

Guter (Religions-)Unterricht zwischen Kompetenzorientierung und inklusiver Didaktik

Zwei Diskurse beherrschen zurzeit die erziehungswissenschaftliche und schulpädagogische Diskussion: das bildungspolitische Reformprojekt „Kompetenzorientierung und Bildungsstandards“, das nach den für Deutschland ernüchternden Resultaten der internationalen Vergleichsstudien als Innovationsstrategie zur Verbesserung der Ergebnisqualität von Schule und Unterricht inszeniert wurde, und die Forderung nach „inklusive Bildung“. Diese in der UN-Behindertenrechtskonvention kodifizierte Forderung ist nach der Ratifizierung in Deutschland geltendes Recht und fordert damit verbindliche Handlungskonsequenzen in den Bundesländern ein.¹

In den Schulen werden diese beiden Diskurse angesichts ihrer weit gehenden Ansprüche (das Reformprojekt Kompetenzorientierung ist nach eigenem Anspruch ein „Paradigmenwechsel“ und soll die schulische Arbeit „revolutionieren“) als kaum zu erfüllende Anforderungen empfunden; zudem irritiert die Komplexität und die mögliche Widersprüchlichkeit (hier: verbindliche Standards für alle – dort: individualisiertes Lernen) der beiden Diskurse die Akteure vor Ort. Nicht wenige Lehrerinnen und Lehrer reagieren in dieser Situation vorsichtigerückhaltend oder gar mit Rückzug und warten ab, bis diese neuen Reformansätze an der schulischen Wirklichkeit vorüber gezogen oder abgeprallt sind.

In diesem Beitrag wird die Ansicht vertreten, dass es an der Zeit sei, die beiden Diskurse zusammen zu bringen und sie als Instrumente zu verstehen, Lehren und Lernen zu verbessern und die Bildungsmöglichkeiten für alle Kinder und Jugendlichen zu optimieren. So unterschiedlich die Herkunfts- und Entstehungszusammenhänge der beiden Diskurse auf der Makroebene sind, so deutlich kommen sie doch auf der Mikroebene der Didaktik und der Unterrichtsplanung und

¹ Vgl. Beauftragter der Bundesregierung (2010) Zur rechtlichen Beurteilung der Verpflichtung der Bundesländer, ein inklusives Schulsystem einzuführen, vgl. Avenarius (2012).



-gestaltung zusammen. Die beiden Reformstrategien „Kompetenzorientierung“ und „Inklusive Bildung“ können auch als durchaus kompatible Beiträge zur Profilierung „guten“ Unterrichts gelesen werden. Aus meiner Sicht steigt die Akzeptanz der Bildungsreform in ihren unterschiedlichen Facetten bei den Akteuren, wenn sie in dieser Weise zusammen gebracht werden und vor allem, wenn sich aus den Diskursen konkrete Handlungsorientierungen für die Gestaltung von Lehr-/ Lernprozessen ergeben. Dies soll im folgenden gezeigt werden, indem die einzelnen Diskurselemente der beiden Reformprojekte „Kompetenzorientierung“ und „Inklusion“ gesichtet, geordnet und auf die spezifischen Anliegen der Religionspädagogik bezogen werden. Beide Projekte werden in Beziehung zueinander gesetzt und in ihrem Aufeinander-Angewiesen-Sein nachgezeichnet. Vorab die beiden Thesen, die im Folgenden expliziert und begründet werden:

- Inklusive Bildungsprozesse in der Schule bedürfen kompetenzorientierter Unterrichtsarrangements. Denn: Kompetenzorientierung als Gestaltungsmerkmal von Unterricht bietet die Möglichkeit zu zeigen und nachzuweisen, dass inklusives Lernen wirklich Lernfortschritte zeitigt und allen Schüler/innen die Möglichkeit optimaler Förderung eröffnet.
- Kompetenzorientierter Unterricht ist auf die Wert-Perspektive inklusiver Bildung angewiesen, um der Gefahr der Technokratisierung von Lernprozessen und der einseitigen Ausrichtung auf Testbarkeit und Effizienz sowie der Zementierung von Bildungsungerechtigkeit zu entgehen.

1. Das Reformprojekt „Bildungsstandards und Kompetenzorientierung“

Die Ursprünge des Projekts liegen auf der Makroebene des Bildungswesens. In Reaktion auf den „PISA-Schock“ im Jahre 2000/2001 wurde in Deutschland ein neues Steuerungsmodell entwickelt, mit Hilfe dessen die Qualität und Effizienz des Schulsystems nachhaltig verbessert werden soll. Kernelement dieses Steuerungsmodells sind klar verständliche und verbindliche Bildungsstandards, die in der Ausformulierung von erwarteten, fachbezogenen („domänenspezifischen“) Schülerkompetenzen angeben, welche Ziele der Praxis von Schule und Unterricht gesetzt sind. Mit diesem Instrument wird also die *Zielorientierung* im Schulsystem verstärkt. Hinzu kommt, und das ist das eigentlich Neue dieser Reformstrategie, dass die Erreichung der Ziele auch systematisch überprüft wird mittels empirischer Testverfahren. Die Evaluation des „outcomes“ geht im Sinne des Regelkreises wieder zurück an die Akteure des Systems auf den verschiedenen Ebenen, die mit Hilfe der erhobenen Daten an ihrer Stelle das System weiterentwickeln und optimieren. Dieser datengestützte Regelkreis ist der Kern der



„evidenzbasierten Systementwicklung“, die mit den Elementen Bildungsstandards und Kompetenzorientierung verbunden ist.²

Sehr viele kritische Einwände sind gegen dieses „outputorientierte“, sich an betriebswirtschaftliche Produktionsabläufe anlehrende Steuerungsmodell vorgebracht worden, die durchaus ihre Berechtigung haben. Aber: die Makroebene des Systems ist das eine, die Mikroebene des Unterrichts das andere. So bemerken die Bildungsforscher Oelkers und Reutter: „Eine Implementation von Bildungsstandards, die nicht bis auf die Mikroebene des Unterrichts durchdringt und die die Lehrpersonen und letztendlich die Schülerinnen und Schüler als eigenständig Lernende nicht erreicht, wird nichts bewirken. Für das Lehren und Lernen gilt: keine Qualität der Produkte ohne entsprechende Prozessqualität; keine standardkonformen Lernergebnisse ohne vorangegangene Lerngelegenheiten für alle Schülerinnen und Schüler. Auf der Lehr-Lernebene entscheidet sich, ob die Reform wirksam ist.“³ Die Erkenntnis, dass sich die auf Bildungsstandards und Kompetenzen basierende Bildungsreform in einer *neuen Unterrichtskultur* materialisieren muss, setzt sich allmählich durch und findet Niederschlag in (fach)didaktischen Versuchen, Unterrichtsentwicklung standard- und kompetenzorientiert zu qualifizieren. Das gilt auch für den Religionsunterricht. Hier haben sich in den letzten Jahren die Schwerpunkte deutlich verschoben. Ging es zunächst darum, spezifisch religionspädagogische Kompetenzmodelle zu entwickeln, – was als Voraussetzung für die Formulierung von Bildungsstandards verstanden wurde –, und auf dieser Basis kompetenzorientierte Curricula zu konstruieren (was bislang mehr oder weniger plausibel in fast allen Bundesländern erfolgt ist), steht seit 2009 die Erarbeitung einer kompetenzorientierten Didaktik des Religionsunterrichts im Fokus der Diskussion. Gegenstand des Interesses sind jetzt die Fragen aus der Perspektive der Lehrenden: „Wie ‚geht‘ eigentlich kompetenzorientierter Religionsunterricht? Inwiefern unterscheidet er sich von einem lernzielorientierten Unterricht? Was ist kompetenzorientiertes Lernen?“

