

Inklusionen und Exklusionen in sozialen Praktiken von Schüler*innen im inklusionsorientierten ev. Religionsunterricht der Grundschule

Eine ethnographische Studie

Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Vorgelegt von Elke Theurer-Vogt
Ludwigsburg 2023

Erstgutachter: Prof. Dr. Christoph Knoblauch
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Katharina Kammeyer

Abschluss der Promotion: 20. Januar 2023

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	8
Teil I Grundlagentheoretische Perspektiven.....	12
1. Inklusion - eine mehrperspektivische Annäherung	12
1.1 Inklusion – Grundidee und Prozess.....	13
1.2 Inklusion – Versuch einer begrifflichen und entwicklungsgeschichtlichen Einordnung... 14	
1.2.1 Inklusion und Exklusion.....	15
1.2.2 Inklusion als Thema in der Pädagogik	16
1.3 Internationale Dokumente als Wegbereiter einer inklusiven Bildung.....	16
1.4 Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Bedeutung für eine inklusive Bildung... 18	
1.4.1 Inklusion und Schulgesetzgebung in der Bundesrepublik Deutschland	20
1.5 Inklusion aus pädagogischer Perspektive	23
1.5.1 Integrative und inklusive Pädagogik – Grenzen und Auftrag.....	23
1.5.2 Inklusiver Bildung – ein Menschenrecht	26
1.5.3 Pädagogik der Vielfalt – Diversity Education	27
1.5.4 Kernelemente einer inklusiven Pädagogik.....	31
1.6 Inklusion aus theologischer Perspektive.....	35
1.6.1 Der Mensch, Geschöpf und Ebenbild Gottes – schöpfungstheologischer Horizont.. 37	
1.6.2 Trinitätstheologischer Horizont	38
1.6.3 Inklusion im Reden und Handeln Jesu – christologischer Horizont	39
1.6.4 „Die inklusive Gemeinschaft der Heiligen“ – der ekklesiologische Horizont	41
1.6.5 Eschatologischer Vorbehalt	42
1.7 Inklusion aus religionspädagogischer Perspektive.....	43
1.7.1 Die Würde des Menschen und sein „unbedingtes Erwünschtsein“ als Elemente einer inklusiven Religionspädagogik	46
1.7.2 Verletzlichkeit und Differenz als Elemente einer inklusiven Religionspädagogik.....	46
1.7.3 Fragmentarität und Fragilität des eigenen Daseins als Elemente einer inklusiven Religionspädagogik	47
1.7.4 Anerkennung als Element einer inklusiven Religionspädagogik.....	48
1.7.5 Solidarität und Gerechtigkeit als Elemente einer inklusiven Religionspädagogik	49
1.7.6 Der Dialog als Motiv eines Inklusiven Religionsunterrichts	50
2. Ethnographische (Feld-)Forschung	52
2.1 Ethnographie – Begriff und historische Wurzeln.....	53
2.1.1 Kulturwissenschaftliche Wurzeln.....	54
2.1.2 Sozialwissenschaftliche Wurzeln.....	55
2.1.3 Alltagssoziologische Wurzeln	56
2.2 Ethnographie als Forschungsstrategie	57
2.3 Die Ethnographin als teilnehmende Beobachterin.....	61

2.3.1 Die Anwesenheit im Feld: Feldzugang und Aufenthalt	61
2.3.2 Teilnehmende Beobachtung	64
2.4 Die Ethnographin als Schreibende	68
2.4.1 Dokumentation: Feldnotizen, Protokolle, Videographie	69
2.4.2 Wege ethnographischen Verstehens – Strategien der Analyse.....	72
2.5 Dichte Beschreibung – Einordnung und Bedeutung des ethnographischen Ansatzes von Clifford Geertz für die ethnographische Bildungsforschung.....	76
2.5.1 Von der dichten Wahrnehmung zur dichten Beschreibung.....	76
2.5.2 Die „dichte Beschreibung“ als Methode der Ethnographie.....	78
2.5.3 Clifford Geertz: „Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur“	79
2.6 Ethnographie als Forschungsstrategie in Schule und Unterricht.....	85
2.6.1 Beobachten in Schule und Unterricht.....	87
2.6.2 Strategien der Befremdung in pädagogischen Feldern	88
2.6.3 Die dichte Beschreibung als Methode ethnographischer Forschung in Schule und Unterricht.....	89
Teil II Forschungsstrategische Perspektiven	91
3. Forschungsüberblick.....	91
3.1 Ethnographie in der Schul- und Unterrichtsforschung	92
3.2 (Ethnographische) Inklusionsforschung in Schule und Unterricht.....	95
3.3 (Ethnographische) Forschung und Inklusionsforschung in der Religionspädagogik und ihrer Praxis	97
4. Der Forschungsprozess	99
4.1 Einleitung	99
4.2 Forschungsgegenstand und Forschungsperspektive	100
4.2.1 Theorie sozialer Praktiken.....	100
4.3 Forschungsmethodische Diskussion: Ethnographie als Forschungsstrategie.....	105
4.4 Forschungsfrage und Forschungsziel	107
4.5 Ethnographische Forschung im Feld – Die Herstellung des Feldes.....	108
4.5.1 Die Feldauswahl, der Feldzugang und der Forschungszeitraum.....	109
4.5.2 Die Forscherin im Feld.....	113
4.6 Das Forschungsfeld	118
4.6.1 Die Schule.....	119
4.6.2 Inklusion an der Weststadtgrundschule	120
4.6.3 Der Religionsunterricht	122
4.6.4 Die Klasse 1a und ihr Klassenzimmer	124
Teil III Dichte Beschreibung der sozialen Praktiken der Schüler*innen im inklusionsorientierten Religionsunterricht der Grundschule	126
5.1 Einleitung.....	126

5.2 Auf dem Weg zur dichten Beschreibung: Die Daten und die ersten Schritte der Analyse	128
5.2.1 Die Daten analytisch lesen	129
5.2.2 Fragen an die Daten stellen	129
5.2.3 Das Kodieren der Daten	130
5.2.4 Das Verfassen von Memos	131
5.3 Dichte Beschreibung – die Interpretation und Analyse des Beobachteten	132
6. Die räumliche und zeitliche Dimension des Geschehens rund um den Religionsunterricht	135
6.1 Theoretische Vorüberlegungen	136
6.1.1 Materielle und soziale Räume	137
6.2 Die Schule und der Weg zum Klassenzimmer	139
6.2.1 Der Weg in die Eingangshalle der Schule und die Tür als Schwelle	139
6.2.2 Zwei Wege zum Klassenzimmer	142
6.2.3 Die Treppe als Barriere	144
6.2.4 Der Flur, ein gemeinschaftliches Territorium	147
6.3 Fazit	153
7. Der Religionsunterricht in der 1. und 2. Klasse – Ordnungen im Raum als Bedeutungsträger für Inklusion und Exklusion	155
7.1 Der Religionsunterricht der Klasse 1a – Situationsbeschreibung	155
7.2 Der Religionsunterricht der Klasse 2a/ 2b – Situationsbeschreibung	156
7.3 Wann beginnt der Religionsunterricht?	157
7.3.1 Theoretische Vorüberlegungen	157
7.3.2 Die „kleine Pause“ vor dem Religionsunterricht der Klasse 1a	158
7.4 Die Sitzordnung im Religionsunterricht	161
7.4.1 Die Sitzordnung im 1. Schuljahr	162
7.4.2 Die Sitzordnung im 2. Schuljahr	168
7.5 Wann beginnt die Unterrichtsstunde im Fach Religion?	172
7.6 Fazit	177
8. Der Stuhl-Kreis im Religionsunterricht	179
8.1 Theoretische Vorüberlegungen – Der Kreis als pädagogische Form	179
8.2 Wir bilden den Stuhlkreis im Religionsunterricht in der Klasse 1a	180
8.3 Wir bilden den Stuhlkreis im Religionsunterricht in der Klasse 2a/ 2b	184
8.3.1 Wie der Anfangskreis zum Religionskreis wurde	192
8.3.2 Aus dem Stuhlkreis wird ein Sitzkreis	193
8.4 Fazit	198
9. Das Anfangsritual im Religionsunterricht	200
9.1 Theoretische Vorüberlegungen	200
9.2 Der Übergang vom Kreisbilden zum Anfangsritual in der Klasse 1a	201

9.3 Das Anfangsritual im Religionsunterricht der Klasse 1a	202
9.3.1 Wie ein Ritual zum Anfangsritual der Klasse 1a wird.....	202
9.3.2 Das Anfangsritual als Ort sozialer Praktiken	205
9.4 Das Anfangsritual im Religionsunterricht der Klasse 2a / 2b	210
9.5 Der Abschluss des Anfangsrituals	213
9.6 Fazit	214
10. Der Themenkreis	215
10.1 Biblische Geschichten gemeinsam erzählen	215
10.1.1 Theoretische Vorüberlegungen	215
10.1.2 Die Geschichte von Jesus und dem blinden Bartimäus (Mk.10,46-52) (Klasse 1a) 218	
10.1.3 Die Josefs Geschichte (Gn. 37-50): Jakob und seine Söhne (Klasse 1a)	223
10.2 Ich und die anderen: „Oh, wie toll! Ih, wie blöd“ (Klasse 2a/ b).....	227
10.3 Fazit	229
11. Differenzierte Lernangebote im inklusionsorientierten Religionsunterricht.....	231
11.1 Theoretische Vorüberlegungen	231
11.1.1 Differenzierung mit vielfältigen Zugangs- und Aneignungsformen	233
11.1.2 Differenzierte Lernangebote	234
11.2 Kooperatives Lernen	236
11.3 Einzelarbeit.....	237
11.3.1 Theoretische Vorüberlegungen	237
11.3.2 Einzelarbeit im Religionsunterricht der Klassen 1a und 2a/b	238
11.4 Partnerarbeit	243
11.4.1 Theoretische Vorüberlegungen	243
11.4.2 Partnerarbeit im Religionsunterricht den Klassen 1a und 2a/b.....	244
11.5 Gruppenarbeit.....	249
11.5.2 Gruppenarbeit im Religionsunterricht den Klassen 1a und 2a/b	250
11.6 Fazit	255
12. Schlussfolgerungen	259
12.1 Ein Rückblick auf das Forschungsinteresse und der forschungsmethodische Ertrag ...	259
12.2 Zusammenführung der Ergebnisse der dichten Beschreibungen der sozialen Praktiken der Schüler*innen im inklusionsorientierten Religionsunterricht der Grundschule	262
12.3 Ertrag für die inklusive Religionspädagogik und die religionspädagogische Praxis eines inklusiven Religionsunterrichts der Grundschule	268
12.4 Ausblick auf weiterführende Fragen und Anknüpfungspunkte für die Forschung und Konzeptionsentwicklung für eine inklusive Religionspädagogik.....	271
13. Abkürzungsverzeichnis	274
14. Literaturverzeichnis.....	275

Dank

An dieser Stelle möchte ich all denen danken, die mich bei dieser Arbeit unterstützt haben. Zunächst gilt mein Dank den Schulen mit den Schulleitungen, Lehrkräften und ganz besonders den Schüler*innen, die diese Forschungsarbeit erst möglich gemacht haben. Danken möchte ich Prof. Dr. Veit Jakobus Dieterich und Prof. Dr. Gerhard Büttner, die mit der Idee einer ethnographischen Studie zum inklusiven Religionsunterricht diese Arbeit ins Tun gebracht haben. Prof. Dr. Christoph Knoblauch und Prof. Dr. Katharina Kammeyer danke ich sehr für die gute und zielführende Begleitung und Betreuung und besonders dafür, dass sie mich in zahlreichen Gesprächen und Rückmeldungen immer wieder konstruktiv motiviert haben.

Ein ganz besonderer Dank gilt meiner Tochter Lea-Sophie Kohl, die mich in unzähligen Gesprächen und Telefonaten kritisch, reflektiert und fokussiert beraten und unterstützt hat. Danken möchte ich meiner lieben Kollegin Dr. Damaris Knapp und meinem lieben Kollegen PD Dr. Wolfhard Schweiker für viele motivierende Gespräche und Kathrin Fechner für die Korrektur.

Herzlich danke ich meiner Familie, die mich durch diese Zeit begleitet hat.

Einleitung

„Niemanden als »anderen« oder »Fremden« auszugrenzen, etwa weil er oder sie einen anderen ethnischen oder kulturellen Hintergrund hat, zu einer religiösen oder zu einer sexuellen Minderheit gehört oder eben mit einer Behinderung lebt — das ist das zentrale Lebensprinzip einer vielfältigen Gemeinschaft. Mit diesem Grundverständnis von Inklusion ist ein entscheidender Paradigmenwechsel im Blick auf die Wahrnehmung und Gestaltung unserer Gesellschaft verbunden.“
(Kirchenamt der EKD 2014, 17).

So formuliert die Ev. Kirche in Deutschland ihr Grundverständnis von Inklusion und fordert für deren umfassende Umsetzung einen Paradigmenwechsel, den es in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens zu vollziehen gilt. Im Sinne eines weiten Verständnisses von Inklusion ist dabei die menschliche Vielfalt in all ihren Ausprägungen in den Blick zu nehmen, mit dem Ziel der vorbehaltlosen Einbeziehung *aller* Menschen. Der Begriff Inklusion hat sich im deutschsprachigen Raum mit Beginn dieses Jahrhunderts etabliert. Insbesondere seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention¹ 2006 und seit ihrer Ratifizierung durch die Bundesrepublik Deutschland 2009 ist Inklusion eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Dabei ist der Blick auf Menschen mit Behinderungen gerichtet, ihre »volle und wirksame Partizipation und Inklusion« (UN-BRK 2009, Art. 3) ist in allen Lebensbereichen uneingeschränkt zu gewährleisten. Dass diese Aufgabe im Jahr 2022 in vielen Bereichen noch weitgehend unerledigt ist, fordert zu noch intensiveren Anstrengungen heraus, um Inklusion als eine vordringliche und unumgehbare Aufgabe zu betrachten und sie neben den überwältigend großen und erschütternden Herausforderungen durch die Flüchtlingskrise seit 2015, die Corona-Pandemie seit 2020 und den Krieg in der Ukraine seit Februar 2022 im Auge zu behalten und sich der Verantwortung zu stellen, sie umfänglich in allen Bereichen des menschlichen Lebens zu verwirklichen.

Für den Bereich der Bildung bedeutet das, dass Inklusion als bildungspolitische Aufgabe und Herausforderung wahr- und anzunehmen ist (vgl. Möller 2018, 9). Das gemeinsame Lernen von Schüler*innen mit und ohne einen Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot an allgemeinbildenden Schulen ist zum Regelfall zu erklären, so wie es beispielsweise das Schulgesetz für Baden-Württemberg in §3 Abs. 3² vorsieht.

Damit ist Inklusion eine bildungspolitische Vorgabe geworden, die ungeheure und immer noch unübersehbare Anforderungen an alle Beteiligten stellt. Auf der politischen Ebene

¹ Die UN-Behindertenrechtskonvention, das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, (2009) wird im Folgenden mit UN-BRK abgekürzt. Vgl. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006); CRPD ist die offizielle englische Abkürzung.

² Im Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983, geändert am 05.12.2015, §3 Abs. 3 heißt es: „In den Schulen wird allen Schülern ein barrierefreier und gleichberechtigter Zugang zu Bildung und Erziehung ermöglicht. Schüler mit und ohne Behinderung werden gemeinsam erzogen und unterrichtet (inklusive Bildung).“

sind die strukturellen, organisatorischen und finanziellen Rahmenbedingungen zu schaffen, die es ermöglichen, dass Inklusion im Bildungssystem umgesetzt werden kann. Die Frage, wie Inklusion in der Praxis gelingen kann, fordert die Pädagogik und die Erziehungswissenschaft mit ihren Bezugswissenschaften und nicht zuletzt die Fachdidaktiken heraus, sich einem intensiven Inklusionsdiskurs zu stellen, grundlegende Aspekte zu reflektieren und kritisch zu diskutieren, mit dem Ziel, sie pädagogisch und – in der Perspektive dieser Arbeit – religionspädagogisch fruchtbar zu machen, damit die schulischen Akteur*innen ihre Praxis, den erforderlichen Veränderungen entsprechend, so gestalten können, dass gemeinsames Lernen im Religionsunterricht realisierbar wird (vgl. Merl 2019, 9).

Auf Grund der bildungspolitischen Vorgaben und dem daraus entstehenden Druck, Inklusion umzusetzen, bestehen normative Erwartungen nicht nur an die unterrichtliche Praxis, sondern auch an die Pädagogik, die herausgefordert ist, Inklusion in Theorie und Praxis zum Gegenstand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu machen und umfassend zu bearbeiten. Dies ist in der Vergangenheit bereits vielfach geschehen, wie zahlreiche Publikationen (z.B. Booth/ Ainscow 2002; Boban/ Hinz 2003; Hinz 2002, 2009, 2013; Reich 2012) zeigen, „die theoretisch präskriptiv vorgeben, wie schulische Inklusion ‚richtig‘ umgesetzt werden sollte“ (Merl 2019, 10). Neuere Forschungen versuchen nicht mehr nur empirisch zu klären, wie das, was unter Inklusion verstanden wird, im Unterricht ge- oder misslingen kann, sondern „was überhaupt in einem Unterricht geschieht, den die schulischen Akteur*innen selbst als inklusiv bezeichnen. Wie gestaltet sich Unterricht, in dem die pädagogisch Professionellen jene *strukturellen* Vorgaben zu Inklusion umsetzen? Die Frage, was das Besondere bzw. das Spezifikum eines inklusiven Unterrichts ausmacht, wird also nicht präskriptiv, sondern konstruktiv zu beantworten versucht“ (Merl 2019, 9, Hervorhebung im Original; vgl. Joyce-Finnern 2017; Möller et al. 2018). In diesem Kontext einer rekonstruktiven, auf Beobachtung basierenden Unterrichtsforschung (vgl. Reh und Rabenstein 2013; Joyce-Finnern 2017; Merl 2019) und einer empirisch reflexiven Inklusionsforschung (vgl. Budde/ Hummrich 2014; Budde/ Blasse/ Johannsen 2017) verortet sich die vorliegende Arbeit. Im Rahmen einer ethnographischen Studie richtet sie ihr Forschungsinteresse auf Inklusion und Exklusion³ im Religionsunterricht als sozial hergestellte, d.h. in Interaktionen und sozialer Praxis fundierte Prozesse. Dabei richtet sie den Fokus auf die Schüler*innen und ihre sozialen Praktiken im inklusionsorientierten⁴ Religionsunterricht. Diese Fokussierung gründet in

³ Jürgen Budde und Merle Hummrich haben gezeigt, „dass Inklusion kaum zu thematisieren ist, ohne ihren dialektischen Widerpart anzusprechen: die Exklusion.“ (Budde/ Hummrich 2015, 34). Vgl. dazu Kap. 1.2.1.

⁴ Wird im Folgenden Bezug auf den Religionsunterricht genommen, der im Rahmen dieser Arbeit untersucht wird, so wird von einem *inklusionsorientierten* Religionsunterricht gesprochen, im Unterschied zu einem *inkluisiven* Religionsunterricht, wie er überwiegend im inklusionspädagogischen Diskurs bezeichnet wird. Diese begriffliche Unterscheidung liegt darin begründet, dass die Klasse, die das Forschungsfeld die-

der Annahme, dass die religionspädagogische Diskussion im Blick auf den inklusionsorientierten Religionsunterricht die Perspektive auf die Schüler*innen als dessen Akteur*innen nicht unberücksichtigt lassen darf (vgl. Schwarz 2019, 15).

Zwar zeigt der Blick auf den aktuellen religionspädagogischen Diskurs, dass Inklusion ein Thema empirischer Forschung geworden ist, doch richtet sich dabei der Fokus v.a. auf die Religionslehrkräfte (Möller et. al. 2018; Grasser 2021). Empirische Studien, die ihr Forschungsinteresse auf die Schüler*innen⁵, auf ihre sozialen Praktiken im inklusiven Religionsunterricht richten, liegen bislang eigentlich nicht vor, so dass hier von einem Desiderat gesprochen werden kann, dem die vorliegende Arbeit zu begegnen versucht. Sie will einen Beitrag dazu leisten, die hier bestehende Forschungslücke zu bearbeiten. Als geeignete Forschungsstrategie erweist sich die Ethnographie, da sie dem Prinzip Inklusion entspricht, indem sie *alle*, die am Religionsunterricht teilnehmen, einzubeziehen, sie gleichberechtigt wahrzunehmen und ihre sozialen Praktiken zu beschreiben versucht, um darin Differenzkonstruktionen, Inklusionen und Exklusionen und die Bedeutungen, die ihnen innewohnen, zu erkennen. Ethnographie zielt per se auf die empirische Erforschung sozialer Lebenswelten, ihre institutionellen Gegebenheiten und sozialen Praktiken. Sie zeichnet sich aus durch eine ausgeprägte und reflektierte Praxis der Beobachtung und der Beschreibung von Beobachtungen, wie sie Clifford Geertz als dichte Beschreibung entwickelt hat (vgl. Breidenstein 2006, 20).

Der Aufbau der Arbeit gliedert sich in drei Teile. Zunächst wird in den theoretischen Grundlegungen im 1. Kapitel der Begriff der Inklusion in seinem relationalen Verhältnis zum Begriff der Exklusion (vgl. Sturm et al. 2020, 15) eingeführt. Neben den grundlegenden internationalen und nationalen Dokumenten, die Inklusion zu einer rechtsverbindlichen Vorgabe erklären, wird eine mehrperspektivische Annäherung an den (sonder-)pädagogischen Diskurs versucht. Im Bewusstsein eines weiten und universalen Inklusionsbegriffs⁶ richtet sich der Blick im Rahmen dieser Arbeit auf das Diversitätsmerkmal der Behinderung. Ein wesentlicher Grund dafür liegt in der UN-BRK und dem menschen-

ser Studie darstellt, keine inklusive Klasse im rechtlichen Sinne der UN-BRK Art. 24 und des Schulgesetzes Baden-Württembergs § 3 Abs. 3 ist, vielmehr ist von einer inklusiven Klasse in kooperativer Organisationsform zu sprechen, wie sie im Schulgesetz Baden-Württemberg in § 15 Abs. 6 festgelegt ist (vgl. Kap. 1.4.1).

⁵ Susanne Schwarz legte 2019 mit „SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke- Theoretische Überlegungen“ eine umfassende Arbeit zur Perspektive der Schüler*innen vor, doch dabei ist das Thema Inklusion nicht Gegenstand ihrer Forschung.

⁶ Dass eine solche Fokussierung durchaus kritisch zu sehen ist, diskutieren beispielsweise Budde und Hummrich: „Wenn Inklusion als Postulat aus der universalistischen Bildungs- und Gerechtigkeitsidee hergeleitet, mithilfe erziehungswissenschaftlicher Theoriebestände gefasst wird und sich als Gegenentwurf zu einem exkludierenden Bildungssystem versteht, muss erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung neben der Differenzkategorie Dis/Ability entsprechend auch andere Differenzkategorien (insb. Gender, Class, Race) systematisch und in ihrer Wechselbeziehung einbeziehen. kann gezeigt werden, dass Inklusion kaum ohne Exklusion zu thematisieren ist.“ (Budde/ Hummrich 2015, 34).

rechtsbasierten Anspruch auf Inklusion, der in der bildungspolitischen Vorgabe des Landes Baden-Württemberg wirksam wird, die das gemeinsame Lernen von Schüler*innen mit und ohne Behinderung vorsieht (s.o.) und somit den Ausgangspunkt dieser Forschungsarbeit darstellt.

Aus theologischer Perspektive wird Inklusion im Horizont der Schöpfungstheologie, Christologie, Ekklesiologie und Eschatologie reflektiert, um vor diesem Hintergrund zentrale Elemente für eine inklusive Religionspädagogik zu identifizieren.

Im 2. Kapitel wird die Ethnographie als Forschungsstrategie in ihrer Entstehung und ihrer Bedeutung für die Bildungsforschung beleuchtet. Ebenso wie die teilnehmende Beobachtung als Forschungsmethode im Feld, wird als Analyseinstrument die dichte Beschreibung, wie sie Clifford Geertz in seinem ethnographischen Ansatz beschreibt, reflektiert.

Teil II. der Arbeit beginnt im 3. Kapitel mit einem Forschungsüberblick zur unterrichtlichen und religionsunterrichtlichen Inklusionsforschung. Auf dieser Basis werden Forschungsdesiderate einer Inklusionsforschung im Religionsunterricht der Grundschule im Kontext schulischer Inklusion formuliert. Das 4. Kapitel beschreibt den auf den vorausgegangenen Überlegungen beruhenden Forschungsprozess, es formuliert die Fragestellung der vorliegenden Studie und beschreibt sowohl die einzelnen ethnographischen Forschungsschritte im Feld als auch das Forschungsfeld selbst.

Die theoretischen und methodologischen Reflexionen der ersten beiden Teile münden in den III. Teil, dem Herzstück dieser Arbeit, den dichten Beschreibungen der sozialen Praktiken der Schüler*innen im inklusionsorientierten Religionsunterricht der Grundschule, in die das 5. Kapitel einführt. Im sozialen Miteinander, das sich im Schul-Raum, im Klassenzimmer und im Religionsunterricht ereignet, lassen sich vielfältige Differenzkonstruktionen identifizieren, Exklusionen und Inklusionen erkennen und in den dichten Beschreibungen analysieren, um – im Sinne Clifford Geertz' – die Bedeutungen, die in und hinter diesen Differenzkonstruktionen, Exklusionen und Inklusionen liegen, sichtbar werden zu lassen (Kap. 6 – 11).

Die Diskussion der Ergebnisse im 12. Kapitel fokussiert abschließend drei Aspekte. Zunächst wird der forschungsmethodische Ertrag dieser Arbeit beschrieben. Dann werden die Erträge aus den dichten Beschreibungen der sozialen Praktiken der Schüler*innen im inklusionsorientierten Religionsunterricht der Grundschule im Hinblick auf ihre Bedeutung für die unterrichtliche Praxis eines inklusionsorientierten Religionsunterrichts zusammengeführt. Die Arbeit endet mit Überlegungen zu weiterführenden Forschungsperspektiven einer religionspädagogischen Inklusionsforschung im Kontext eines Religionsunterrichts mit inklusivem Anspruch.

Teil I Grundlagentheoretische Perspektiven

1. Inklusion - eine mehrperspektivische Annäherung

Inklusion stellt sowohl in wissenschaftstheoretischer Hinsicht als auch im Blick auf die Praxis des Religionsunterrichts den Kontext dieser Forschungsarbeit dar. Deshalb gilt ein erstes grundlegendes Interesse der Annäherung an den Begriff Inklusion sowie der Entwicklung, die ihn im internationalen und nationalen Kontext zu einer zentralen Leitkategorie werden ließ. Zunächst wird auf der grundlagentheoretischen Ebene eine begriffliche Einordnung, die geschichtliche Entwicklung des Begriffs in Soziologie und Pädagogik sowie seine rechtliche Signifikanz skizziert. Ziel ist es, zu verstehen, was sich hinter „Inklusion“ mit dem Fokus auf inklusive Bildung in Schule, Unterricht und insbesondere Religionsunterricht verbirgt. In diesem Zusammenhang ist danach zu fragen, welche Bedeutung Inklusion für die Realisierung des Allgemeinen Menschenrechtes auf Bildung im pädagogischen und insbesondere im theologisch - religionspädagogischen Diskurs hat. Dabei soll die Verknüpfung von Theorie und Praxis, von inklusiver Religionspädagogik und inklusivem Religionsunterricht im Blick sein.

Inklusion ist ein Begriff, der im deutschsprachigen Raum erst seit Beginn des einundzwanzigsten Jahrhunderts aufgegriffen wurde. Vor allem seit Inkrafttreten der UN-BRK, die 2009 in Deutschland verbindliches Recht geworden ist, wird der Begriff Inklusion in vielfältigen gesellschaftlichen Zusammenhängen diskutiert. Seine Rezeption hat sich erheblich dynamisiert (vgl. Liedke/ Wagner 2016, 7). Je nach Kontext wird er sehr unterschiedlich konnotiert. Dieter Katzenbach stellt fest, dass mit „der Popularisierung [...] eine immer unschärfere Verwendung einhergegangen“ ist, er spricht von einer „regelrechten Verwahrlosung des Begriffs.“ (Katzenbach 2015, 19).

Auch Andreas Hinz beobachtet in der breiten Debatte um den Begriff der Inklusion in Gesellschaft und Wissenschaft, dass die Diversifizierung so weit vorangeschritten ist, dass der Begriff „allzu schnell zum unscharfen bis konturlosen Modewort“ geworden ist (Hinz 2014, 1).

Dass es auf diesem Hintergrund umfänglicher wissenschaftstheoretischer Fundierung bedarf, ist wissenschaftlicher Konsens und dringend gebotene Voraussetzung für den spannungsreichen gesellschaftlichen Veränderungsprozess, den die Programmatik der Inklusion erfordert und der theoretisch reflektiert und eingeordnet werden muss (vgl. Katzenbach 2015, 19; Ellger-Rüttgardt 2016a; Joyce-Finnern 2017, 15ff; Pemsel-Maier/Schambeck 2014, 10)⁷. In diesem Zusammenhang ist für den Bereich der Religionspä-

⁷ Mittlerweile liegen umfassende wissenschaftstheoretische Darstellungen zum Begriff und Thema Inklusion im Bereich der Pädagogik vor. Beispielsweise Hinz 2011 und 2013; Preuss-Lausitz 2012; Zeitschrift

dagogik, die für diese Forschungsarbeit den Bezugsrahmen darstellt, beispielsweise Wolfhard Schweiker zu nennen, der mit seinem „Prinzip Inklusion“ (Schweiker 2017) eine umfassende mehrperspektivische Darstellung der Inklusionsdiskussion vorgelegt hat. Oder Annebelle Pithan, die mit ihrem Artikel „Inklusion“ eine religionspädagogische Einordnung vorgenommen hat (Pithan 2015).

1.1 Inklusion – Grundidee und Prozess

Inklusion ist zunächst eine *Grundidee*. Schweiker spricht vom „Prinzip Inklusion“, das die Grundsätze beinhaltet, nach denen „die Idee »ihrer Sache gemäß« aufgebaut ist.“ (Schweiker 2017, 23). Diese Definition, Inklusion als Grundidee zu verstehen, eröffnet die Perspektive, sie fortwährend zu aktualisieren, durch inklusives Denken weiterzuschreiben und Konzeptionen für Theorie und Praxis zu entwickeln.

