößt im Phänomen Behinderung auf eine theologische Anfrage, der es genauer nachzuspüren gilt. Zeigen Theolog_innen, die mit Behinderungen leben, dass sich Konzepte christlicher Anthropologie in der *Alltagserfahrung* von Menschen bewähren müssen, so erscheint es schlüssig, innerhalb dieser nach Implikationen für die Umsetzung einer diversitätssensiblen Bildung in christlicher Verantwortung zu fragen.

Der vielerorts gegebene Hinweis, dass eine gradlinige Deduktion bildungspolitischer und vor allem pädagogischer Prinzipien aus der Theologie ohnehin nicht möglich ist⁶⁰, ist auch im Rahmen des religionspädagogischen Inklusionsdiskurses immerwährend zu beachten. Schon in „Maße des Menschlichen“ heißt es: „Grundsätze sind situationsgerecht zu konkretisieren; deshalb sind in unterschiedlichen Situationen unterschiedliche Empfehlungen angezeigt. Grundsätze verkörpern kein starres dogmatisches Gefüge, sondern verlangen erneute Auslegung.“⁶¹ Wie eine christlich verantwortete Pädagogik daher tatsächlich Gestalt gewinnt, ist konzeptionell kaum vorschreibbar, sondern muss sich ebenfalls *praktisch* zeigen.

Eine Religionspädagogik, die sich als theologisch reflektierte Bildungstheorie verstanden wissen will, sollte sich deshalb zunehmend *qualitativer empirischer Forschung* zuwenden. Und zwar dergestalt, dass sich diese – angesichts der Bedeutsamkeit von Lehrer_innen für die Ausbildung einer Schulkultur – vermehrt auch als *Professionsforschung* ausweisen lässt. Evangelische Schulen, denen der Anspruch eignet, ihre gesamte Praxis christlich verantwortet zu gestalten, bieten sich diesbezüglich als Forschungsfeld an; dem vorliegenden Erkenntnisinteresse nach insbesondere solche, die in reform- und/oder integrationspädagogischer Tradition stehend, den konstruktiven Umgang mit Heterogenität als eine grundsätzliche Aufgabe betrachten.

⁵⁹ Vgl. HALLWIRTH 2010b, 222f.

⁶⁰ Vgl. EKD 2005, 60.

⁶¹ EKD 2005, 60.

Der Bestimmung von Gottebenbildlichkeit als Relationsbegriff folgend und damit auch der Annahme, dass sich diese in gelebten Beziehungen wiederholt, erscheint es (auch) im Kontext des Phänomens Behinderung lohnenswert, die Gestaltung von Beziehungen in inklusiven Schulkontexten zu fokussieren.

Eine übergeordnete Forschungsfrage könnte dann lauten: Wie kann ein christlich-pädagogisch verantwortbarer Umgang mit „behinderten“ Schüler_innen in inklusiven Unterrichtssettings aussehen?

Dabei sollte es nicht allein um die Erhebung von Best Practice gehen. Im Zuge einer phänomenologischen Perspektive, wie sie auch Liedke in seine systematisch-theologischen Studien einbezieht, kann darüber hinaus vom normativen Gehalt der Praxis selbst ausgegangen werden. Denn „in der Praxis vollzieht sich etwas Entscheidendes, und die Herausforderung sowohl für dort Handelnde wie für Forschende besteht darin, zu verstehen, was dieses Ausschlaggebende ist“.⁶² Im Ziel könnte eine solche Forschung „Dimensionen von grundlegender ethischer Relevanz“⁶³ aufdecken und somit als Anregung respektvollen ethischen Handelns von Lehrer_innen dienen, das seinen Ausgang nicht von (religions-)pädagogischen Konzeptionen nimmt, sondern in der Begegnung mit dem Anderen beginnt.⁶⁴ Die erhobenen Beispiele und ihre Dimensionen können helfen, eine klarere Vorstellung von inklusiver Praxis zu entwickeln, innerhalb welcher die Wahrnehmung von Egalität und Differenz gleichermaßen Raum bekommen, ohne Schüler_innen mittels generalisierender Deutungen zu vereinnahmen. Im Sinne empirischer Theologie⁶⁵ könnten die Ergebnisse phänomenologischer Betrachtung von inklusiver Schulwirklichkeit so wiederum Implikationen bereithalten, die dabei helfen, einen christlich-anthropologischen Rahmen zu konkretisieren, der dynamisches, heterogenes Verstehen von Lebenslagen ermöglicht.

Literatur

Arbeitskreis Evangelische Schule (2010), Erfurter Erklärung, Erfurt, unter: http://schulen.evangelischer-bildungsserver.de/files/Endfassung__Erfurter_Erklärung.pdf, [Zugriff: 19.10.2011].

