

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Henrik Simojoki / Martin Rothgangel / Ulrich (eds.), *Ethische Kernthemen. Lebensweltlich - theologisch – ethisch – didaktisch*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Reis, Oliver; Brandstetter Bettina

Behinderung / Inklusion

in: Henrik Simojoki / Martin Rothgangel / Ulrich (eds.), *Ethische Kernthemen. Lebensweltlich - theologisch – ethisch - didaktisch*, pp. 63–73

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022 (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer 4)

<https://doi.org/10.13109/9783666624490.63>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Henrik Simojoki / Martin Rothgangel / Ulrich (Hg.), *Ethische Kernthemen. Lebensweltlich - theologisch – ethisch - didaktisch* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch nicht das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Reis, Oliver; Brandstetter Bettina

Behinderung / Inklusion

in: Henrik Simojoki / Martin Rothgangel / Ulrich (Hg.), *Ethische Kernthemen. Lebensweltlich - theologisch – ethisch - didaktisch*, S. 63–73

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022 (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer 4)

<https://doi.org/10.13109/9783666624490.63>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

Behinderung / Inklusion (Bettina Brandstetter / Oliver Reis)

1. Lebensweltliche Perspektiven

Wenn in diesem Beitrag Behinderung und Inklusion zu einem gemeinsamen Gegenstand des ethischen Lernens zusammengezogen werden, dann ist dies schon eine folgenreiche Entscheidung, die aber durchaus dazu passt, wie Inklusion und Behinderung auch von Kindern und Jugendlichen wahrgenommen werden. Der Begriff *Inklusion* ist dabei nicht sehr weit verbreitet, er ist ein politisch-technisch-administrativer Begriff geblieben, der zwar durchaus Erwachsene für eine bestimmte ethische Haltung emotionalisiert und deshalb auch selbst einen gewissen Wert darstellt (Schweiker, 2016, S. 22), aber er ist als Wertbegriff nicht in die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen eingedrungen. In der Praxis von Schule ist das Wertanliegen von Inklusion durch den Begriff der *Inklusionskinder* übersetzt worden; ein Begriff, der es auch in den Duden geschafft hat und dort so erklärt wird: „Kind mit spezifischem Förderschwerpunkt, das gemeinsam mit Kindern ohne Förderschwerpunkt einen Kindergarten, eine Schule besucht“ (Duden online, 2021). Die Förderschwerpunkte sind wiederum diagnostizierte Förderbedarfe, an die sich traditionell der Behinderungsbegriff gehängt hat. Der Begriff *behindert* gehört zum einen in die Alltagssprache von Kindern und Jugendlichen („Du bist doch behindert!“ / „Ich finde die Situation voll behindert!“). Er ist dann abstrakt abwertend im Sinne von „*das passt so nicht*“ gemeint. Er wird aber auch zur Markierung von Menschen in Abgrenzung zu *normal* benutzt. Grundschulkindern können *normal* und *behindert* schon in vielfältige Beziehung setzen: entweder normal oder behindert, alle normalen sind irgendwie auch behindert oder alle Behinderten sind irgendwie auch normal (Brehme, Gerullis & Huber, 2020, S. 57). Kinder und Jugendliche thematisieren implizit, aber auch explizit die Normabweichungen und diskutieren die damit verbundenen Bewertungen. Die negative Bewertung von behindert = eingeschränktes Leben = zurecht ausgrenzbares Leben ist also unter Kindern und Jugendlichen genauso im Raum wie die

Ablehnung eines solchen Denkens – auch wenn die Ablehnung nicht mit dem Begriff der Inklusion bzw. Integration gefasst wird.