Inklusion vollzieht sich in *Prozessen*. Um Inklusion in der Schule umzusetzen und Inklusionsprozesse zu initiieren, die zum Ziel haben, „alle Barrieren in Bildung und Erziehung für alle SchülerInnen auf ein Minimum zu reduzieren“ (Boban/ Hinz 2003, 11), entwickelten Tony Booth und Mel Ainscow in ihrem „Index for Inclusion“⁸ ein Handlungskonzept zur Förderung des Lernens in Gleichheit und Differenz. Dafür benennen sie drei Dimensionen, die den notwendigen Rahmen bilden, um Inklusionsprozesse entwickeln und das Lernen und die Teilhabe aller Schüler*innen ermöglichen zu können:

- die Dimension der Haltungen und Einstellungen: *Inklusive Kulturen schaffen*
- die Dimension der Strukturen: *Inklusive Strukturen etablieren*
- die Dimension der Praxis: *Inklusive Praktiken entwickeln* (ebd., 15f).

Eine andere Vorstellung der Prozesshaftigkeit, in der Inklusion umgesetzt wird, findet sich bei Christian Lindmeier und Birgit Lütje-Klose, die dafür plädieren, Inklusion „als nicht endende Suche aufzufassen, bessere Wege im Umgang mit Diversität („diversity“) zu finden.“ (Lindmeier/ Lütje-Klose 2015, 10).

Die Auseinandersetzung mit dem Begriff Inklusion als Grundidee oder Vision, wie sie beispielsweise auch bei Sieglind Luise Ellger-Rüttgardt zu finden ist (Ellger-Rüttgardt 2016), bildet sich national wie international in einer Vielfalt von Inklusionsverständnissen und Handlungsstrategien ab. Dadurch, dass Inklusion als soziales Phänomen alle gesellschaftlichen Bereiche betrifft, ist sie auf politischer Ebene, im wissenschaftstheoreti-

für Inklusion online 2012-4 und 2013-1; Prengel 2013 und 2018; Schnell 2015; Liedke/ Wagner 2016; Ellger-Rüttgardt 2016a und 2016b; Schweiker 2017.

⁸ Vgl. Booth/ Ainscow 2002, Index for Inclusion: Three dimensions of the Index: creating inclusive CULTURES, producing inclusive POLICIES, evolving inclusive PRACTICES. S.7. Dieser Index wurde von Boban/ Hinz 2003 ins Deutsche übersetzt, abzurufen unter <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (abgerufen am 02.02.2023).

schen Diskurs und in der praktischen Umsetzung disziplinübergreifend vor große Herausforderungen gestellt (vgl. Geiger/ Stracke-Bartholmai 2018, 9; Köpfer 2012).

Michaela Geiger und Matthias Stracke-Bartholmai machen auf eine Spannung aufmerksam, die im Begriff selbst und in der gesamtgesellschaftlichen und politischen Aufgabe, Inklusion umzusetzen, liegt, die Spannung „zwischen Pflicht und Verheißung, Vereinnahmung und Überbetonung der Differenz“. Sie befürchten, dass der „Kampf um politische Akzeptanz [...] der Anerkennung der Verschiedenheit aller entgegenstehen und Angst vor zu viel Differenz provozieren“ kann (Geiger/ Stracke-Bartholmai 2018, 9). Damit wird etwas von der Polarität, die sich im Diskurs um den Begriff Inklusion abzeichnet und der Polarisierung, die im Umsetzungsprozess beobachtbar ist, spürbar.

Auch die Aufgabe, Inklusion theologisch zu denken, sehen Geiger und Stracke-Bartholmai in einem Spannungsfeld zwischen Vision und Normativität auf der einen Seite und „einer manchmal turbulenten Praxis auf der anderen Seite“ (ebd.). Das gilt gleichermaßen für die inklusive Religionspädagogik und den inklusiven Religionsunterricht. Dieses Spannungsfeld wahrzunehmen ist wesentlich, will man Inklusion sowohl im wissenschaftstheoretischen Diskurs als auch in der Praxis gerecht werden und sich den damit einhergehenden Herausforderungen stellen. Bernhard Grümme stellt in diesem Zusammenhang die Frage, welche Potentiale aufgerufen werden können, „um den rechtlich geforderten und in einem noch zu klärenden Sinne auch tief in der Logik religiöser Bildung verankerten Inklusionsgedanken Fundament, Kraft und Orientierung zu geben.“ (Grümme 2018, 43).

Diese Beobachtungen, Überlegungen und Fragestellungen spiegeln blitzlichtartig die aktuelle Situation und die Breite wider, in der das Thema Inklusion Gesellschaft und Wissenschaft bewegt. Sie deuten an, wie kontrovers und spannungsreich der Diskurs auf allen Ebenen geführt wird. In diesem weiten (Spannungs-)Feld bewegt sich folglich auch diese Forschungsarbeit. Mit Blick auf das leitende Forschungsinteresse dieser Arbeit ist es deshalb notwendig, zunächst eine Begriffseinordnung zu versuchen, um dann den wissenschaftlichen Diskurs überblicksartig darzustellen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der pädagogischen, theologischen und religionspädagogischen Diskussion.

1.2 Inklusion – Versuch einer begrifflichen und entwicklungsgeschichtlichen Einordnung

Der Begriff Inklusion geht auf das lateinische Substantiv *inclusio* (-onis f) und das Verb *includere* zurück und bedeutet ursprünglich im sozialen Kontext Einschließung, Einsperren in einem „negativ-disziplinarischen Sinn im Kontext von Gefangenschaft, Einkerkel-

rung, Bestrafung, kriegerischer Auseinandersetzung“ (Schweiker 2017, 35).⁹ In diesem Sinn wird der Begriff Inklusion heute nicht mehr verwendet. Wie es zu einer anderen, zunehmend positiven Bedeutung und Anwendung sowohl im wissenschaftlichen Diskurs als auch im gesellschaftspolitischen Bereich kam, soll im Folgenden kurz skizziert werden.

1.2.1 Inklusion und Exklusion

Mitte der 1960er Jahre gebrauchte der US-amerikanische Soziologe Talcott Parsons erstmals die Begriffe Inklusion und Exklusion, um die Beteiligung und Berücksichtigung von Personen in sozialen Systemen zu analysieren.¹⁰

Der Begriff Exklusion leitet sich vom lateinischen Substantiv *exclusio* (dt. Ausschließung, Ablehnung) und dem Verb „*excludere*“ (dt. ausschließen, abschneiden, hindern) ab und wird im sozialwissenschaftlichen Kontext mit den Begriffen „sozialer Ausschluss/soziale Ausgrenzung“ beschrieben, im Sinne von Ausschließung von Menschen von grundlegenden Voraussetzungen der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. (Terfloth 2017).

Seit den 1970er Jahren entwickelte sich im anglo-amerikanischen und seit den 1980er Jahren im europäischen Raum eine „breit angelegte sozialwissenschaftliche Theoriediskussion“ (Liedke/ Wagner 2016, 9) um diese beiden Begriffe Inklusion und Exklusion. Beide sind als „sozial hergestellte, d.h. in Interaktionen und sozialer Praxis fundierte Prozesse“ (Sturm et al. 2020, 581) zu begreifen. Dabei liegt der Reflexionswert der Unterscheidung von Inklusion und Exklusion „weder auf der Seite der Inklusion, noch auf der Seite der Exklusion, sondern in der *Differenz*, die beide Seiten erzeugen.“ (Emmerich 2016, 48, Hervorhebung im Original).

Die soziologische Perspektive definiert im Blick auf soziale Systeme, in denen Grenzen konstruiert und Einschluss- und Ausschlussregeln festgelegt werden, Inklusion als relationalen, auf den Begriff der Exklusion bezogenen Terminus (Luhmann 1994, Budde/ Hummrich 2014 und 2015, Ziemen 2017), „um in gesellschaftskritischer Perspektive auf die gesellschaftlichen Ungleichheitsbedingungen hinzuweisen“ (Emmerich 2016, 44).

Aus dieser soziologischen Perspektive untersucht Rudolf Stichweh den Bereich der Schule und des Erziehungssystems. Sein Ausgangspunkt ist, dass „mit den beiden Begriffen Inklusion und Exklusion die Art und Weise bezeichnet wird, in der Sozialsysteme

⁹ Eine linguistische Aufarbeitung des Begriffs Inklusion und seiner semantischen Bedeutung findet sich in: Schweiker 2017, S. 33-47.

¹⁰ Talcott Parsons (1964): *Full Citizenship for the Negro American* (zit.n. Stichweh, 2013; vgl. Liedke/ Wagner 2016, 9). Dieser wissenschaftshistorische Hintergrund und der sozialtheoretische Diskurs zu Inklusion und Exklusion wird an dieser Stelle nicht weiter vertieft. R. Stichweh fasst diesen kompakt zusammen in seinem Beitrag *Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems* (Stichweh 2013).

sich auf ihre personale Umwelt beziehen.“ (Stichweh 2013, 2). Die Schulklasse ist als soziales System für ihn „ein Interaktionssystem, weil alle Mitglieder einer Schulklasse füreinander wechselseitig wahrnehmbar sind, also alles Geschehen in der Schulklasse die Form der Interaktion unter Anwesenden annimmt. Die Schulklasse besteht nur aus Interaktionen und aus nichts anderem.“ (ebd., 4). In diesem Interaktionssystem ereignen sich Inklusionen und Exklusionen in Form von inklusiven und exklusiven Prozessen, die eine Dynamik haben und die „in einer Wechselwirkung, in einem relationalen Verhältnis zueinander“ (Sturm et al. 2020, 581) stehen. Inklusionen und Exklusionen haben Ereignischarakter, sie werden operativ vollzogen. Dieser Aspekt und diese soziologische Perspektive werden im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit nicht zu vernachlässigen sein. Inklusionen und Exklusionen werden als aufeinander bezogene Termini (s.o.) gleichermaßen im Blick der Forschung sein müssen, auch wenn v.a. im wissenschaftstheoretischen Diskurs wesentlich auf den Begriff der Inklusion, wie er in den Erziehungswissenschaften verhandelt wird, Bezug genommen wird.

1.2.2 Inklusion als Thema in der Pädagogik

Einen pädagogischen Entstehungszusammenhang hat der Inklusionsbegriff ebenfalls in den USA. Die pädagogische Inklusionsdebatte beginnt mit einer Publikation von Maynard Reynolds 1976 (vgl. Hinz 2008, 34). Darin setzt er sich kritisch mit der schulischen Integrationspraxis und ihrer Selektivität auseinander und widerspricht einer separierenden Praxis in Sondersystemen. Rasch differenziert sich im internationalen Kontext die Diskussion um schulische Inklusion mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen aus. *Inclusion* und *inclusive education* werden Standardbegriffe, die u.a. von internationalen Organisationen aufgenommen werden und in bildungspolitischer Perspektive in wegweisenden Dokumenten dem Inklusionsgedanken internationales Gewicht verleihen.

1.3 Internationale Dokumente als Wegbereiter einer inklusiven Bildung

„Das Recht auf Bildung ist in zahlreichen Menschenrechtsinstrumenten enthalten“ (Degener 2012, 409). Zuerst ist die **Allgemeine Erklärung der Menschenrechte** von 1948¹¹ zu nennen. Die darin verankerten Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Solidarität (Art.1) bieten den normativen Rahmen aller Bemühungen um Inklusion. In ihrer Beschreibung der Vorgeschichte des Bemühens um inklusive Bildung in modernen Gesellschaften hebt Annedore Prengel ausdrücklich hervor, dass die Allgemeinen Menschen-

¹¹ Deutsches Institut für Menschenrechte: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte Vereinte Nationen, 10. Dezember 1948.

rechte, insbesondere Art. 1, für sie die Grundlage für Inklusion darstellen: „Inklusion orientiert sich am Gleichheitsprinzip, indem sie allen Zugänge zu Bildung im Sinne der Chancengleichheit und Teilhabe ermöglicht, am Freiheitsprinzip, indem sie vielfältigen Lebensweisen und daraus folgenden individuell eigenständigen Lernweisen Raum und Anerkennung bietet sowie am Solidaritätsprinzip, indem sie im Generationenverhältnis und in den Peergruppen unterstützende und fürsorgliche Beziehungen kultiviert.“ (Prenzel 2014, 31).

Mit Art. 26, in dem das Recht eines jeden Menschen auf Bildung festgeschrieben ist und das zu den Kernmensenrechten gehört (vgl. Degener 2012, 406), ist die historisch-rechtliche Grundlage für inklusive Bildung gegeben.

In der **UN-Kinderrechtskonvention** (1989) und der **World Declaration on Education for All** von Jomtien (1990) wird Bildung als fundamentales Recht für *alle* eingefordert. Im Blick auf Kinder und Jugendliche mit Behinderung geht es in beiden Dokumenten um soziale *Integration*, der Inklusionsgedanke ist hier noch nicht expliziert. In Art. 23 der „Convention on the Rights of the Child“ (CRC 1989) wird für Kinder mit Behinderung „fullest possible social integration an individual development“ gefordert.

Erst die **Salamanca-Erklärung** der UNESCO von 1994 lässt ein allgemeines Inklusionsverständnis erkennen und hebt damit den Inklusionsbegriff auf die Bühne des internationalen Menschenrechtsdiskurses und der Bildungspolitik, wenn sie formuliert „Inclusion and participation are essential to human dignity and to enjoyment and exercise of human rights“ (The Salamanca Statement 1994, 11). Damit wird ein Paradigmenwechsel eingeleitet, „aber *noch keine Definition vorgenommen* und auch *noch kein neues Recht auf Inklusion* begründet.“ (Schweiker 2017, 63, Hervorhebung im Original). Erklärtes Ziel ist eine „Bildung für alle“, bei der die Bedürfnisse *aller* Kinder und Jugendlichen Berücksichtigung finden. Dieses weite Verständnis von inklusiver Bildung wird verbunden mit dem speziellen Blick auf Kinder mit verschiedenen Benachteiligungslagen, wie sie aufgrund sozialer, ethnischer und kultureller Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer Religion oder Behinderung entstehen und mit einem besonderen Risiko für Diskriminierung und Ausgrenzung verbunden sind. Im Vorwort der Salamanca Erklärung heißt es, „the approach of inclusive education, namely enablings schools to serve all children, particularly those with special educational needs“. (The Salamanca Statement 1994, III). Um auf diesem Hintergrund inklusive Bildung grundsätzlich für *alle* Kinder ermöglichen zu können, braucht es grundlegende „Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien im Bildungswesen. Diese Veränderungen müssen von einer gemeinsamen Vision getragen werden, die alle Menschen einbezieht, und die von der Überzeugung getragen wird, dass es in der Verantwortung des regulären Systems liegt, alle Lernenden angemessen zu unterrichten.“ (UNESCO Leitlinien 2014, 9).

Seit der Salamanca Erklärung stehen die Begriffe *inclusive education* und *inclusive school* für ein internationales Konzept, das im deutschsprachigen Raum von der Integrationspädagogik, inzwischen auch von der allgemeinen- und der Schulpädagogik sowie in jüngster Zeit auch von verschiedenen Fachdidaktiken aufgenommen, erforscht, konzeptionell weiterentwickelt und diskutiert wird (vgl. Feuser, Hinz, Lütje-Klose et.al.).

1.4 Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Bedeutung für eine inklusive Bildung

Mit der Convention on the Rights of Persons with Disabilities von 2006 liegt ein einzigartiges Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vor. Die UN-BRK präzisiert und konkretisiert kontextspezifisch die allgemeinen Menschenrechte umfassend für die Lebenssituation und alle Lebensbereiche von Menschen mit Behinderungen mit Blick auf ihre Situation und Bedarfe. Heiner Bielefeldt betont ausdrücklich, dass es sich bei der UN-BRK nicht „um „Sonderrechte“ für behinderte Menschen“ handelt. Sie „beträchtigt und konkretisiert die allgemeinen Menschenrechte“ (Bielefeldt 2011, 64). Sie ist weltweit in 174 Vertragsstaaten verbindliches Recht, dessen Umsetzung der Kontrolle durch die Vereinten Nationen mit der Prüfung der Staatenberichte unterliegt. Ein Grund, im Rahmen dieser Arbeit die UN-BRK in einem eigenen Kapitel darzustellen.

Die UN-BRK hat zweifellos den Inklusionsbegriff etabliert und damit setzte er sich endgültig im deutschsprachigen Raum und in der Breite der Gesellschaft durch. Inklusion ist mit einem Rechtsanspruch ausgestattet. Die UN-BRK hat „mit den in ihr enthaltenden Rechten zugleich auch präzisiert, was eine inklusive Gesellschaft ausmacht.“ (Liedke 2013, 19). Geht man davon aus, dass Inklusion als soziales Phänomen im internationalen Kontext eine zentrale soziale Frage des 21. Jahrhunderts darstellt (vgl. Schweiker 2017, 136), so ist die UN-BRK eine dringende und notwendige Antwort und der normative Ausgangspunkt für die Verwirklichung von Freiheit und Gleichheit aller Menschen mit Behinderungen.

Durch die Ratifizierung der UN-BRK 2009 in Deutschland wurde die Rezeption des Inklusionsbegriffs „erheblich dynamisiert“ (Liedke 2016, 7).¹² Inklusion rückt nun ins Zentrum politischer, gesellschaftlicher und professioneller Diskurse „um eine Gesellschaft, in der die Menschen mit ihrer Heterogenität wertgeschätzt und ‚unmittelbar zugehörig‘ sind“ (Liedke 2013, 11). Damit spricht Ulf Liedke ein Inklusionsverständnis an, das einen *wei-*

¹² Bedauerlicherweise gibt die deutsche Übersetzung die Begriffe *inclusion* mit „Einbeziehung“ und *inclusive* mit „integrativ“ wieder und „verschleiert damit die Konsequenzen der Begriffstransformation“. (Liedke 2013, 18).

ten Inklusionsbegriff impliziert, der über ein enges, behinderungsbezogenes Adressatenverständnis hinausweist und ein, auf *verschiedene* Diversitätsmerkmale wie Alter, Geschlecht, kulturelle und ethnische Herkunft, Religion und Weltanschauung, sozioökonomischer Hintergrund, sexuelle Orientierung und Behinderung bezogenes Adressatenverständnis vertritt. Allerdings ist ein solches weites Verständnis zwar in der UN-BRK als Konkretisierung der allgemeinen Menschenrechte impliziert (vgl. Schweiker 2017, 66), doch ist ihr Zweck, diese für Menschen mit Behinderung zu präzisieren. Zwar bekräftigt sie in der Präambel „the universality, indivisibility, interdependence and interrelatedness of all human rights and fundamental freedoms and the need for persons with disabilities to be guaranteed their full enjoyment without discrimination“ (CRPD 2006 Preamble 3 und 16)), doch liegt der Fokus auf der spezifischen Inklusion von Menschen mit Behinderungen.

Und so verwundert es nicht, dass in der gegenwärtigen Diskussion um Inklusion in Deutschland „eine Konzentration auf das Zusammenleben von Menschen mit und ohne Behinderung“ (Liedke 2016, 7) zu beobachten ist. Das gilt auch für den Bildungsbereich, insbesondere für den Bereich der schulischen Bildung.¹³

Die UN-BRK besitzt „dieselbe menschenrechtliche Dignität wie die vorausgehenden Menschenrechtsverträge“ (Schweiker 2017, 66). Sie präzisiert und konkretisiert die allgemeinen Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen. Es geht nicht um besondere Rechte für eine besondere Gruppe von Menschen, sondern darum, dass allgemeine Rechte für eine spezifische Gruppe konkretisiert werden (vgl. Hinz 2013). Mit der Formulierung „Full and effective participation and inclusion in society“ (UN-BRK 2010, 14) in Art. 3c ist Inklusion ausdrücklich als Teil der allgemeinen Grundsätze genannt und kann „als *ein Grundprinzip der UN-BRK*“ (Schweiker 2017, 66, Hervorhebung im Original) gelten.

Als „Herzstück“ der UN-BRK bezeichnet Theresia Degener das allgemeine Prinzip der „Nichtdiskriminierung“, „die Chancengleichheit“, „die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft“ und „die Barrierefreiheit“, wie sie in Art. 3 beschrieben sind (UN-BRK 2010, 14f).

In Art. 7 Abs. 1 der UN-BRK gewährleisten die Vertragsstaaten „the full enjoyment by children with disabilities of all human rights and fundamental freedoms on an equal basis with other children“.

Mit Art. 19 ist ein ganz wesentlicher Gedanke der Inklusion festgeschrieben, das Recht auf ein selbstbestimmtes Leben. Er garantiert „effective and appropriate measures to

¹³ Die Änderung des Schulgesetzes zur Inklusion des Landes Baden-Württemberg bezieht sich mit der Abschaffung der Sonderschulpflicht in §3 Abs.3 und § 15 Abs.1 u.2 sowie der Stärkung des Elternwahlrechts in § 83 auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen. (SchG Baden-Württemberg und Kap. 1.4.1).

facilitate full enjoyment by persons with disabilities [...] and their full inclusion and participation on the community“ (ebd., 29f). Im Blick auf schulische Bildung ist Selbstbestimmung ein zentraler Aspekt, der beispielsweise in der Aufhebung der Sonderschulpflicht realisiert ist (vgl. Fußnote 12).

Art. 24 setzt das Menschenrecht auf Bildung in den Kontext von Behinderung (vgl. Degener 2012, 406). Menschen mit Behinderungen wird das Recht auf Bildung garantiert. Um dieses Recht zu verwirklichen, sind in Abs.1 die Vertragsstaaten verpflichtet, „an inclusive education system at all levels and lifelong learning“ zu gewährleisten (ebd., 35ff). Wie dies konkret geschehen kann und soll, regeln in Art. 24 die Abs. 2 – 5. Degener beschreibt als zentralen Bestandteil des Rechts auf Bildung für Menschen mit Behinderung „das Recht auf eine diskriminierungsfreie Bildung. Diese muss darauf gerichtet sein, die Menschenwürde und das Selbstbewusstsein behinderter Menschen voll zur Entfaltung zu bringen, sowie die Achtung vor den Menschenrechten und der Vielfalt zu stärken“ (Degener 2012, 406). Eine diskriminierungsfreie Bildung kann nur in einem inklusiven Bildungssystem stattfinden (vgl. UN-BRK 2010, Art. 24 Abs. 1).

Wesentliche Fragen des Rechts auf ein inklusives Bildungsangebot an allgemeinen Schulen, auf gleichberechtigte Teilhabe am Bildungssystem sind noch weitgehend ungeklärt und ihre Realisierung wird in den einzelnen Bundesländern auf allen Ebenen sehr unterschiedlich gehandhabt. So verwundert es nicht, dass in den abschließenden Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands und neueste Stellungnahmen der Monitoring-Stelle UN-BRK, festgestellt wird, dass die Bemühungen bei weitem nicht ausreichen, Inklusion in Deutschland als Querschnittsthema und als Handlungsstrategie zu verankern und ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten.¹⁴

1.4.1 Inklusion und Schulgesetzgebung in der Bundesrepublik Deutschland

„Kaum eines der Rechte der UN-Behindertenkonvention (UN-BRK) stand in den letzten Jahren so im Fokus gesellschaftlicher Debatten wie das Recht auf Bildung, das die UN-BRK untrennbar mit dem Attribut Inklusion verbunden hat. Dies ist nicht weiter verwunderlich, schließlich liegt in der Verwirklichung des Rechts auf inklusive Bildung ein Schlüssel dafür, dass Menschen mit Behinderungen ihre Fähigkeiten, ihr Selbstwertgefühl und das Bewusstsein ihrer eigenen Würde entwickeln können. Bildung trägt wesentlich dazu bei, die Entfaltung des menschlichen Potentials zu fördern. Gemeinsames Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung fördert den gegenseitigen Respekt und die Wertschätzung von Vielfalt.“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2019, 30).

¹⁴ DIMR: CRPD - Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands 2015, darin ist zu Art. 24 bemerkt: „Der Ausschuss ist besorgt darüber, dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in dem Bildungssystem des Vertragsstaats segregierte Förderschulen besucht.“ (S.11) siehe dazu auch <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/monitoring-stelle-un-brk/>. Anmerkung: 2019 hat die Bundesrepublik Deutschland den kombinierten 2. und 3. Staatenbericht dem UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen vorgelegt. 2023 ist mit der Prüfung zu rechnen (vgl. ebd. (abgerufen am 02.02.2023)).

So beschreibt die Monitoring-Stelle UN-BRK die große Bedeutung der Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung, die „nicht in die Beliebigkeit der Akteur_innen gestellt“ ist, sondern „eine politisch-rechtliche Handlungsnotwendigkeit“ ist. (Möller et al. 2018, 14). Und so ist es Auftrag und Aufgabe der Bildungspolitik, schulorganisatorische und schulstrukturelle Ungerechtigkeiten, die Zugangsbarrieren für Bildung und Lernen darzustellen und abzubauen. Dafür sind normative Voraussetzungen zu schaffen, welche die Rahmenbedingungen sicherstellen und gewährleisten, dass inklusive Bildung als Verwirklichung der Menschenrechte im Bildungsbereich in Schule und Unterricht realisiert werden kann. Es kann nicht übersehen werden, dass die bildungspolitische Umsetzung „ein spannungsvoller, widersprüchlicher Prozess ist.“ (ebd., 15).

Im Blick auf das deutsche Bildungssystem ist in der ersten Umsetzungsdekade ein inklusives Bildungssystem in den wenigsten Bundesländern realisiert worden, so mahnt es die Monitoring-Stelle in der ersten Staatenberichtsprüfung durch den UN-Ausschuss 2015 an (Deutsches Institut für Menschenrechte 2019, 31). Die trennende Doppelstruktur von allgemeiner Schule und Förderschule in Deutschland¹⁵ ist „nicht UN-BRK-konform“, ja sie steht geradezu im Widerspruch zu ihr (ebd.).

Zwar hat die Kultusministerkonferenz (KMK) 2011 in ihrer Empfehlung "Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen" die Grundlage für ein höchstmögliches Maß an gleichberechtigter Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an Bildung geschaffen, doch ist die Umsetzung in den einzelnen Bundesländern noch nicht zufriedenstellend vollzogen. (vgl. ebd.).

Das mag mit den unterschiedlichen Voraussetzungen und Ausgangspunkten in den einzelnen Bundesländern zusammenhängen (vgl. ebd.), doch sollte oberstes Ziel aller Bundesländer sein, inklusive Bildung umfassend und vollständig zu gewährleisten und dafür sowohl in der Gesetzgebung als auch in der Bereitstellung umfangreicher finanzieller und personeller Ressourcen im Schulsystem und in der Aus- und Weiterbildung die Voraussetzungen zu schaffen.

Dass die einzelnen Bundesländer in ihrer Zielsetzung für inklusive Bildung stark voneinander abweichen, machen umfangreiche Untersuchungen¹⁶ deutlich.

Im Rahmen dieser Arbeit kann darauf allerdings nicht näher eingegangen werden, doch ein Eindruck dieser Situation soll grob skizziert werden, indem drei Bundesländer in den Blick genommen werden. Neben Baden-Württemberg, wo die Studie zu dieser Arbeit durchgeführt worden ist, sollen das Bremen und Sachsen sein.

¹⁵ Diese ist beispielsweise in Sachsen und Baden-Württemberg im Schulgesetz verankert.

¹⁶ Zum Stand der politischen Diskussion und praktischen Umsetzung schulischer Inklusionsprozesse vgl. Zeitschrift für Inklusion-online.net 2-2016 und 2-2017; Merz-Atalik 2018).

Bremen hat bereits 2009 mit einer Schulgesetzänderung Inklusion verbindlich gemacht. In § 3 (4) heißt es: „Bremische Schulen haben den Auftrag, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln. Sie sollen im Rahmen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Staatsbürgerschaft, Religion oder einer Beeinträchtigung in das gesellschaftliche Leben und die schulische Gemeinschaft befördern und Ausgrenzungen einzelner vermeiden.“ (BremSchulG). Damit definiert Bremen Inklusion nicht nur im Hinblick auf die gemeinsame Beschulung von behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen, sondern auf die Förderung *aller* Schüler*innen. Als äußeren Organisationsrahmen für die Umsetzung des inklusiven Auftrages erhalten die Bremer Schulen Zentren für unterstützende Pädagogik, die seit 2012 an allen Schulen eingerichtet sind. Die große Herausforderung ist jetzt die Sicherung der Qualität des Prozesses.¹⁷

In **Sachsen** „sind seit 2009 und dem Inkrafttreten der UN-BRK keine weitreichenden schulgesetzlichen Änderungen in Bezug auf die Umsetzung inklusiver Bildung nachweisbar.“ (Eichfeld/ Schuppener 2016). Christian Eichfeld und Saskia Schuppener sprechen von einem ambivalenten und kritischen Bild, das „bildungspolitische Hemmnisse und Herausforderungen bei der Entwicklung inklusiver Bildung, schwierige Bedingungen vor Ort, schulrechtliche Hindernisse, nicht hinreichende Erprobungen und Zielorientierungen“ (ebd.) beinhaltet. So ist z.B. im SächsSchulG § 2 (7) zu lesen „[...] Inklusion ist ein Ziel der Schulentwicklung aller Schulen.“, doch konkretisiert wird dies nur wagen (vgl. § 4c SächsSchulG). Die Förderschule bleibt neben den anderen Schularten erhalten. „Eine mutmachende Perspektive bleibt beim Blick auf die Initiative einzelner sächsischer Schulen, die sich auch unter den skizzierten widrigen Bedingungen auf den Weg gemacht haben, inklusive Schulentwicklungsprozesse anzustoßen.“ (Eichfeld/ Schuppener 2016).

Das Bundesland **Baden-Württemberg** hat sechs Jahre nach Inkrafttreten der UN-BRK das Schulgesetz für Baden-Württemberg mit Wirkung vom 15.07.2015 novelliert. Damit wurde die Pflicht zum Besuch der Sonderschule für Schüler*innen mit einem festgestellten Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot aufgehoben. In § 3 Abs. 3 heißt es: „In den Schulen wird allen Schülern ein barrierefreier und gleichberechtigter Zugang zu Bildung und Erziehung ermöglicht. Schüler mit und ohne Behinderung werden gemeinsam erzogen und unterrichtet (inklusive Bildung).“ (Schulgesetz BW).

¹⁷ Vgl. Freie Hansestadt Bremen <https://www.bildung.bremen.de/inklusion-4417> (abgerufen am 28.02.2022), Deutsches Institut für Menschenrechte 2019, 33.

Dass inklusive Bildung jetzt Aufgabe aller Schulen ist, regelt § 15 Abs. 1: Die Erziehung, Bildung und Ausbildung von Schülern mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot ist Aufgabe aller Schulen. Wenn der besondere Anspruch eigene Bildungsziele erfordert, wird zieldifferent unterrichtet; § 15 Abs. 4.