Als erster Antwortversuch lässt sich Folgendes anmerken. Die Kompetenzorientierung erweitert den Lernbegriff. Dieser bezieht sich jetzt nicht nur auf abrufbares Wissen, sondern schließt auch Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen und Motivationen ein. Entscheidend für den Kompetenzansatz ist die Performanz, d.h. die Frage, ob die Lernenden in der Lage sind, das erworbene Wissen in lebensweltbezogenen Anforderungssituationen auch anzuwenden, ob sie fähig sind, mit dem Gelernten reale oder auch didaktisch konstruierte Herausforderungen

² Vgl. Altrichter (2011), S. 9ff.

³ Oelkers/Reusser (2008), S. 399.



und Probleme anzugehen und zu lösen. Diese Orientierung an dem, was die Schüler/innen letztlich können und zeigen, ist gewissermaßen die didaktische Wendung der Outcome-Orientierung des systemischen Steuerungsmodells (s.o.) und erweist sich als ausgesprochen fruchtbar für eine schülerbezogene Unterrichtsplanung und -gestaltung. Dies gilt sowohl für die längerfristige Perspektive, die das Lernen über mehrere Schuljahre in den Blick nimmt als auch für die Planung einzelner Unterrichtseinheiten. Kompetenzorientierung fordert die Lehrkraft auf, Lernen im Sinne von Kompetenzentwicklung als Prozess zu verstehen, der sich in kumulativ aufbauenden Schritten vollzieht. Deshalb muss bei der Planung einzelner Schritte immer das Ganze, der „rote Faden“ und das, was letztlich als „outcome“ herauskommen soll, im Auge behalten und allen Beteiligten gegenüber transparent gemacht werden.⁴

Mit der Kompetenzorientierung ändert sich die Blickrichtung vom „Lehren“ zum „Lernen“. Didaktisch relevant ist nicht, was lehrerseitig an Inhalten und Aufgaben eingegeben wird, sondern wie die Schüler/innen mit diesem „input“ umgehen, d.h. wie sie die Inhalte kontextualisieren, verarbeiten und sich aneignen. In dieser Perspektive korrespondiert der kompetenzorientierte Unterricht mit dem gemäßigt-konstruktivistischen Lernmodell, das davon ausgeht, dass der Lernende selbst aufgrund subjektiver Lernvoraussetzungen und biografischer Erfahrungen Wissen aktiv „konstruiert“ und nicht lediglich konsumiert und bestenfalls abspeichert. Wird der Ansatz der Kompetenzorientierung in dieser Weise auf das „Lernen“ fokussiert, kommt die Subjektivität der Schülerinnen und Schüler didaktisch in den Blick und damit die Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen, der Lernkanäle und -wege, der Lern tempi, der Lernbedürfnisse und Lerninteressen, die die Kinder und Jugendliche in den Unterricht mitbringen.

In der OECD-Studie „Definition and Selection of Competencies“ wird der Kompetenzbegriff mit dem Begriff der Ressourcen verbunden. „Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden.“⁵ Kompetenz kann in dieser Perspektive verstanden werden als die Fähigkeit, die persönlichen, biografisch erworbenen und aufgeschichteten Ressourcen in einer bestimmten Anforderungssituation zu aktivieren und zu koordinieren um die sich stellende Heraus-

⁴ Vgl. die kritisch-konstruktive, abwägende Diskussion um Kompetenzorientierung in dem Themenheft der Lernenden Schule „Kompetenzorientiert lernen und lehren“ (Lernende Schule 58 (2012).

⁵ Rychen/Salganik (2010), S.6.



forderung zu bestehen. Kompetenzorientierter Unterricht hat dann die Aufgabe, die mitgebrachten psychosozialen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen und zu stärken und die Fähigkeit zu fördern, diese Ressourcen in fachspezifischen Kontexten zu vernetzen, einzusetzen und anzuwenden. In dieser Ressourcen bezogenen Perspektive ist der kompetenzorientierte Ansatz sehr nah bei dem Grundanliegen inklusiver Pädagogik, jedes Kind in seiner Besonderheit anzuerkennen und nach Maßgabe seiner Möglichkeiten und Potentiale bestmöglich zu fördern. Für den Unterricht bedeutet dies: er sollte ein breites Angebot unterschiedlicher Lernaktivitäten für unterschiedliche Lernwege auf unterschiedlichen Niveaus für unterschiedliche Lernmöglichkeiten und Lernbedürfnisse bereit stellen.

Aus der Diskussion, wie eine Didaktik kompetenzorientierten Unterrichts aussehen könnte, lassen sich zusammenfassend folgende Merkmale extrapolieren, die auch für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht gelten:⁶

- Die konzeptionelle Verbindung von Wissen und Können, die Vermeidung der Anhäufung „toten“ Wissens im Unterricht;
- Die genaue Diagnose der Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler als Voraussetzung der „Passung“ der Lernangebote;
- Die transparente Strukturierung des Unterrichts. Der „rote Faden“ im Hinblick auf das, was die Schüler/innen am Ende eines Lernabschnitts wissen und können sollen, muss stets erkennbar sein;
- Das Lernen in lebensweltlich relevanten, komplexen Anforderungssituationen und auf Anwendungserfordernisse hin;
- Das eigenaktive Lernen der Schüler/innen und damit die Veränderung der Lehrer-Schüler-Rollen;
- Eine neue, kognitiv aktivierende Aufgabenkultur;
- Neue Formen der Rechenschaftslegung im Lernprozess (Portfolio, Lernstagebücher etc.). Neue Formen der Leistungsbewertung
- Förderung reflexiver und selbstreflexiver Aktivitäten im Lehr-/Lernprozess, Etablierung einer lernförderlichen Feedbackkultur.⁷
- Individualisierte und kooperative Formen des Lernens, Einsatz förderdiagnostischen Instrumentariums.

⁶ Vgl. auch Feindt/Meyer (2010).