Man könnte den Beitrag nun vereinfachend so anlegen, dass es darum geht, wie man Behinderung = Unnormalsein = Abwertung einer Lebensform und -weise durch die Fokussierung auf Inklusion als Gegenwert – jede Lebensform hat ein Recht sich nach eigenen Zielen zu verwirklichen, dieses Recht ist zu akzeptieren und zu befördern (Hinz, 2014, S. 45f.) – zum Gegenstand des ethischen Lernens im Religionsunterricht machen kann. Inklusion als die ethische Herausforderung durch Behinderung. Doch würde dieser Zugang etwas Wesentliches übersehen, nämlich, dass für Inklusion und Behinderung von Bedeutung ist: die Konstruiertheit dieser ganzen Beziehung und die Prämissen, die damit verbunden sind. Innerhalb der Inklusionsdebatte wird die enge Verknüpfung von Behinderung und Inklusion kritisiert, weil damit bereits eine Norm bestätigt wird, die Ausgrenzung legitimiert. Die Differenz normal / un- bzw. abnormal selbst ist das Problem (Grosche & Vock, 2018, S. 261). Schon die Unterscheidung in Inklusionskinder und unbestimmte, ‚normale‘ Kinder ist problematisch und unterläuft das Grundanliegen der Inklusion. Wenn ein Schulsystem, das in sich immer weiter die Differenz behindert / nicht-behindert tradiert und die Inklusion der Behinderten als ethische Aufgabe der Nichtbehinderten fasst, also Inklusion zum *Gegenstand* macht, dann kann dieser Unterricht selbst nicht emanzipativ sein. Der Anspruch lautet also: nicht über *etwas* zu unterrichten, sondern die Exklusionsmuster innerhalb des Unterrichts bzw. der Klasse selbst zum Gegenstand zu machen, die ja ein Spiegelbild der Gesellschaft sind. Die Religionslehrkraft ist selbst Teil eines Systems, das über Differenzen Schüler*innen markiert, einordnet und Bildungschancen zuteilt oder verwehrt (Brandstetter & Reis, 2020). Inklusion als Wert betrifft die Schüler*innen und ihre Bildungschancen in der Klasse selbst.

Beim Lerngegenstand Inklusion bzw. Behinderung ist also dezidiert eine didaktische Reflexion notwendig, die den tatsächlichen Gegenstand, die Schüler*innen und auch die Lehrkräfte mit ihren Überzeugungen heterogen denkt. Erst wenn die verschiedenen Konstruktionen und die damit verbundenen Optionen deutlich werden, lassen sich didaktische Entscheidungen treffen (Reis, 2021).

2. Theologisch-ethische Perspektiven

2.1 Inklusion / Behinderung aus theologischer Perspektive

In einer theologischen Auseinandersetzung mit Behinderung / Inklusion lassen sich unterschiedliche Strategien erkennen. Man kann

- mit der Bibel und theologischen Überzeugungen Exklusionen von Menschen, konkret den ausgrenzenden Umgang mit Behinderten oder die soziale Konstruktion von Behinderung, in der Gesellschaft kritisch beobachten (Grasser, 2014, S. 35–40).
- von einem bestimmten gesellschaftlichen Überzeugungsstandpunkt aus kritisch auf Inklusions- und Exklusionsmuster der biblischen Narrative und der kirchengeschichtlichen Entfaltung schauen (Schiefer-Ferrari, 2014/2019).
- beobachten, dass weder die Bibel und die Theologie noch die Inklusionstheorien ein exklusionsfreies Leitbild für ein bestimmtes gewünschtes Verhalten im Umgang mit Differenzen abgeben (Leutzsch, 2016, S. 68–70).

So ließe sich z.B. die Einladung zum Gastmahl bei Lk 14,15–24 „als Muster einer nicht diskriminierenden Gesellschaft“ (Crossan, 1996, S. 98) als biblische Grundlage für die Fürsorge um körperlich eingeschränkte Menschen bestimmen, die unter anderem zur institutionalisierten Barmherzigkeit in den christlichen Kirchen geführt hat. Man kann aber auch aus der Perspektive der *Disability Studies* gerade an dieser Perikope auf die Verachtung körperlich eingeschränkter Menschen im Alten und Neuen Testament hinweisen, die als unheiliger Rest dazu dienen, den Gottesfrevler der eigentlich heilig gedachten Mitglieder des Volkes zu spiegeln (Schiefer-Ferrari, 2019, S. 35–37). Nach Martin Leutzsch sollte man die Bibel weder als Leitbild für gelungene Inklusion behaupten, die in der außerbiblischen Umwelt fehlt, noch sie für ihre Exklusionen schelten, die nach heutigem gesellschaftlichem Standard unmöglich sind. Die Bibel setzt sich mit ihrer Umwelt auseinander, ist mit ihr verwoben, reflektiert sie, bearbeitet bestimmte Differenzen, verändert gesellschaftliche Ordnungen und schafft neue (Leutzsch, 2016, S. 64–67). Die biblischen Narrative sind also selbst produktiv und weisen eine Ambivalenz im Umgang mit Differenzen auf, die sich in den geschichtlich-theologischen Reflexionen und kirchlichen Praktiken fortsetzen. Hinsichtlich Unterricht ist nun entscheidend, in diesem vielseitigen Geflecht die eigenen Überzeugungen zu entdecken und die eigenen Praktiken des Einschließens und Ausschließens zu verstehen. Das betrifft insofern die ethische Perspektive des Unterrichtens, weil über die jeweilige Vorstellung von Inklusion normative, handlungsleitende Ordnun-