Die Sonderschulen bleiben als Schulart erhalten, sie entwickeln sich zu sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ), die sich auch für Kinder ohne Behinderungen öffnen.

In § 15 Abs. 6 ist vorgesehen, dass kooperative Organisationsformen des gemeinsamen Unterrichts (ehemals Außenklassen) an allgemeinen Schulen und SBBZ eingerichtet werden können. In dieser rechtlichen Rahmung wurde die Studie, die dieser Arbeit zugrunde liegt, durchgeführt.

1.5 Inklusion aus pädagogischer Perspektive

Mit der politischen Entscheidung, dass auf der Grundlage der UN-BRK „inklusive Bildung im Sinne des gemeinsamen Unterrichts behinderter und nicht behinderter Kinder strukturell zu gewährleisten ist“ (Stellungnahme der Monitoring-Stelle 2011, 1), sind nicht nur Bildungs- und Schulpolitik, sondern auch die Bildungswissenschaften und ihre Bezugswissenschaften, sowie die Fachdidaktiken vor neue und große Herausforderungen gestellt (Lindmeier/ Lütje-Klose 2015, 7). Sie sind gefordert, Inklusion als eigenes Thema zu denken, wissenschaftlich zu bearbeiten und Konzepte für die Umsetzung in Schule und Unterricht zu entwickeln.

Angeregt durch das Beispiel Kanadas, das „bereits seit 1982 in ihrer Konstitution, der Charter of Rights of Freedom (vgl. Department of Justice 1982), ein inklusives Bildungssystem verankert hat.“ (Köpfer 2012), hat sich in der deutschsprachigen Fachdiskussion der Begriff Inklusion erst mit Beginn des 21. Jahrhunderts fest etabliert. Inklusion bzw. inklusive Bildung ist als ein heftig diskutiertes Thema (vgl. Möller et al. 2018, 14) in den Fokus bildungswissenschaftlicher Forschung gerückt. Diese kann dabei in Deutschland auf eine bald vierzigjährige Geschichte der Integrationsbewegung und -forschung im Bereich der Heil-, Sonder- und Integrationspädagogik zurückgreifen (Heimlich 2016, 119f; vgl. Eberwein/ Knauer 1988, Pithan/ Schweiker 2011).

1.5.1 Integrative und inklusive Pädagogik – Grenzen und Auftrag

In Deutschland hat sich der Inklusionsbegriff in der Pädagogik „primär durch die inhaltliche Abgrenzung und Gegenüberstellung zum Integrationsbegriff präzisiert und inhaltlich aufgeladen.“ (Köpfer 2012).

Ähnlich wie beim Begriff Inklusion ist beim Begriff Integration eine „plurale Dimensionalität“ zu beobachten, was Ulrich Heimlich dazu veranlasst, eine möglichst präzise Abgrenzung des Integrationsbegriffs (Heimlich 2016, 118) einzufordern. In der Debatte um die beiden Begriffe Integration und Inklusion gebraucht Hinz den Begriff der „Unkenntlichkeit“, wenn „nahezu alles was bisher unter Integration firmierte – und womöglich noch viel mehr –, [...] inzwischen als Inklusion bezeichnet“ wird (Hinz 2013). Er setzt sich immer wieder mit Auffassungen auseinander, die unter Inklusion die Fortsetzung des Integrationsgedankens verstehen und beide Begriffe synonym gebrauchen und nimmt eine umfassende und kritische Verhältnisbestimmung zwischen Integration und Inklusion vor,¹⁸ (vgl. Hinz 2000b, 2002, 2010, 2011, 2013; Lee 2011; Heger/ Höger 2014). Dabei darf es nicht darum gehen, Integration als einen ‚falschen Weg‘ darzustellen, sondern das ursprüngliche Anliegen von Theorie und Praxis der Integration in vorantreibendem Sinn zu verstehen.

Fragt man nach einer Definition des Integrationsbegriffs¹⁹ im pädagogischen Kontext, so verweist Heimlich auf Georg Feuser, der „eine nach wie vor anerkannte und allgemein gültige Definition gefunden“ hat. Integration ist demnach ein Prozess, in dem „[...] ALLE KINDER UND SCHÜLER in KOOPERATION miteinander AUF IHREM jeweiligen ENTWICKLUNGSNIVEAU [...] an und mit einem „GEMEINSAMEN GEGENSTAND“ spielen, lernen und arbeiten.“ (Feuser 1995, Hervorhebung im Original, zit.n. Heimlich 2016, 118). Heimlich sieht „die Kooperation und das Voneinander-Lernen im Mittelpunkt integrativer Prozesse“ und weist darauf hin, dass Integration von der Wortbedeutung her Separation logisch voraussetzt. „Wenn Integration die Wiederherstellung einer Ganzheit meint, dann impliziert dies, dass vorher etwas getrennt war und dieses wieder zusammengefügt werden muss.“ (ebd.). Daraus folgert er, dass Integration im Gegensatz zur Inklusion steht, weil bei Inklusion „von vornherein auf jegliche Form von Aussonderung bzw. Separation verzichtet wird.“ (ebd.).

Zielt Integration darauf, Menschen mit Behinderung in ein bestehendes System, hier in das bestehende Schulsystem einzupassen, ohne dass dieses angetastet werden muss, „betrachtet Inklusion jeden Menschen als Teil der Gesellschaft, ohne ihn von vornherein Gruppen zuzuordnen. Inklusion zielt also darauf ab, das System dem Bedürfnis des Menschen anzupassen, wobei ein verändertes Verständnis von Normalität und Vielfalt die Basis bildet.“ (Goschiniak 2018). Bezogen auf das Schulsystem bedeutet dies, dass

¹⁸ Dass das Verhältnis zwischen Integration und Inklusion innerhalb der Pädagogik durchaus kontrovers diskutiert wird, macht beispielsweise eine Äußerung von Ulf Preuss-Lausitz zum Verhältnis der Integrationspädagogik zur Inklusion deutlich. Er sagt im Blick auf Merkmale guten gemeinsamen Unterrichts, „Integration und Inklusion sind, in Bezug auf Unterricht, identisch.“ (Preuss-Lausitz 2012, 43). r

¹⁹ Zum Begriff: „Integration“ und „integrieren“ leiten sich ab von den lateinischen Wörtern *integratio* (f), für Wiederherstellung eines Ganzen, Zusammenschluss, Eingliederung, Vereinigung und *integrare* für wiederherstellen, ergänzen, erneuern, geistig auffrischen. (<https://www.duden.de/rechtschreibung/Integration> abgerufen 28.2.2022).

Inklusion weitreichende und umfassende (Ver-)Änderungsprozesse von Seiten der Schule und all ihrer Akteure beansprucht.

Damit wird deutlich, dass beide Begriffe Integration und Inklusion nicht synonym gebraucht werden können, da sie sich auf der terminologischen, vor allem aber auf der Ebene der Konzeptionen und der Praxis unterscheiden.

Die Frage, ob mit den beiden Begriffen Integration und Inklusion unterschiedliche Ansätze und Konzeptionen verbunden sind, beantwortet Hinz, indem er aus inklusionistischer Sicht drei Kritikpunkte benennt (Hinz 2011, 19). Diese sollen an dieser Stelle kurz skizziert werden, da sie grundsätzlich Relevanz für schulische Inklusion haben, wenn es darum geht, Inklusion im Vergleich zu integrativen Maßnahmen zu beschreiben. Außerdem sind sie im Rahmen dieser Forschungsarbeit zu bedenken, da sie im Blick auf die Situation der Schule und des Unterrichts, an der diese Untersuchung gemacht wurde, von Bedeutung sein können.

Hinz kritisiert die „Fixierung auf die administrative Ebene“ und meint damit, dass es in der Praxis der meisten Bundesländer „lediglich selektive integrative Möglichkeiten für unterschiedliche Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gibt“ (ebd., 20), die mit einer Vielzahl von Modellen und Maßnahmen realisiert werden, die aber sowohl reflexive Prozesse als auch konkrete Maßnahmen der Allgemeinen Schule als Ganzes, sich so zu verändern, dass sie Schule für *alle* ist, vermissen lassen. Inklusion als Konzept zielt auf das „Einbezogensein als vollwertiges Mitglied der Gemeinschaft [...] unabhängig von Fähigkeiten und Unfähigkeiten.“ (ebd., 21). Die Institution Schule ist herausgefordert, Veränderungsprozesse auf allen Ebenen, im Bereich der Einstellungen und Haltungen, des Selbstverständnisses und des Menschenbildes im Rahmen einer inklusiven Schulentwicklung anzustreben. (Hinz 2011, 21).

In seinem zweiten Kritikpunkt übersetzt Hinz Adornos' ethischen Apell ‚Miteinander des Verschiedenen‘ als die „Fähigkeit, mit unterschiedlichsten Menschen in einer vielfältigen und z.B. multikulturellen Gesellschaft zu agieren und zu kooperieren.“ (Hinz 2011, 19). Heterogenität, die etwa die Geschlechterrollen und sexuelle Orientierung, unterschiedliche kulturelle und sprachliche Herkunft, unterschiedliche soziale Milieus, unterschiedliche religiöse und weltanschauliche Orientierung, unterschiedliche Lebensentwürfe einschließt, „ist Normalität“ (Hinz 2011, 22; vgl. Prengel 2006).

Ausgehend von diesem inklusiven Ansatz, übt Hinz Kritik an der Zwei-Gruppen-Theorie, die er im administrativen Konstrukt der „Außenklasse“ realisiert sieht. Beispielsweise ist diese Form des gemeinsamen Lernens in Baden-Württemberg im Schulgesetz als „Kooperative Organisationsformen des Gemeinsamen Lernens“²⁰ verankert. Hinz spricht

²⁰ „In einer kooperativen Organisationsform arbeitet eine Klasse eines SBBZ mit einer festen Partnerklasse einer allgemeinen Schule verbindlich zusammen. Die Schülerinnen und Schüler beider Schulen werden jeweils nach dem Bildungsplan ihrer Schulart unterrichtet. Dabei lernen die Schülerinnen und

hier von Integration, denn er sieht die Zuschreibung des „Andersseins“ von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf „nicht im Sinne einer Dialektik von Gleichheit und Differenz aller SchülerInnen überwunden.“ (ebd., 22). Etikettierungen wie „Inklusionskind“ oder „Kind mit besonderem Förderbedarf“, exklusive Zuständigkeiten der pädagogischen Fachkräfte und die besondere Ausstattung mit Ressourcen für diese „anderen“ Kinder passen nicht in das Konzept der Inklusion, das „es mit einer einzigen untrennbar heterogenen Gruppe zu tun hat“ (ebd.).

Diese Kritik ist ernst zu nehmen und es wird zu prüfen sein, ob und inwieweit Inklusion in einer derartigen pädagogischen Praxis vor Ort verwirklicht werden kann.

Das gilt auch für den dritten Kritikpunkt Hinz, der sich gegen administrative Etikettierung z.B. in Form von zusätzlichen Ressourcen oder der Gewährung eines Nachteilsausgleichs als Ausdruck von Diskriminierung und individuelle Curricula als Folge der Zwei-Gruppen-Theorie richtet. Für Hinz ist damit „gleichzeitig massive Stigmatisierung verbunden.“ (ebd., 23). Er schlägt vor, statt „individuelle Curricula in individuellen Förderplänen, wird ein gemeinsames Curriculum für alle entwickelt, das unter verschiedenen Aspekten in Teilbereichen individualisiert werden muss“ (ebd., 24).

Vor dem Hintergrund der UN-BRK sind Umbau- und Veränderungsprozesse des Systems Schule in den Bereichen der Haltungen, der Strukturen und Organisationsformen und der pädagogischen Praxis unumgänglich und das „bleibt somit dem Leitbild der Inklusion vorbehalten.“ (Heimlich 2016, 118).

1.5.2 Inklusive Bildung – ein Menschenrecht

Wir müssen darauf pochen, „Bildung auf die Menschenrechte „zuzubewegen“.“ (Muños 2012, 82). Mit diesen bildhaften Worten stellt Vernor Muños, Sonderberichterstatte der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung 2004 – 2010, Bildung unmittelbar in den Menschenrechtszusammenhang. Muños beschreibt sowohl die Prozesshaftigkeit und die Dynamik, die Bildung innewohnen sollten, als auch die Richtung, die den Weg weist, um dem Menschenrecht auf Bildung auf den Ebenen der Haltungen und Einstellungen, der Strukturen und der Praxis²¹ zu seiner Verwirklichung zu verhelfen. Dabei sind die Menschenrechte unbedingt „als integrative Praxis“ anzusehen, „die all unsere Energie in den Aufbau einer gerechteren und glücklicheren Gesellschaft fließen lässt.“ (ebd. 83).

Schüler so viel miteinander wie möglich. Wenn es erforderlich ist, können auch spezifische Lernangebote gemacht werden.“ (<https://km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Kooperative+Organisationsformen> (abgerufen am 02.02.2023).

²¹ Im Index für Inklusion (2003) beschreiben Boban und Hinz drei Dimensionen, die notwendig sind, um Inklusion im Bereich der schulischen Bildung zu entwickeln: Inklusive Kulturen schaffen, Inklusive Strukturen etablieren, Inklusive Praktiken entwickeln. (Boban/ Hinz 2003, 15).

Sauter greift diesen Gedanken auf und fokussiert in diesem Zusammenhang „ein *allgemeines* Bildungsverständnis [...], das jedem Einzelnen gerecht zu werden vermag und deshalb auf den Menschenrechten basiert.“ (Sauter 2016, 176, Hervorhebung im Original). Im Kontext der UN-BRK ist inklusive Bildung „eine Bildung, die der Verwirklichung der Menschenrechte behinderter Menschen dient, die diskriminierungs- und barrierefrei ist und die tatsächliche Chancengleichheit für behinderte Menschen bietet.“ (Degener 2012, 408). Damit sind wesentliche Begriffe „aus dem Vokabular der Menschenrechte (Teilhabe, Diskriminierungsfreiheit, Würde)“ (Sauter 2016, 176) in die pädagogische Diskussion gerückt.

In pädagogischer Perspektive kann eine Orientierung an den Prinzipien der Menschenrechte „in Lern- und Bildungsprozessen die Perspektive auf gerechte und diskriminierungskritische Bildungswege von Kindern und Jugendlichen – vor allem aber die pädagogischen Handlungsweisen – erweitern“, sich gegen Ungleichheit, Diskriminierung und Menschenfeindlichkeit wenden und Veränderungen in den schulischen Prozessen hin zu einer inklusiven Bildung voranbringen (Sauter 2016, 174; vgl. Prengel 2018, 36). Die Analyse aussondernder Bedingungen auf allen Ebenen ist darum unbedingt erforderlich. Eine solche menschenrechtliche Orientierung rückt die Begriffe Freiheit, Gleichheit, Solidarität und damit auf das engste verbunden Würde, Diskriminierungsfreiheit und Teilhabe in den Fokus der pädagogischen Diskussion. (Vgl. Sauter 2016; Bielefeldt 2011). Als wichtigsten Begriff nennt Bielefeldt die Menschenwürde, deren Achtung „axiomatische Bedeutung für das gesamte Feld normativer Interaktion – für Moral, Ethik und Recht“ hat (Bielefeldt 2011, 68). Immer wieder, insbesondere auch im Kontext des Rechts auf Bildung, wird „das Bewusstsein der Würde“ als Ziel lebenslangen Lernens in Art. 24 Abs. 1a der UN-BRK ausdrücklich genannt. „Ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit“ (ebd.) und „durch die Statuierung von Rechtsansprüchen auf assistierte Autonomie, Barrierefreiheit und gesellschaftliche Inklusion“ ist dies praktisch zu verwirklichen (Bielefeldt 2011, 69). Im Blick auf den gemeinsamen Unterricht haben dafür Schulverwaltung, Schule und alle am Unterricht Beteiligten Sorge zu tragen.

1.5.3 Pädagogik der Vielfalt – Diversity Education

Die Würde eines jeden Menschen und damit verbunden die Anerkennung seiner Einzigartigkeit, sowie die Anerkennung von Vielfalt sind wesentliche und grundlegende Prinzipien, die den Inklusionsdiskurs aus pädagogischer und – im Blick auf diese Arbeit – aus theologischer und religionspädagogischer Perspektive bestimmen und die eine zentrale Prämisse dieser Arbeit sind. Sie sind es, die für Theologie und Religionspädagogik die

Möglichkeit eröffnen, Inklusion und insbesondere inklusive Bildung in ihrem Menschenrechtszusammenhang, in den Dialog und in den wissenschaftlichen Diskurs mit der Pädagogik und anderen Bezugswissenschaften einzubringen und so einen wichtigen Beitrag für die Theorie und Praxis von Inklusion zu leisten.

In diesem Zusammenhang kann die Pädagogik der Vielfalt²², die Annedore Prengel sehr bewusst und ausdrücklich in den Horizont der Menschenrechte stellt, (vgl. Prengel 2018, 35) diesen Dialog²³ unterstützen und im Rahmen dieser Arbeit wertvolle Impulse geben. Gleichzeitig eröffnen „heute die Kategorien von Diversität und Inklusion neue zeitdiagnostische, bildungstheoretische, schulpraktische und fachdidaktische Perspektiven“ (Datta/ Noormann 2013, 9), die dazu herausfordern, weiter zu fragen, welcher „Rahmenbedingungen und Strategien“ es bedarf, „um die Vielfalt und Individualität der Einzelnen dabei bestmöglich zu fördern und vor dem Hintergrund von Inklusion einen Zugang zu Bildung und Arbeitswelt optimal für Alle zu gestalten und Partizipation in allen Lebensbereichen zu ermöglichen – trotz realer Exklusionsprozesse? Welche Möglichkeiten und Chancen bieten hier Diversitäts-Ansätze bzw. Diversity Education?“²⁴ (ebd.).

Prengel versteht ihre Pädagogik der Vielfalt bedeutungsgleich mit inklusiver Pädagogik. Allerdings ist in diesem Sinne ein weites Verständnis von Inklusion impliziert, das den Blick auf Gruppierungen eröffnet, „die aus der Vielfalt der Geschlechter, der Befähigungen (»Abilities«, »Capabilities«), der sexuellen Orientierungen, der Generationen, der Religionen, der sozioökonomischen, sozio-kulturellen Lebenslagen beziehungsweise der Kulturen, Subkulturen und Ethnien [...] hervorgehen.“ (Prengel 2018, 35). Für Angehörige aller dieser Gruppierungen gelten die drei grundlegenden menschenrechtlichen Prinzipien der Gleichheit, der Freiheit und der Solidarität, die untrennbar miteinander zusammenhängen. Prengel fragt weiter, was diese drei Maximen „für vielfaltsbewusste pädagogische Ansätze bedeuten und wie sie sich auf das Generationenverhältnis und die darin begründete Pädagogik beziehen lassen“ (ebd., 36). Die Pädagogik der Vielfalt leugnet „die hierarchischen Elemente im Generationenverhältnis“ nicht (ebd., 38).

²² Annedore Prengel veröffentlichte ihr Konzept der Pädagogik der Vielfalt erstmals 1993. Sie hat dieses im Laufe der Zeit weiterentwickelt und in den internationalen Horizont der Diversity Education gestellt (vgl. Fußnote 23).

²³ Grundlage, um Prengels Ansatz und ihre Pädagogik der Vielfalt zu skizzieren ist ihr Beitrag „Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung“ (Prengel 2018).

²⁴ In ihrem Beitrag Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. (Prengel 2007) geht Prengel auf die Entwicklungen ein, die zu Ansätzen einer Pädagogik der Vielfalt, „beziehungsweise international: der Diversity Education (Banks 2004)“ (Prengel 2007, 50) geführt haben. Diversity Education stellt ein eigenes weites Forschungsfeld dar, das jedoch nicht Gegenstand dieser Arbeit ist.

Prengel gebraucht in ihrem Beitrag die beiden Begriffe Pädagogik der Vielfalt und Diversity Education ausdrücklich synonym und verortet damit ihren Ansatz der Pädagogik der Vielfalt im internationalen Kontext.

Das menschenrechtliche Prinzip der *Gleichheit* meint *gleich* im Sinne von Gleichberechtigung als unhintergebares Kennzeichen von Inklusion. Die Negation menschenrechtlicher Gleichheit käme „einer Zustimmung zu Unterordnung, zu Diskriminierung, Ausbeutung und Ausgrenzung gleich.“ (ebd., 37). Für den Bereich der Bildung bedeutet das „Anerkennung als unbestimmbare, ebenbürtige Subjekte aus eigenem Recht *und* Anerkennung als unmündige, versorgungs- und anleitungsbedürftige Abhängige.“ (ebd., Hervorhebung im Original). Daraus leitet Prenzel die Verantwortung ab, die die ältere Generation gegenüber ausnahmslos allen Angehörigen der jüngeren Generation innehat, diese zu befähigen, „ihr Gleichheitsrecht auf kulturelle und ökonomische Teilhabe und ihre Chancengleichheit wahrnehmen zu können“ (ebd.).

Das menschenrechtliche Prinzip der *Freiheit* ermöglicht den einzelnen, die eigene Individualität in Freiheit zu entfalten, wodurch Vielfalt entsteht. Für den Bereich der Bildung bedeutet das, dass „Lebens- und Lernweisen in ihrer Heterogenität sichtbar und anerkennbar werden, in dem Maße, in dem ihnen Freiräume eröffnet werden“ (ebd.). Die Verantwortung, die daraus für die ältere Generation entsteht, sieht Prenzel darin, dass sie Freiräume sichert und Eigenständiges anerkennt, um „freiheitliche, nicht vorbestimmte Entwicklungen der Kinder zu ermöglichen, um ihre wachsende Mündigkeit zu stützen.“ (ebd., 38).

Das menschenrechtliche Prinzip der *Solidarität*, das Prenzel als das wechselseitige Einstehen für Gleichheit und Freiheit gegenüber jedem Menschen versteht, bedeutet für den Bildungsbereich, dass sich die Lehrenden solidarisch zu den Lernenden verhalten und „ihnen die Fähigkeit zur Solidarität mit sich selbst und mit anderen“ vermitteln (ebd.). Solidarität sieht sie auch im Blick auf die Verantwortung der älteren Generation für das Aufwachsen der jüngeren Generation als bedeutsam an, ist diese auf die Solidarität existenziell angewiesen, um „die für alle menschlichen Tätigkeiten notwendige Beziehungs- und Kooperationsfähigkeit“ (ebd.) zu erwerben.

1.5.3.1 Egalitäre Differenz

Diese drei menschenrechtlichen Prinzipien bilden die unhintergebare Basis für die grundlegenden Kategorien der Pädagogik der Vielfalt und damit der inklusiven Pädagogik, die Prenzel mit Gleichheit oder Egalität und Verschiedenheit oder Heterogenität beschreibt. Dabei stellt sie fest, dass beide Begriffspaare in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen und Gleichheit nur in Bezug auf Verschiedenheit bestimmt werden kann. (vgl. Prenzel 2006, 30).

In diesem Zusammenhang nimmt Prenzel den von Axel Honneth geprägten Begriff der ‚egalitären Differenz‘ (vgl. Kron 2010) auf und transferiert ihn auf die Bildungsebene.

Diese Denkfigur der ‚egalitären Differenz‘, die die Achtung des Besonderen meint, ohne die Einzelnen über ihre Unterschiede zu hierarchisieren (vgl. ebd.), stellt für Prenzel

„ein anderes Wortspiel für das dar, was den Kern der Menschenrechtsidee ausmacht: Die gleiche Freiheit, die allen Menschen zukommt! Das Wertschätzen von Vielfalt ist nichts anderes als das Wertschätzen von Freiheit. [...]. Dabei geht es gerade nicht darum, Menschen auf eine Identität festzulegen, beispielsweise als behindert, als Ausländer, als Migrant, als Mädchen oder als Junge. Es geht vielmehr um das Ideal, jedem Kind die Möglichkeit zuzugestehen, einen eigenen Lernweg sowie einen eigenen Lebensentwurf zu suchen.“ (Prenzel 2010, 6).

Der Gedanke von Gleichheit und Differenz wird beispielsweise auch von Kerstin Ziemer thematisiert, wenn sie Inklusion als „die Überwindung der sozialen Ungleichheit, der Aussonderung und Marginalisierung“ beschreibt, „indem alle Menschen in ihrer Vielfalt und Differenz, mit ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten, Dispositionen und Habitualisierungen wahrgenommen, wert geschätzt und anerkannt werden.“ (Ziemer 2017).

Im pädagogischen Kontext heißt das, dass in Schule und Unterricht die Individualität der Einzelnen Beachtung findet und immer wieder „Gemeinsamkeiten zwischen den unterschiedlichen Lernenden hergestellt bzw. bewusst gemacht werden.“ (Scheidt 2017, 15).

Dabei ist zu beachten, dass Gemeinsamkeit nicht durch gleiche Lerninhalte und gleiche Handlungsweisen entsteht. Gemeinsamkeit entsteht dadurch, dass in einer gemeinsamen Schule, die Kinder und Jugendliche nicht in andere besondere Institutionen ausgrenzt, Selbstachtung der Einzelnen und Anerkennung der Anderen „wie die beiden Seiten von ein und derselben Medaille sind“ (Prenzel 1999, 51).

1.5.3.2 Heterogenität

Das Konstrukt der Heterogenität, das in den verschiedensten pädagogischen Diskursen thematisiert wird²⁵, soll an dieser Stelle in den vier Bedeutungsebenen, wie sie beispielsweise Prenzel²⁶ unterscheidet, kurz vorgestellt werden.

Heterogenität wird im Sinne von *Verschiedenheit* bzw. Unterschiedlichkeit im Hinblick auf kollektive und individuelle Differenzen aufgefasst und benötigt dazu das Kriterium des Vergleichs. (vgl. Scheidt 2017, 11). Diversitätsbewusste pädagogische Ansätze fragen nach den Verschiedenheiten der Lernenden und versuchen, „der Fülle von Perspektiven anhand sogenannter »Heterogenitätsdimensionen«“ in der Praxis gerecht zu werden. (Prenzel 2013, 7).

²⁵ Vgl. dazu Gregor Lang-Wojtasik 2018.

²⁶ Vgl. Prenzel 2013, 7-8.

Mit ihrer Perspektive auf intrapersonelle oder intrakollektive Heterogenität, also auf personale oder gruppenbezogene *Vielschichtigkeit*, macht Prenzel (mit dem Hinweis auf die Theorie der Intersektionalität) auf „die situativ jeweils nicht aktualisierten Persönlichkeitsanteile“ aufmerksam, die sie beispielsweise fragen lässt „welcher unverstandene Sinn, welche ganz anderen Empfindungen und Handlungspotentiale sich hinter der Aggressivität, hinter der Hilfsbereitschaft, hinter der Höchstleistung, hinter dem Schulversagen usw. eines Kindes verbergen könnten.“ (ebd.).

Die Aufmerksamkeit für die *Veränderlichkeit* der einzelnen Person oder der Gruppe ist äußerst wichtig. Dem Heterogenitätsbegriff wohnt etwas Dynamisches, etwas Prozesshaftes inne. Heterogenität in dieser Perspektive meint, „dass Unvorhersehbarkeit und Unsicherheit zentrale Kennzeichen von Unterricht sind.“ (ebd.).

Prenzel unterstreicht die *Unbestimmtheit* von Heterogenität, sie spricht in diesem Zusammenhang von „unbegreiflich und unsagbar“. Das impliziert, dass Begriffe, Definitionen, Diagnosen und Forschungsergebnisse Realität nicht abbilden können (vgl. ebd.). Prenzel folgert daraus, „dass es unmöglich ist, einen Menschen oder soziale Gruppierungen definitiv zu diagnostizieren oder einer Kategorie zuzuordnen. Unerlässlich ist die Offenheit für Unbestimmtes und Unbekanntes und damit auch für Spontaneität, Eigenlogik und Kreativität der Einzelnen“ (ebd.) und das Bewusstsein, „dass kategoriale Aussagen immer nur Annäherungen an soziale Wirklichkeit erlauben“ (ebd.).

1.5.4 Kernelemente einer inklusiven Pädagogik

Auf Basis der bislang diskutierten Perspektiven und Entwicklungen lassen sich Kernelemente einer inklusiven Pädagogik erkennen, die als Brücke zu einer inklusiven Religionspädagogik verstanden werden können und somit Relevanz haben für eine inklusive Religionspädagogik und einen inklusionsorientierten Religionsunterricht, der das Forschungsfeld für die vorliegende Studie darstellt.

In einer inklusiven Pädagogik richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Anerkennung individueller Unterschiede ohne Kategorisierung und ohne Aussonderung mit dem Ziel, jede Schülerin und jeden Schüler in der persönlichen Entwicklung und in der Lernentwicklung zu unterstützen und zu begleiten. Auch wenn inklusive Pädagogik im Kontext der UN-BRK die Diversitätskategorie Behinderung fokussiert, zielt sie nicht „primär auf (die verschiedenen Formen von) Behinderung als einem noch dazu als Defizit interpretierten Merkmal“, (Knauth 2015, 51), sondern auf die Verschiedenheit der Einzelnen und das Lernen in Vielfalt.

Damit stellt sich immer wieder die Frage nach der Machbarkeit (vgl. Katzenbach/ Schroeder 2007) und nach Gelingensbedingungen und -faktoren, eben danach *wie* angesichts

heterogener Lerngruppen gemeinsames Lernen möglich ist. Lindmeier und Lütje-Klose benennen in Anlehnung an Ainscow und Miles (2009) Schlüsselemente für die Konzeptualisierung einer inklusiven Pädagogik, die sich international „bei der Entwicklung einer Arbeitsdefinition von „pädagogischer Inklusion“ bewährt haben.“ (Lindmeier/ Lütje-Klose 2015, 9f). Simone Seitz und Katja Scheidt richten ihren Blick auf Ressourcen für die Gestaltung inklusiven Unterrichts (Seitz/ Scheidt 2012). Im Folgenden wird versucht, aus diesen beiden Ansätzen von Lindmeier und Lütje-Klose, sowie von Seitz und Scheidt, die auf das Gelingen inklusiver pädagogischer Theorie und Praxis zielen, sieben Kernelemente²⁷ für eine inklusive Pädagogik und Religionspädagogik sowie für den inklusiven Unterricht und Religionsunterricht mit Blick auf die Schüler*innen zu identifizieren, deren Relevanz im Rahmen dieser Arbeit zu prüfen sein werden. Sie bilden beispielhaft die Dimensionen ab, in denen sich Inklusion vollzieht: die Dimension der Haltung, die Dimension der Strukturen und die Dimension der Praxis (vgl. Kap. 1.1).