⁷ Dies hat John Hattie in seiner monumentalen Metastudie als einen der lernwirksamsten Faktoren im Unterrichtsprozess identifiziert; vgl Hattie (2009).



2. Der Diskurs um inklusive Bildung

Inklusive Bildung steht in Deutschland seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 auf der bildungspolitischen Agenda. Damit verpflichtet sich die Bundesrepublik, Menschen mit Behinderungen einen gleichberechtigten Zugang zu allen Bildungsangeboten zu ermöglichen und ein „inklusives“ Bildungssystem auf allen Ebenen zu schaffen. In den aktuellen Auseinandersetzungen liegt der Akzent primär auf der schulstrukturellen Ebene. Es geht um die Frage, ob und wie die Förderschulen mit den unterschiedlichen Förderschwerpunkten aufgelöst und die Förderschüler/innen in das Regelschulsystem überführt werden können. In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ist Inklusion der Sache nach schon länger Thema und lässt sich im weiteren Kontext der Debatten um Heterogenität, Diversity, Pädagogik der Vielfalt und Intersektionalität verorten.⁸ Im Folgenden versuche ich, die Frage nach inklusiver Bildung in diesen weiteren Horizont zu stellen und die unterschiedlichen Diskurse zu ordnen.

2.1. Ordnung der Diskurse

Zunächst: *Heterogenität* ist eine deskriptive Kategorie. Sie beschreibt die in unterschiedlichen Perspektiven begehende tatsächliche Verschiedenheit von Menschen. Diese Verschiedenheit in den Klassenzimmern ist in den letzten Jahren stetig gewachsen und komplexer geworden.⁹ Kinder unterscheiden sich voneinander in vielerlei Hinsicht. Sie unterscheiden sich u.a.

- Hinsichtlich des Leistungsvermögens und Begabungspotentials
- Hinsichtlich des Geschlechts
- Hinsichtlich des kulturell-ethnischen Hintergrunds
- Hinsichtlich der Konfessionalität und Religion
- Hinsichtlich des sozioökonomischen Status ihrer Herkunftsfamilie
- Hinsichtlich der Lernkanäle und Intelligenzprofile
- Hinsichtlich des Grads an Gesundheit bzw. Beeinträchtigung

Der Begriff der Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Kontexten ist binär codiert (Heterogenität versus Homogenität). Im Unterschied zu Homogenität, die immer noch weitgehend Leitbegriff in deutschen Lehrerzimmern ist – obgleich eine Illusion –, signalisiert er Schwierigkeiten, Herausforderungen und Konflikthaftigkeit. Um diese negative Konnotation zu überwinden, wird auch im

⁸ Vgl. dazu Hinz (2011), S.23ff.; neuere Veröffentlichungen zum Thema u.a. Faulstich-Wieland (2011) und Trautmann/Wischer (2011).

⁹ Vgl. ausführlich dazu: Klippert (2011).



pädagogischen Diskurs zunehmend der Begriff der *Diversität* verwendet um anzuzeigen, dass Vielfalt vor allem eine Ressource ist, die fruchtbar gemacht werden muss, um verborgene Potentiale freizulegen und neue Lernchancen zu eröffnen. Seinen Ursprung hat der Begriff der *diversity* in der Praxis betriebswirtschaftlich geführter Unternehmen, die Vielfalt und Verschiedenheit der Mitarbeiter/innen personalpolitisch zu nutzen und die Mitarbeitenden „passgenau“ gemäß ihrer spezifischen Begabungen, Traditionen und Eigenschaften im betrieblichen Ablauf einzusetzen, um letztlich die Effektivität und Produktivität zu steigern. (Diversity management) In pädagogischen Zusammenhängen wird aus der betriebswirtschaftlichen Kategorie ein „managing diversity“, um auf die pädagogische Notwendigkeit eines konstruktiven Umgangs mit Vielfalt zu verwiesen.¹⁰

Problematisch wird der Umgang mit Heterogenität und diversity in pädagogischen Kontexten allerdings dann, wenn die gesellschaftlich-strukturelle Ebene ausgeblendet wird, wenn die unterschiedlichen Verschiedenheiten der Kinder als quasi natürliche Eigenschaften begriffen und die mit ihr verbundenen gesellschaftlichen Zuschreibungen konzeptionell nicht wahrgenommen werden. Übersehen wird dabei, dass in von Machtverhältnissen und Hierarchien durchwobenen Gesellschaften mit bestimmten Differenzen strukturelle Benachteiligungen, Diskriminierungen, Abwertungen und Ausgrenzungsprozesse einher gehen, die in pädagogischen Prozessen als Lernbarrieren wirken und überwunden werden müssen.

An dieser Stelle führt der Begriff der *Inklusion* weiter. Er macht dafür sensibel, dass intersubjektive Unterschiede und Differenzen umschlagen können in diskriminierende Prozesse des Aussonderns und Abwertens. Inklusion weist auf die stets auszubalancierende Dynamik von Inklusion und Exklusion in pädagogischen Interaktionen und schulischen Strukturen hin. Ein inklusives Schulsystem und inklusive Bildung haben das Ziel, Ausgrenzungsprozesse aufgrund bestimmter Merkmale deutlich zu machen und zu überwinden in einem gemeinsamen, die unterschiedlichen Verschiedenheiten der Schüler/innen würdigenden Lernarrangement. Insofern ist Inklusion ein normativer Begriff, eine gesellschaftliche Vision oder, wie Andreas Hinz es ausdrückt, ein „Nordstern“, der die pädagogische Praxis orientiert.¹¹

Im deutschen Schulsystem sind Exklusionspraktiken besonders augenfällig im Hinblick auf das Merkmal „psychische oder physische Behinderung“. Kinder mit Lernschwierigkeiten, körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen werden in

¹⁰ Vgl. Koall/Bruchhagen/Höher (2007).

¹¹ Vgl. Hinz (2012), S.4.



ein hoch differenziertes Sonder- bzw. Förderschulsystem überwiesen, damit aus dem Regelschulsystem exkludiert. Ziel der Inklusionspädagogik ist es, diese Differenzierungen wieder aufzuheben und möglichst viele Schüler/innen in gemeinsamen Lernarrangements zu bilden und zu fördern.