BACH, ULRICH (2006), Ohne die Schwächsten ist die Kirche nicht ganz. Bausteine einer Theologie nach Hadamar. Neukirchen-Vluyn.

DINTER, ASTRID / HEIMBROCK, HANS-GÜNTER / SÖDERBLOM, KERSTIN (2007), Einführung in die Empirische Theologie, Stuttgart.

EIESLAND, NANCY L. (2001), Dem behinderten Gott begegnen. Theologische und soziale Anstöße einer Befreiungstheologie der Behinderung, in: LEIMGRUBER, STEPHAN / PITHAN, ANNEBELLE / SPIECKERMANN, MARTIN (Hg.), Der Mensch lebt nicht vom Brot allein. Forum für Heil- und Religionspädagogik, Münster, 7-25.

⁶² HEIMBROCK / WYLLER 2010, 211

⁶³ Ebd., 33

⁶⁴ Vgl. WALDENFELS 2006

⁶⁵ DINTER / HEIMBROCK / SÖDERBLOM 2006

- ESSLINGER-HINZ, ILONA (2010), Schlüsselkonzepte von Schulen. Eine triangulierte Untersuchung zur Bedeutung der Schulkultur an Grundschulen, Bad Heilbrunn.
- FRANK, JÜRGEN / HALLWIRTH, UTA (Hg.) (2010), Heterogenität bejahen. Bildungsgerechtigkeit als Auftrag und Herausforderung für evangelische Schulen, Münster.
- FRANK, JÜRGEN / HALLWIRTH, UTA (2008), Was evangelische Schulen ausmacht. Profil schärfen und zeigen, Münster.
- HALLWIRTH, UTA (2009), Evaluation an evangelischen Schulen. Eine Handreichung. Wissenschaftliche Arbeitsstelle Evangelische Schule, Hannover.
- HALLWIRTH, UTA (²2010), Lehrerinnen und Lehrer an evangelischen Schulen. Kompetenzprofil und Kriterien für Fortbildung. Ergebnisse des Runden Tisches für Fortbildung, 2. Auflage Hannover. [=2010a]
- HALLWIRTH, UTA (2010), Lehrerinnen und Lehrer an evangelischen Schulen – was wissen wir und was wollen wir wissen? In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010), H. 1, 221-227. [=2010b]
- HEIMBROCK, HANS-GÜNTER / WYLLER, TRYGVE (Hg.) (2010), Den Anderen wahrnehmen. Fallstudien und Theorien für respektvolles Handeln, Göttingen.
- HINZ, ANDREAS (2000), Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. Überlegungen zu neuen paradigmatischen Orientierungen, in: ALBRECHT, FRIEDRICH / HINZ, ANDREAS / MOSER, VERA (Hg.), Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen, Neuwied/Berlin, 124-140.
- HINZ, ANDREAS (2004), Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!?, in: SCHNELL, IRMTRAUD/SANDER, ALFRED (Hg.), Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn, 41-74
- HOLL, ANKE (2011), Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in evangelischer Trägerschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie, Münster.
- HULL, JOHN M. (2001), In the Beginning There was Darkness, London.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2005), Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, 2. Auflage, Gütersloh.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2008), Schulen in evangelischer Trägerschaft. Selbstverständnis, Leistungsfähigkeit und Perspektiven. Eine Handreichung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Gütersloh.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2009), Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Gütersloh.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2009), Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, EKD-Texte 96, Hannover.
- KUMLEHN, MARTINA (2011), Profilbildung im Kulturkontakt – Spannungsfelder von Eigenem und Fremdem erkunden, in: DIES./KLIE, THOMAS (Hg.) (2011), Protestantische Schulkulturen. Profilbildung an evangelischen Schulen, Stuttgart, 104-118.