1.5.4.1 Blickwechsel – vom Kind mit Behinderungen zu den Barrieren, die behindern

Voraussetzung für eine inklusive Pädagogik und einen inklusiven Unterricht ist ein „Blickwechsel“, auf den Seitz und Scheidt aufmerksam machen. „Der fachliche Blick inklusiver Pädagogik und Didaktik gilt nicht „Behinderung“ im Verständnis einer feststehenden Eigenschaft bestimmter Kinder (essentialistische Sichtweise).“ (Seitz/ Scheidt 2012). Eine inklusive Pädagogik fragt nicht nach den Lernschwierigkeiten, die ein Kind hat, vielmehr fragt sie „nach den Barrieren, die dem Lernen und/oder der Partizipation eines Kindes im Weg stehen.“ (ebd.). Die Autorinnen weisen darauf hin, dass die Situationen, in denen Lern- und Entwicklungsprozesse eines Kindes behindert werden, fokussiert und analysiert werden müssen.

1.5.4.2 Identifikation und Beseitigung von Barrieren

Es bedarf der Identifikation von Barrieren. Dabei sind zum einen innere Barrieren im Bereich der Haltungen und Einstellungen der Lehrenden, der Lernenden und des gesamten Lernortes Schule gemeint. Karl Ernst Nipkow nennt sie „tertiäre“ Behinderungen. Sie verursachen soziale Interaktionsstörungen durch „Vorurteile, Stigmatisierungen und Fehleinschätzungen“ (Nipkow 2011, 96).

Zum andern sind die äußeren Barrieren im Bereich der Strukturen, der Organisation und im Bereich der pädagogischen Praxis zu benennen und zu abzubauen, um Partizipation

²⁷ Diese sieben Kernelemente scheinen zielführend im Blick auf die Situation des inklusionsorientierten Religionsunterrichts, der Forschungsgegenstand dieser Arbeit ist. Sie werden in Bezug auf die Fragestellung dieser Studie zu reflektieren sein.

im allgemeinen Schulsystem sicherzustellen. Gerade in diesem Bereich mangelt es massiv „an personeller und räumlicher Ausstattung und an Strukturen der Unterstützung“, wie es Annebelle Pithan am Beispiel einer Berliner Grundschule im Dezember 2019 beschreibt (Pithan 2019). Die Beseitigung dieser Barrieren ist Voraussetzung, um Partizipation im Sinne der UN-BRK Art. 24 zu ermöglichen und um konzeptionelle Ansätze im Sinne der Inklusion entwickeln und verbessern zu können und um die Kreativität und Problembewältigung der professionell in Bildungsinstitutionen Handelnden anzuregen. (vgl. Lindmeier/ Lütje-Klose 2015, 10).

1.5.4.3 Präsenz als Voraussetzung für Partizipation

Lindmeier und Lütje-Klose bringen in Anlehnung an Ainscow und Miles mit „Präsenz“ einen zentralen Begriff in die Diskussion um inklusive Pädagogik und inklusiven Unterricht ein.

„„Präsenz“ bezieht sich auf die gemeinsame Erziehung und Bildung an ein und demselben, gemeinsamen Bildungsort.“ (ebd.). Präsenz meint aber mehr als das gleiche Recht auf gemeinsamen Unterricht, das für alle Schüler*innen gilt. Es schließt die Möglichkeit ein, in Anerkennung und Wertschätzung die individuellen Fähigkeiten entfalten zu können und entsprechend der individuellen Bedürfnisse gefördert zu werden, ohne Stigmatisierung und Diskriminierung. Partizipieren zu können in Bezug „auf die Qualität der jeweiligen (Lern-)Erfahrungen, auch aus Sicht der Lernenden selbst.“ (ebd.).

„„Erfolg“ bezieht sich auf die Lernergebnisse sowie auf das Lernen über den gesamten Lernprozess bzw. das gesamte Curriculum bzw. Lernprogramm hinweg und ist im Rahmen empirischer Studien zu evaluieren.“ (ebd.).

1.5.4.4 Partikuläre Hervorhebung vulnerabler Gruppen

Lindmeier und Lütje-Klose nennen als viertes Schlüsselement nach Ainscow und Miles die „*partikuläre Hervorhebung derjenigen Gruppen von Lernenden, für die Exklusion, Marginalisierung und Underachievement ein besonderes Risiko darstellen, die statistisch gesehen am stärksten gefährdet sind.*“ (Lindmeier/ Lütje-Klose 2015, 10, Hervorhebung im Original). Es gilt im inklusiven Unterricht, die Verantwortung und Aufmerksamkeit für diese Schüler*innen sicherzustellen, um im allgemeinen Schulsystem ihre Präsenz, ihre Partizipation und ihren Erfolg zu gewährleisten (vgl. ebd). Lindmeier und Lütje-Klose weisen darauf hin, dass dieser Punkt „auf Tendenzen zur Dekategorisierung [reagiert], die eine Benennung besonderer Bedürfnisse zugunsten der deklarativen Verkündung der „Verschiedenheit aller“ als nicht korrekt einschätzen.“ (ebd.). Ein Span-

nungsfeld entsteht dabei zwischen der Notwendigkeit, bestimmte Gruppen von Lernenden in der Analyse der Lehr- und Lernsituation besonders zu berücksichtigen, und dem Risiko sie dadurch zugleich als grundsätzlich anders zu etikettieren oder räumlich auszusondern.

1.5.4.5 Gestaltungsspielräume nutzen

Seitz und Scheidt plädieren für den flexiblen Umgang „mit vorhandenen Bedingungen, Regeln und Strukturen“ bei der Gestaltung inklusiven Unterrichts. (Seitz/ Scheidt 2012). Als konkretes Beispiel nennen sie einen pädagogisch und nicht allein strukturell bedingten jahrgangsübergreifenden Unterricht, der anregende und individualisierte Lernchancen durch die Altersheterogenität bedeuten kann. Oder die flexiblere Gestaltung des Stundenplans als strukturelle Möglichkeit, „schneller und adäquater auf individuelle Bedürfnisse zu reagieren und so inklusiver Unterrichtsqualität näher zu kommen.“ (ebd.).

1.5.4.6 Soziales Lernen im gemeinsamen Unterricht

Eine zentrale Ressource stellt das Lernen von Kind zu Kind im inklusiven Unterricht dar (vgl. ebd.). Für Seitz und Scheidt ist die Kind-Kind-Interaktion neben der Interaktion mit der Lehrkraft „ein entscheidender Indikator inklusiver Qualität.“ (ebd.), denn in der gemeinsamen Auseinandersetzung unterschiedlicher Schüler*innen mit dem Unterrichtsgegenstand liegt großes Potential inklusiven Lernens.

Ziel soll es sein die Schüler*innen in Kommunikation und gemeinsames Handeln im Unterricht zu bringen. „Didaktische Grundidee inklusiven Unterrichts ist es, ko-konstruktive Lernprozesse zu initiieren und in diesem Prozess die „Sache“ des Unterrichts hervorzu- bringen.“ (ebd.).

Wie das geschehen kann, erläutern die Autorinnen, indem sie zwei Aspekte kombinieren,

„zum einen, die Verschiedenheit der Zugänge, Lernausgangslagen und Lernweisen der Kinder konstruktiv aufzunehmen mittels Individualisierung. Zum anderen sollten Schüler/innen in inklusiven Settings miteinander und nicht nebeneinanderher lernen, um ko-konstruktiv lernen zu können, aber auch um sich sozial eingebunden zu fühlen. [...] Inklusiver Unterricht setzt auf unterschiedliche, kommunikativ herausgebildete Zugangsweisen und Lernwege. Die Vielfalt der Kinderperspektiven wird dann für Kinder und Lehrkraft zum Schlüssel des Entdeckens der Vielfältigkeit und Vielschichtigkeit der gemeinsam im Unterricht hervorgebrachten „Sache“.“ (ebd.).

Dieser Aspekt wird im Rahmen dieser Arbeit aufmerksam zu betrachten und in die Analyse miteinzubeziehen sein.

1.5.4.7 Differenzierung von den Kindern aus

Seitz und Scheidt nennen die Kinder die bedeutsamste Ressource inklusiven Unterrichts. „Die Unverwechselbarkeit der einzelnen Gesamtpersönlichkeiten und der Lernprozesse machen den Reichtum inklusiver Settings aus“ (ebd.).

Als Voraussetzung dafür können Unterrichtskonzeptionen von „Regelunterricht“ und „Sonderunterricht“ nicht addiert werden, weshalb auch Differenzierungsangebote für „normale“ und „besondere“ Kinder nicht sinnvoll sind. „Vielmehr sollten Differenzierungen soweit möglich von den Schüler/innen selbst entwickelt werden im Sinne einer natürlichen Differenzierung.“ (ebd.). Die Autorinnen weisen an dieser Stelle darauf hin, dass die Qualität der Differenzierungsangebote von entscheidender Bedeutung ist. Das wiederum setzt eine hohe Fachlichkeit und diagnostische Kompetenz der Lehrperson voraus (vgl. ebd.).

1.6 Inklusion aus theologischer Perspektive

Inklusion ist für die Theologie „eine Herausforderung von außen und zugleich ihr eigenes Thema“. so charakterisiert die Evangelische Kirche in Deutschland²⁸ 2014 in ihrer Orientierungshilfe „Es ist normal, verschieden zu sein“ die theologische Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion (EKD 2014, 38). Als Herausforderung von „außen“ ist das Thema Inklusion mit Inkrafttreten der UN-BRK 2009 und durch die gesellschaftliche und sozialwissenschaftliche Inklusionsdebatte an die Theologie herangetragen worden. Da sich Inklusion unteilbar auf alle Lebensbereiche bezieht, „ist die Theologie in ihrer Gesamtheit herausgefordert“ und kann sich dieser Verantwortung nicht entziehen (EKD 2014,38; vgl. Schweiker 2017, 296). Gleichzeitig „stößt der Inklusionsgedanke aber in der Theologie eine eigene Reflexionsbewegung an.“ (Liedke 2013, 32). Auch wenn der Inklusionsbegriff kein theologischer Begriff ist und wenn dieser bis ins 20. Jahrhundert in theologischen Abhandlungen nicht vorkommt (vgl. Schweiker 2017, 296), außer in der feministischen Theologie²⁹ und wenn bisher keine umfassende Theologie der Inklusion vorliegt (EKD 2014, 38), entdeckt die Theologie im Thema Inklusion „zunehmend ihr ureigenes Thema.“ (Schweiker 2011a, 131). Dass inzwischen eine intensive theologische und religionspädagogische Debatte entstanden ist, bestätigen unterschiedliche kirchliche und diakonische Verlautbarungen und Positionspapiere³⁰ und zahlreiche Veröffentlichungen³¹.

²⁸ Im Folgenden abgekürzt: EKD.

²⁹ Der Begriff Inklusion ist in den Bibelwissenschaften seit den 1970er Jahren in der feministischen Theologie präsent, vgl. dazu Leutzsch 2016, 56.

³⁰ Vgl. die Sammlung kirchlicher Stellungnahmen in Pithan/ Schweiker 2011, 197-210; EKD 2014.

³¹ Z.B. Liedke 2009, 2013, 2016; Pemsel-Maier/ Schambeck 2014; Roebben/ Kammeyer 2014; Schweiker 2011, 2017; Geiger/ Stracke-Bartholmai 2018.

Um in diesem Zusammenhang dem Vorwurf der Ideologisierung vorzubeugen, macht Sabine Pemsel-Maier auf zwei Aspekte aufmerksam. Zum einen ist Inklusion kein Akt der Fürsorge und des Mitleids. Auch wenn Hilfe, Fürsorge und Barmherzigkeit Grundmotive jüdisch-christlichen Glaubens sind (vgl. Müller-Friese 2011, 100), ist festzuhalten, dass Inklusion nicht „primär christlich begründet“ ist (Pemsel-Maier 2014, 10). Jedoch ist Inklusion „auch christlich motiviert und theologisch fundiert.“ (ebd., Hervorhebung im Original)³². Des Weiteren stellt Pemsel-Maier fest, dass das gegenwärtige Bemühen um Inklusion, verstanden als die Konkretion der Menschenrechte, „dem Christentum keineswegs in die Wiege gelegt“ war, ja dass das „Anliegen und der Diskurs um Inklusion, wie er aktuell geführt wird, [...] den biblischen Texten fremd und auch nicht linear auf die Botschaft Jesu übertragbar“ ist (Pemsel-Maier 2014, 55). Der Aufruf zur Solidarität mit den Stummen und Blinden, der bereits im Alten Testament an die Gemeinschaft ergeht (Lev. 19, 14), die Sorge um Witwen und Waisen, die Kranken- und Armenfürsorge waren durch Nächstenliebe und Barmherzigkeit motiviert, „nicht aufgrund einer als notwendig erachteten gleichberechtigten Teilhabe aller an der Gesellschaft“ (Pemsel-Maier 2014, 56).

Dass Theologie und Kirche nicht selbstverständlich eine inklusive Position vertreten haben und vertreten, macht der Theologie Ulrich Bach aus eigener, persönlicher Betroffenheit immer wieder zum Thema seines Arbeitens, wie besonders sein Buch „Ohne die Schwächsten ist die Kirche nicht ganz. Bausteine einer Theologie nach Hadamar“ von 2006 deutlich macht. Er stellt fest, dass weder Theologie noch Kirche „selbstverständlich die Position vertreten [...]: Ihr gehört zusammen als die bunte Gemeinde Gottes, daß [sic] sie vielmehr hier und da das in der Gesellschaft bestehende Apartheids-Klima mitmacht oder gar verstärkt.“ (Bach 2006, 21).

Er macht auf die „eigene Selbstüberschätzung“ aufmerksam, in der sich Theologie und Kirche bewegen (vgl. ebd., 264ff), wenn beispielsweise im „Dienst aneinander“ (ebd., 277) Selbstbestimmung und Partizipation behindert werden und Diskriminierung die Folge ist.

Inklusion fordert Theologie und Kirche heraus, sich der Frage nach Exklusionsrisiken und -prozessen zu stellen, denen Menschen und Menschengruppen, etwa mit Behinderungen oder mit bestimmten Lebensformen ausgesetzt sind. Theologie und Kirche sind herausgefordert, die eigenen ausgrenzenden Traditionen sowohl theologisch als auch in

³² Anders stellt es m.E. Manfred L. Pirner dar. Er sieht im Recht auf Inklusion ein genuin christliches Anliegen und spricht sich dafür aus, Inklusion aus christlicher Perspektive zu interpretieren, „weil sie mit den Wurzeln der Inklusionsidee zu tun hat“, jedoch „sollten wir damit nicht andere Interpretationen aus anderen religiösen oder weltanschaulichen Perspektiven ausschließen – das widerspräche dann dem Inklusionsgedanken.“ (Pirner 2012, 103).

Kirche und ihrer Diakonie kritisch zu reflektieren und aufzuarbeiten.³³ Darauf kann im Rahmen dieser Arbeit jedoch nur aufmerksam gemacht werden.

Wegweisende Impulse für den aktuellen Inklusionsdiskurs finden sich bei Jürgen Moltmann. Er kennzeichnet die christliche Gemeinschaft als eine offene Gemeinschaft, deren Grundsatz das Prinzip der *Anerkennung* ist, die „Anerkennung des anderen Menschen in seiner Menschenwürde und in seinem Menschenrecht“ (Moltmann 1975, 212) und die „Anerkennung des Anderen in seiner Andersartigkeit“ (Moltmann 1984, 48). Dieser christliche Gedanke wurzelt im bedingungslosen Angenommensein des Menschen durch Gott³⁴. Daran kann und sollte der theologische und religionspädagogische Inklusionsdiskurs anknüpfen und das Prinzip der Anerkennung als ein grundlegendes Prinzip der Inklusion aufnehmen.

Moltmann stellt fest,

„daß [sic] der »Menschensohn« das Reich der Menschlichkeit nach dem Neuen Testament aufzurichten begann. [...] Er »rehabilitierte« die Blinden, Kranken, Behinderten, Gelähmten, Geisteskranken bei Gott und den Menschen. Die Kirchen haben seitdem versucht – in welchen Grenzen auch immer –, in Gemeinschaft mit diesem Menschensohn die Anerkennung der verachteten Blinden, Kranken, Behinderten, Geistesgestörten als geliebte und zu liebende Menschen zu praktizieren.“ (ebd., 49).

Die christliche Botschaft von der bedingungslosen Liebe Gottes, die *alle* Menschen einschließt, korrespondiert und korreliert mit Inklusion (vgl. Pemsel-Maier 2014, 56; Nord 2016). Auf der Grundlage der biblischen Überlieferung und in einer systematisch-theologischen Weite lassen sich Orientierungspunkte identifizieren, die zur Deutung des Inklusionsbegriffs aus theologischer Perspektive beitragen und die als Grundlage und Bezugspunkt aller religionspädagogischen Überlegungen zu Inklusion dienen.

1.6.1 Der Mensch, Geschöpf und Ebenbild Gottes – schöpfungstheologischer Horizont

Der Mensch verdankt sich nicht sich selbst, sondern ist als Geschöpf Gottes konstitutiv abhängig, so betont es die jüdisch-christliche Tradition (Gn.1,26a; 2,7)³⁵. Jeder Mensch, mit all seinen Fähigkeiten, aber auch mit all seinen Begrenzungen und Behinderungen

³³ Vgl. Bach 2006; Schweiker 2017, 298; EDK 2014, 51f; Möller et.al. 2018, 20f.

³⁴ Schweiker beschreibt das Angenommensein des Menschen durch Gott als „konfessionsübergreifender Konsens“ (Schweiker 2017, 302). Ihren Ausdruck findet die bedingungslose Anerkennung des Menschen in der protestantischen Rechtfertigungslehre (vgl. ebd.).

³⁵ Gn.1,26a: Und Gott sprach: Lasset uns Menschen machen, ein Bild, das uns gleich sei; Gn.2,7 machte Gott der Herr den Menschen aus Staub von der Erde und blies ihm den Odem des Lebens in seine Nase; so ward der Mensch ein lebendiges Wesen. (Die Bibel nach Martin Luthers Übersetzung. Revidiert 2017).

bedingungslos von Gott gewolltes Geschöpf. Schweiker spricht in diesem Zusammenhang von anthropologischer Gleichheit „als gleichwertige Anerkennung eines jeden Menschen“ (Schweiker 2017, 307).

Für die Religionspädagogik kann die Anerkennung eines jeden Menschen durch Gott, im Sinne von gleich wertvoll, als Zuspruch verstanden werden. Zugleich ist sie Anspruch, Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit wahrzunehmen und „gegenüber dem Anderen die Anerkennung egalitärer Differenz zu praktizieren.“ (ebd., 304). Hierin wurzelt die theologische Legitimation von Inklusion.

Der Mensch ist geschaffen als Bild Gottes (Gn.1,27). Die Gottebenbildlichkeit des Menschen wird in der Orientierungshilfe der EKD als der „wichtigste thematische Bezugspunkt der Inklusionsdebatte“ (EKD 2014, 39) benannt. Jeder Mensch ist, so wie er ist, von Gott nach seinem Bild geschaffen. Darin ist seine unantastbare Würde begründet. Sie ist eine unverfügbare und unverlierbare Gabe Gottes, unabhängig von Eigenschaften oder Lebensbedingungen. Die Gottebenbildlichkeit „schützt den Menschen vor jeder Form der Festlegung, Definition, Diagnose oder Zuschreibung“ (ebd., 41) und zwar *jeden* Menschen.

In der Gottebenbildlichkeit ist nicht nur die menschliche Gleichheit begründet, in ihr ist zugleich die Wurzel für menschliche Unterschiedlichkeit und Differenz, gleichwie zwischen Schöpfer und Geschöpf eine grundlegende Verschiedenheit besteht. Als eine Grundspannung des Menschseins bezeichnet es Heike Springhart, „dass der Mensch in seiner Geschöpflichkeit Gott unentrinnbar nahe ist und zugleich Gott schlechthin entgegengesetzt ist.“ (Springhart 2018, 37). Dies wird im Blick auf den Inklusionsdiskurs mit Hilfe des Begriffs der Vulnerabilität expliziert, „dass sie einerseits als Ausdruck der *conditio humanum* betrachtet wird“, die sich in Sterben, Krankheit, Schmerz und Gewalt realisiert und „andererseits die Ambiguität der Vulnerabilität als bedrängend und bereichernd im Blick behält“ (ebd., 40). Springhart spricht vom „Wagnis der Vulnerabilität“ die dem Leben Raum gibt, indem es sie akzeptiert und sich an ihr ausrichtet, indem „die existentiellen und konzeptionellen Aspekte von Gelassenheit und Akzeptanz einer fundamentalen Offenheit des Lebens, die mit dem Anerkennen der Kontingenz des Lebens einhergeht“ (ebd., 39) betont.

1.6.2 Trinitätstheologischer Horizont

Eine weitere Deutungsfigur für menschliche Unterschiedlichkeit und Differenz liegt in der Unterschiedlichkeit, die in Gott selbst besteht. Sie kommt im trinitarischen Gottesverständnis als Vater, Sohn und Heiliger Geist zum Ausdruck. (vgl. EKD 2014, 42)

„Gott existiert in der wechselseitigen Beziehung seiner drei Seinsweisen so, dass sich Vater, Sohn und Heiliger Geist in ihrer Verschiedenheit gegenüber stehen und zugleich

eine Gemeinschaft bilden.“ (Liedke 2013b, 34) Gottes Sein und Handeln in der Einheit und Unterschiedenheit der drei Seinsweisen, ist „als ereignisreiche Gemeinschaft gegenseitigen Andersseins“ (Jüngel 2003, 1111) zu denken.

Ist der Mensch Bild des dreieinigen Gottes, so ist die Verschiedenheit des Menschen von Anfang an gottgewollt und gottgemäß. (vgl. EKD 2014, 42).

Im Blick auf das Menschsein mit Behinderung sind in diesem Zusammenhang Zuschreibungen wie z.B. Behinderung als gute Gabe oder als leidvolle Zumutung (vgl. EKD 2014, 43) oder als Schöpfungspanne (Bach 2006, 19) unbedingt zu problematisieren, da sie weder in Theologie noch in der Kirche angemessen sind (vgl. Bach 2014, 21) und die dringend einer Auseinandersetzung bedürfen³⁶. Antithetisch setzt Liedke gegen diese Tradition: „Behindert-Sein ist Menschsein, sonst nichts.“ (Liedke 2013b, 37). Und so redet er bescheidener von einer *Gegebenheit*, die verschiedene Verstehensarten zulässt, die auf Gott als den Geber des Lebens verweist und wie es Ulrich Bach für sich formuliert: „Gott will, daß [sic] dieses (behinderte) Leben mein Leben ist.“ (Bach 2006, 20).

Gleichzeitig wird die Möglichkeit eröffnet, dass die

„entwicklungsoffene und zugleich verletzbare, endliche und fragmentarische Existenz des gottebenbildlichen Menschen [...] auch in diesem Sinn als Entsprechung zu Gottes Sein verstanden werden. So, wie Macht und Ohnmacht, Leben und Tod, Erniedrigung und Erhöhung in Gottes trinitarischem Sein aufgenommen, ausgetragen und überwunden sind, so gehören Stärke und Schwäche, Leben und Sterben, Erfahrungen der Ermächtigung und der Ohnmacht zum Leben des gottebenbildlichen Menschen. Dies gilt für alle Menschen.“ (Liedke 2013b, 36f).

Liedke nimmt eine weitere theologische Differenzierung vor, indem er den Gedanken Heinrich Otts, die Gottebenbildlichkeit sei ein Beziehungsbegriff, aufnimmt und für den Inklusionsdiskurs fruchtbar macht. Der Mensch als Bild Gottes ist dazu bestimmt, in Entsprechung zu Gottes trinitarischem Sein, in Beziehung zu Gott, zu seiner sozialökologischen Umwelt, zu sich selbst zu existieren. Er wiederholt in seinen Beziehungen „die in Gott urbildlich bestehende Relation.“ (Liedke 2013b, 35).

Der Mensch steht in einem Verhältnis zum anderen, „durch das eine Gemeinschaft der Verschiedenen in der Achtung des individuell Besonderen konstituiert wird.“ (ebd.), das in der Anerkennung des anderen seinen Ausdruck findet.

1.6.3 Inklusion im Reden und Handeln Jesu – christologischer Horizont

Der lukanische Jesus beginnt sein öffentliches Wirken (Lk.4,16-21) mit einem Zitat aus dem Jesajabuch (Jes.61,1-2). Damit adressiert er seine Sendung „besonders an die Armen, Blinden, Gefangenen und Bedrängten“ (Neumann 2018, 141). Zunächst verkörpert

³⁶ Vgl. dazu Ulf Liedke, *Gegebenheit- Gabe – Begabung?* 2011, 81-86. Vgl. Bach 2006; Schweiker 2017, 298; EDK 2014, 51f; Möller et.al. 2018, 20f.

Jesus, den jüdischen Wertvorstellungen gemäß, Gottes Barmherzigkeit (vgl. Nipkow 2011, 93). Doch sein Anliegen geht darüber hinaus. Seine Worte und Taten kündigten das Reich Gottes an und ließen es erfahrbar werden für Menschen mit Defiziten, seien diese sozioökonomischer, physischer oder moralischer Art. In seinem Handeln erhebt er Einspruch gegen Ausgrenzung und Ungerechtigkeit, „auch und gerade da, wo sie sich institutionalisiert hat und zur gesellschaftlichen Struktur geworden ist.“ (Knauth 2015, 66; vgl. Neumann 2018, 145f).

Jesus wendet sich marginalisierten Menschen und Menschengruppen zu. Schwache, Kranke und körperlich Beeinträchtigte, die als Outgroup etikettiert sind, Frauen und Kinder und sozial Ausgegrenzte wie Zöllner, Sünder, Samaritaner bindet er gleichberechtigt in die Gemeinschaft ein. Er „entgrenzt“ die bestehenden Gemeinschaften seiner Zeit, er demonstriert Solidarität in der Verschiedenheit und schafft eine neue Gemeinschaft der Vielfalt, indem er Aussätzige zurück in die religiöse Gemeinschaft holte (Mt.8,1-4), Kinder segnete (Mk.10,13-16), bei Zachäus, dem Zöllner, einkehrte (Lk.19,1-10) oder mit einer Samaritanerin redete (Joh.4). Jesus rehabilitiert Stigmatisierte „in ihrer unmittelbaren Zugehörigkeit zum Volk Gottes“ (Liedke 2016, 72). Jesu Anliegen war nicht Inklusion, sondern das Reich Gottes, das niemanden ausschließt. Darin sieht Pemsel-Maier nicht nur eine christologische Begründung für Inklusion, sondern auch eine soteriologische, „weil Jesus Christus allen, die sich auf ihn einlassen, Heil und Erlösung zuspricht und weil dieses Heil nicht einfach eine jenseitige oder nur unsichtbare Wirklichkeit ist“, sondern in dieser Welt anfanghaft erfahrbar werden will. (Pemsel-Maier 2014, 57).

Eine weitere christologische Deutung entfaltet Karl-Ernst Nipkow, wenn er von Gott spricht als dem, der sich mit dem leidenden Gottesknecht (Jes. 53) solidarisiert, in Jesus schwach und ein Mensch wird und Knechtsgestalt annimmt (Phil.2,7) und „in Jesus selbst ein Behinderter am Kreuz“ wird (Nipkow 2011, 93). In seinem Leiden und Sterben am Kreuz erleidet Jesus, was Menschen erleiden an Schmerzen, Einsamkeit, Ohnmacht, Angst, und einen gewaltsamen Tod. Am Kreuz ist Jesus selbst ein Ausgegrenzter, ein Marginalisierter. Das wird auch durch die Auferstehung nicht revidiert, sondern bleibt nach Ostern in den Wundmalen sichtbar (Joh.20,24ff). Welche Bedeutung dieses Erkenntnis für die amerikanische Theologin Nancy Eiesland als Frau mit körperlicher Behinderung hat, beschreibt sie in ihrem Buch „Der behinderte Gott“.³⁷ Im Sinne einer kontextuellen Christologie entwickelt sie eine Neukonzeption des Symbols Jesus Christus als behinderter Gott. (Eisland 2018, 124ff). Dadurch, dass der auferstandene Christus die Wundmale der Kreuzigung trägt und „seine Seite von seinen bestürzten Freun-

³⁷ Nancy L. Eiesland (2018) (Original: The Disabled God 1994): Der behinderte Gott Anstöße zu einer Befreiungstheologie der Behinderung.

den berühren lässt, verändert er das Tabu körperlicher Abwendung gegenüber der Behinderung und ruft seine Nachfolger dazu auf, ihre Verbindung und Gleichheit untereinander [...] anzuerkennen.“ (ebd., 128). Im Symbol des behinderten Gottes erkennt Eissland die theologische Herausforderung, „christliche Symbole, Metaphern, Rituale und Lehren neu zu durchdenken, um sie für Menschen mit Behinderung zugänglich zu machen und die einseitige Ausrichtung auf körperlich Gesunde zu beseitigen.“ (ebd., 132). Damit widerspricht sie einer Theologie und Kirche, die von Einseitigkeiten gegenüber Menschen mit Behinderung geprägt ist. Diese kritischen Überlegungen sind ebenso wie die Ulrich Bachs in Theologie und Kirche ernst zu nehmen und im Rahmen des Inklusionsdiskurses sind die eigene Kultur, die Strukturen und die eigene Praxis zu reflektieren.

1.6.4 „Die inklusive Gemeinschaft der Heiligen“³⁸ – der ekklesiologische Horizont

Der christliche Glaube zielt über das Individuum hinaus auf eine Gemeinschaft, „die »neue« Familie der Kinder Gottes, in der, wie das paulinische Bild vom Leib Christi (1.Kor.12,12-31) mit seinen vielen unterschiedlichen Gliedern signalisiert, alle gebraucht werden und auf keines verzichtet werden kann.“ (Pemsel-Maier 2014, 57). Wie diese Gemeinschaft qualifiziert ist, präzisiert Paulus in diesem Bild. „Es geht um eine egalitäre Aufhebung von ausgrenzenden Unterschieden, von Asymmetrie. [...] Gemeinschaft entsteht und wächst durch die verschiedenartigen Beiträge eines jeden Einzelnen, der nicht zu ersetzen ist. (Knauth 2015, 66). Paulus beschreibt dies detailreich und weist auf die gemeinsame Mitte: Jesus Christus. Die Unterschiede, die zwischen den einzelnen Gliedern der Gemeinschaft dadurch weiter bestehen bleiben, dass sie Jude oder Griechen, Mann oder Frau, Freier oder Sklave sind (1.Kor.12,13; Gal.3,28), wirken sich nicht trennend aus. Charakteristisch für diese ersten Gemeinden ist, dass alle Menschen willkommen waren, unabhängig von ihrer religiösen und ethnischen Herkunft, ihrem Geschlecht, ihrem sozialen Stand und ihren Begabungen (vgl. Pirner 2012, 110).