In Deutschland sind ca. 50 % der Sondereinrichtungen Förderschulen für Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten. In diesen Förderschulen wird deutlich, dass sich die Ausgrenzungsprozesse im Hinblick auf die unterschiedlichen Differenzmerkmale oftmals überlappen: in den angesprochenen Institutionen sind überdurchschnittlich viele Kinder aus sozial schwachen Familien, überdurchschnittlich viele Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, überwiegend viele Jungen. Mit dem Begriff der „*Intersektionalität*“ wird in den Sozialwissenschaften auf das „Überkreuzen“ (intersection) verschiedener diskriminierender Differenzmerkmale verwiesen.¹² Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass in der Regel nicht nur ein Differenzmerkmal ausschlaggebend ist für soziale Benachteiligung und Ausgrenzung (wie z.B. nur das Geschlecht), sondern meist ein Bündel von Differenzlinien in den Blick genommen werden muss. Mit diesem kritischen Blick soll u.a. verhindert werden, dass Schüler/innen auf nur ein dominantes Differenzmerkmal reduziert werden („die“ Kinder ausländischer Eltern“, „die“ Kinder mit Behinderungen, „die“ Mädchen etc). Zur Persönlichkeitsstruktur eines Schülers/einer Schülerin gehören komplexe Kombinationen von Gleichheits- und Differenzmerkmalen, die im Grunde nur in individualisierter Betrachtung zu analysieren sind. So kann ein Kind aus einer Migrantenfamilie, die von Hartz IV lebt, durchaus in lernfördernder Umgebung aufwachsen, während ein Schüler aus einer einheimischen, ökonomisch abgesicherten Familie, in der die Beziehungen durch Distanziertheit und psychische Kälte geformt sind, dennoch in „bildungsferner“ Atmosphäre leben kann.

Aus dieser Perspektive der Intersektionalität wird aber auch deutlich, dass ein Programm inklusiver Bildung, das sich nur auf die Einbeziehung von Kindern mit Beeinträchtigungen beschränkt, zu kurz greift. Auch die UN-Behindertenrechtskonvention verweist, wenn man sie genau studiert, auf ein weiter gehendes Verständnis von Inklusion, auch wenn der Text zunächst auf Menschen mit Behinderungen und ihre Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsangeboten fokussiert.¹³

¹² Vgl. zur Diskussion: Faulstich-Wieland (2011).

¹³ Zum weiteren Verständnis von Inklusion und zur Umsetzung dieses umfassenden Anspruchs in der Schule vgl. K. Reich, Inklusion und Bildungsgerechtigkeit (2012). In diesem Band wird auf das weltweit vielleicht erfolgreichste Modell inklusiver Schulentwicklung aus Toronto (Equity Foundation Statement & Commitments to Equity Policy Implementation) sowie auf



Mit Inklusion als normativem Leitbegriff verbindet sich zugleich ein visionäres Gesellschaftsbild, das in der Tradition der Menschenrechtsphilosophie und -bildung die Kategorien von Gleichheit, Vielfalt, Gerechtigkeit und Freiheit zusammen bringt. Gleichheit ist in dieser Perspektive die Voraussetzung für Pluralität, insofern in einer wirklich demokratischen, „inklusive“ Gesellschaft allen Menschen das gleiche Recht zukommt verschieden zu sein und in dieser Verschiedenheit anerkannt und wertgeschätzt zu werden. Annedore Prengel prägte dafür den Begriff der „egalitären Differenz“, der zum Ausdruck bringt, „dass unterschiedliche Lebensformen gleiches Existenzrecht haben, gleiches Recht gesellschaftlich sichtbar, anerkannt und wirksam zu sein. Das Gleichheitspostulat wird auf neue radikale Weise eingelöst, indem den heterogenen Lebensweisen gleiches Recht zugesprochen wird. Gleichheit ist damit Bedingung der Möglichkeit von Differenz.“¹⁴

Inklusive Bildung trägt dazu bei, dass Hierarchisierungen von Differenzen abgebaut, Diskriminierungen, Ausgrenzungen, Demütigungen von normabweichenden unterschiedlichen Lebensweisen überwunden und Vielfalt zum Ausdruck gebracht werden kann. Insofern kann man inklusive Bildung auch als „*Pädagogik der Vielfalt*“ (Prengel) interpretieren. In einer inklusiven Schule, die eine Pädagogik der Vielfalt inszeniert, bildet sich die gesellschaftliche Vision einer „egalitären Differenz“ gewissermaßen proleptisch ab; andererseits wird die Brüchigkeit und Anfälligkeit inklusiver Pädagogik erklärbar, die sich unter den gesellschaftlichen Bedingungen noch nicht realisierter „egalitärer Differenz“ konstituiert. Eine „Pädagogik der Vielfalt“ im Sinne Prengels muss sich jeweils situationsspezifisch fragen, welche Gleichheiten und welche Differenzen sie will, oder in unserem Kontext: wie das Verhältnis von Standardisierung und Individualisierung im inklusiven Unterricht zu bestimmen ist. Damit sind wir bei den didaktischen Grundfragen inklusiver Bildung.

2.2. Didaktik des inklusiven Unterrichts

Für die Didaktik des inklusiven Unterrichts gelten nach Ansicht von Inklusionspädagogen dieselben Kriterien, die prinzipiell für „guten“ Unterricht leitend sind. Aus der Lehr-/Lernforschung sind einige Merkmale guten Unterrichts bekannt und inzwischen auch empirisch gut abgesichert, die besonders lernförderliche Wirkungen zeitigen, wie u.a.

den Index für Inklusion als Instrument für inklusive Schulentwicklung verwiesen. Beide Ansätze werden auf den spezifisch deutschen Kontext bezogen.

¹⁴ Vgl. Prengel (2006), S. 183f.



- Klare Strukturierung des Unterrichtsprozesses
- Hoher Anteil echter Lernzeit
- Lernförderliches Klassenklima, anerkennender Lehrersstil
- Methodenvielfalt
- Erhebung der individuellen Lernausgangslagen und „Passung“ der Lernangebote¹⁵

Für die inklusive Pädagogik ist der letzte Punkt besonders wichtig. Denn hier kommen die Kinder in ihren differenten Lebenslagen, biografischen Erfahrungen und spezifischen Lernvoraussetzungen in den Blick; dies eröffnet didaktisch die Möglichkeit, an den jeweiligen Lern- und Leistungsständen individuell und passgenau anzusetzen. Die inklusive Didaktik orientiert sich an der *Lernentwicklung* des einzelnen Kindes. Eine individuelle, prozessbegleitende Förderdiagnostik stellt die entsprechenden Daten für lernstandsbezogene didaktische Entscheidungen zur Verfügung. Diese Daten werden generiert aus Beobachtung und Analyse von Lerntagebüchern, Portfolios, Wochenplänen, Schülerprodukten etc. Mit diesen erhobenen Daten lassen sich die vier diagnostischen Grundfragen beantworten:¹⁶

- Was kann das Kind?
- Was muss es noch lernen?
- Was kann es als nächstes lernen?
- Wie lernt das Kind?