gen konstruiert werden (Rabenstein, Laubner & Schäffer, 2020), die über die Partizipations- sowie Entwicklungsmöglichkeiten der anvertrauten Kinder entscheiden.

2.2 Differenztheoretische Standpunkte und ihre normativ-ethische Funktion

Der pädagogisch-didaktische Umgang mit Behinderung und gesellschaftlicher Vielfalt hat sich seit den 1980er Jahren in zahlreichen Konzeptionen ausgeformt, die von einer integrativen Pädagogik über diskriminierungskritische Ansätze bis zu Diversity Management und Inklusion reichen. Auf der Basis unterschiedlicher Differenztheorien wollen wir im Folgenden praxisbezogene Denkformen re-konstruieren, die aufgrund ihrer normativen Aufladung die ethische Frage im Unterricht unterschiedlich leiten. Wir wollen damit den Leser*innen eine Matrix zur Verortung und Reflexion der eigenen Inklusionspraxis zur Verfügung stellen.

(1) Inklusion als Wertschätzung von Vielfalt

In religionspädagogischen Kontexten wird Vielfalt häufig als positiver Wert und Bereicherung angesehen, den es auf der Basis eines christlichen Menschenbildes anzuerkennen und wertzuschätzen gilt (Frick, 2010). Unter dem Motto „Es ist schön, verschieden zu sein“ soll die Unterschiedlichkeit der Kinder gewürdigt werden. Inklusion als Bereicherung anzusehen, stellt eine affirmative, präskriptive Form des Umgangs mit Heterogenität dar. Begriffe wie Chance, Nutzen und Bereicherung deuten auf einen subtilen Utilitarismus hin (Walgenbach, 2014). Eine Stärke dieses Zugangs besteht darin, dass Vielfalt nicht defizit-, sondern stärkenorientiert aufgenommen wird. Allerdings werden zumeist nur bestimmte Qualitäten als anerkennungswürdig angesehen, während befremdliches oder herausforderndes Verhalten negiert, abgewertet oder ausgeblendet bleiben. Wenn Besonderheiten in kulturalistischer Manier hervorgehoben werden, kann es betroffenen Kindern mitunter sehr unangenehm werden, über bestimmte Merkmale definiert und zugleich als abweichend oder fremd markiert zu werden (Mecheril, 2010).

(2) Inklusion als Sondersituation

Neben der skizzierten Affirmation überwiegt im Bildungskontext historisch gesehen die Wahrnehmung von Vielfalt als Herausforderung und Belastung (Walgenbach, 2014). Von Behinderung, Migration oder prekären Verhältnissen betroffene Kinder werden als Opfer einer schwierigen Lebenslage angesehen und gelten als Erschwernis in der pädagogischen Arbeit. Päd-

gog*innen sehen sich mit außergewöhnlichen Herausforderungen konfrontiert, die zu einer pädagogisch-didaktischen Sonderbetreuung („Sonderpädagogik“) auffordern. Die Stärken eines solchen Zugangs liegen darin, dass versucht wird, die Lebenslage der Kinder wahr- und ernstzunehmen. Hierbei kann es aber auch zu einer Reduktion auf die Bedürftigkeit oder zu einer Viktimisierung kommen, worauf paternalistisches Handeln folgt (Brandstetter, 2020). Solche Festschreibungen rechnen mitunter Entwicklung oder eine Veränderung der Lebenslage erst gar nicht ein (Brandstetter & Reis, 2020).