Aus diesem paulinischen Bild des Leibes als Bild der Gemeinde entwickelt Schweiker Charakteristika, die als theologische Deutungsmuster zum Verständnis von Inklusion herangezogen werden können:

Gleichwertigkeit: die Gemeinschaft ist nicht hierarchisch strukturiert, „sondern wie ein Kreis auf die Mitte ausgerichtet bzw. auf Christus als das Ganze. Damit haben alle zum Zentrum den gleichen Zugang und gleichen Abstand. Dies garantiert für alle die *Gleichwertigkeit in der Verschiedenheit* der Gemeinschaft.“ (Schweiker 2011a, 299, Hervorhebung im Original).

³⁸ Liedke 2016,73.

Gemeinnützigkeit: Wie jedes Glied am Körper unverzichtbar ist und als Teil des Ganzen gebraucht wird, so hat in der Gemeinschaft jede und jeder einzelne seine Aufgabe.

Unverzichtbarkeit: Am Beispiel einzelner Körperteile entfaltet Paulus ein christliches Gemeinschaftsverständnis, das den Satz verbietet „du wirst nicht gebraucht“ (vgl. ebd.).

Teilhabegarantien und Ausgrenzungsverbote: Wird ein Glied aus der Gemeinschaft ausgegrenzt, ist das für die Gemeinschaft funktions- und existenzgefährdend. „Die Gemeinschaft wird als eine organische Einheit betrachtet, die keine Aussonderung, Abspaltung oder Stigmatisierung verträgt. [...] So entsteht Solidarität in der Verschiedenheit“ (ebd.). Die beispielhaften Zuschreibungen im paulinischen Bild vom Leib begründen die unmittelbare und bedingungslose Zugehörigkeit eines jeden Menschen zu einer Gemeinschaft und die Anerkennung seiner jeweiligen Individualität, zu der auch das Defizitäre, Begrenzte, Hilfsbedürftige selbstverständlich gehören.

Das Miteinander der Verschiedenen, die menschliche Überwindung von Barrieren ist ein Grundanliegen der christlichen Tradition (vgl. Knauth 2015, 65).

1.6.5 Eschatologischer Vorbehalt

Im Hinblick auf die Ansprüche und Erwartungen, die mit Inklusion, besonders seit Inkrafttreten der UN-BRK, verknüpft werden, weist Pemsel-Maier aus christlicher Perspektive auf ein entlastendes Moment hin.

„Vor möglicher Selbstüberforderung wie Selbstüberschätzung, von Illusionen und falschen Erwartungen bewahrt Christ/-innen der eschatologische Vorbehalt. Sie wissen, dass auch bei größter Anstrengung und bestem Bemühen weder der Himmel auf Erden noch eine inklusive Gesellschaft oder Schule machbar ist, dass Inklusion als Ziel unter den Bedingungen dieser Weltwirklichkeit nur fragmentarisch und annähernd erreicht werden kann.“ (Pemsel-Maier 2014, 57f).

Nimmt man im theologischen Diskurs zu Inklusion den einzelnen Menschen, mit dem Fokus auf die Diversitätskategorie Behinderung in den Blick, so lässt sich auch hier ein Moment identifizieren, das entlastend verstanden werden kann. Manfred L. Pirner macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass „aus der Sicht des christlichen Glaubens davon zu reden [ist], dass der Mensch faktisch in einer Gebrochenheit dieser Schöpfung lebt, die erst im Eschaton endgültig überwunden wird.“ (Pirner 2012, 107). Das bedeutet aus christlicher Perspektive, „die bleibende Bruchstückhaftigkeit und Unvollkommenheit“ eines jeden Menschen zu betonen „und damit sein unausweichliches Angewiesensein auf soziale Ergänzung und Gemeinschaft.“ (Pirner 2010, 8).

Diese Überlegungen haben auch Auswirkung auf das Verständnis von Behinderung. Behinderung ist nicht als eine feststehende Eigenschaft oder gar defizitär zu verstehen (vgl. Seitz/ Scheidt 2012), vielmehr entsteht Behinderung „aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren

[...], die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern“ (UN-BRK, 2010 Präambel e)).

Aus Sicht der Theologin Eiesland, die selbst mit einer Behinderung lebte, ermöglicht dieses Verständnis Menschen mit Behinderung, „die an einer göttlichen Heilung als dem einzig befreienden Bild, das die traditionelle Kirche hat“ festhalten (Eiesland 2018, 132), dieses und ähnliche Bilder, die bis auf die biblische Überlieferung zurückzuführen sind und die Behinderung mit Sünde und Unreinheit in Verbindung bringen (vgl. Lev.21,17-23; Müller-Friese 2011, 99), loszulassen. Der Theologe Bach formuliert gegen alle Stigmatisierung und Diskriminierung, die sich auch im Verständnis von Behinderung festschreibt, für sich selbst: „Gott will, daß [sic] dieses Leben mein Leben ist.“ (Bach 2006, 54), in seiner Bruchstückhaftigkeit, Unvollkommenheit, wie sie dem Wesen eines jeden Menschen eigen sind.

Für eine inklusive Theologie und Kirche fordern diese Überlegungen dazu heraus, in einer diversitätssensiblen Theorie und Praxis „die Verletzlichkeit des Menschen als entscheidendes anthropologisches Merkmal zugrunde zu legen, das Angewiesenheit, Fragilität und Zerbrechlichkeit in den Vordergrund stellt.“ (Schiefer Ferrari 2012, 46).

1.7 Inklusion aus religionspädagogischer Perspektive

Inklusion als eigenes Thema zu denken, wissenschaftlich zu bearbeiten und Konzepte für die Umsetzung in Schule und Unterricht zu entwickeln, das gilt nicht nur für die Pädagogik, sondern gleichermaßen für die Religionspädagogik. Mirjam Schambeck spricht davon, dass Inklusion ein Thema ist, „das wie kaum ein anderes über die zukünftige Gestalt des Religionsunterrichts entscheiden wird.“ (Schambeck 2014, 23). Ina Schröder konstatiert 2011, dass das Thema Inklusion in der Religionspädagogik angekommen ist, jedoch von einer „breiten Aufnahme des Diskurses“ noch keine Rede sein kann. (Schröder 2011, 143). Thorsten Knauth stellt fest, „dass der Religionsunterricht in der schulpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Literatur als Thema inklusiver Didaktik nicht vorkommt (Knauth 2015, 52). Und umgekehrt bescheinigt Schweiker, dass die Theoriediskussionen der inklusiven Pädagogik in der Religionspädagogik „erst in Ansätzen rezipiert [und] nur marginal aufgenommen“ wurden (Schweiker 2017, 267). Mit der konzeptionellen und didaktischen Diskussion einer inklusiven Religionspädagogik, die bisher vor allem von Kolleg*innen aus sonder- und heilpädagogischen Kontexten und in den landeskirchlichen religionspädagogischen Instituten³⁹ promoviert wurde (vgl.

³⁹ Eisenbast et al. 2013; Pithan/ Schweiker 2011; Unterrichtsmodelle: Arbeitshilfe Religion inklusiv Basisband und Praxisbände, 2012 – 2019. Stuttgart: Calwer Verlag.

Knauth 2015, 52; Schröder 2011, 143; Schweiker 2017, 235), befasst sich die Religionspädagogik erst in jüngster Zeit⁴⁰, wie aktuelle Veröffentlichungen belegen. Wolfhard Schweiker legte 2017 mit seinem ‚Prinzip Inklusion‘ eine umfassende Bestandsaufnahme zum Inklusionsdiskurs in sprachlicher, rechtlicher, soziologischer, pädagogischer und religionspädagogischer Perspektive vor. Im Bereich empirischer Studien sind Katharina Kammeyer mit ihrem Beitrag zu „Wahrnehmungen von Religionslehrerinnen und -lehrern, bildungstheoretische Reflexionen und Herausforderungen für das Studium“ von 2015 (Kammeyer 2015) und Rainer Möller, Anabelle Pithan, Albrecht Schöll und Nicola Bücken (Möller et al. 2018) zu nennen, die 2018 eine empirische Studie zu sozialen Deutungsmustern von Religionslehrkräften an inklusiven Schulen veröffentlichten. Ebenso Patrick Grasser, der 2021 eine Untersuchung zu Praxisreflexionen kirchlicher Religionslehrkräfte an Inklusionsschulen vorlegte.

Mit der vorliegenden Arbeit soll ein weiterer Beitrag zur Inklusionsforschung im Bereich der Religionspädagogik geleistet werden. Der Fokus liegt dabei auf den Schüler*innen und ihren sozialen Praktiken im inklusionsorientierten Religionsunterricht, die im Rahmen einer ethnographischen Studie erforscht werden.

Doch das Desiderat nach weiterer empirischer Forschung im Bereich inklusiver Religionspädagogik und -didaktik bleibt bestehen.

Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt wird – im Anschluss an Knauth, Möller et al. – verstanden als „ein Konzept religiösen Lernens, das soziale, religiöse, geschlechtsbezogene Gemeinsamkeiten und Differenzen als bedeutsam für Voraussetzungen, Strukturen, Arbeitsformen und Themen von religiösen Bildungsprozessen erachtet.“⁴¹ (Knauth 2015, 53). Einerseits knüpft sie damit an das Konzept Annedore Prengels⁴² an und hat einen weiten Inklusionsbegriff im Blick, wie ihn auch Schweiker im religionspädagogischen Diskurs favorisiert (vgl. Schweiker 2017, 268), auch wenn die vorliegende Studie die Differenzkategorie Behinderung fokussiert, da sie an einer Schule durchgeführt wurde, in der das gemeinsame Lernen von Schüler*innen mit und ohne Behinderung im Vordergrund stand, was sicherlich dem bildungspolitischen Handlungsdruck geschuldet ist. (vgl. Möller et al. 2018, 21).

Andererseits kann eine inklusive Religionspädagogik an didaktische Ansätze anknüpfen, wie sie in den sonderpädagogischen Diskursen, z.B. in der religionspädagogischen Arbeit mit Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (Anderssohn

⁴⁰ Besonders seit der Umsetzung der UN-BRK 2009 hat sich die Religionspädagogik verstärkt mit Fragen inklusiver Bildung befasst.

⁴¹ In Anlehnung an Winkler und Degele definiert Knauth den sozialen Status mit den Kategorien Religion/Kultur, Körper, Geschlecht und sozio-ökonomische Positionierung, „über die Unterschiede und Ungleichheiten hergestellt werden.“ (Knauth 2015, 54).

⁴² Vgl. Prengel (2006 und 2018): Pädagogik der Vielfalt. Siehe dazu Kap. 1.5.3.

2007, 2016) bereits entwickelt wurden und für eine inklusive Religionspädagogik fruchtbar machen.

Im Blick auf den inklusiven Religionsunterricht sind einerseits veränderte didaktische und methodische Lernarrangements erforderlich, andererseits sind Auswirkungen auf die Inhalte zu erwarten, darauf weist Pemsel-Maier ausdrücklich hin (Pemsel-Maier 2014, 206).

Inklusive Religionspädagogik orientiert sich neben Pädagogik, Sonderpädagogik und ihren Bezugswissenschaften an der Theologie.

Die theologische Beschäftigung mit dem Thema Inklusion in Kap. 1.6 hat deutlich gemacht, dass die unhintergehbare Einzigartigkeit und Erwünschtheit und der Wert eines jeden Menschen Grundmotive für das Miteinander der Verschiedenen in Anerkennung und Solidarität sind und dass „die mitmenschliche Überwindung von Barrieren ein Grundanliegen [...] der jüdisch-christlichen Tradition ist.“ (Knauth 2015, 65).

Die theologischen Konstrukte der Gottebenbildlichkeit, der Gemeinschaft in Verschiedenheit im Horizont des Reiches Gottes und das Handeln Jesu wie sie in Kap. 1.6.1 und 1.6.3 dargestellt wurden, scheinen „den Weg zur Inklusion direkt zu ebnen“ (Heger/ Höger 2014, 74). Sie sind grundlegend, um die „Anforderungen der Inklusion bzw. Heterogenität weiter auszuarbeiten und sie mit eingeführten religionspädagogischen Konzeptionen in Beziehung zu setzen“ (Möller et al. 2018, 22), was nach Ansicht von Möller et al. eine wichtige Herausforderung darstellt, um eine inklusive Religionspädagogik entwickeln und entfalten zu können, aus der heraus Überlegungen für den inklusiven Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden können.

Ausgehend von dem grundlegenden christlichen Gedanken des unbedingten Angenommenseins und Erwünschtseins des Menschen, der im Angenommensein durch Gott wurzelt, werden im Folgenden sechs Elemente vorgestellt, die als kennzeichnend für eine inklusive Religionspädagogik erachtet werden können. Es wurde bewusst der Begriff „Element“ gewählt, um deutlich zu machen, dass es im Rahmen dieser Arbeit nicht um eine umfassende theoretische Darstellung von inklusiver Religionspädagogik gehen kann. Vielmehr sollen mit Blick auf die praktische Umsetzung inklusiver Religionspädagogik Bedingungen identifiziert werden, die einerseits zum Gelingen von inklusivem Religionsunterricht beitragen und andererseits für die vorliegende Forschungsarbeit zielführend sein können.

Zunächst werden die Würde des Menschen, seine Verletzlichkeit und Fragmentarität als Eigenschaften des einzelnen Menschen dargestellt, dann wird mit Anerkennung, Gerechtigkeit und Solidarität das beschrieben, was Menschen in Beziehungen widerfährt. Abschließend wird die Fähigkeit zum Dialog als eine zentrale Voraussetzung einer inklusiven Religionspädagogik und eines inklusiven Religionsunterrichts skizziert.

1.7.1 Die Würde des Menschen und sein „unbedingtes Erwünschtsein“ als Elemente einer inklusiven Religionspädagogik

Die Würde des Menschen ist ein unhintergebares Postulat, das für jeden Menschen gilt. Dies wurde bereits aus menschenrechtlicher und aus theologischer Perspektive dargestellt (siehe Kap. 1.4, 1.5.2 und 1.6.1). Damit eng verbunden ist die Erfahrung des unbedingten Erwünschtseins, deren Vermittlung zentrales Anliegen einer inklusiven Religionspädagogik ist (vgl. Roebben 2009, 41). Knauth spricht vom Leitmotiv des „unbedingten Erwünschtseins“ in Sonderpädagogik und Religionspädagogik. (Knauth 2015, 62). Welche Rolle diese Erfahrung im Lebenslauf eines Menschen spielt, beschreibt Bert Roebben folgendermaßen: „Die AdressatInnen lernen ihren eigenen Lebenslauf verstehen als eine Sinn erfüllte Realität, die eine permanente Entzifferung des eigenen Lebens-mit-Anderen voraussetzt und ermöglicht.“ (Roebben 2009, 41) In diesem Zusammenhang ist noch einmal der Blick auf die Zuschreibungen zu richten, die in der täglich gelebten Wirklichkeit geschehen. Offensichtlich ist, dass mit Blick auf die Diversitätskategorie Behinderung bereits die Sprache Teil des Problems ist, wenn wir Behinderung zu beschreiben versuchen. Unsere Sprache konstituiert Behinderung mit dualen Zuschreibungen normal und unnormal, in and out, um eine Welt einer sogenannten Normalität zu schaffen, die ein „wir“ und ein „die anderen“ definiert (vgl. Cilliers 2015, 87). Solche Zuschreibungen behindern die Erfahrung des unbedingten Erwünschtseins. Es braucht eine „neue Bereitschaft“ (Nipkow, 2011, 94), ausgehend von der Würde des Menschen, solche kulturell gestützten Zuschreibungen zu hinterfragen. Deshalb ist es wichtig, die Differenzkategorie ‚Behinderung‘ „als Ergebnis sozialer und kultureller Zuschreibungsprozesse und als Folge gesellschaftlich konstruierter Barrieren“ zu verstehen (Knauth 2015, 13).

1.7.2 Verletzlichkeit und Differenz als Elemente einer inklusiven Religionspädagogik

Roebben macht darauf aufmerksam, dass die schnellen Entwicklungen in der Gesellschaft eine „stets komplexer werdende Situation der Verletzlichkeit und des Andersseins“ (Roebben 2014, 168) provozieren und nach einer intensiven Kultur der Anerkennung⁴³ verlangen.

Damit spricht er ein gesellschaftliches Phänomen an, das im Zusammenhang mit der Inklusionsdebatte neben der politischen Dringlichkeit „vor allem eine sozio-pädagogische, ethische Dringlichkeit“ (ebd.) manifestiert. Aus religionspädagogischer Perspektive

⁴³ Roebben bezieht sich auf den Sozialphilosophen Axel Honneth, der diesen Begriff prägte. Vgl. Honneth (1994): Kampf um Anerkennung.

findet Verletzlichkeit als ein bedenkenswertes Motiv Beachtung (vgl. Nipkow 2011, Knauth 2015).

Die Einsicht in die Verletzlichkeit und Vulnerabilität menschlichen Lebens ermöglicht es, das gleiche Angewiesensein eines jeden Menschen auf Hilfe und Unterstützung durch andere zu erkennen (vgl. Knauth 2015, 66). Ulrich Bach spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Verletzlichkeit und, wie er ergänzt, das Defizitäre, in die Definition des Humanums gehört. (Bach 2006, 47). Das setzt eine wechselseitige Anerkennung von Abhängigkeit voraus, die in der Verletzlichkeit des anderen und dessen Angewiesensein auf Hilfe und Unterstützung auch die eigene Verletzlichkeit und Abhängigkeit erkennt und die Unterschiede und Unterschiedlichkeiten, die der Hilfe und Unterstützung bedürfen, nicht verschleiert. (vgl. Nipkow 2011, 94).

Roebben macht auf drei Bewusstseinsmomente aufmerksam, die in diesem Zusammenhang wesentlich und grundsätzlich sind. „Zunächst geht es darum, dass Menschen lernen, sowohl die Verschiedenheit um sich herum wahrzunehmen als auch die Selbstverständlichkeit der eigenen Position zu unterbrechen. Ein zweites Element ist das Aushalten der Verschiedenheit. [...] Letztendlich enthält die Situation einen Auftrag, Beziehungen zu kultivieren.“ (Roebben 2014, 169).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine inklusive Religionspädagogik sowohl den Gedanken menschlicher Autonomie und Selbstständigkeit (vgl. Knauth 2015, 67) kennt als auch den Gedanken der Anerkennung der eigenen Abhängigkeit als Kontinuum des eigenen Lebens. Menschliches Leben vollzieht sich in Strukturen der Wechselseitigkeit und im Angewiesensein auf Geben und Nehmen.

Knauth macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass in solch einer inklusiven Pädagogik eine „Blickerweiterung“ stattfindet. „Die Aufmerksamkeit richtet sich nicht primär auf (die verschiedenen Formen von) Behinderung als einem noch dazu als Defizit interpretierten Merkmal, das Einzelnen zugeschrieben wird“, sie richtet sich vielmehr auf die Barrieren, die „das gemeinsame Lernen in Vielfalt behindern.“ (Knauth, 2015, 51)

1.7.3 Fragmentarität und Fragilität des eigenen Daseins als Elemente einer inklusiven Religionspädagogik

Einen anderen bedenkenswerten Aspekt beleuchtet Manfred L. Pirner im Blick auf das Diversitätsmerkmal Behinderung.

Aus theologischer Perspektive fragt er, ob eine Sicht, „die Behinderung als Teil der Schöpfungsvielfalt versteht, die konkreten Leiderfahrungen und Differenzerfahrungen von kranken und behinderten Menschen ernst genug nimmt.“ (Pirner 2012, 106). In der

theologischen Diskussion führt ein Verständnis der Gottebenbildlichkeit⁴⁴ weiter, das diese „nicht so sehr als faktisch gegebene, sondern eher als ursprüngliche und noch faktisch einzulösende Bestimmung des Menschen“ (ebd.) begreift. Der Mensch ist „ein unvollkommenes, von Gott unterschiedenes [...] fragmentarisches Geschöpf“ (ebd., 107). Eine solche Sicht des Menschen, die die Fragmentarität und die Zerbrechlichkeit des menschlichen Lebens ernst nimmt, trägt eine soziale Perspektive in sich, die den Menschen als „ergänzungsbedürftig und ergänzungsfähig im Rahmen einer solidarischen Gemeinschaft“ (ebd., 110) wahrnimmt. Das wiederum bedeutet, jeden Menschen zu bejahen und wert zu schätzen, „ohne dabei die je besonderen Einschränkungs-, Differenz- und Leiderfahrungen des Einzelnen zu nivellieren, sondern sie im Gegenteil ernst zu nehmen.“ (ebd., 109). Das kann den Einzelnen entlasten und dazu ermutigen, gelassener mit den Brüchen und Beschwerden des eigenen Lebens umzugehen und sie auch konstruktiv als Lern- und Entwicklungschancen zu verstehen.

1.7.4 Anerkennung als Element einer inklusiven Religionspädagogik

Für das Zusammenleben in Verschiedenheit, das im sozio-pädagogischen Kontext der Schule und des Unterrichts Wirklichkeit ist, sehen Roebben und Kammeyer (Roebben 2014, 169f; Kammeyer 2012) für dessen Ermöglichung die Kultur der Anerkennung als Schlüsselement. „Eine Kultur der Anerkennung zielt darauf, dass Menschen ihren eigenen Beitrag für das Ganze kultivieren oder verfeinern, und zwar in der Gegenwart des anderen, sodass das Ganze dadurch schöner und leuchtender wird.“ (Roebben 2014, 169).

Beide beziehen sich in ihren Beiträgen zu einer inklusiven Religionspädagogik auf den Sozialphilosophen Axel Honneth, der drei Formen von Anerkennung⁴⁵ unterscheidet, die miteinander verbunden sind. Die erste ist die spontane, emotionale Zuwendung von Menschen zueinander. Die Anerkennung, die Menschen „in tragfähigen, liebevollen und dialogischen Beziehungen erfahren“ gibt ihnen die Daseinsbestätigung und Selbstvertrauen. (Kammeyer 2012, 176).

Bei der zweiten Form, der rechtlichen Anerkennung, ist die Politik herausgefordert. Im Blick auf inklusive Bildung im schulischen Kontext wird sichtbar „wie Kinder und Jugendliche auf die unbedingte Anerkennung ihres Rechtes auf die inklusive Schule angewiesen sind.“ (ebd., 178).

⁴⁴ Pirner bezieht sich auf W. Pannenberg: Gottebenbildlichkeit als Bestimmung des Menschen in der neueren Theologiegeschichte. München 1979.

⁴⁵ Honneth 1994, 148ff.

Die dritte Form beschreibt „das Phänomen der Solidarität als bewusste Wahl, um wertschätzend mit anderen umzugehen und gemeinschaftliche Ziele zu verfolgen.“ (Roebben 2014, 169). Auf dieser kultur-pädagogischen Ebene sieht Roebben die Schule gefordert, den Schüler*innen zu ermöglichen, Solidarität zu erleben und zu erlernen, „indem sie verschiedene Hintergründe (Herkünfte) und Lebenswege (Zukünfte) von Mitmenschen wahrnehmen, aushalten und kultivieren lernen.“ (ebd., 170).

Auf die Frage, wie eine Kultur der Anerkennung im inklusiven Unterricht bzw. Religionsunterricht wirklich werden kann, antwortet Roebben mit John Dewey, der drei Basiselemente für einen erfolgreichen inklusiven Unterricht nennt, die sich auch bei Prengel u.a. finden. Im Blick auf das Forschungsinteresse dieser Arbeit, kommt ihnen Bedeutung zu und so sollen sie kurz dargestellt werden.

Erstens: Der Unterricht muss *erfahrungsorientiert* sein. „Kinder müssen selbst erfahren können, dass Menschen verschiedene Hintergründe (Herkünfte) haben und Lebenswege (Zukünfte) gehen.“ (ebd., 170). Im Zusammenhang der vorliegenden Studie soll der Begriff Hintergründe spezifiziert werden auf das Diversitätsmerkmal Behinderung und dadurch um Erfahrungen, dass Mitschülerinnen und Mitschüler verschiedene Behinderungen haben, ergänzt werden. Auch Pirner plädiert dafür, Kindern und Jugendlichen an allgemeinen Schulen und im inklusiven Unterricht die Begegnung mit Diversität, insbesondere mit Behinderung nicht vorzuenthalten, um ihnen wichtige Lernerfahrungen zu ermöglichen. (Pirner 2012, 101).

Diversität erleben, ist eine Voraussetzung, um über Diversität reden und sie anerkennen zu können.

Zweitens: der Unterricht muss *lebensweltbezogen* sein. Dies kann gelingen, indem „das Objekt des Lernens hautnah und dennoch befremdlich (nicht verfremdend!) wirkt“ (Roebben 2014, 170).

Als drittes Element nennt Roebben den demokratischen Gehalt solidarischer Lernprozesse. „Auf dem Gebiet des Mensch-Seins ist jeder Mensch für sich Experte/-in. Jeder ist imstande, die eigene Herkunft und Zukunft [in der Gegenwart des Anderen] zu definieren und zu würdigen, eben weil dies zu der radikal eigenen Aufgabe des Menschseins gehört.“ (ebd., 171).

1.7.5 Solidarität und Gerechtigkeit als Elemente einer inklusiven Religionspädagogik

Menschen leben in Gemeinschaften, die von sozialen Beziehungen leben. Diese Gemeinschaften basieren auf Gerechtigkeit (vgl. Knauth 2015, 68). Damit ist keine berechnende Gerechtigkeit gemeint, sondern eine großzügige Gerechtigkeit, die Knauth fol-

gendermaßen formuliert: „Im Konzept einer großzügigen und buchstäblich nicht-berechnenden Gerechtigkeit wird die Grammatik einer inklusiven Gemeinschaft sichtbar, die in Kontexten von Religionsunterricht zu etablieren ein Ziel wäre.“ (ebd.). Ein inklusiver Religionsunterricht kann zur Entwicklung einer Haltung beitragen, die sensibel gegenüber Ausgrenzungs- und Diskriminierungsprozessen ist, die Vielfalt anerkennt, die die Freiheit der Einzelnen achtet und das soziale Miteinander in Solidarität fördert. (vgl. ebd.).

Voraussetzung dafür sind tragende Beziehungen. Beziehung ist begründet im ureigsten Menschsein und dem Bedürfnis nach Bindung. Damit Beziehungen entstehen können, braucht es Wohlwollen und Empathie und Nächstenliebe, so beschreibt es Janine Wolf (Wolf 2015). Sie weist in diesem Zusammenhang außerdem auf viel stärker leibvermittelte Ausdrucksformen wie Gesten, Berührungen und Begegnung der Blicke hin.

1.7.6 Der Dialog als Motiv eines Inklusiven Religionsunterrichts

Für eine inklusive Religionspädagogik ist das Dialogverständnis von zentraler Bedeutung. Im Religionsunterricht begegnet eine Vielfalt sprachlich-kommunikativer Heterogenität, die sowohl in verbaler als auch in nonverbaler Kommunikation erkennbar wird.

„Ein weites Verständnis von Sprache und Kommunikation ist dafür Voraussetzung. Sprache ist alles, womit Menschen sich austauschen und verständigen: Gesten, Gebärden, Berührungen, Bilder, Objekte, Kostüme, Tanz, Spiel, Gesang, Schweigen. Dass es in all diesen Vorgängen um Kommunikation geht, um den Gebrauch von Zeichen mit dem Ziel des Ausdrucks und der Verständigung, hat die semiotisch arbeitende Religionspädagogik betont.“ (Knauth 2015, 63).

Diese Vielfalt der Kommunikationsmöglichkeiten anzuerkennen und sie zu nutzen, ist eine der Herausforderungen inklusiver Religionspädagogik und inklusiven Religionsunterrichts.

Im inklusiven Kontext der Schule, der die Diversitätskategorie Behinderung fokussiert, braucht Kommunikation außerdem basale und körperliche Formen, wie sie beispielsweise das Konzept des basalen Dialogs von Hans-Jürgen Röhrig (Röhrig 1999) aufzeigt. Eine weitere Grundbedingung von Kommunikation stellt das Konzept der Resonanz dar.

„Dialog basiert auf der Erfahrung von Resonanz: Dass die Partner im Dialogprozess als sich wechselseitig Angesprochene, als von Bedeutung Berührte erfahren und sich in dieser Erfahrung von Resonanz zur Antwort herausgefordert fühlen ist eine elementare Voraussetzung für Dialog.“ (Knauth 2015, 63).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit Inklusion ein äußerst komplexes Thema angesprochen wird. Bereits bei der Begriffsbestimmung fallen Unbestimmtheiten auf, die beispielsweise „über die Unterscheidung zwischen einem „engen“ (auf Dis/Ability fokussierten, (sonder)pädagogischen) und einem „weiten“ (intersektionalen, sozialwissenschaftlichen) Inklusionsverständnis einzufangen“ (Budde 2012) versucht werden. Mit

der Ratifizierung der UN-BRK durch die Bundesrepublik Deutschland 2009, wurde Inklusion nicht nur zu einer politischen, sondern zu einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe, deren Umsetzung auf allen Ebenen verpflichtend ist. Gleichzeitig wird dabei ein enger Inklusionsbegriff favorisiert, der das Diversitätsmerkmal Behinderung fokussiert.

Inklusion rückt in diesem Zusammenhang notwendigerweise in den Fokus der Bildungswissenschaften und eng damit verbunden der Bildungsinstitutionen, wodurch sich ein bildungspolitischer Anspruch auf Inklusion etabliert (vgl. ebd.). Inklusion bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen Vision und Normativität auf der einen Seite und „einer manchmal turbulenten Praxis auf der anderen Seite“ (Geiger/ Stracke-Bartholmai 2018, 9; vgl. Heinzel/ Thole et al. 2010). Es wird dabei eine Polarität deutlich, die sich im Diskurs um den Begriff der Inklusion und – damit untrennbar verbunden, um den der Exklusion – abzeichnet und sowohl in der Bearbeitung dieses Themas als auch im Umsetzungsprozess auf den Ebenen der Haltungen, der Strukturen und der Praxis deutlich und sichtbar wird. Dieses Spannungsfeld (vgl. Geiger/ Stracke-Bartholmai 2018) ist wahrzunehmen, will man Inklusion sowohl im wissenschaftstheoretischen Diskurs als auch in der Praxis gerecht werden und sich den damit einhergehenden Herausforderungen stellen.