Eine Didaktik, die in dieser Art auf individueller Förderdiagnostik ruht, orientiert sich nicht an den Defiziten von Schüler/innen, sondern knüpft an den vorhandenen Ressourcen an und stellt *zieldifferente*, die individuelle Entwicklung des Kindes fördernde Lernangebote zur Verfügung. Oder anders gesagt: „Jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent. Zugleich haben Lehrerinnen und Lehrer die Aufgabe, bei der Akzeptanz bestehender kindlicher Kompetenzen nicht stehen zu bleiben, sondern Kinder zum Erreichen der Zone der nächsten Entwicklung, und damit zum Erwerb von neuen Kompetenzen anzuleiten und anzuspornen.“¹⁷

Mit diesen Ausführungen ist eines der Grundmuster inklusiver Didaktik beschrieben: die Bereitstellung individualisierter Lernsituationen. Methodisch kann sie dabei auf die ganze Fülle reformpädagogischer Arrangements offenen Unterrichts zurückgreifen wie Freiarbeit, Tages- und Wochenplanarbeit, Stationen-

¹⁵ Vgl. Meyer (2004).

¹⁶ Vgl. Grünecker 2012, S. 78.

¹⁷ Vielfältig lesen und schreiben lernen (2011), S. 6.



lernen etc. In diesen offenen Lernformen werden *differenzierte* Lernangebote zur Verfügung gestellt mit dem Ziel, das selbstregulierte und selbstverantwortete Lernen – in unterschiedlichem Ausmaß – zu fördern. Schüler/innen können z.B. wählen

- Welchen Zugang zum Lerngegenstand sie wählen (konkret-handelnd, begrifflich-abstrakt etc.)
- In welcher Sozialform sie lernen wollen (allein, in Partnerarbeit, in der Gruppe)
- Wie viel Zeit sie für die Lernaufgabe benötigen
- In welcher Reihenfolge sie die Aufgaben bearbeiten wollen
- Auf welches Lernprodukt sie hin arbeiten wollen (Plakat, Referat, Werkstück, Szenisches Spiel etc.)
- Auf welchem Niveau sie eine Lernaufgabe bearbeiten wollen

Heinz Klippert schreibt dazu: „Unterrichten in heterogenen Gruppen muss daher vor allem eins heißen: den Schüler/innen eine breite Palette unterschiedlicher Lernanforderungen und Lernaktivitäten bieten. Das beginnt mit differenzierten Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien und reicht über das Erstellen unterschiedlicher Lernprodukte bis hin zu möglichst vielseitigen Lerntätigkeiten im kognitiven, sozialen, kommunikativen und/oder psychomotorischen Bereich.(...) Je vielseitiger die Schüler/innen tätig werden können und je unterschiedlicher die an sie gestellten Anforderungen und Aufgaben ausfallen, desto chancenreicher sind gemeinhin die entsprechenden Lernprozesse für alle Beteiligten: für die Schüler/innen, da sie ihre individuellen Präferenzen und Stärken gezielt zur Geltung bringen können, und für die Lehrkräfte, die weniger Ärger mit lernunwilligen und/oder überforderten Kindern und Jugendlichen haben.“¹⁸

Merkmal inklusiver Didaktik ist es also, dass Differenzierungen nach Niveauanforderungen, Lerngegenständen, Lernzielen, Leistungsvermögen, Lernwegen etc. nicht in äußerer Differenzierung organisiert (separate Lerngruppen, Jahrgangsklassen, Schularten), sondern innerhalb der Lerngruppe vollzogen werden, so dass gemeinsames Lernen trotz aller Unterschiede möglich wird. Es ist empirisch breit belegt, dass das Lernen in stark heterogenen Lerngruppen an gemeinsamen Lerngegenständen eine Vielzahl an Lernchancen auf sozialem, kommunikativem, emotionalem und kognitivem Feld eröffnet und damit höchst lernförderlich für *alle* Kinder ist.¹⁹

¹⁸ Klippert (2010), S. 53.

¹⁹ Vgl. die Übersicht bei Schweiker (2012), S. 17f.



Diese in inklusiven Lerngruppen intensivierte Organisation von individualisiertem und differenziertem Unterricht hat allerdings auch Grenzen, nämlich da, wo eine Lerngruppe in lauter einzeln lernende Monaden zerfällt und dadurch die Schere zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler/innen noch größer wird. Darum braucht inklusive Bildung ein zweites Grundelement: das *kooperative Lernen*, die Organisation *lernwirksamer Interaktionen* zwischen den Schüler/innen. Beide Grundmuster in Balance zu halten und in ein gegenseitig befruchtendes Verhältnis zu bringen, ist die primäre Herausforderung einer inklusiven Didaktik.

Beim kooperativen Lernen lassen sich einige *Lernsituationen* unterscheiden, die unterschiedliche Funktionen für das soziale Miteinander der Schüler/innen und unterschiedliche Lernwirksamkeiten enthalten, z.B.

- **Solidarische Lernsituationen:** Schüler/innen mit unterschiedlichen Begabungen und Lernvoraussetzungen arbeiten an gemeinsamen Aufgabenstellungen mit je individuell abgestimmten Aufträgen. Alle Beiträge zusammen strukturieren das Lernergebnisses, das im Plenum präsentiert wird. Die Kinder erleben in dieser Situation Selbstwirksamkeit („mein Beitrag ist unverzichtbar für das Gruppenergebnis“) und lernen aufeinander zu achten und Verantwortung für den Gruppenprozess zu übernehmen.
- **Komplementäre Lernsituationen:** Zweiertteams arbeiten kooperativ und konstruktiv zusammen, z.B. beim Partnerdiktat oder bei der Arbeit mit der Lernkartei. Oder: Im Werkstattunterricht übernimmt jeder Schüler bei einem Angebot die Expertenrolle, führt die anderen in die Aufgabe ein und korrigiert die Arbeit. Schüler lernen sich hier in ihren Unterschiedlichkeiten besser kennen und erfahren, dass sich durch Austausch, gegenseitiges Befragen und Auskunft geben Lernen nachhaltig festigt.
- **Subsidiäre Lernsituationen:** Schüler unterstützen sich gegenseitig beim Lernen, entweder spontan bei bestimmten Aufgaben oder längerfristig durch Lernpatenschaften. Die soziale Verantwortung füreinander wird dabei gestärkt, Lernrückstände werden zeitnah aufgearbeitet.
- **Lernen durch Lehren:** Schüler/innen übernehmen punktuell die Rolle der Lehrkraft und bereiten das zuvor selbst Gelernte für die Gruppe didaktisch auf (z.B. im Gruppenpuzzle). Die Anforderung, Gelerntes in eigene Worte zu fassen, zu strukturieren und anderen verständlich zu präsentieren, ist eine kognitive Aktivierung der Lernenden und festigt das Gelernte.