(3) Inklusion als Fürsorge

Anders passiert dies unter dem Anspruch, innerhalb von Inklusion Differenzen zu bearbeiten. Ausgangspunkt ist dabei eine bestimmte Vorstellung von Normalität oder *Homogenität*, an die von Abweichung betroffene Kinder möglichst angeglichen werden sollen. Dafür ist es notwendig, Standards zu definieren und vor dem Hintergrund derselben den Grad der Abweichung zu diagnostizieren (z.B. Sprachstandserhebung, Entwicklungsbögen). Diese Praxis inkludiert eine Bewertung: es gibt immer etwas, das erstrebenswerter ist als das andere. Sie stellt eine integrativ ausgerichtete Zielgruppenpädagogik dar, die sich an *abweichende* Kinder richtet, während als *normal* geltende Kinder nicht betroffen sind (Riegel, 2016). Als Stärke dieses Zugangs ist zu benennen, dass Bildungsinitiativen differenziert und individualisiert den Bedürfnissen bestimmter Kinder angepasst werden – wobei es gerade durch die Diagnose zu einer Reifizierung stigmatisierender Differenzkategorien kommt.

(4) Inklusion als Reflexionsvorgang

Hier geht es darum, den Konstruktionscharakter von Inklusion aufzudecken und die eigene Beteiligung am *doing difference*, an der Hervorbringung von Unterschieden zu reflektieren (Mecheril, 2010). Diese Denkform basiert auf dem Bewusstsein, dass jede Inklusion neue Exklusionen auslöst und sich niemand diesem Prozess entziehen kann. Da Differenzierungspraktiken immer mit bestimmten Interessen verbunden sind, werden in einem reflexiven Zugang die vorhandenen Machtverhältnisse aufgedeckt. Damit kommt neben der horizontalen Ebene der Verschiedenheit auch die vertikale Ebene der Ungleichheit in den Blick (Grümme, 2019). Stärken dieses Ansatzes sind im Perspektivenwechsel und in der Verantwortungsübernahme zu sehen. Eine Schwäche besteht darin, dass Differenzkategorien auch in dieser kritischen Denkform immer noch als essentialistische, distinkte Größen angesehen werden.

(5) Inklusion als diskursethischer Rahmen

In dieser Denkform stellt Inklusion (als vorhandene Vielfalt) den Ausgangspunkt dar, von dem aus Identitäten ausgehandelt werden (Brandstetter, 2020). Subjekte sind vor diesem Hintergrund nicht als statisch und mit bestimmten Merkmalen ausgestattet gedacht, sondern das (vorübergehende) Produkt permanenter Aushandlungsprozesse. Differenzierungsprozesse werden als produktiv wahrgenommen, wobei diese immer an konkreten Orten und zu bestimmten Zeiten stattfinden und daher kontextuell, kontingent und historisch sind. Sie spiegeln vorhandene Interessen und Ordnungen wider und sind daher als machtvoll Praktiken zu verstehen. Individuen werden vor diesem Hintergrund adressiert und als Subjekte hervorgebracht bzw. stellen sich selbst entsprechend dar. Stärken dieser Sichtweise bestehen in der Annahme pluriformer bzw. multipler, un abgeschlossener Identitätsentwürfe. Gerade die fehlende Positionalität kann zugleich als Schwäche betrachtet werden, weil sie politischen Einsatz erschwert und zu Relativierung neigt (Straub, 2004).