Die in diesem Kapitel vorgestellten grundlagentheoretischen Perspektiven, sowohl im pädagogischen wie im theologischen und religionspädagogischen Bereich, bieten Sensibilisierungen für die Komplexität des Themas Inklusion. Gleichzeitig schaffen sie eine Reflexionsfolie für die Rekonstruktion des pädagogischen und religionspädagogischen Umgangs mit Inklusion im Unterricht. Die Grundlage dafür bieten verschiedene pädagogische Ansätze wie beispielsweise die Pädagogik der Vielfalt, die auf dem Hintergrund einer über 40jährigen Integrationsforschung entstanden ist (Prenzel 2006) oder die verschiedenen Ansätze und Konzeptionen rund um das Thema Heterogenität (Trautmann/ Wischer 2011). Daraus lassen sich „Kernelemente einer inklusiven Pädagogik“ entwickeln, wie sie in Kap. 1.5.4 dargestellt sind.

Mit Blick auf die Religionspädagogik und insbesondere den Religionsunterricht im inklusiven Setting, der das Forschungsfeld dieser Studie darstellt, bieten diese pädagogischen und insbesondere die religionspädagogischen Reflexionen eine zentrale Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit Inklusion aus religionspädagogischer Perspektive. Sie werden im Teil III, im Rahmen der dichten Beschreibungen der sozialen Praktiken der Schüler*innen im ev. inklusionsorientierten Religionsunterricht der Grundschule auf ihren Gehalt zu prüfen sein. Umgekehrt bieten sie die Reflexionsfolie für die Rekonstruktion und Beschreibung der sozialen Praktiken der Schüler*innen.

2. Ethnographische (Feld-)Forschung

Eine empirische Untersuchung zum Thema Religionsunterricht im inklusiven Kontext erfordert eine Forschungsstrategie, die dem Prinzip Inklusion entspricht. Zentrales Kriterium ist dabei, *alle*, die am Religionsunterricht teilnehmen, einzubeziehen, sie gleichberechtigt wahrzunehmen, ihre sozialen Praktiken zu beschreiben und darin inklusive oder exklusive Prozesse und die Bedeutungen, die ihnen innewohnen, zu erkennen. Inklusion, als „sozial hergestellte, d.h. in Interaktionen und sozialer Praxis fundierte Prozesse“ (Sturm et al. 2020, 581), ereignet sich kontextbezogen „vor Ort“, sozusagen „im Feld“. Und so ist dieses als Ganzes in die Forschung miteinzubeziehen. Diesen Ansprüchen scheinen qualitativ-(re-)konstruktive Methoden angemessen zu sein. Sie sind deduktiv angelegten Verfahren vorzuziehen (vgl. Thole, 2010, 17 Merl 2019,9). Als eine geeignete Forschungsstrategie erscheint in diesem Zusammenhang die Ethnographie. Sie gilt als eine „Forschungstradition, die über eine ausgeprägte und reflektierte Praxis der Beobachtung und der Beschreibung von Beobachtungen verfügt.“ (Breidenstein 2006, 20). Sie zielt auf die empirische Erforschung sozialer Lebenswelten, ihren institutionellen Gegebenheiten und den sozialen Praktiken, die darin vollzogen werden. Was genau unter ethnographischer Forschung zu verstehen ist, wird ganz unterschiedlich beantwortet. Unklar ist auch die begriffliche Einordnung „als Methodologie, Forschungsansatz, Forschungsstrategie oder als Methode“ (Deckert-Peaceman et al. 2010, 73; vgl. Budde 2015, 8).

Ethnographie besitzt „als komplexeste und umfassendste Strategie qualitativer Sozialforschung“ (Breidenstein 2006, 21) international einen hohen Stellenwert. Insbesondere die ethnographische Schulforschung ist im internationalen Kontext „in einer Weise etabliert, wie es in Deutschland leider (noch) nicht der Fall ist.“ (ebd.) Auch Heike Deckert-Peaceman et al. heben hervor, dass die Ethnographie im anglo-amerikanischen Raum und in vielen anderen Ländern „einen zentralen Stellenwert im Kontext qualitativer Forschung“ besitzt, während sie sich im deutschsprachigen Raum bislang „mit Mühen“ etabliert (vgl. Deckert-Peaceman et al. 2010, 73). Ihre Stärke ist es, einen neuen Blick auf die eigene „Kultur“, zu entwickeln. Diese Forschungsstrategie ermöglicht es, in ganz unterschiedlichen Arbeits- und Handlungsfeldern „soziale Prozesse und Dynamiken, Inszenierungen und Symbolisierungen, Deutungen und soziale Praktiken“ zu beobachten, zu dokumentieren und zu entschlüsseln. (Heinzel et al. 2010, 12). Allerdings impliziert das weite Spektrum des ethnographischen Zugangs unterschiedliche Wissenschaftsverständnisse und Standardisierungen des Forschungsprozesses, die nicht in jedem Fall klar voneinander abzugrenzen sind. (Vgl. Deckert-Peaceman et al. 2010, 73).

Die Kenntnis dieser Forschungsstrategie ist eine wesentliche Voraussetzung, um ethnographische Studien verstehen und einordnen und selbst damit qualitativ forschen zu können (vgl. Döring/ Bortz, 2016, 334). Und so soll es zunächst darum gehen, diese Forschungsstrategie so umfassend, wie es im Rahmen dieser Arbeit sinnvoll und zielführend erscheint, darzustellen.

2.1 Ethnographie – Begriff und historische Wurzeln

Der Begriff Ethnographie geht auf das griechische Substantiv *ἔθνος* (ethnos): Volk, Völkerschaft, Nation, Stamm und das griechische Verb *γράφειν* (graphein): schreiben zurück.⁴⁶ Ethnographie meint dem Wortsinn nach, die Beschreibung eines „Volkes“, als einer Gruppe von Menschen, die durch eine gemeinsame Kultur verbunden sind (vgl. Breidenstein 2012, 29).

Im Bereich der Wissenschaften etablierte sich die Ethnographie in der 1. Hälfte des 20. Jahrhunderts innerhalb der Ethnologie mit der Zielsetzung, fremde Völker zu erforschen und „die Besonderheiten und Charakteristika der Kultur (oder Praxis) einer bestimmten ‚Ethnie‘ zu beschreiben“ (Breidenstein 2006, 20).

Ethnographische Feldforschung findet inzwischen nicht mehr nur in der Ethnologie, sondern auch in den Sozialwissenschaften breite Anwendung. Gegenwärtig stellt sie sich in vielfältigen „Forschungsaktivitäten und methodologischen Positionierungen“ (Bollig/ Schulz 2016, 1) dar. Dieser Forschungsansatz hat innerhalb der empirischen Sozialforschung Bedeutung erlangt und findet seit Beginn dieses Jahrhunderts zunehmend im Bereich pädagogischer Forschung auch im deutschsprachigen Raum Beachtung.

Um zu verstehen, was sich hinter dem Begriff ethnographische Feldforschung verbirgt, hilft der Blick auf ihre historischen Wurzeln und ihre Entwicklung. Ihre Herkunftsdisziplin ist die Ethnologie, deren Forschungsinteresse es ist, fremde Forschungsgegenstände, unbekannte Völker, Gesellschaften und Kulturen mittels ethnographischer Feldforschung zu beschreiben und zu verstehen. Von drei disziplinären Wurzeln der Ethnographie ist auszugehen, einer kultur- und zwei sozialwissenschaftlichen Traditionslinien (vgl. Bollig/ Schulz, 2016, 1f; Breidenstein et al. 2013, 13), die in unterschiedlichen nationalen Kontexten verankert sind (vgl. Tervooren et al. 2014, 9ff).

⁴⁶ Menge-Güthling (1994): Langenscheidts Grosswörterbuch Griechisch Deutsch, 25. Aufl.. Berlin, München: Langenscheidt: 204 und 152.

2.1.1 Kulturwissenschaftliche Wurzeln

Die kulturwissenschaftlichen Wurzeln liegen in der Ethnologie, bzw. in der Kulturanthropologie⁴⁷. Im Zuge der Kolonialisierung des 19. Jahrhunderts entwickelte sich das Interesse, außereuropäische fremde Völker und Kulturen zu erforschen. Dies geschah zunächst auf der Grundlage von Berichten und Briefen von Missionaren, Kolonialbeamten, Reisenden und von Gegenständen. Mit Beginn des 20. Jahrhunderts begannen Wissenschaftler selbst zu reisen, um sich auf Expeditionen zu fernen Kulturen ein Bild vor Ort zu machen und dort in kurzer Zeit Daten zu sammeln. Auf der Grundlage dieser Erfahrungen wurde die Idee der ethnographischen Feldforschung von britischen und amerikanischen Anthropologen realisiert. (vgl. Breidenstein et al. 2013, 16). Sie stellt einen entscheidenden Wendepunkt in der Ethnologie dar, der untrennbar mit dem Namen des polnischen Sozialanthropologen Bronislaw Malinowski verbunden ist. Mit seiner Forderung, der Anthropologe möge „seine bequeme Position im Liegestuhl auf der Veranda des Missionsgeländes“ (Malinowski 1973, 128) aufgeben und Ethnologie im Freien, „inmitten von Pfahlbauten“ (ebd., 129) betreiben, legte er den Grundstein für eine Ethnographie, deren Kernmethode die Teilnehmende Beobachtung inmitten des Forschungsfeldes ist. Auf dem Hintergrund seines Forschungsaufenthaltes auf den Trobriand-Inseln im Südpazifik stellte er fest: „Nur eine solche Anthropologie kann uns eine vollständige Vorstellung vom primitiven Menschen und von primitiven Kulturen geben.“ (Malinowski 1972, 129).⁴⁸ Malinowski erhob die Feldforschung zur neuen Norm der ethnologischen Forschung und trug damit wesentlich „zur Verwissenschaftlichung der Ethnologie“ bei (Breidenstein et al. 2013, 18), insbesondere durch die Festschreibung von drei bis heute wesentlichen Prinzipien der ethnographischen Feldforschung:

1. Die längere *Anwesenheit des Forschers, der Forscherin im Feld*.
2. Der *Perspektivenwechsel* von der Außen- hin zur Innenperspektive der beforschten Kultur. Als Ziel formulierte Malinowski, dass es darum geht, „den Standpunkt des Eingeborenen, seinen Bezug zum Leben zu verstehen und sich *seine* Sicht *seiner* Welt vor Augen zu führen“ (Malinowski 1979, 49, Hervorhebung im Original)⁴⁹. Diesen Perspek-

⁴⁷ Der im anglo-amerikanischen Raum übliche Begriff der Sozial- und Kulturanthropologie wird im deutschsprachigen Raum auch als Ethnologie wiedergegeben.

⁴⁸ Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die hier verwendete Sprache in höchstem Maße abwertend ist und im Widerspruch zu einer inklusiven Perspektive steht.

⁴⁹ Dass diese Sicht- und Handlungsweise kritisch zu hinterfragen ist, darauf weist Breidenstein ausdrücklich hin: „Der Anspruch die fremde Kultur wissenschaftlich zu repräsentieren und gewissermaßen für die Einheimischen zu sprechen [...] wird innerhalb der Ethnologie inzwischen sehr kritisch und kontrovers diskutiert.“ (Breidenstein, 2012, 29). Döring und Bortz merken dazu an: „Dass ein völliges „Eintauchen“ in eine fremde Kultur nicht so einfach möglich ist und auch wissenschaftlich geschulte Ethnologinnen und Ethnologen Gefahr laufen, das Leben der „Eingeborenen“ jeweils durch die „Brille“ der eigenen Kultur zu sehen (Beobachtungsfehler), ist mittlerweile vielfach belegt worden und unterstreicht die Bedeutung der Kontrolle und kritischen Reflexion des Beobachtungsprozesses in der Wissenschaft.“ (Döring/ Bortz 2016, 336).

tivwechsel forderte auch Clifford Geertz für die Ethnographie, wenn er als Ziel beschreibt, dass sich die Forschenden darum bemühen, sich „in sie [die Beforschten] zu finden“ (Geertz 1883, 20).

3. Ein *verstehender Ansatz* (vgl. Bollig/ Schulz 2016, 2). Das Fremde ist für den Forscher/ die Forscherin zunächst das Unvertraute. Das gilt es sich vertraut zu machen, mit dem Ziel, es dadurch zu *verstehen*. (Breidenstein et al. 2013, 18).

Ethnographische Arbeit bedeutet konkret, „die Herstellung einer Beziehung zu den Untersuchten“ (Geertz 1983, 10).

Seine Feldforschung und die dabei gesammelten Daten verschriftlichte Malinowski in seinem Werk „Die Argonauten des westlichen Pazifik“, in dem er das Leben der Inselbewohner, ihre Sitten und Gebräuche, ihr individuelles und kollektives Handeln detailliert beschreibt. Die Rolle Malinowskis in der Ethnologie ist nicht unumstritten und provozierte eine kritische Auseinandersetzung mit dieser frühen Form der Feldforschung (vgl. Breidenstein et al. 2013, 16-20; Döring, Bortz 2016, 336; Clifford, Marcus 1986; Gottowik 2004 und 2007). Diese kritische Auseinandersetzung mündete schließlich in den 1980er und 1990er Jahren in die Writing Culture Debatte um James Clifford und George Marcus sowie Clifford Geertz.

„In dieser Debatte ging es im weitesten Sinne um die Frage, in welchem Maße es Ethnologen gelingen kann, fremde Lebensformen und Weltbilder adäquat zu beschreiben - oder genauer formuliert: in welchem Maße es gelingen kann, das Selbstverständnis der Mitglieder fremder Kulturen auf eine angemessene Weise zu repräsentieren.“ (Gottowik 2004, 207f).

Die Veröffentlichung dieser Debatte unter dem Titel „Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography“ im Jahr 1986 durch Clifford und Marcus leitete eine radikale Neuorientierung der Ethnologie ein, sie wurde der Anlass für eine kontrovers geführte Debatte, die das Selbstverständnis des Faches und darüber hinaus der Ethnographie in ihren vielfältigen Anwendungsfeldern verändert hat. (Vgl. Gottowik, 2007, 120f).

2.1.2 Sozialwissenschaftliche Wurzeln

Die sozialwissenschaftlichen Wurzeln der ethnographischen Feldforschung führen nicht zu fremden Kulturen, sondern in die eigene Gesellschaft. Mit der Urbanisierung und Industrialisierung des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts und als Folge der Einwanderungswelle aus Europa und Asien nach Amerika, entwickelte sich dort eine Stadtsoziologie, die sich der kulturellen Vielfalt und der Komplexität des Stadtlebens zuwandte und die ethnologische Neugier am Fremden auf die eigene Kultur übertrug. Ihr Interesse galt der Entdeckung des *Fremden* in Gesellschaften, die eigentlich nicht fremd sind. Während die/ der Forschende sich in das „fremde“ Feld persönlich hineinbegibt, indem sie/ er die Perspektive der Beforschten nachvollzieht (vgl. Geertz 1983, 23), hat

sie/er bei der Erforschung der eigenen Kultur einen weiteren Schritt im Forschungsprozess zu vollziehen. Sie/ er beobachtet dieses Feld „als sei es fremd [...] es wird auf Distanz zum Beobachter gebracht“ (Amann/ Hirschauer 1997, 12), um einen neuen Blick auf die eigene Kultur mit dem Ziel zu entwickeln, sie beschreiben, bzw. das Beobachtete aufschreiben, analysieren und deuten zu können. Gerade in der empirischen pädagogischen Forschung sprechen Werner Thole et.al. davon, dass „die bislang noch viel zu gering geschätzte und unterbewertete Kompetenz der Ethnographie, soziale Prozesse und Dynamiken, Inszenierungen und Symbolisierungen, Deutungen und soziale Praktiken in institutionalisierten pädagogischen Arbeitsbereichen und Handlungsfeldern zu dokumentieren und zu entschlüsseln“ (Thole 2010, 12) Beachtung finden soll.

2.1.3 Alltagssoziologische Wurzeln

Mit der dritten Traditionslinie konkretisiert sich der sozialwissenschaftliche Ansatz und fokussiert sich auf die Alltagssoziologie. Es ging darum, die Forschungsstrategie, die kulturelle Wirklichkeit zu erforschen sucht, in der eigenen Gesellschaft, im Alltag der Menschen zur Anwendung zu bringen, um das „Fremde“ darin zu entdecken. Die gesellschaftliche Selbstbeobachtung profilierte sich in den 1920er – 1940er Jahren in der ‚Chicago School‘⁵⁰, deren Forschungsfeld zunächst Chicago war. Sie wandte die ethnologische Neugier am Fremden auf die eigene Kultur an. Methodisch bot ihr die ethnographische Feldforschung ein Instrumentarium, um Minderheiten und Subkulturen in der eigenen Stadt zu untersuchen, das „Fremde“ der eigenen Kultur zu erforschen und ihre sozialen Praktiken zu beschreiben. Die Chicago School entwickelte einen ethnographischen Ansatz, „to studying human social life“, ihr Feld waren „different pattern of life to be found in the city“ (Hammersley/ Atkinson 2007, 2).

Ab den 1960er Jahren wurden immer mehr Wissenschaftsdisziplinen auf den Forschungsansatz der Ethnographie aufmerksam. Martyn Hammersley und Paul Atkinson sprechen davon, dass die ethnographische Feldforschung nicht nur in die Sozial-, sondern auch in die Humanwissenschaften hineinschwappte. „Work in the field moved from broadly historical und textual approaches to include the use of ethnographic method, notably in [...] the whole issue of cultural consumption.“ (ebd.). In dieser Ausweitung des

⁵⁰ Zu nennen sind hier u.a. William Foote Whyte, der 1943 die Sozialstruktur eines Italienviertels untersuchte (Street Corner Society) und Erving Goffman, der 1961 mit „Asylums: Essays on the Condition of the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates seine ethnographischen Feldforschungen in psychiatrischen Institutionen in vier Essays beschrieben hat. „Die Chicagoer Schule ist bis heute richtungsweisend im Bereich der Feldforschung, da sie nicht nur zahlreiche ausgesprochen aufwändige Beobachtungsstudien hervorgebracht hat, sondern mit dem symbolischen Interaktionismus auch den einflussreichsten Theorierahmen für Qualitative Beobachtungen entwickelt hat.“ (Döring/ Bortz 2016, 336; vgl. Breidenstein et al. 2013, 20-25).

Anwendungsbereichs der ethnographischen Feldforschung auf die jeweiligen Bedürfnisse der einzelnen Wissenschaften, gibt es, nach Meinung von Hammersley und Atkinson keinen „standard, welldefined meaning“ von Ethnographie (ebd.). Als komplexe und umfassende Strategie qualitativer Sozialforschung gewinnt sie vor allem im anglo-amerikanischen Raum eine immer breitere Bedeutung und Anwendung.

Die Aufmerksamkeit der ethnographischen Forschung richtet sich nun von den „statischen Registrierungen und dem nachvollziehenden Verstehen des Vorgefundenen“ auf die „Identifizierung und Rekonstruktion der Prozesse der Herstellung von Wirklichkeit“ (Thole 2010, 31), wie sie auf den Bühnen und in den „Formen der Produktion und Reproduktion des Kulturellen, Sozialen und möglicherweise auch des Politischen und Ökonomischen“ vorzufinden sind (vgl. ebd.).

Gegenstand ethnographischer Feldforschung sind jetzt „ganz „normale“ Schauplätze des Alltagslebens“ (Döring/ Bortz 2016, 336).

„Die Unbekanntheit gerade auch jener Welten, die wir selbst bewohnen“ werden jetzt in den Blick genommen, das Alltagswissen oder die sozialen Ordnungen des täglichen ‚being ordinary‘ (Harold Garfinkel oder Erving Goffmann). Es geht nun darum, gewöhnliche, alltägliche Ereignisse und Felder „zu soziologischen Phänomenen zu machen und durch die Entwicklung eines neuen Blicks auf sie eine neue Fachlichkeit und Professionalität voranzutreiben.“ (Amann/ Hirschauer 1997, 9f).⁵¹

„Das weitgehend Vertraute“ in Krankenhäusern, Schulen, Fabriken, im öffentlichen Raum und vor der Bürotüre wird betrachtet „als sei es fremd, es wird nicht nachvollziehend verstanden, sondern methodisch ‚befremdet‘: es wird auf Distanz zum Beobachter gebracht“ (ebd., 12). Aufgabe der Forscherin/ des Forschers ist es, dieses, für fremd und unbekannt erklärte, im praktischen Vollzug, durch Teilnahme und Beobachtung im Feld über einen längeren Zeitraum zu entdecken. Dieses Vorgehen entspricht der Grundhaltung ethnographischer Feldforschung und so wird sie für die Alltagssoziologie fruchtbar gemacht.

Ethnographische Forschung, wie sie aktuell in den Sozialwissenschaften und damit auch im pädagogischen Bereich zunehmend Anwendung findet, ist auf diese Traditionslinie zurückzuführen.

2.2 Ethnographie als Forschungsstrategie

Ethnographische Feldforschung kann „als die Summe der Instrumente zur Erfassung, Beschreibung, Analyse und Zugänglichmachung von kulturellen Phänomenen“ betrachtet werden, Ethnographien als Beschreibungen von Lebenswelten, deren jeweilige Kultur

⁵¹ Ausführlicher dargestellt bei Breidenstein et al. 2013, 25-31.

„mit ihren inhärenten Wissensbeständen und -formen vor allem im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen.“ (König 2014, 15, sic). Ethnographie steht in der Tradition interpretativer Wissenschaftstheorien und Methodologien. Sie richtet ihre Aufmerksamkeit auf die Beobachtung und das Verstehen von sozialer Wirklichkeit und auf die Frage, wie diese in einem bestimmten Rahmen hergestellt werden, „in dem nicht nur die Rahmungen, Strukturen, Diskurse und Handlungsformen betrachtet werden, sondern besonders Szenarien, (Selbst-)Repräsentationen und ihre Praktiken.“ (ebd., 19f).

Die Unbestimmtheit des Begriffs, die Breite und Verschiedenheit der Forschungsinteressen, der Forschungsfelder und die vielfältigen forschungsmethodischen Vorgehensweisen haben dazu beigetragen, dass in der Vergangenheit methodische und methodologische Diskussionen zu ethnographischer Forschung eher am Rande geführt wurden (vgl. König 2014, 15; Budde/ Meier 2015, 4).

Klaus Amann und Stefan Hirschauer haben 1997 eine zentrale methodologische Begründung ethnographischer Forschung vorgelegt, indem sie Ethnographie nicht als eine Methode, sondern als einen Forschungsstil beschreiben (vgl. Budde 2015, 9). Ein Grund könnte darin gesehen werden, dass die methodischen Werkzeuge vom Feld aus zu bestimmen sind. Und dieses „scheint mithin ebenso disparat wie die Bestimmung des Gegenstandes und seine methodische Bearbeitung“ (Budde/ Meier 2015, 4).

Ähnlich beschreiben Georg Breidenstein et al. Ethnographie eher als eine Haltung und als „eine vielschichtige Forschungsstrategie, die sich verschiedener sozialwissenschaftlicher Methoden und Verfahren bedient“ (Breidenstein 2006, 20), um sich „einem sozialen Phänomen empirisch so zu nähern, dass es sich dem Beobachter in seiner Vielfältigkeit, Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit zeigen kann.“ (Breidenstein et al. 2013, 9). Als solche ist Ethnographie keine eindeutig darstellbare und standardisierte Methode und lässt sich tatsächlich „nur bedingt methodisieren“ (ebd.).

Auch für Nicola Döring und Jürgen Bortz stellt ethnographische Feldforschung „eine eigene **qualitative Forschungsstrategie**“ dar, die „komplexe Interaktionsabläufe und soziale Welten umfassend zu rekonstruieren“ versucht.“ (Döring/ Bortz 2016, 334, Hervorhebung im Original) und damit über eine reine Datenerhebungstechnik hinausgeht (vgl. ebd.; Hammersley/ Atkinson 2007).

Es stellt sich die Frage, was diese Zuschreibung, Haltung, Stil oder Strategie zu sein, für eine Forschungsrichtung bedeutet? Jürgen Budde versucht darauf eine Antwort, indem er mit Bezug auf Geertz, Hirschauer und Amann die „Nicht-Methodisierbarkeit“ von Ethnographie“ hervorhebt und die „Bedeutsamkeit des Subjektiven“ herausstellt (Budde 2015, 10)⁵². Der zentrale Erkenntnismehrwert der Ethnographie liegt in der „Erfahrung

⁵² Ausführlich in: Budde 2015, 9-13.

durch die Teilnahme an den Handlungen“ (ebd., 11), die mit keiner anderen Methode erfassbar ist.

Durch das „Dabei-Sein sowie in dem (durchaus körperlich verstandenen) Miterleben werden soziale Ordnungen nachvollziehbar, der*die Ethnograph*in erhält die Funktion von „menschlichen Forschungsinstrumenten“ [...] indem seine*ihre Wahrnehmung, Erinnerung und Aufbereitung der Daten Grundlage der Interpretation ist.“(ebd.).

In Anlehnung an diese, hier grob skizzierten methodologischen Einordnungen, wird im Rahmen dieser Arbeit Ethnographie als sozialwissenschaftliche *Forschungsstrategie* verstanden und bezeichnet.

Der Bereich, auf den sich Ethnographie ihrem Ursprung nach als zentrale Forschungsstrategie der ethnologischen „Wissenschaft des Fremden“ (vgl. Kuhn/ Neumann 2015, 26) bezieht, ist der „gelebter und öffentlich praktizierter Sozialität, der gewissermaßen auf halber Strecke zwischen den Mikrophänomenen der Interaktionsanalyse und den Makrophänomenen der Sozialstrukturanalyse komplexer Gesellschaften angesiedelt ist.“ (Breidenstein et al. 2013, 32). Forschungsgegenstand der Ethnographie sind demnach „unteilbare Einheiten“ in Form von „Situationen, Szenen, Milieus – Einheiten, die über eine eigene Ordnung und Logik verfügen.“ (ebd.). Um sich diesen annähern zu können, bedarf es einer gleichermaßen naturalistischen wie entdeckenden Haltung (vgl. Schulz 2018, 34). Die Forschenden bedienen sich einerseits der Neugier auf das Unbekannte, das Fremde, das es im Bekannten und Vertrauten aufzuspüren gilt. Andererseits bewahren sie sich eine gewisse Skepsis gegenüber den Erkenntnismöglichkeiten der eigenen Beobachtungen. (Vgl. Kuhn/ Meier 2015, 26).

In ihrer dezidiert kulturalistischen Alltagsorientierung liegt eine Stärke dieser Forschungsstrategie (vgl. Kuhn 2013, 28). Sie vermag es, „kulturelle Phänomene (z.B. kulturelle Milieus und Lebensstile) und alltägliche Handlungspraktiken (z.B. Körperinszenierungen, Umgangsformen, ...) zu erfassen“ (Friebertshäuser 2008, 55), die mit anderen Methoden wie z.B. dem Interview häufig nicht thematisiert werden, „weil sie einer Erzählung nicht würdig erscheinen oder auf einer unbewussten Ebene angesiedelt sind.“ (ebd.; vgl. Amann/ Hirschauer 1997, 20). Ethnographie zeichnet sich aus durch ihre Flexibilität und dadurch, „dass sie ihre Methoden und Samplestrategien entlang des Forschungsgegenstandes, der Feldforschungssituation und der Konditionierung des „hybriden Forschungsinstruments der FeldforscherIn““ (Bollig 2010, 114) im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung entwickelt und spezifiziert. Für Amann und Hirschauer erfordert die komplexe Pragmatik des Erfahrungsfeldes „Verhaltens- und Beobachtungsweisen, die sich an dessen gelebter Ordentlichkeit entwickeln müssen.“ (Amann/ Hirschauer 1997, 20). Ethnographie ist demnach keine „kanonisierbare und anwendbare ›Methodex‹,

sondern eine opportunistische und feldspezifische Erkenntnisstrategie.“ (ebd.). Ethnographie präferiert also nicht bestimmte methodische Werkzeuge oder einen bestimmten Datentyp (vgl. Schulz 2018, 34).

Kennzeichnend für den ethnographischen Forschungsprozess sind drei grundlegende Aspekte, die Marc Schulz treffend beschreibt:

„Erstens teilen sie [Ethnographien] die Vorstellung, dass neuartige und überraschende Einsichten in Kultur und Sozialität lediglich vor Ort über die *komplette Körpersensorik* der Forschenden zu gewinnen sind. Die Feldforscher_innen dienen dabei als Forschungsinstrument, das mit einem geringen Technikaufwand situativ und räumlich flexibel einsetzbar ist und sich der komplexen Pragmatik des Feldes mimetisch anpasst. [...] Eine zweite Gemeinsamkeit ist, dass das Erfahrene methodisch so betrachtet wird, als sei es fremd. [...] Das Ziel ist also [...] die *Explikation* von Erfahrungen, d.h. die sprachliche Darstellung und Ausarbeitung des Gesagten und Getanen. Die Befremdung des Alltäglichen stellt einen wichtigen Schritt dar, um eine Explikation des Selbstverständlichen und des Banalen zu ermöglichen. Drittens ist mit der Explikation ein weiterer zentraler Moment ethnografischen Forschens bestimmt, das (zumeist textbasiert-schriftliche) *Präsentieren der Daten*“, das sich prozesshaft von den Feldnotizen vor Ort, über ausführlichere Beobachtungsprotokolle am Schreibtisch bis hin zu dichten Beschreibungen vollzieht. (Schulz 2018, 34-35, Hervorhebungen im Original).

Die Ethnographie ist „aufgrund ihres methodischen Zuschnitts sensibler als alle vergleichbaren Forschungsansätze auf die Sinnschicht sozialer Praktiken eingestellt: den Bereich öffentlich gelebter Sozialität, dessen Sinnhaftigkeit von einem *impliziten Wissen* der Teilnehmer bestimmt wird.“ (Breidenstein et al. 2013, 33, Hervorhebung im Original). Sprachliche Strukturen sind ebenso gemeint wie kognitive Schemata und situierte Praktiken, wie sie sich im Verhalten, Reden und habitualisierten Gebaren, das sich auf verkörpertes, implizites Wissen stützt, zeigen. Dieses implizite Wissen, aber auch institutionelle Infrastrukturen, etwa soziale Beziehungen und Organisationen und Elemente materieller Kultur, Objekte und Artefakte, Strukturen des kulturell geprägten Körpers, die hier zu nennen sind (vgl. ebd., 32), versucht die Ethnographie mit Hilfe der Beschreibung von Praktiken zu explizieren.