- LIEDKE, ULF (2011), Gegebenheit – Gabe – Begabung? Systematisch-Theologische Notizen zum Diskurs über „Behinderung“ und zu einer inklusiven Anthropologie für alle Menschen, in: PITHAN, ANNEBELLE / SCHWEIKERT, WOLFHARD (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion – Ein Lesebuch, Münster, 81-88. (erstmalig in: Pastoraltheologie, 98. Jg. H. 12, S. 466-482.
- LIEDKE, ULF (2009b), Beziehungsreiches Leben. Studien zu einer inklusiven theologischen Anthropologie für Menschen mit und ohne Behinderung, Göttingen.
- MENDL, HANS / PIRNER, MANFRED L. (2011), Differenzierung im katholischen und evangelischen Religionsunterricht, in: EISENMANN, MARIA / GRIMM, THOMAS (Hrsg.), Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht, Baltmannsweiler, 173-191.
- MÜLLER-FRIESE, ANITA (2011), Ebenbildlichkeit Gottes – Ist Gott behindert? Theologische Überlegungen zu einem integrativen Religionsunterricht, in: PITHAN, ANNEBELLE / SCHWEIKERT, WOLFHARD (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion – Ein Lesebuch, Münster, 99-105.
- MÜLLER-FRIESE, ANITA (2011), Inklusion – Herausforderung und Chance für die Schulentwicklung, in: PITHAN, ANNEBELLE / SCHWEIKERT, WOLFHARD (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion – Ein Lesebuch, Münster, 34-40.
- NIPKOW, KARL ERNST (2002), Schule im Spannungsfeld von Pluralität und Verständigung, in: DERS. / SCHWEITZER, FRIEDRICH (Hg.), Zukunftsfähige Schule – in evangelischer Trägerschaft? Münster, S. 17-37
- NIPKOW, KARL ERNST (2011), Menschen mit Behinderung nicht ausgrenzen! Zur theologischen Begründung und pädagogischen Verwirklichung einer „inklusive Pädagogik“, in: PITHAN, ANNEBELLE / SCHWEIKERT, WOLFHARD (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion – Ein Lesebuch, Münster, 89-98. (erstmalig in: Zeitschrift für Heilpädagogik 56, H. 4, 122-131.)
- PIRNER, MANFRED L. (2008), Christliche Pädagogik. Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien, Stuttgart.
- PIRNER, MANFRED L. (2009), "Wie christlich können Schulen sein?", Vortrag zur Eröffnung des "Instituts zur Evaluation christlicher Schulen" an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg, 21.10.2009, unter: <http://www.echris-netz.org/upload/PirnerChristlicheSchulen.pdf>, 20.10.2011.
- PIRNER, MANFRED L. / SCHEUNPFLUG, ANNETTE / HOLL, ANKE (2010), Lehrkräfte an Schulen in christlicher Trägerschaft im deutschen Sprachraum. Zum Stand der empirischen Forschung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9, H. 1, 193-209.
- PITHAN, ANNEBELLE / ADAM, GOTTFRIED / KOLLMANN, ROLAND (Hg.) (2002), Handbuch integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde, Gütersloh.
- PITHAN, ANNEBELLE / ARZT, SILVIA / JAKOBS, MONIKA / KNAUTH, THORSTEN (Hg.) (2009): Gender – Religion – Bildung: Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh.
- PITHAN, ANNEBELLE / SCHWEIKERT, WOLFHARD (2011), Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion – Ein Lesebuch, Münster.

- PRENGEL, ANNEDORE (2006), Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, 3. Auflage, Wiesbaden. (1. Auflage Opladen 1993).
- ROTHGANGEL, MARTIN / BIEHL, PETER (2006), Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Religionspädagogik, in: WERMKE, MICHAEL / ADAM, GOTTFRIED / ROTHGANGEL, MARTIN (Hg.), Religion in der Sekundarstufe II, Göttingen, 41-56.
- RÖHRIG, HANS-JÜRGEN (2011), Von der integrativen Pädagogik zum inklusiven Religionsunterricht, in: PITHAN, ANNEBELLE / SCHWEIKERT, WOLFHARD (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion – Ein Lesebuch, Münster, 106-107.
- SANDER, ALFRED (2004a), Konzepte einer Inklusiven Pädagogik, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 55, H.5, 240-244.
- SANDER, ALFRED (2004b), Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland, in: HAUSOTTER, ANETTE / BOPPEL, WERNER / MESCHENMOSER, HELMUT (Hrsg.), Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Fachtagung vom 14. bis 16. November 2001 in Schwerin, Middelfart, 143-164.
- SCHWEIKER, WOLFHARD (2011), Mitten drin, statt außen vor. Inklusive Konfirmandenarbeit, in: PITHAN, ANNEBELLE / SCHWEIKERT, WOLFHARD (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion – Ein Lesebuch, Münster, 169-174.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2011a), Was heißt religionspädagogische Forschung? In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, H. 2, 116- 126.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2011b), Protestantisches Bildungsverständnis, in: Kumlehn, Martine / Klie, Thomas (Hg.), Protestantische Schulkulturen. Profilbildung an evangelischen Schulen, Stuttgart.
- Statistisches Bundesamt (2010), Fachserie 11, Reihe 1.1: Bildung und Kultur. Private Schulen - Schuljahr 2009/2010., Wiesbaden.
- UNESCO (1994), The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.
- WALDENFELS, BERNHARD (2006), Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, 3. Auflage Berlin.

Ina Schröder, Lehrerin, Montessoripädagogin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Theologie und Religionswissenschaft der Leibniz Universität Hannover .