3. Didaktische Perspektiven

3.1 Didaktische Orientierungen

Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, verbietet sich beim Lerngegenstand Behinderung / Inklusion eine klare lineare Entfaltung vom Gegenstand zu seiner methodischen Durchführung. Vorliegende Beschreibungen von Unterrichtsvorhaben zu Inklusion / Behinderung (z.B. Schweiker, 2018; Kropač, 2016; Kammeyer & Jesuthasan, 2013) gehen jeweils von unterschiedlichen differenztheoretischen Standpunkten aus, wählen dementsprechend auch unterschiedliche pädagogische Ziele. Geht es eher um eine empathische Exklusionssensibilisierung anderer, um den praktischen Umgang mit Differenzen in der Klasse selbst oder um die theoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Mechanismen? Dementsprechend werden auch biblisch-theologische Quellen oder Reflexionen je nach Strategie (Kap. 2.1) anders eingesetzt. Jede dieser Unterrichtsbeschreibungen hat Stärken und Schwächen. Jede tariert anders aus, wer zu Wort kommt und wer nicht, wie stark das eigene Verwickeltsein mitreflektiert wird, welche Lernwege welche Zugangsvoraussetzungen erfordern. Wir versuchen deshalb, mit fünf Lernszenarien didaktische Grundentscheidungen zu skizzieren, wie Behinderung / Inklusion zum Gegenstand des Religionsunterrichts werden können. Diese *Szenarien* betonen unterschiedliche differenz-

theoretische Denkformen, Grade kognitiver bzw. handlungsauffordernder Beanspruchung und Modelle des ethischen Lernens.

3.2 Didaktische Konkretisierungen in Lernszenarien

Die fünf Szenarien sind Verdichtungen vorhandener pädagogischer Praxis oder theoretischer Überlegungen zu Praxisvorstellungen entlang bestimmter Merkmale: Sie unterscheiden sich *erstens* grundlegend darin, ob sie von „normalen Menschen“ ausgehen, die mit dem Angebot etwas über unnormale Menschen lernen können oder ob sie grundlegend diese Differenz für die Gesellschaft und für die Lerngruppe aufzuheben versuchen. Gerade im Umgang mit Behinderung ist diese Unterscheidung wichtig, ob die Behinderung außerhalb oder innerhalb der Lerngruppe gedacht wird. Damit ist *zweitens* ein eigener differenztheoretischer Zugang verbunden, in dem die Unterscheidung normal / unnormal selbst anders verstanden wird und damit auch eine andere pädagogische Strategie verfolgt. Diese pädagogische Strategie lässt sich *drittens* in den verschiedenen Modellen des direkten bzw. indirekten ethischen Lernens fassen, die in der religionsdidaktischen Tradition entwickelt wurden (Lindner, 2017, S. 192–211). Jedes dieser Szenarien hat seinen Sinn in der Schule, erfüllt auf gewisse Weise eine Funktion im ethischen Lernen, besitzt aber auch Schwächen.

a. Fest der Vielfalt

Das Fest der Vielfalt ist ein buntes, möglichst unbeschwertes Format z.B. bei Projektwochen, bei dem bestimmte Besonderheiten der jeweils anderen in exotisch / kulturalistischer Weise hervorgehoben werden. Im Feiern der Vielfalt wird das befremdlich Andere zugleich unsichtbar gemacht, wodurch reale Begegnungen ausbleiben. Differenztheoretisch ist hier die Denkform (1) und begrifflich Inklusion als Diversität dominierend. Ethisch realisiert sich hier ein *Werterleben*: „Die Welt ist bunt und das ist eine Bereicherung“. Es handelt sich dabei um eine eher indirekte Praxis. Im freundlichen Austausch der Kulturen und Religionen wird in der Praxis selbst gelernt, dass Differenzen keine Angst zu machen brauchen. Behinderungen lassen sich schlecht feiern, aber auf dem Gruppenfoto ist es gut, auch diese Form von bereichernder Differenz abzubilden.

b. Empathie mit denen am Rand

Am Beispiel der Martinslegende oder der Sternsingeraktion wird im Religionsunterricht versucht, den Fokus auf gesellschaftlich marginalisierte oder benachteiligte zu lenken und für deren Lebenssituation zu sensibilisieren. Diese anderen am Rand sind in einer deutlich schlechteren Lage, können sich nicht selbst helfen, brauchen die Starken, die Verantwortung übernehmen können (2). Die anderen sind in den Sammelaktionen oder Spendenläufen, die durch den Religionsunterricht (mit-)vorbereitet werden, außerhalb der Gruppe. In Form einer *Wertübertragung* sollen die normalen Kinder Empathie mit an den Rand Gedrängten entwickeln, während die anderen zu Objekten des Lernens, zum Lernanlass werden. Ein hohes Spendenaufkommen ist zugleich Indikator für ein erfolgreiches Lernen. Mitgefühl wird durchaus abstrakt entwickelt, aber eher als Gefühl von Selbststärke.