Ronald Hitzler und Miriam Gothe sprechen in diesem Zusammenhang vom „Eigen-Sinn“ dieser sozialen Lebenswelten, den es zu erkunden und zu beschreiben gilt. (Hitzler/ Gothe 2015, 9). Ziel ist das Erkennen „der hinter der sichtbaren Oberflächenstruktur liegenden Tiefenstruktur, welche interpretativ rekonstruiert wird.“ (Kunze-Beiküfner 2017, 138). Die Hauptforschungsmethoden ethnographischer Forschung sind die *Anwesenheit im Feld*, die *Teilnehmende Beobachtung* und die *Dokumentation der Feldtätigkeit*. Diese können auf der Ebene der materiellen Ethnographie prinzipiell durch das gesamte Methoden-Arsenal empirischer Sozialforschung ergänzt werden. (vgl. Hitzler 2000, 21). Sowohl Interviewdaten können die Beobachtung beim Verstehen von Praktiken unterstützen, als auch die Sammlung von diversen schriftlichen Materialien (Tagebücher, Akten,

Flugblätter usw.) und alltagskulturelles Material oder foto-bzw. videografische und audiographische Dokumentationen. (Vgl. Friebertshäuser/ Panagiotopoulou 2010, 312). Diese werden im Forschungsprozess zu einem Gesamtbild in Form der Beschreibung verdichtet.

Die Pluralität der methodischen Forschungswerkzeuge in der neueren Ethnographie und das Verhältnis, in dem diese zueinander stehen, „scheint eben so wenig geklärt wie die Frage, auf welchem Wege die verschiedenen Daten miteinander verbunden werden können.“ (Budde/ Meier 2015, 3; vgl. Heinzl et al. 2010; Hünersdorf 2008, 30; Tervooren et al. 2014, 10).

Dass sich Ethnographien hinsichtlich ihres Forschungsgegenstands, ihrer Datenerhebungs- und Auswertungsmethode deutlich voneinander unterscheiden, hat seit geraumer Zeit dazu geführt, dass verstärkt methodologische und methodische Diskussionen an Bedeutung gewinnen⁵³, doch es bedarf noch weiterer Anstrengungen „Ethnographie als Forschungsstrategie zu schärfen und einen spezifischen methodologischen und methodischen Gehalt von Ethnographie präziser zu bestimmen.“ (Budde 2015, 8).

Ethnographische Forschung arbeitet nicht mit einem linearen Forschungsdesign, sondern „mit einem *rekursiven* Design, das man sich am besten als Spirale vorstellt.“ (Bredenstern et al. 2013, 45, Hervorhebung im Original). Phasen der Datengewinnung im Feld und Auswertungsphasen am Schreibtisch wechseln sich ab, werden eng miteinander verschränkt (Friebertshäuser/ Panagiotopoulou 2013, 306; Tervooren et al. 2014, 10).

Die Analyseergebnisse werden in die weiteren Phasen der Datengewinnung im Feld unmittelbar eingespeist, weshalb von einem zirkulären Ablauf des ethnographischen Forschungsprozesses gesprochen werden kann. (Vgl. Spradley 1980, 29). Wenn nun im Folgenden der ethnographische Forschungsprozess und die Hauptforschungsmethoden vorgestellt werden, ist auch diese Darstellung nicht linear zu verstehen, sondern dementsprechend zirkulär.

2.3 Die Ethnographin⁵⁴ als teilnehmende Beobachterin

2.3.1 Die Anwesenheit im Feld: Feldzugang und Aufenthalt

⁵³ Jürgen Budde und Michael Meier geben 2015 in ihrer Sammelrezension „Methodologische Positionen im Feld der Ethnographie“ einen Überblick über zentrale thematische Publikationen der letzten Jahre und die Ethnographietagung 2013 in Luxemburg. In: ZQF Heft 1/2015, 145-153.

⁵⁴ Im Folgenden wird das generische Femininum gewählt, um bereits hier den Bezug der Autorin zu dieser Studie hervorzuheben. Männliche und diverse Geschlechtsidentitäten sind dabei ausdrücklich mitgemeint.

2.3.1.1 Der Feldzugang

Der Zugang zum Feld⁵⁵, der die Kontaktaufnahme, das Kennenlernen und die Herstellung von Akzeptanz der Forscherin im Feld umfasst, ist ein wesentlicher und eigenständiger Schritt im Forschungsprozess. (vgl. Bollig/ Schulz 2016, 6). Bezeichnend für den Feldzugang im Rahmen einer ethnographischen Feldforschung ist der „offene Zugang zur sozialen Realität“ (Friebertshäuser/ Panagiotopoulou 2013, 304). Das bedeutet, dass auf vorab entwickelte Kategorien verzichtet werden muss, da sie den Blick auf das Forschungsfeld einengen und so das Bemühen, die Perspektive der Erforschten und ihre Relevanz- und Bedeutungssysteme zu kennen und zu verstehen, behindern könnten. (vgl. ebd.).

Die Forscherin verschafft sich Zugang zum Feld, indem sie persönlich die Lebensräume aufsucht, die sie erforschen will. Handelt es sich, wie bei dem in dieser Arbeit beforschten Feld um den geschlossenen Schauplatz einer Schule und einer Religionsklasse, so braucht sie die Erlaubnis zur Anwesenheit und muss „eine für die anderen Feldakteure akzeptable Rolle einnehmen“ (Döring/ Bortz 2016, 337). Dabei ist zwischen einer offenen Beobachtung, bei der die Rolle der Forscherin, wie im Fall der vorliegenden Studie, bekannt ist und einer verdeckten Beobachtung, bei der die Rolle verheimlicht wird, zu unterscheiden (vgl. ebd.). Um Zugang zu dem zu erforschenden Feld zu erhalten, greift die Forscherin meist auf sogenannte Gatekeeper zurück, das sind Schlüsselpersonen, die zum Feld gehören und die sich bereit erklären, das Forschungsvorhaben zu unterstützen. Im Falle der vorliegenden Studie sind das die Lehrerinnen und Unterrichtsbegleiterinnen, die im Team die Klasse betreuen.

Im Blick auf den Zugangsprozess unterscheiden Breidenstein et al. drei Dimensionen, „in denen die Feldforschung zu ihren Feldern kommt“ (Breidenstein et al. 2013, 59) und die es im Zugangsprozess unbedingt zu vergegenwärtigen und zu reflektieren gilt.

Als erstes ist die Selbstkonstitution des Feldes zu nennen, „*durch eine selbstorganisierte Grenzbildung*“, durch die sich eine Gemeinschaft, z.B. als Schulklasse, herstellt.

Dann wird das Feld „*durch analytische Entscheidungen*“ (ebd. 60, Hervorhebung im Original) durch die Ethnographin in Abhängigkeit zum Forschungsinteresse konstituiert, in dem z.B. eine bestimmte Klasse und/ oder ein bestimmtes Fach ausgewählt wird.

Das Feld konstituiert sich im Prozess „*durch Reaktionsbildung auf [...] Forschungsaktivitäten*.“ (ebd., 59-60 Hervorhebungen im Original). Die Ethnographin wird im Feld anfänglich als fremd wahrgenommen und ihr wird eine bestimmte Rolle zugeschrieben. „Wer sich nicht sofort in gewohnte lokale Kategorien einordnen lässt, in seiner Loyalität

⁵⁵ Eine Definition, was in der Ethnographie das „Feld“ ist, findet sich bei Amann und Hirschauer: „Das Feld ist [...] ein sich ständig selbst methodisch generierendes und strukturierendes Phänomen.“ (Amann/ Hirschauer 1997, 19).

zweifelhaft bleibt und in seinen Kommunikationsformen abweicht, gibt Anlass zu Schließungen, zur Systembildung.“ (ebd., 59). Und so bedeutet die Anwesenheit der Forscherin im Feld eine potenzielle Störungsquelle (vgl. Döring/ Bortz 2016, 338). Aufgabe der Ethnologin ist es, sich selbst als vertrauenswürdige Person zu etablieren. Breidenstein et al. sprechen von einer „Mimesis der Person“, einer Milieuanpassung (ebd., 63). Der Zugang zum Feld ist für die Forscherin nicht ein einmaliger Akt, sondern eine Herausforderung, die den ganzen Forschungsprozess begleitet. Sich immer wieder Zugang zu den „Kernzonen des interessierenden Geschehens“ (ebd., 60) zu verschaffen, ist eine Daueraufgabe.

2.3.1.2 Der Aufenthalt im Feld

Ist die Ethnologin *im* Feld, sind es vor allem zwei Merkmale, die die Feldforschung und insbesondere die Anwesenheit im Feld kennzeichnen: „zum einen die sinnliche Unmittelbarkeit der gesuchten Forschungserfahrung, das Drängen auf Wissen ›aus erster Hand‹ und eine möglichst direkte Form der Begegnung mit sozialer Wirklichkeit“ (Breidenstein et al. 2013, 33). Die unmittelbare Anwesenheit im Feld konkretisiert sich dadurch, dass die Forscherin am Leben im Feld teilhat und „dass sie zugleich im Feld so agiert, dass sie es [...] möglichst wenig von äußeren Wertsetzungen her beeinflusst und verändert.“ (Hitzler/ Gothe 2015, 10). Der Aufenthalt im Feld sollte so lange und intensiv sein, bis die Ethnologin tatsächlich umfassend mit dem Feld, seinen Akteuren und den „damit korrespondierenden, besonderen Praktiken“ vertraut ist. (ebd.).

Die Dauerhaftigkeit stellt das andere Merkmal der ethnographischen Feldforschung dar. Der Aufenthalt im Feld beansprucht einen großen zeitlichen Aufwand, der sich über Monate und bis zu Jahren erstrecken kann. Das produziert bei der Forscherin „ein umfangreiches Kontext- und Hintergrundwissen, eine Kennerschaft, die über Datensammlungen weit hinausreicht und einzelnen Daten erst ihren Sinn zuweist.“ (ebd., 34). Durch die kontinuierliche Anwesenheit und Beobachtung im Feld werden Entwicklungen, Details und Veränderungen sicht- und erschließbar.

Die Anwesenheit im Feld und die aktive Teilnahme am Feldgeschehen setzt einen gewissen Grad an Vertrautheit voraus. Dabei wird zwischen der Insider- und der Outsider-Perspektive unterschieden. Während sich Forschende aus der Outsider-Perspektive im Rahmen des Forschungsprojekts erstmals mit dem betreffenden Feldgeschehen befassen, gehört bei der Insider-Perspektive die Forscherin selbst dem Feld an, das sie erforschen will.

Forschung aus der Insider-Perspektive ermöglicht eher aktiv am Feldgeschehen teilzunehmen zu können, sie „erschließt häufig zusätzliche Kontakte und Datenquellen, fördert

ein Verständnis der Sichtweisen der Feldmitglieder (die von feldzugehörigen Forschenden nicht im Zuge des „**Othering**“ als „die Anderen“ betrachtet werden) und eröffnet zudem mehr Möglichkeiten der Selbstbeobachtung“ (Döring/ Bortz 2016, 337, Hervorhebung im Original; vgl. Schründer-Lenzen 2013, 155).

Gleichzeitig besteht bei zu großer Identifikation die Gefahr der „Verschmelzung“ (ebd.), womit die distanzlose Nähe zum Forschungsgegenstand gemeint ist, wodurch der analytische Blick der Forscherin beeinträchtigt wird. (Döring/ Bortz 2016, 337). Um diese Gefahr abfangen zu können, muss die Ethnographin in der Lage sein, „erkenntnisoptimierend zwischen existenzieller Nähe und analytischer Distanz zu changieren“ (Hitzler/ Gothe 2015, 12). Das erfordert eine verstärkte methodische Reflexion und sehr bewusste Distanzierung (vgl. Döring/ Bortz 2016, 337).

Hitzler nennt die Situation der Ethnographin im Feld „paradox“, „weil sich das Spannungsverhältnis von ‚Nähe und Distanz‘ nicht nach der einen oder anderen Seite hin auflösen läßt [sic]“ (Hitzler 2000, 20), sondern ausgehalten werden muss. Es gilt, „kognitive Distanz“ zu wahren, damit es einerseits nicht zu einer unkontrollierten Übertragung eigener Denkstrukturen auf das Fremde kommt und andererseits auch nicht zu einer vorschnellen Perspektivenübernahme der fremden Lebenswelt.“ (Schründer-Lenzen 2013, 156).

Die Reflexion der eigenen Forscherrolle und der ethisch verantwortliche Umgang mit Beziehungen und Kontakten zu den Feldakteuren gehören in den Verantwortungsbereich der Ethnographin im ethnographischen Prozess. Die Perspektivität der Forscherin muss „als genuiner Teil der Erkenntnisprozesse mit reflektiert werden“. (Deckert-Peaceman 2010, 73).

2.3.2 Teilnehmende Beobachtung

Die Teilnehmende Beobachtung ist die genuin ethnographische Prämisse ethnographischer Forschung. „Sie stiftet die soziale Form, in der alle möglichen Daten erst gewonnen werden können.“ (Breidenstein et al. 2013, 34).

Die Teilnahme am Feldgeschehen und die Beobachtung im Feld sind die beiden Bestandteile der Ethnographie und als solche untrennbar mit dem Anspruch verbunden, „etwas über die alltäglichen Lebenswelten herausfinden zu wollen“ (Budde 2015, 12). Dahinter steckt die theoretische Annahme, „daß [sic] das (kultur)soziologisch Relevante sich nur unter situativen *Präsenz*bedingungen zeigt.“ (Amann/ Hirschauer 1997, 22, Hervorhebung im Original). Teilnehmen und Beobachten stehen im Feldforschungsprozess in einem spannungsreichen Verhältnis. Einerseits nimmt die Ethnographin möglichst intensiv am Feldgeschehen teil und lässt sich „situationssensitiv von den Relevanzen der

Feldakteure steuern“ (Bollig/ Schulz 2016, 6), andererseits distanziert sie sich permanent von dieser Teilnahme, indem sie sich durch ihre beobachtende Haltung immer wieder daraus zurückzieht und mit Blick auf wissenschaftliche Erkenntnisverfahren, ihre Erfahrungen zu verschriftlichen und zu systematisieren sucht. Sabine Bollig und Marc Schulz sprechen von einem „Prozess der ‚partiellen Enkulturation‘“, der sich „im Sinne einer wechselseitigen permanenten Justierungsarbeit“ (ebd.) folgendermaßen charakterisieren lässt: Es wird zwischen dem physischen Zugang, einem *getting in* und dem sozialen und emotionalen Zugang, einem *getting on*, „als auch zwischen einem partiellen ‚going native‘, indem man zum Teilnehmenden wird, und einem ‚coming home‘, also dem Rückzug aus dem Feld“ (vgl. ebd.; Amann/ Hirschauer 1997, 28) unterschieden. Dabei ist „anstelle einer dichotomen Trennung (aktiv versus passiv) von graduellen Übergängen und Nuancen der Involvierung in das Feldgeschehen auszugehen.“ (Döring/ Bortz 2016, 337).

In diesem Sinne ist Ethnographie „keine in sich geschlossene Methodologie, sondern eine Erkenntnisstrategie, die basal auf eine zyklische Verknüpfung von Teilnahme und Distanznahme, Präsent-Sein und Re-Präsentieren aufbaut“ (Bollig/ Schulz 2016, 5).

TEILNEHMEND beobachten bedeutet, über einen längeren Zeitraum in einer Gruppe anwesend zu sein, eine *Rolle* in diesem Sozialsystem zu erhalten, zu lernen, sich darin zu verhalten und ein Gefühl für diese Kultur zu entwickeln. (Vgl. Friebertshäuser/ Panagiotopoulou 2013, 308; Budde 2015, 8).

In dem Maße, *wie* es gelingt, möglichst intensiv am Feldgeschehen teilzunehmen, „erlangen wir eine Art und Qualität von Daten, wie wir sie mit anderen Forschungsmethoden nur schwerlich bekommen: Daten darüber, wie man und was man in kleinen sozialen Lebens-Welten tatsächlich erlebt, Daten darüber also, was hier wichtig, problematisch, angenehm, interessant, langweilig usw. ist.“ (Hitzler 2000, 23).

Die Teilnahme am sozialen Geschehen des Feldes ermöglicht einen Zugang zu situiertem und inkorporiertem lokalem Wissen. „Dieses Wissen ist vor Ort durch andere beobachtbar, ohne den Akteuren unmittelbar bewusst zu sein. Es ist nicht nur sprachlich geprägt, sondern zeigt sich in Interaktionssituationen auch körperlich.“ (Deckert-Peaceman et al. 2010, 72).

Teilnehmend BEOBACHTEN fordert zunächst zu der Frage heraus, was die Ethnographin beobachtet. A priori ist „im Feld *alles* beobachtenswert“ (Hitzler/ Gothe 2015, 12, Hervorhebung im Original). Die Ethnographin beobachtet nichtstrukturiert soziale Verhaltensweisen anderer Personen im natürlichen Umfeld (vgl. Döring/ Bortz 2016, 334). Zentraler Begriff ethnographischer Feldbeobachtung ist der Begriff der Handlung (vgl.

Budde 2015, 13). „Auf der Ebene der beobachtbaren Phänomene sind es die Handlungen, welche die Forschenden teilnehmend beobachten können.“ (ebd., 14). An dieser Stelle erscheint eine erste grobe Unterscheidung⁵⁶ zwischen Handlung und Praktik sinnvoll, um dem Vorwurf der begrifflichen Unschärfe, auf die beispielsweise Jürgen Budde aufmerksam macht (ebd., 15), zu begegnen. Er schlägt eine Unterscheidung vor, „durch die als Handlungen das Beobachtbare und als Praktik der Verweis auf soziale Strukturen des Beobachteten verstanden werden.“ (ebd., 14). Eine Handlung wird zu einer Praktik „wenn sie aufgrund ihrer Routinisiertheit als Ausdrucksgestalt tieferliegender sozialer Ordnungen verstanden und analysiert werden kann.“ (ebd.). Eine Praktik kann als „die Vermittlungsinstanz zwischen den – auf der Oberfläche der Phänomenebene – wahrnehmbaren und empirisch aufzeichnenbaren Handlungen und den zugrunde liegenden sozialen Ordnungen“ (ebd.) betrachtet werden, die sich sowohl der Beobachtung als auch der direkten Interpretation entziehen (vgl. ebd.). Um soziale Ordnungen in Praktiken identifizieren zu können, bedarf es weiterer analytischer Absicherungsstrategien (vgl. ebd., 15f).

Sind es auf der Phänomenebene Handlungen, die die Ethnographin erforschen will, so sind die Handlungen von Menschen und das „Dazwischen“ menschlicher Handlung zentraler Gegenstand teilnehmender Beobachtung und das BEOBACHTEN das ethnographische Basisverhalten schlechthin (vgl. Hitzler 2000, 22). Die Forscherin nutzt unter den Bedingungen der Ko-Präsenz ihre ganze Körpersensorik, also alle Formen der Wahrnehmung, um ihr Feld in seiner Komplexität zu beobachten. Alle Sinneswahrnehmungen wie Sehen, Hören, Riechen und das „Ertasten sozialer Praxis“ (Bollig/ Schulz 2016, 7) wie etwa „Körperbewegungen, Blicke, Gerüche, Atmosphären oder die ‚verdinglichten Mitteilungen‘ der Architektur oder Raumausstattungen“; ermöglichen es, die „Multimodalität von Praxis“ zu erfassen. (ebd., Breidenstein et al. 2013, 71).

Für Erving Goffman realisieren sich menschliche Handlungen in Interaktionen, die er als „jene Ereignisse [beschreibt], die im Verlauf und auf Grund des Zusammenseins von Leuten geschehen.“ (Goffman 1999, 7). Blicke, Gesten, Haltungen und sprachliche Äußerungen kennzeichnen diese Interaktionen. (vgl. ebd.). Aufgabe und Ziel ist es, diese möglichst unverzerrt zu beobachten und zu erfassen.

Ein Problem stellt dabei die Komplexität und die Geschwindigkeit des situativen Geschehens dar. Die Forscherin kann gar nicht alles gleichzeitig beobachten und erfassen, da ihre situative Aufnahmekapazität begrenzt ist.

Um das operationale Geschehen des Beobachtens zu intensivieren, identifizieren Breidenstein et al. vier Strategien, die nicht statisch zu verstehen sind und auch nicht in einer

⁵⁶ Vgl. dazu Kap. 4.2.1 Theorie sozialer Praktiken.

bestimmten Reihenfolge ablaufen, sondern die je nach situativem Geschehen fließend einander abwechseln. Diese werden im Folgenden zusammengefasst.

Eine Strategie ist die *Wiederholung*. Sie geschieht in der Regel durch den Einsatz technischer Aufnahmegерäte in Form von Audio- und Videographie, die ein wiederholtes Abspielen ermöglichen. Eine andere Form der Wiederholung kann die Forscherin dadurch erreichen, dass sie das gleiche Geschehen mehrmals beobachtet. (Z.B. beobachtet sie das Bilden des Morgenkreises im Klassenzimmer an verschiedenen Tagen). Ziel dieser Strategie ist es, „Wissenslücken zu schließen, Varianten zu entdecken, fehlende Details zu ermitteln oder den gesamten Ablauf mehr oder weniger zu komplettieren.“ (Breidenstein et al. 2013, 75f).

Bei manchen sozialen Situationen und Interaktionen bleibt die Forscherin außen vor. Das kann dadurch geschehen, „weil Teilnehmer gelegentlich ein Geheimnis oder eine Mitwisserschaft teilen, von der sie die Ethnologin ausschließen“ (ebd., 77) oder weil der Forscherin Hintergrundwissen fehlt. Eine Strategie, um sich Hintergrundwissen zu erschließen, ist die *Mobilisierung*. Breidenstein et al. verstehen darunter, dass die Ethnologin mobil wird, die Positionen wechselt und den zu beobachtenden Aktivitäten räumlich und zeitlich folgt. Dadurch erschließen sich „im Wechselspiel von Wiederholung und Abweichungen typische Strukturmerkmale [...]. Die Beobachtung verlässt hier die reine Situationsanalyse und verkoppelt sie mit der Analyse von *Prozessen und Verfahren*, also situationstranszendierenden Zeiteinheiten.“ (ebd., 77f, Hervorhebung im Original).

Der Forschungsprozess beginnt, wie oben dargestellt, mit einer weiten Perspektive, die alles Mögliche im Feldgeschehen beobachten will. Als eine weitere Strategie ist die *Fokussierung* zu nennen. Dabei wird die Wahrnehmung allmählich intensiviert, justiert und auf einen Punkt konzentriert (vgl. ebd., 78). „Fokussierung kann dabei thematisch, zeitlich, räumlich oder personal angelegt werden“ (ebd.). Dadurch wird es möglich, intensiver das fokussierte Geschehen zu beobachten und mehr Details wahrzunehmen. Breidenstein et al. beschreiben diese Strategie als „ein entscheidendes Qualitätsmerkmal der sich entwickelnden Beobachtung“ (ebd., 79).

Der *Perspektivwechsel* ist eine zentrale Strategie im ethnographischen Forschungsprozess. „Durch den Wechsel nicht nur der Orte, sondern der sozialen Seiten lässt sich ein *eigener, neuer* Blick auf das Geschehen richten.“ (ebd., Hervorhebung im Original). Um Perspektivenvielfalt im Forschungsprozess sicherzustellen, nimmt die Forscherin multiple Rollen im Feld ein (vgl. Döring/ Bortz 2016, 340).

Voraussetzung dafür ist, dass sich die Ethnologin selbst „als Teil einer gemeinsam hergestellten Realität“ begreift, sie nimmt teil an den Handlungen, der Kommunikation

und Interpretation des Geschehens.“ (vgl. Friebertshäuser 2008, 57). Um die Bedeutungszuschreibungen der Akteure im Feld kennenzulernen, versucht die Forscherin, deren Perspektive einzunehmen. Dadurch entsteht ein „gemeinsamer, geteilter Bedeutungshorizont“ (Friebertshäuser 2008, 56). Das Dilemma, „dass das subjektive Wissen des anderen Menschen nicht ›wirklich‹ direkt zugänglich ist, es trotzdem die wichtigste Datenbasis sozialwissenschaftlicher Untersuchungen darstellt“ (Honer 2000, 197), ist prinzipiell nicht lösbar, doch kann es kompensiert werden, indem die „ForscherInnen versuchen mit dem Feld „hochgradig vertraut“ zu werden und „so etwas wie eine temporäre Mitgliedschaft“ zu erwerben“ (Kuhn 2013, 29).

Dafür kann die Ethnographin durchaus auch Rollen im Feld übernehmen, die sie für einen bestimmten Zeitraum weitgehend absorbieren. Um Beobachtungsfehler zu vermeiden, müssen zu anderen Zeiten Freiräume geschaffen werden, die die Reflexion des Erlebten und dessen Verschriftlichung ermöglichen. (vgl. ebd., 73).

Beobachtungsfehler können auch in der Gestaltung der sozialen Beziehung zwischen der Forscherin und den Akteur*innen des Feldes durch zu große Nähe oder zu große Distanz entstehen und Einfluss auf den Verlauf der Feldforschung wie auch auf die Ergebnisse nehmen (vgl. Friebertshäuser/ Panagiotopoulou 2013, 308). Um sie zu reduzieren, ist immer wieder die Reflexion des Beobachtungsprozesses erforderlich (vgl. Döring/ Bortz 2016, 337).

Ist die Ethnographin stark am Feldgeschehen beteiligt, gibt dies zwar „exquisite Einblicke“ in die Binnenperspektive des Feldes, „aber sie geht auf Kosten von Aufzeichnungsaktivitäten und analytischen Distanzierungen.“ (Breidenstein 2013, 66). Damit die Fähigkeit, „Differenzen zu den Selbstbeobachtungen des Feldes zu machen“ (ebd.) nicht verloren geht, muss die eigene Perspektive auf den Forschungsgegenstand reflektiert und transparent gemacht werden.

Breidenstein et al. sprechen von der Kunst, „zwischen zwei Registern wechseln zu können, die in Konkurrenz zueinander stehen“ (ebd., 68). Doch beide gehören unverzichtbar zum ethnographischen Forschungsprozess.

„Dieser steht eben unter den einander widerstrebenden Maximen von Annäherung und Distanzierung: Einerseits muss man sich *dem Prozess überlassen*: Gelegenheiten ergreifen, abwarten, auf der Lauer liegen und den Relevanzen der Teilnehmer folgen. Andererseits muss man *den Prozess gestalten* im Sinne der Präzisierung und Fokussierung der Forschung. Man muss Entscheidungen treffen, sich konzentrieren, auch weglassen und Optionen verwerfen.“ (ebd., Hervorhebung im Original).

2.4 Die Ethnographin als Schreibende

Neben der *Teilnahme* und dem *Beobachten* gehört das *Dokumentieren* zu den zentralen Praktiken der Feldforschung. Das beobachtete Geschehen wird verschriftlicht. Dabei sind der Beobachtungsprozess und der Schreibprozess eng miteinander verschränkt.

Bollig und Schulz bezeichnen deshalb das Schreiben „als Modus der Teilnehmenden Beobachtung“ (Bollig/ Schulz 2016, 8). Beobachtete Erlebnisse und im Feld gemachte Erfahrungen werden durch die Dokumentation zu *Daten*. (Vgl. Friebertshäuser/ Panagiotopoulou 2013, 313; Breidenstein et al. 2016, 85f.). Dass Daten, die im ethnographischen Forschungsprozess entstehen, „mehr“ sind als Daten, die durch quantitative und andere qualitative Verfahren gewonnen werden, hebt Clifford Geertz ausdrücklich hervor. Er sagt, dass das, „was wir als unsere Daten bezeichnen, in Wirklichkeit unsere Auslegungen davon sind, wie andere Menschen ihr eigenes Tun und das ihrer Mitmenschen auslegen“ (Geertz 1983, 14).

Ethnograph*innen waren sich dessen seit Malinowski bewusst. Gottowik verweist auf einen Feldtagebucheintrag Malinowskis über die Trobriander vom 1.12.1917, wo er schreibt: „Ich bin es, der sie beschreiben oder erschaffen wird.“ (vgl. Gottowik 2007, 122). Damit wird deutlich, „dass ethnographische Beschreibungen wirkmächtige Dokumente sind, die die Wahrnehmung der beschriebenen Gesellschaften vielfach über Jahrzehnte hinweg prägen.“ (Gottowik 2007, 122).

Ethnographisches Schreiben ist also nicht bloß Aufschreiben, sondern zugleich Interpretation und Analyse. In der Darstellung von Hammersley und Atkinson ist es „To transform our Experience of a social world into a social text. Writing is, therefore, closely related to analysis“ (Hammersley/ Atkinson 2007, 91).

Damit ist der Weg geebnet hin zu einer neuen Akzentuierung, die die Ethnographie seit einigen Jahren erfährt. Der ethnographische Blick richtet sich neben der Identifikation und Rekonstruktion sozialer Prozesse auf die Prozesse der Herstellung von Wirklichkeit und „Performativität der Diskurse“ (Thole 2010, 31). Wie Menschen in ihrer sozialen Praxis mit anderen ihre jeweilige Welt konstruieren, wird zu rekonstruieren versucht.

2.4.1 Dokumentation: Feldnotizen, Protokolle, Videographie

Zur Dokumentation der Feldaufenthalte macht die Ethnologin Feldnotizen (field notes), die nach dem Verlassen des Feldes im Feldtagebuch (field journal) in Form von Protokollen ausformuliert werden. Diese Textdokumente können durch die Verschriftlichung technischer Aufzeichnungen in Form von Audio- und Videographie, die Ereignisabläufe, Gespräche und Interaktionen festhalten, ergänzt werden. (vgl. Döring/ Bortz 2016, 340).

Als erste Dokumentationsleistung haben *Feldnotizen*, auch wenn sie lückenhaft und selektiv sind, eine große Bedeutung im Dokumentationsprozess. Die leichte Einsatzmöglichkeit dieser Technik, die Möglichkeit, nonverbale Ereignisse, Kontextinformationen, wie z.B. zu den Anwesenden, zum Geschehen vorher und nachher und Kontextbeobach-

tungen, wie z.B. Skizzen von Sitzordnungen und räumlichen Gegebenheiten und sinnliche Eindrücke und Atmosphären zu notieren und Aspekte aus der Langzeitperspektive festzuhalten, helfen bei der späteren Rekonstruktion der Beobachtungen. Feldnotizen sind das Gedächtnis im Forschungsprozess und richten sich gegen „das erste Bezugsproblem des ethnographischen Schreibens; die *Flüchtigkeit* der Ereignisse bzw. ihr *Vergessen*.“ (Breidenstein et al. 2016, 86f, Hervorhebung im Original). Bei der Frage, was überhaupt notiert werden soll, sind sowohl die eigene Fragestellung als auch die Eigenschaften des Feldes zu berücksichtigen. Es kommt darauf an, gerade nicht zu fokussieren, sondern für alle Details offen zu sein. Alles ist beachtenswert, „weil man erst im Verlauf des Forschungsprozesses erkennen kann, was [...] besonders beachtenswert, deutungs- und erklärungsbedürftig ist.“ (Hitzler/ Gothe, 2015, 12). Die Ethnographin „muss sich von den Relevanzen der Teilnehmer steuern lassen, allmählich herausfinden: Was sehen sie? Was beschäftigt sie? Worüber reden sie? Was haben sie für praktische Probleme.“ (Breidenstein et al. 2013, 88).