Die Selbstgewissheit des Lernenden wird gesteigert, die Sensibilität gegenüber der Gruppe gefördert

- Kommunikative Lernsituationen: Gespräche über gemeinsame (Alltags-)Themen in der gesamten Lerngruppe, an der alle gleichberechtigt teilnehmen, z.B. im Morgenkreis. Funktionen: Stärkung des Gemeinschaftsgefühls, gegenseitige Wahrnehmung, Möglichkeit zur Artikulierung emotionaler Erlebniswelten.²⁰

In der Lehr-Lernforschung gilt das Modell des kooperativen Lernens als besonders lernwirksam. Es ist nicht identisch mit dem traditionellen Gruppenunterricht.²¹ In Anlehnung an konstruktivistische Lerntheorien werden im kooperativen Lernen drei Phasen flexibel miteinander verwoben: der individuelle, der kooperative Lernprozess und die Arbeit in der Gesamtgruppe. Im Unterricht geht man also nicht sofort in die Gruppenarbeit, sondern am Anfang steht die individuelle Auseinandersetzung. In Einzelarbeit erarbeiten die Lernenden je für sich neues Wissen, verknüpfen es mit vorhandenem und konstruieren ein individuelles Wissensmodell (Konstruktion). In der anschließenden kooperativen Lernphase werden die Konstrukte vorgestellt, miteinander verglichen und mit Rückmeldungen versehen. Schon die Verbalisierung des eigenen Modells stellt für jeden Lernenden eine neue Lernsituation dar. Darüber hinaus ergeben sich im Austausch neue Lösungen und neue Wissensnetze in der Gruppe (Ko-Konstruktion). Im Plenum werden diese neue Konstrukte der Gruppe präsentiert, die Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten der gefundenen Lösungen werden erneut in Einzelarbeit durchdacht, in der kooperativen Phase reflektiert und erneut im Plenum vorgestellt. (2. Ko-Konstruktion). Mit diesem von der Lehrkraft „dramaturgisch“ gesteuerten Wechsel der Phasen werden die Schüler/innen in die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand verwickelt und zu verantwortlicher Mitarbeit angehalten; das Niveau der kognitiven Aktivierung bleibt in diesem Lernarrangement vergleichsweise hoch.

3. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Didaktik inklusiven (Religions-)Unterrichts

Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass die beiden Reformansätze der Kompetenzorientierung auf der einen und der inklusiven Bildung auf

²⁰ Vgl. Grünecker (2012), S.94ff.; Vielfältig lesen und schreiben lernen (2011), S. 6ff.

²¹ Vgl. zum Folgenden Brüning/Saum (2008), S. 38-41.



der anderen Seite an einem Punkt übereinkommen, nämlich in der Forderung, den Aspekt der *Individualisierung* (im Blick auf die Schüler/innen) bzw. der *Binnendifferenzierung* (aus der Perspektive der Unterrichtsorganisation und des Lehrerhandelns) in unterrichtlichen Lehr-/Lernprozessen zu stärken.²²

Deutlich wird in beiden Perspektiven aber auch, dass die Begründungszusammenhänge jeweils unterschiedlich akzentuiert werden. Während die an Kompetenzen und Standards orientierte Bildungsreform vornehmlich rational und „evidenzbasiert“ argumentiert im Blick auf Steigerung der Effizienz des Bildungssystems und Verbesserung der Qualität von Unterricht, fokussiert die inklusive Bildung den normativen Aspekt der Bildungsgerechtigkeit im Sinne von Teilhabegerechtigkeit an Bildung für alle Kinder. Beide Argumentationslinien schließen sich jedoch nicht aus, sondern sind komplementär aufeinander zu beziehen: auch inklusiver Bildung muss es um Verbesserung von Unterrichtsqualität gehen, so wie kompetenzorientierte Didaktik einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit leisten sollte.

Auf der didaktischen Ebene können sich beide Ansätze wechselseitig bereichern. So kann die Kompetenzorientierung in inklusiven Unterrichtssettings sicher stellen, dass wirklich alle Kinder etwas lernen, insofern sie nachweislich und überprüfbar Fortschritte in der Entwicklung ihrer Kompetenzen machen und diese auch zeigen. Der Gedanke der Inklusion in kompetenzorientierten Lehr-/Lernarrangements hingegen weist darauf hin, dass Vielfalt und Heterogenität der Kinder Ressourcen sind, die didaktisch als Lernchancen genutzt werden müssen; zudem sensibilisiert er für Prozesse der Ausgrenzung, Abwertung, Diskriminierung und Beschämung in unterrichtlichen Interaktionen.

So ließe sich aus beiden Perspektiven ein neues Unterrichtsskript entwickeln, dessen zentrale Merkmale die *Individualisierung des Unterrichts*, die *Inszenierung kooperativer Lernformen* und die *Formulierung von an Kompetenzen orientierten Lernerwartungen* sind. Individualisierung bezieht sich dann aber nicht mehr nur auf die unterschiedlichen Lernwege, Lerntempi, Lernvoraussetzungen und Lernzugänge der Schülerinnen und Schüler, sondern auch auf unterschiedliche Lernziele entsprechend ihrer jeweiligen Entwicklungsmöglichkeiten. Diese differenten Lernziele müssen in den fachlichen Domänen jeweils in *gestuften Kompetenzerwartungen* abgebildet werden, die den gemeinsamen Unterricht in der Lerngruppe für die unterschiedlich weit entwickelten Schülerinnen und Schüler orientieren. So werden alle Kinder einer Gruppe gefordert zu lernen; aber

²² Vgl. zur Diskussion den von F. Hofmann u.a. herausgegebenen Band *Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards – (k)ein Widerspruch* (2011).



nicht im Gleichschritt – denn damit fallen immer einige herunter bzw. setzen sich ab -, sondern nach Maßgabe der individuellen Möglichkeiten und im Blick auf den jeweils nächsten Entwicklungsschritt bzw. die nächste Kompetenzstufe. In diesem inklusiv – kompetenzorientierten Unterrichtsskript wird eine Pädagogik erkennbar, „in der alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘ an und mit einem ‚Gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen und arbeiten.“²³ Die Kompetenzerwartungen stellen keinen für alle Schülerinnen und Schüler in gleicher Weise verbindlichen Katalog von Unterrichtszielen dar, sondern bilden ein *Spektrum* von unterschiedlichen, nicht-hierarchischen Kompetenzniveaus ab, die mit den individuellen Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder korrespondieren.