c. Hilfe für die Randständigen bei der Integration

Im Religionsunterricht werden Projekte angeschoben, die Randständigen im nahen Umfeld (z.B. Obdachlose, Sozialschwache, Alleinerziehende, Trauernde) zu unterstützen, damit sie an den gesellschaftlichen Vollzügen teilhaben können, denen sie entglitten sind. Es geht darum, über wirkliche Compassion die Situation anderer zu verbessern (3). Nicht der Rahmen dieser Situation wird verändert, aber das Erleben der Situation. In diesem Handeln lernen auch die Kinder und Jugendlichen der Mitte etwas, sie werden auf ihre eigenen Werte aufmerksam, nehmen die anderen als eigenständig wahr, die eigene Werte verfolgen. Die *Werterhellung* geschieht hier in der Differenz vom anderen, aber die Compassion soll in dieser eher indirekten Strategie zum Teil des Selbstkonzeptes werden.

d. Streit um mehr Gerechtigkeit

Religionslehrkräfte können in Reihen des ethischen Lernens versuchen, die Kinder für den eigenen Anteil an den Lebensverhältnissen unserer Gesellschaft oder Welt zu sensibilisieren und einen Perspektivenwechsel anzuregen (4). Sie werden sich ihrer Werte bewusst (*Werterhellung*) und überlegen, wie sie selbst an einer besseren Welt mitgestalten können. Was sind sie bereit aufzugeben? Welcher Rahmen bietet allen einen guten Ort? Innerhalb dieser Praxis ist es möglich, die Opfer unserer Lebensweise in der Dritten Welt zu verorten, um die innere Homogenität zu stabilisieren. Es ist aber auch möglich, Marginalisierungen in der Schule selbstkritisch anzusprechen und Betroffenen Selbstartikulation einzuräumen, in der sie sich für eine Veränderung ihrer Situation einsetzen können. In Gedankenexperimenten des *Schleiers des Nichtwissens* bei Rawls (1979, S. 159–165) können ge-

sellschaftliche und schulische Strukturen daraufhin befragt werden, wem sie dienlich sind und wie man sie – ohne um die eigene Position zu wissen – hinsichtlich mehr Gerechtigkeit verändern könnte (5). Dann wird neben der *Werterhellung* auch eine Arena für die *Wertkommunikation* eröffnet, in der Ressourcen- oder Anerkennungskonflikte zwischen verschiedenen Mitgliedern der (Welt-)Gesellschaft bzw. Schule ausgehandelt werden.

e. Kooperation im fachlichen Alltagsunterricht

Die Lehrkraft verfügt über eine hohe Diskurssensibilität, d.h. sie weiß um gesellschaftliche Ordnungen und Machtverhältnisse Bescheid und gestaltet Lernsettings vor dem Hintergrund der jeweiligen Subjektpositionen. In gemeinsamen Aufgaben ist Heterogenität die Ausgangslage, unterschiedlich begabte Schüler*innen arbeiten so zusammen, dass über den praktischen Vollzug inhaltlicher Arbeitsprozesse die Differenzen nachrangig werden. Dieses Ziel der inklusiven Didaktik lebt davon, dass es einen gemeinsamen Rahmen gibt, in dem z.B. Differenzen von Leistungsfähigkeit Leistung nicht vermindern. Hier geht es nicht um Helfer*innensysteme, sondern um ko-konstruktive Kooperation an *einem* hochwertigen Ziel, das für alle Beteiligten Neuland darstellt. Anders als beim Fest der Kulturen sind die Differenzen und das Risiko, das von Differenzen ausgeht, bewusst. Jederzeit kann die Kooperation zur Koexistenz werden. Aber die besonderen Momente, wenn der gemeinsame interaktive Rahmen hält, verändern die Handlungsmöglichkeiten aller. Das wäre eine besondere Form des indirekten *Werterlebens* von Inklusion, weil der Gegenstand *nicht* sprachlich mit den Kindern thematisiert werden muss. Trotzdem stellt diese Unterrichtserfahrung vermutlich eine wesentliche Grunderfahrung für das stark kognitiv-arbeitende Lernszenarium (5) dar.