Ein inklusiv-kompetenzorientiertes Unterrichtsskript lässt sich am Beispiel des Schriftspracherwerbs anhand der Materialien „Vielfältig lesen und schreiben lernen – Anregungen für die inklusive Praxis auf der Basis von ‚Meine Fibel‘“ (2011) illustrieren. In dieser Arbeitshilfe wird ein wissenschaftlich abgesichertes Stufenmodell des Schriftspracherwerbs vorgestellt, das sowohl als Diagnoseinstrument zur Erhebung der differentiellen Lernausgangslagen als auch als Orientierungsrahmen für gestufte Kompetenzbeschreibungen in differenzierter Weise genutzt wird. In heterogenen, inklusiv arbeitenden Lerngruppen erstreckt sich die Bandbreite der Lernvoraussetzungen über alle sechs Kompetenzstufen des Schriftspracherwerbs, von der basalen über die präliterale, logografemische und alphabetische bis zur orthografischen Strategie, wobei in inklusiven settings einige Kinder überhaupt nicht bis zum alphabetischen oder orthografischen Entwicklungsniveau gelangen. Als pädagogischen Leitsatz formuliert die Arbeitshilfe: „Jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent“ (S.6), was auf der einen Seite bedeutet, jedes Kind in seinen individuellen Fähigkeiten und Grenzen zu akzeptieren und seine Leistungen zu würdigen, auf der anderen Seite aber auch die didaktische Herausforderung impliziert, Kinder nicht auf ihrer Kompetenzstufe verharren zu lassen, sondern zur nächsten Stufe ihrer Entwicklung und zum Erwerb neuer Kompetenzen anzuleiten. „Individualisierung und Kompetenzorientierung lassen sich dann verknüpfen, wenn daran gearbeitet wird, dass jedes Kind, soweit es irgend möglich ist, in seinem Lernprozess vorankommt.“ (S.7)

²³ Feuser (2005), S.173f.



Grundlage einer solchen entwicklungsorientierten Didaktik ist die lernprozessbegleitende Lernstandsanalyse bzw. Förderdiagnostik. Nicht nur zu Beginn des Unterrichts, sondern immer wieder während des Lehr-/Lernprozesses werden die Lernvoraussetzungen und Lernentwicklungen, die Lernstile und Lerntempi, aber auch die lernrelevanten Interessen, Vorlieben, familiäre und kulturelle Erfahrungen individuell erhoben, um darauf passgenaue Lernangebote bereit zu stellen. Als förderdiagnostische Instrumente stellt die Arbeitshilfe auf die Kompetenzstufen des Schriftspracherwerbs bezogene Tabellen, Kompetenzraster und „Lernpässe“ (für die Hand der Kinder) zur Verfügung, die die jeweiligen Kompetenzen in angemessener Sprache operationalisieren und damit Orientierung geben für die Einschätzung des jeweiligen Lernstandes wie auch für die Selbsteinschätzung der Kinder. Darüber hinaus geben sie den Lehrkräften Hinweise und Anregungen für die Konzipierung der jeweils nächsten didaktischen Angebote. So werden differenziert für jede Kompetenzstufe zunächst die Ziele für die Arbeit mit den Kindern auf dieser Stufe formuliert, Hinweise gegeben für das jeweils geeignete förderdiagnostische Instrumentarium und pädagogische Maßnahmen zur individuellen Förderung vorgeschlagen (S. 19ff.)

Mit diesem Konzept werden Bildungsstandards als verbindliche Kompetenzerwartungen für alle Schüler nicht grundsätzlich zugunsten einer Individualisierung von Leistungserwartungen aufgegeben. Aber sie werden dem gesamten Leistungsspektrum entsprechend stufenweise aufgefächert, so dass alle Kinder zwar am gleichen Gegenstand (hier: Lesen und Schreiben lernen) arbeiten, aber zeitgleich und gemeinsam in unterschiedlichen Niveaus und an unterschiedlichen Kompetenzen.

Wie entsprechende Kompetenzspektren für den Religionsunterricht aussehen könnten, ist bislang noch wenig erforscht. Einen Versuch macht Wolfhard Schweiker, der für den Religionsunterricht unterschiedliche Lern- und Aneignungsformen identifiziert, die in einem inklusiven setting angeboten werden müssen, damit alle Schüler die ihren Lernvoraussetzungen entsprechenden Zugänge zu den Lerngegenständen finden können. Dabei unterscheidet er zwischen der basal-perzeptiven, der konkret-handelnden, der anschaulich-modellhaften und der abstrakt-begrifflichen Form der Aneignung religiösen Wissens, die als gleichwertig und konstitutiv für religiöse Bildungsprozesse verstanden werden.²⁴

²⁴ Vgl. Schweiker (2012), S.41ff.



In einer noch auszuarbeitenden inklusiven Religionsdidaktik²⁵ könnten in diesem Sinne auf die spezifischen Inhaltsfelder des Religionsunterrichts bezogene *Kompetenzspektren* identifiziert werden, die Erwartungen an das Lernen formulieren, die sich an den individuellen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler orientieren.

Ein zweites Desiderat an eine inklusiv-kompetenzorientierte Religionsdidaktik wäre, genauer zu bestimmen, was im Religionsunterricht unter „Erhebung der Lernausgangslage“ und „Lernstandsdiagnostik“ zu verstehen ist und entsprechende Methoden und Instrumentarien zu entwickeln. Denn die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass die Generierung von Daten zu den individuellen Entwicklungsständen und die darauf bezogene passgenaue Bereitstellung von Lernangeboten essentiell ist sowohl für den inklusiven wie den kompetenzorientierten Religionsunterricht. Dieses Segment von Unterricht wird man zukünftig sicher breiter und tiefer anlegen, eine bloße Abfrage von Vorwissen als Hinführung zum Unterricht reicht nicht aus. Die Religionspädagogik mit ihren bewährten Konzepten und Methoden wie der Arbeit an und mit Kinderfragen, dem Theologisieren mit Kindern oder ästhetischen Ansätzen der Raum,- Zeit- und Körpererfahrung bietet da interessante Möglichkeiten, mitgebrachte Konzepte der Selbst- und Weltdeutung, lebensweltliche Erfahrungen und subjektive Theorien von Kindern hermeneutisch zu rekonstruieren um daraus Schlüsse für lernfördernde Angebote und Aktivitäten zu ziehen.

Aus den Aspekten der individuellen Lernstandsdiagnose und der aufgefächerten Kompetenzerwartungen ergibt sich als weiteres Merkmal eines inklusiv-kompetenzorientierten Unterrichtsskripts eine neue *Aufgabenkultur*, die für die spezifischen Anliegen des Religionsunterrichts zu entwickeln wäre. Das Thema „Aufgaben“ wird zur Zeit in Unterrichtsforschung und Fachdidaktik neu entdeckt und mit kompetenz- und inklusionstheoretischen Aspekten verbunden. Als Anforderungen an „gute“ (Lern-) Aufgaben gelten in dieser Hinsicht u.a.:

- Aufgaben müssen auf die unterschiedlichen Lernausgangslagen und Kompetenzerwartungen bezogen sein und in sich vielfältige Differenzierungen beinhalten;

²⁵ Die Konturen einer „inklusive Religionsdidaktik“ sind tatsächlich noch kaum ersichtlich. Zwar zwingt die Praxis inklusiver – oder sich inklusiv verstehender – Schulen auch den Religionsunterricht hier und da zu methodisch-didaktisch inklusiver Gestaltung, aber es liegen noch keine theoretisch fundierten Konzepte inklusiven Religionsunterrichts vor. So findet sich in dem Band „Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik“ (vgl. Grümme u.a. 2012) erstaunlicherweise noch kein Beitrag zum inklusiven Religionsunterricht.