4. Literatur

- Brehme, D./Gerullis, A./Huber, C. (2020): Normalität und Behinderung aus Kindersicht. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 1, S. 50–63.
- Brandstetter, B. (2020): Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln. Elementarpädagogik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung. Münster/New York: Waxmann.
- Brandstetter, B./Reis, O. (2020): Machtvolle Differenzierungen. Wie Inklusionsdiskurse (religions-)pädagogische Praxis prägen. In T. Knauth/R. Möller/A. Pithan (Hg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen. Münster/New York: Waxmann, S. 375–385.
- Crossan, J. D. (1996): Jesus ein revolutionäres Leben. München: Beck.
- Duden online, Art ‚Integrationskind‘. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Inklusionskind> (Zugriff: 24.1.2021).

Dokument2

- Frick, E./Haas, S./Peterseil, J./Stadlbauer, U./Walter, E. (2010): Religionspädagogischer Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien/Linz: Eigenverlag.
- Grosche, M./Vock, M. (2018): Art. ‚Inklusion‘. In D. Rost/J. Sparfeldt/S. Buch (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (5. Aufl., S. 260-268). Weinheim: Beltz.
- Grümme, B. (2019): Religionspädagogische Denkformen. Eine kritische Revision im Kontext von Heterogenität. Freiburg i. B.: Herder.
- Hinz, A. (2014): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Integration? In I. Schnell/A. Sander (Hg.): Inklusive Pädagogik (S. 41–74). Bad Heilbrunn: Klinkhammer.
- Kammeyer, K./Jesuthasan, J. (2013): Wie gehen Kinder mit Behinderungen mit Heilungsgeschichten um? In M. Zimmermann/C. Klein/G. Büttner (Hg.): Kind, Krankheit, Religion (S. 211–230). Neukirchen-Vluyn: Neukirchner Verlag.
- Kropač, U./Bantzhaff, S. (2015): Inklusion als Lerngegenstand. Katechetische Blätter, 140, S. 54–59.
- Leutzsch, M. (2016): Biblisch-theologische Perspektiven auf Heterogenität, Inklusion und Exklusion. In U. Liedke./H. Wagner (Hg.): Inklusion. Lehr- und Arbeitsbuch für professionelles Handeln in Kirche und Gesellschaft (S. 54–70). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mecheril, P. u. a. (Hg.) (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rabenstein, K./Laubner, M./Schäffer, M. (2020): Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens. In H. Leontiy/M. Schulz (Hg.): Ethnographie und Diversität (S. 187–208). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Rawls, J. (1979): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reis, O. (2021): Unisichtbar, lähmend oder steuernd. Heterogenität als didaktischer Akteur im Unterricht. In G. Grümme/T. Schlag/N. Ricken (Hg.): Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft (S. 137–150). Stuttgart: Kohlhammer.
- Riegel, C. (2016): Bildung, Intersektionalität, Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: Transcript.
- Schiefer-Ferrari, M. (2014): Gestörte Lektüre. Dis/abilitykritische Hermeneutik biblischer Heilungserzählungen am Beispiel von Mk 2,1-12. In B. Kollmann/R. Zimmermann (Hg.): Hermeneutik der frühchristlichen Wundererzählungen. Geschichtliche, literarische und rezeptionsorientierte Perspektiven (S. 627–646). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schiefer-Ferrari, M. (2019): Erlesene Tischgemeinschaften in der Bibel. (De-)Konstruktionen von In- und Outsider. In A. Pithan/A. Wuckelt (Hg.): Miteinander am Tisch. Tische als Ort sozialer Utopien (S. 28–47). Münster: Comenius-Institut.
- Schweiker, W. (2016): Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schweiker, W. (2018): „Kein Haus zum Leben“ Euthanasieorde als Thema im förder- und inklusionspädagogischen RU. rpi-Impulse, 1, S. 16.
- Straub, J. (2004): Identität, in: F. Jäger/B. Liebsch (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Grundlagen und Schlüsselbegriffe 1 (S. 279–303). Stuttgart: Springer.
- Walgenbach, K. (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.