- Sie sollten die unterschiedlichen Lernstile, Intelligenzprofile und Aneignungsformen ansprechen;
- Sie sollten ein zunehmend selbstreguliertes und selbstverantwortliches Lernen fördern und immer wieder auch zur Reflexion des Lernprozesses anregen;
- Sie sollten kooperatives Lernen fördern, in dem die unterschiedlichen Begabungen und Fähigkeiten lernfördernd für alle eingebracht werden können;
- Sie sollten hinreichend komplex sein, damit sich die unterschiedlichen Lerntypen und Interessen verwirklichen können;
- Sie sollten ein ausbalanciertes Verhältnis von Instruktion und Konstruktion darstellen. Die Rolle der Lehrkraft verschiebt sich dabei vom (ausschließlichen) Wissensvermittler zum Lernprozessbegleiter und Berater;
- Sie sollten sich an den lebensweltlichen Kontexten der Schüler/innen orientieren und Anwendungsbezüge eröffnen;
- Sie sollten transparent machen, welche Ziele mit ihrer Bearbeitung erreicht und welche Kompetenzen erworben werden können.²⁶

Zu klären wäre schließlich als weiteres Desiderat die Frage, in welchem Verhältnis das hier skizzierte inklusiv-kompetenzorientierte Unterrichtsskript zu fachdidaktischen Ansätzen des Religionsunterrichts steht. Schweiker versteht dieses Verhältnis offensichtlich lediglich additiv, insofern er in seiner Arbeitshilfe die drei „Prinzipien“ der inklusiven Didaktik Individualisierung, innere Differenzierung und Kooperation um die religionsdidaktischen Prinzipien der Elementarisierung, Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit ergänzt.²⁷

Abgesehen davon, dass die zuletzt genannten Prinzipien wohl kaum auf einer Linie liegen, greift eine bloß additive Verhältnisbestimmung zu kurz. Es wäre insbesondere zu untersuchen, inwieweit der Ansatz der Elementarisierung mit seiner Differenzierung in elementare Strukturen, Erfahrungen, Zugängen, Wahrheiten und Lernformen den inklusiv-kompetenzorientierten Religionsunterricht fachdidaktisch zu qualifizieren vermag.²⁸

²⁶ Als neuere Veröffentlichungen zum Thema vgl. Keller/Bender (2012); Kiper u.a. (2010).

²⁷ Vgl. Schweiker (2012), S. 31ff.

²⁸ Vgl. dazu den Versuch von Schweitzer (2008) mit den unterrichtlichen Praxisbeispielen.



Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert (2011), Bildungsstandards und Individualisierung im Unterricht – Zwei Reformpolitiken im Spannungsfeld, in: Hofmann u.a. (Hg.), Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards – (k)ein Widerspruch, Münster.
- Avenarius, Hermann (2011), Auf dem Weg zur inklusiven Schule?, in: SchwW NRW 3/2012, S. 66-69.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hg) (2010), Alle Inklusive! Die neue UN-Konvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Berlin.
- Brüning, Ludger, Saum, Tobias (2008), Regisseure im Klassenzimmer – Über die Dramaturgie individueller und kooperativer Unterrichtsphasen, in: Friedrich Jahresheft 2008, S. 38-41.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.) (2011), Umgang mit Heterogenität und Differenz, Baltmannsweiler.
- Feindt, Andreas u.a. (Hg.) (2009), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster/New York/München/Berlin.
- Feindt, Andreas, Meyer, Hilbert (2010), Kompetenzorientierter Unterricht, in: Die Grundschulzeitschrift 24 (2010), S. 29-33.
- Feuser, Georg (2005), Behinderte Kinder und Jugendliche: Zwischen Integration und Aussonderung, 2. Aufl., Darmstadt.
- Grümme, Bernhard u.a. (2012), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart.
- Grünecker, Nora (2012), Inklusiver Schriftspracherwerb, in: Metzger, Klaus, Weigl, Erich, Inklusion – praxisorientiert, Cornelsen Verlag Berlin.
- Hattie, John A.C. (2009), Visible Learning. A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement, London/New York.
- Hellrung, Miria (2010), Lehrerhandeln im individualisierten Unterricht. Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung, Opladen & Farmington Hills.
- Hinz, Andreas (2011), Inklusive Pädagogik – Vision und konkretes Handlungsprogramm für den Sachunterricht?, in: Giest, Hartmut u.a. (Hg.), Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Klinkhardt 2011.
- Hinz, Andreas, (2012) Inklusion – die Herausforderung für jede Schule, in: GS aktuell 117 (2012), S.3-6.
- Hofmann, Franz u.a. (Hg.) (2011), Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards – (k)ein Widerspruch?, Münster.
- Keller, Stefan, Bender, Ute (Hg.) (2012), Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren, Seelze.
- Kiper, Hanna u.a. (Hg.) (2010), Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht, Stuttgart.
- Klippert, Heinz (2010), Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können, Weinheim und Basel.
- Koall, Iris, Bruchhagen, Verena, Höher, Friederike (Hg.) (2007), Diversity Outlooks. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung, Hamburg.



- Kompetenzorientiert lernen und lehren (2012). Lernende Schule. Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung Heft 58 (2012), Friedrich Verlag.
- Lindner, Heike (2012), Kompetenzorientierte Fachdidaktik Religion, Göttingen.
- Metzger, Klaus, Weigl, Erich (Hg.) (2012), Inklusion – praxisorientiert, Cornelsen Verlag Berlin.
- Meyer, Hilbert (2004), Was ist guter Unterricht? Berlin.
- Obst, Gabriele (2008), Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen.
- Oelkers, Jürgen, Reusser, Kurt (2008), Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen, Bonn.
- Prenzel, Annedore (2006), Pädagogik der Vielfalt, 3. Aufl., Wiesbaden.
- Reich, Kersten (2012), Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule, Weinheim und Basel.
- Rychen, D.S./Salganik (Hg.) (2010), Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen, www.oecd.org/dataoecd/36/56/3569328.1.pdf
- Schweiker, Wolfhard (2012), Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I, Stuttgart.
- Schweitzer, Friedrich (2008), Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren, Neukirchen-Vluyn.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011), Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung, Wiesbaden.
- Tschekan, Kerstin (2011), Kompetenzorientiert unterrichten. Eine Didaktik, 2. Aufl. 2011, Cornelsen Verlag.
- Vielfältig lesen und schreiben lernen – Anregungen für die inklusive Praxis auf der Basis von „Meine Fibel“ (2011), Redaktion: Monika Gade, Cornelsen Verlag: Berlin.