Der nächste Dokumentationsschritt führt nach dem Feldaufenthalt an den Schreibtisch, wo auf der Grundlage der Feldnotizen und der Erinnerungen ausführliche *Protokolle* geschrieben werden. Sie sind die „Schnittstelle zwischen dem Korpus verschriftlichter Erinnerungen und dem weitaus größeren Horizont nicht-verschriftlichter Erinnerungen.“ (ebd., 87). Entsprechend der gegenwärtigen Relevanzen und ihrem Wissen entscheidet die Ethnographin, was wichtig und was weniger wichtig ist. Im aktiven Prozess des Schreibens wird durch ihre Wortwahl, Hervorhebungen, Weglassungen, Sequenzierungen, Schaffung von Ordnung und Kohärenz, das *Aufschreiben* zum *Beschreiben*. Dieses ist „von vornherein selektiv, perspektivisch und interpretativ.“ (ebd., 102) und bildet auf keinen Fall das tatsächliche Geschehen ab, sondern ist die Konstruktion einer neuen Wirklichkeit (vgl. Thole 2010, 28).

Da jedoch Selektivität, Perspektivität und Interpretativität Eigenschaften sozialer Situationen sind, gibt es keine richtige oder weniger richtige Beschreibung, sondern lediglich Versionen einer sozialen Situation.

In dieser „unaufhebbaren Interpretativität“ sehen Breidenstein et al. eine enorme Leistung der Protokolle, sie sind „weit mehr als Aufzeichnungen und Erinnerung. [...] Im Schreiben werden zugleich Daten konstituiert und Erfahrungen analysiert. Sie werden gedeutet, sprachlich gestaltet, pointiert, arrangiert und sequenziert.“ (Breidenstein et al. 2013, 103). Das ethnographische Schreiben hat somit eine elementare analytische Funktion.

Das Qualitätskriterium dieser Schreibdokumente liegt sowohl in ihrer Ausführlichkeit als auch in der Detaillierung, sowie in der „Reflexion und zunehmenden Fokussierung und analytischen „Verdichtung“ des Schreibens.“ (Breidenstein 2012a, 33).

Während in den meisten Fällen der empirischen Sozialforschung die Teilnehmenden, z.B. im Interview, soziale Wirklichkeit für den wissenschaftlichen Diskurs verbalisieren, ist es in der ethnographischen Feldforschung die Ethnographin, die eine Übersetzung ihrer Beobachtungen von sozialer Wirklichkeit in das Medium der Sprache anfertigt. Dabei versprachlicht sie, und das ist ein besonderes Merkmal ethnographischen Schreibens, nicht nur ihre sinnlichen Beobachtungen, sondern auch „die schweigsame, stumme Dimension des Sozialen“ (ebd.). Diesen Prozess beschreiben Breidenstein et al. folgendermaßen:

„Ethnographie meint in diesem Sinne auch die professionalisierte Kompetenz, Nichtsprachliches zu versprachlichen. Man kann sich diesen Vorgang als einen multiplen Übersetzungsprozess vorstellen: Ethnografen schreiben Ereignisse nieder, die sie gerade noch erlebt und beobachtet haben, sie wechseln von der körperlichen Teilnahme und der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit, von der Interaktion vieler zu einer einsamen Interaktion mit den eigenen Notizen. Es ist ein Wechsel der Kommunikationskanäle: von den geräuschvollen Geschehnissen der beobachteten Situation zum schweigsamen Dialog mit sich selbst. Kurz und abstrakt gesagt: Ethnographie treiben ist ein Forschen mit dem Körper im Medium der Schrift.“ (ebd.).

Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass durch die teilnehmende Beobachtung „auch die Handlungen der Ethnograph/-innen ein Teil der beschriebenen Situationen sind.“ (Friebertshäuser/ Panagiotopoulou 2013, 312), und somit auch Teil der Beschreibungen.

Wird menschliches Verhalten untersucht, also Sachverhalte mittlerer Dimension (Mesokosmos), so „überfordert die Fülle und Frequenz der Informationen menschliche Beobachter potenziell“ (Döring/ Bortz 2016, 324). Deshalb ist mediale Aufzeichnung sinnvoll. Der *Videographie* kommt in diesem Fall neben den Protokollen eine wichtige Rolle zu, da sie es als visuelles Verfahren ermöglicht, „das Geschehen *in vivo* und nicht in der Rekonstruktion durch die Beteiligten zu beobachten.“ (Tervooren 2001, 207; vgl. Hünersdorf 2008, 36). Sie ermöglicht, besonders im Blick auf Schule und Unterricht, die große Interaktionsdichte und die nonverbalen Zeichen erfassen zu können. Die körperlichen Inszenierungen sowie „die kreative und produktive Wirklichkeitsgestaltung“ der Akteure im Feld können berücksichtigt werden. (Heinzel 2012, 19). Wesentliche Aspekte der Interaktion wie Körperhaltung, Klang der Stimme, Mimik, Gestik werden dokumentierbar und die Realität der gesamten beobachteten Situation, die Atmosphäre, Dynamik, Komplexität wird durch Video- und Audioaufzeichnungen weitgehend reproduzierbar gehalten. Daraus ergeben sich Möglichkeiten der Detaillierung und der mikroperspektivischen Analysen sozialer Wirklichkeit.

Während es der Beobachterin durch die Komplexität des Geschehens kaum möglich ist, den Verlauf der wechselseitigen Beeinflussungen zwischen den Akteuren darzustellen,

können solche Wirklichkeitsausschnitte videographisch eingefangen werden. Die aufgezeichnete Videosequenz bleibt konstant und steht in der Transkription als unbeeinflussbare Datengrundlage zur Verfügung (vgl. Kunze-Beiküfner 2017, 141).

Allerdings weisen auch Videoaufzeichnungen eine hohe Selektivität auf (vgl. Breidenstein et al. 2013, 115). Während die Beobachterin ihre Aufmerksamkeit auf verschiedene Schauplätze, Aktivitäten und Begebenheiten im Feld richten kann, indem sie umhergeht, ihre Blickweise verändert, „starrt die Kamera konzentriert vor sich hin.“ (ebd., 90). Sie kann immer nur einen ausgewählten Ausschnitt des Feldgeschehens fokussieren und gibt dabei „den Blick des oder der Filmenden wieder“ (Heinzel 2012, 183). Wird die Videokamera reaktiv im Feld eingesetzt und folgt sie der teilnehmenden Beobachtung, dann ermöglicht ihr Einsatz „sehr genaue Beobachtungen von Handlungsabläufen oder auch von minimalen Verhaltenselementen wie etwa Gesten oder Blickverhalten.“ (ebd., 91). In diesem Sinne kann ihr Einsatz als „Entlastung des Beobachtergedächtnisses“ (ebd., 90) die körpereigene Beobachtungskapazität ergänzen. Die Transkription dieser Aufzeichnungen kann neben dem gesprochenen Wort auch das nonverbale Verhalten wiedergeben. Am Ende dieses Dokumentationsprozesses steht ein Datenkorpus aus Protokollen und Transkripten.

2.4.2 Wege ethnographischen Verstehens – Strategien der Analyse

2.4.2.1 „Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen.“

Unter diesem Titel⁵⁷ hat Stefan Hirschauer einen wichtigen Beitrag in den Ethnographiediskurs eingebracht und damit einen Weg aufgezeigt, der einen zentralen Aspekt ethnographischen Verstehens beschreibt und bereits den Blick auf die dichte Beschreibung, die in dieser Studie ethnographisches Instrument ist, eröffnet.

Hirschauer geht von der „Schweigsamkeit des Sozialen“ aus⁵⁸. Im ethnographischen Schreiben wird „etwas *zur Sprache gebracht* [...], das vorher nicht Sprache war.“ (Hirschauer 2001, 430). Anders als im linguistic turn in der Soziologie, der eine Hinwendung zur sprachlichen Dimension des Sozialen bedeutete, stellt er die Versprachlichung dessen ins Zentrum ethnographischen Schreibens, „was sich als stummer Prozess vollzieht: wortlos, unartikuliert, ‚analphabetisch‘.“ (ebd.). Er fasst darunter „materielle Settings, wortlose Alltagspraktiken, stumme Arbeitsvollzüge, bildhafte Performativität usw.“, die

⁵⁷ Hirschauer, Stefan (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie, Hg.30, Heft 6: 429 – 451.

⁵⁸ Norbert Ricken und Sabine Reh beschreiben dieses „Schweigsame“ als ein Beispiel für die „Grenze des Verstehens, das heißt als etwas, was sich dem Verstehen entzieht und insofern außerhalb liegt, weil es unverständlich“ ist und „das andere als Anderes nicht zu erfassen vermag“ (Ricken/ Reh 2014, 36).

„erst einmal sprachlich verflüssigt werden.“ (ebd., 447). Aus diesen Überlegungen heraus formuliert Hirschauer den Kern des ethnographischen Schreibens als das Verbalisieren „des Stimmlosen, des Unaussprechlichen, Sprachlosen, Unbeschreiblichen, Vorsprachlichen, Sprachunfähigen und des sich wortlos Zeigenden“ der „Schweigsamkeit des Sozialen““ (ebd.). Das Instrument für die Versprachlichung all dessen ist die dichte Beschreibung, die Geertz als „eine exemplarische Darstellung von allgemeinen Bedeutungsstrukturen an spezifischen Situationen“ profiliert hat (vgl. ebd.). Die Geertz'sche dichte Beschreibung ist „weniger Abbild als Schaubild“, sie will „nicht festhalten ‚was der Fall ist‘, sondern verstehbar machen, *für was* etwas ein illuminativer Fall ist“ (ebd.). Aufgabe und Sinn der dichten Beschreibung sieht Hirschauer in der Fixierung der nichtsprachlichen Dimension sozialer Wirklichkeit in verbalen Daten in Form einer genauesten Darstellung und begrifflichen Zerlegung winziger Details. Dieser Detailreichtum ist für Hirschauer das Gütekriterium der Beschreibung. Das Instrument dafür ist die „sprachliche Zeitlupe“ (vgl. ebd.).

Gleichzeitig verlangt Hirschauer, die eigenen sprachlichen Konstruktionsleistungen in Form der Beschreibung „als Aufgabe ernstzunehmen und als Problem zu erkennen.“ (ebd.). Damit knüpft er an Geertz an, der vom fiktionalen Charakter der Beschreibung spricht und sie als „etwas Gemachtes“ (Geertz 1987, 23) versteht. Das soziale Geschehen, das von sich aus nicht in Sprache existiert, erfährt eine Transformation. Die Ethnographin gibt ihm eine neue Gestalt, sie konstruiert es neu in Form von Sprache. Gleichzeitig liegt die Grenze, das Schweigsame des Sozialen vollständig zu erfassen, im Medium der Sprache selbst. Sie stößt, so Hirschauer, „an die Grenzen des Sagbaren“ (Hirschauer 2001, 447) und diese Grenzen muss die Ethnographin ausloten.

Nur zum Teil wird dieses Problem durch den längeren Feldaufenthalt relativiert. Dabei wird dem Feld die Möglichkeit eingeräumt, „während eines langwährenden Nahkontaktes maximale Chancen zu geben, sich dem Forscher und Autor ‚einzuschreiben‘.“ (ebd., 448). Doch bleibt die Beschreibung in der Verantwortung des Autors und damit immer der Kritik der Nicht-Überprüfbarkeit und der disziplinären Kontrolle ausgesetzt.

Den forschungsstrategischen Wert der Beschreibung sieht Hirschauer in seiner Forderung, dass die Forschenden „ihre ‚beängstigenden‘ Freiheiten nutzen, d.h. aber auch: sie müssen sich an ihren analytischen Leistungen messen lassen und daran, ob sie innerhalb wissenschaftlicher Kommunikation dazu herausfordern, neue und abweichende Beschreibungen an sie anzuschließen.“ (ebd., 449). Die Versprachlichung und damit die Begriffsbildung ist das zentrale empirische Instrument der Datenproduktion, aus ihnen „beziehen Ethnographien ihre theoretischen Impulse.“ (ebd.).

2.4.2.2 Herstellung von Fremdheit

Ursprünglich ist die Prämisse ethnographischer Forschung, das Fremde und das Unbekannte sozialer Welten, das in der Ethnologie gleichbedeutend mit ihrer Unvertrautheit ist, zu entdecken und vertraut zu machen. Es geht darum, das Fremde im Medium des Eigenen zu entschlüsseln, zu entziffern und zu übersetzen. Die Teilnahme am Feldgeschehen, das *going native* ist Ausdruck des „Opportunismus, der die Ethnographie als empirische Strategie kennzeichnet“ und der „theoretisches Gebot“ ist (vgl. Amann/ Hirschauer 1997, 38). Gerade diese Sichtweise ermöglicht es, das Potential, das in der „Kontrastierung von Gegenwartskulturen“ liegt und das der „Irritation soziologischer Konzepte“ dient (ebd.), für die Erforschung der eigenen Kultur zu nutzen. Aufgabe ist es, „auch gewöhnlichste Ereignisse und Felder zu soziologischen Phänomenen zu machen und durch die Entwicklung eines neuen Blicks auf sie eine Fachlichkeit und Professionalität voranzutreiben, die sich im Modus einer falschen Vertraulichkeit mit der eigenen Kultur nicht weiterentwickeln kann.“ (ebd., 9f).

Will die Ethnographin in diesem Sinne und in der Traditionslinie der Alltagssoziologie eigene und damit vertraute gesellschaftliche Felder erforschen, will sie „soziologisch bislang Unentdecktes (wieder)erkennbar“ (Amann/ Hirschauer 1997, 37) machen, „rückt das für die Ethnografie kennzeichnende Verhältnis von Fremdem und Eigenem“ (Bollig/ Schulz 2016, 3) neu in den Blick. Das Fremde ist nicht mehr Ausgangspunkt, sondern Ziel oder zumindest Durchgangsstation des Forschungsprozesses (vgl. Breidenstein 2012b, 207). Dieser *neue* Blick verlangt, reziprok zum ethnologischen Ansatz, das Vertraute fremd zu machen. Dafür soll die Neugier gegenüber dem Fremden, wie sie der Ethnologie eigen ist, „mobilisiert werden, um einen neuen und fremden Blick auf die Selbstverständlichkeiten und Gewohnheiten der eigenen Umgebung und des eigenen Alltags zu gewinnen.“ (Breidenstein 2012a, 30). Das zentrale Motiv der Fremdheit richtet sich nun „nicht mehr auf fremdartige oder unvertraute Aspekte kulturellen Lebens“ (Amann/ Hirschauer 1997, 37), sondern auf das Vertraute und dieses wird „dann betrachtet *als sei es fremd*, es wird nicht nachvollziehend verstanden, sondern methodisch ‚befremdet‘: es wird auf Distanz zum Beobachter gebracht.“ (ebd., 12 Hervorhebung im Original). Damit haben Amann und Hirschauer ein methodologisches Programm geschaffen, das sich in der Ethnographie als die „Befremdung der eigenen Kultur“ etablierte (Hirschauer/ Amann 1997). Auf die Frage, *wie* das im ethnographischen Forschungsprozess geschehen kann, lassen sich grundlegende Strategien der Distanzierung darstellen (vgl. Breidenstein 2012a, 30ff):

- *Going native – Coming home*

Eine sichtbare Befremdung vollzieht sich in der Distanzierung, wie sie sich durch die rhythmische Unterbrechung der Präsenz im Forschungsfeld ergibt. Das *going native*

wechselt mit Phasen des Rückzugs, der räumlichen Entfernung aus dem Feld an den Schreibtisch, das *coming home*, ab (vgl. Amann/ Hirschauer 1997, 28).

- Verschriftlichung

Eine andere Art der Distanzierung wird aktiv im Prozess des ethnographischen Schreibens realisiert, wenn die Beobachtungen in Daten verwandelt werden. Das Dokument selbst, das in Form eines Protokolls oder Transkripts vorliegt, schafft selbst eine Distanz und ermöglicht die Befremdung des Beobachteten, indem die Ethnologin „das verschriftlichte Geschehen gewissermaßen in Zeitlupe betrachten oder unter das Mikroskop legen“ kann (Breidenstein 2012a, 32).

- Reflexiv- analytische Verarbeitung der Beobachtungen

Die Ethnologin verschafft sich „durch einen durch Analyseaktivitäten forcierten Reflexionsprozess, [...] eine intellektuelle Distanz zu der unmittelbaren Erfahrung des Feldes“ (Breidenstein et al. 2013, 109). Doch genau hier liegt ein Problem. Da der ethnographische Forschungsprozess nicht linear verläuft, sondern Datengewinnung und -analyse sich beständig abwechseln, wenn nicht sogar ineinanderfließen, ist eine zeitliche Abfolge im Sinne distinkter Phasen von Annäherung und Distanzierung nicht gegeben (vgl. ebd.). „Die Analyse beginnt ausdrücklich schon in der Erhebungssituation. Die ethnographische Beobachtung unterläuft in ihrem Bemühen um das Verstehen kultureller Praktiken systematisch die Unterscheidung zwischen bloßer Beschreibung und nachträglicher Analyse.“ (ebd., 109f). Deshalb braucht in diesem zirkulären Forschungsprozess die Herstellung von Fremdheit und die Distanzierung besondere Aufmerksamkeit. Da „entscheidende Prozesse der Distanzierung und Analyse unmittelbar an den Akt des Schreibens geknüpft“ (Breidenstein 2012a, 33) sind, bedarf es immer wieder der bewussten Distanzierung durch die Ethnologin.

Im Forschungsprozess dieser Studie wurde dafür das Bild einer *Tribüne* gewählt, von der aus die Ethnologin das Geschehen im Feld aus einer fiktiv hergestellten Distanz betrachten konnte.

Als weiteren und entscheidenden Schritt, um den analytischen Blick zu aktivieren, beschreiben Emerson et al. den Wechsel vom „writing mode“ zum „reading mode“ (Emerson et al. 1995).

Der Perspektivwechsel von der *schreibenden* zur *lesenden* Forscherin schafft eine weitere Distanzierung zum beobachteten und beschriebenen Geschehen. Die Ethnologin liest die eigenen Protokolle und beginnt über das nachzudenken, *was* sie geschrieben hat und *wie* sie es beschrieben hat. (vgl. Breidenstein 2012a, 33).

Sie sucht nach Irritationen, Unverstandenem, Befremdlichem der beobachteten sozialen Praxis in ihrem Text und formuliert Fragen für die weitere Reflexion. Es gilt, sich neu darüber zu wundern und immer wieder neu die Frage zu stellen: „What the hell is going on here?“. Diese Frage wird Geertz zugeschrieben (vgl. Amann/ Hirschauer 1997, 20). Sie ist im ethnographischen Forschungsprozess als grundlegende Erkenntnishaltung zu verstehen.

Hilfreich ist dabei, „die Frage nach dem „Warum?“ zunächst zu suspendieren und vollständig auf das „Wie?“ zu fokussieren: Wie gehen die Beteiligten an einer spezifischen Praxis vor? Wie machen sie sich gegenseitig verständlich, was sie tun? Wie sind sie eingebunden in eine gemeinsame Praxis? Solcherart Fragen erschließen die immanente Logik des Geschehens als einer situierten Praxis.“ (ebd., 34).

Vorschnelle Erklärungen, Zuschreibungen sind dabei zu vermeiden, um die Offenheit dieses Prozesses nicht zu gefährden.

Die erhobenen Daten in Form von Feldnotizen und Feldtagebüchern, Protokollen und transkribierten Videoaufzeichnungen aus dem „writing mode“ werden mit den Reflexionsergebnissen des „reading mode“ im weiteren Forschungsprozess zu einem Gesamtbild verdichtet, der dichten Beschreibung. (vgl. Friebertshäuser/ Panagiotopoulou 2013, 301).

2.5 Dichte Beschreibung – Einordnung und Bedeutung des ethnographischen Ansatzes von Clifford Geertz für die ethnographische Bildungsforschung

2.5.1 Von der dichten Wahrnehmung zur dichten Beschreibung

Der Kulturanthropologe Clifford Geertz hat die dichte Beschreibung als eine Methode der Ethnographie entscheidend mitgeprägt. Inzwischen findet sie auch in der Pädagogik im Rahmen ethnographischer Forschung immer größeres Interesse.

Das Konzept der „wahrnehmenden Beobachtung“, das Gerd E. Schäfer im Bereich der Kindheitsforschung entwickelt hat, stellt eine Brücke dar zwischen Geertz' ethnographischer Arbeit in den 1970er Jahren und ethnographischer Forschung in unterschiedlichsten pädagogischen Feldern heute.

Im Blick auf diese ethnographische Forschungsarbeit, soll deshalb kurz das Konzept Schäfers skizziert werden, bevor dann die Brücke zur wissenschaftstheoretischen Einordnung und Beschreibung des ethnographischen Ansatzes von Clifford Geertz und seiner dichten Beschreibung geschlagen wird.

Die vorliegende Studie richtet ihre Aufmerksamkeit auf die elementaren Verhaltensweisen der Schüler*innen als einem Geschehen, das in einer Alltagspraxis von Schule und Religionsunterricht handelnd verwirklicht wird. Dieses Geschehen ist sozial strukturiert, das „zur Gewohnheit gewordenen Allgemeines, das oft implizit und unerkannt bleibt“

(Schäfer 2010, 69) enthält. Gleichzeitig beschreibt Schäfer den individuellen Charakter dieses Geschehens als „vom Allgemeinen abweichend und in seinen Eigenheiten zuweilen schwer nachvollziehbar, unverständlich oder auch irritierend“ (ebd.). Es ist nicht erwartbar, nicht vorhersehbar, nicht voraussetzbar, es ist fremdartig. Als solches ist es sowohl mit den individuellen und zwischenmenschlichen Handlungen als auch mit den strukturellen Kontexten dieser Handlungen, wie sie sich situativ verwirklichen, Gegenstand der Ethnographie. Sie will, „die jeweils verwirklichte Qualität von Beziehungs- und Interaktionsprozessen erfassen. Sie erhebt Prozesse, die sich situativ verwirklichen.“ (ebd., 74). Ihr Instrument ist die Beobachtung. Und nun kommt die Forscherin ins Spiel, als Instrument der Beobachtung mit allen Sinnen. Sie ist selbst Teil dieser Prozesse, deren Handlungszusammenhänge sie verstehen und deren Bedeutungszusammenhänge, die sie in ihrem jeweiligen Kontext haben, sie erfassen will. Sie muss vertraut sein mit dem Kontext, aus dem heraus eine Handlung entsteht. Schäfer spricht davon, „sich gleichsam mimetisch in die Situation des anderen zu begeben, um „etwas von der besonderen Art, der Qualität und der emotionalen Tönung einer fremden Erfahrung“ wahrzunehmen (ebd., 75). Beobachtung ist also eine Operation, die die Beobachterin und den /die Beobachtete(n) in ein Verhältnis bringt, in einen interpersonalen Prozess (vgl. Honig 2010, 98). Auf dem Hintergrund dieser, hier nur angedeuteten Überlegungen, entwickelt Schäfer ein Konzept der „wahrnehmenden Beobachtung“⁵⁹, das auch als Schlüsselement einer ethnographischen Bildungsforschung gelten kann. Schäfer spricht in diesem Zusammenhang von dichter Wahrnehmung als „bewusst intensiviert Wahrnehmungen“ und beschreibt vier Aspekte, die Wahrnehmung zu einer dichten Wahrnehmung machen:

- Weite Aufmerksamkeit
- möglichst viele Details
- technische Hilfsmittel
- Verlangsamung des Wahrnehmungsprozesses (vgl. Schäfer 2010, 82).

Dichte Wahrnehmung impliziert eine doppelte Perspektive bei der Beobachterin. Zum einen nimmt sie Handlungen wahr, sie sieht, sie hört, etc. und zum anderen nimmt sie die Empfindungen und Gefühle wahr, die während der Beobachtung bei ihr selbst erzeugt werden.

Von den Erfahrungen, die die Beobachterin bei ihrer dichten Wahrnehmung macht, fertigt sie Beschreibungen an, möglichst genaue Beschreibungen von Szenen, die „alle

⁵⁹ Michael-Sebastian Honig setzt sich in seinem Beitrag: Beobachtung (früh-)pädagogischer Felder (2010, 91 – 101) kritisch mit Schäfers Beitrag „Frühkindliche Bildungsprozesse in ethnographischer Perspektive. Zur Begründung und konzeptionellen Ausgestaltung einer pädagogischen Ethnographie der frühen Kindheit“ auseinander. Er hebt die Bedeutung von Schäfers Konzept der „wahrnehmenden Beobachtung“ für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern hervor.

Möglichkeiten des sinnlichen Erfassens und seiner Störungen“ berücksichtigen (ebd., 86) – dichte Beschreibungen.

Damit greift Schäfer den Begriff der dichten Beschreibung auf, der untrennbar mit Clifford Geertz verbunden ist.

Schäfer verweist auf die verschiedenen Blickwinkel unterschiedlicher Beteiligter, den Perspektivwechsel, den die dichte Beschreibung versucht. Er beschreibt sie als einen Prozess der Interaktion zwischen Beobachter und Beobachtetem. Michael-Sebastian Honig weist in seiner Auseinandersetzung mit Schäfer auf einen wesentlichen Aspekt auf dem Weg zur dichten Beschreibung hin. Der Beobachtete kann sich äußern, er kann sich verbal und nonverbal verhalten, aber er kann sich nicht vermitteln. Er bleibt in seiner Individualität fremd: „das Besondere ist zugleich das Unbekannte“ (Honig 2010, 95). Aufgabe der ethnographischen Forschung ist es, mit der Methode der dichten Beschreibung „das Fremde als Individuelles über die angenommene Sinnhaftigkeit seiner Handlungsbezüge zu entziffern.“ (ebd.). Damit spricht Honig zugleich ein methodologisches Schlüsselproblem der Ethnographie an, das Problem der Darstellung. „Sie fasst Wirklichkeit unter dem Gesichtspunkt ihrer Hervorbringung auf; daher findet die Forschung mehrheitlich als Erarbeitung von Beschreibungen statt.“ (ebd., 98), als Erarbeitung von dichten Beschreibungen.

2.5.2 Die „dichte Beschreibung“ als Methode der Ethnographie

In der Pädagogik hat die dichte Beschreibung im Rahmen ethnographischer Forschung im deutschsprachigen Raum seit den 1990er Jahren, besonders aber in den letzten 15 Jahren auf unterschiedliche Art und Weise Anwendung gefunden.⁶⁰

Gerade die sehr unterschiedliche Art und Weise der Rezeption der dichten Beschreibung als Methode und die kaum aufgearbeitete Konzeption Clifford Geertz' außerhalb der Ethnologie lässt eine Auseinandersetzung mit der Methode der dichten Beschreibung, ihrer Entstehungsgeschichte und den „Bemerkungen“ von Clifford Geertz dazu, geboten erscheinen. Das Problem dabei ist, dass Geertz' Konzept der dichten Beschreibung schwer greifbar ist. Sein Ansatz „besteht hauptsächlich in einer Darstellungsstrategie, der „Dichten Beschreibung“.“ (Wolff 1992, 343).

An keiner Stelle in seinen 23 Essays⁶¹ gibt Geertz eine methodische Handlungsanweisung, „die es anderen Anthropologen erlauben würde, ihn [Geertz' Ansatz] unmittelbar

⁶⁰ Z.B.: Thorsten Merl (2019): un/genügend fähig; Angela Kunze-Beiküfner (2017): Kindertheologisch-sensitive Responsivität pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten; Claudia Angele (2016): Ethnographie des Unterrichtsgesprächs; Diana Tatjana Raufelder (2006): Die Bedeutung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Bildungsprozess—eine Ethnographie; Gertrud Beck / Gerold Scholz (1995): Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule.

⁶¹ Clifford Geertz' 23 Essays sind in zwei Bänden unter den Titeln „The Interpretation of Cultures“ und „Local Knowledge“ 1973 und 1983 erschienen. Sieben davon wurden in deutscher Sprache unter dem Titel

für eigene Untersuchungen als Forschungsinstrument einzusetzen.“ (Wolff 1992, 343). Die wenigen Hinweise, was dichte Beschreibung ist, reichen kaum aus „für eine im üblichen Sinne methodologisch angeleitete und ausgewiesene Gestaltung ethnographischer Praxis – sowohl im Feld wie am Schreibtisch.“ (ebd.). Stephan Wolff spricht deshalb von der „geheimen Magie“ der dichten Beschreibung, die nur in den dichten Beschreibungen von Geertz selbst zu entschlüsseln ist.

Nur ansatzweise erläutert Geertz seine eigene Vorgehensweise, über Details lässt er seine Rezipient*innen im Dunkeln. Auch Volker Gottowik weist auf diese Lücke hin. Er hält fest, dass Geertz den Begriff der dichten Beschreibung „später nie wieder aufgegriffen“ hat (Gottowik 2007, 128) und ihn, trotz mancher Forderungen im kulturwissenschaftlichen Diskurs, nicht näher erläutert hat. Vielleicht war dies gar nicht seine Absicht, wie ein Blick auf die Überschrift seines ersten Essays der deutschen Ausgabe vermuten lässt, wo er selbst von „Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur.“ (Geertz 1987, 7) spricht.

Aus diesen Gründen ist eine bewusste Annäherung und die Auseinandersetzung mit Clifford Geertz' Ansatz eine notwendige Voraussetzung, will man im Rahmen einer ethnographischen Forschungsarbeit die dichte Beschreibung als Methode im Sinne Geertz' zum Einsatz bringen.

2.5.3 Clifford Geertz: „Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur“⁶²

„Die eigentliche Aufgabe der deutenden Ethnologie ist es nicht, unsere tiefsten Fragen zu beantworten, sondern uns mit anderen Antworten vertraut zu machen, die andere Menschen [...] gefunden haben, und diese Antworten in das jedermann zugängliche Archiv menschlicher Äusserungen aufzunehmen.“ (ebd., 43).

Mit diesem Satz beendet Geertz seinen Beitrag „Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur“. Er stellt eine grobe Zusammenfassung dessen dar, was er ansatzweise an Innovativem in die Beobachtung, das Beschreiben und Verstehen von kulturellen Systemen in die Ethnologie und Ethnographie in Theorie und Praxis eingebracht hat.

Im Folgenden soll in einem ersten Schritt versucht werden, den Weg, der Clifford Geertz zu seinem Ansatz der dichten Beschreibung geführt hat, die Unwägbarkeiten, die mit

„Dichte Beschreibung Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme“ 1983 herausgegeben. Im gleichnamigen ersten Essay entwickelt Geertz sein Konzept der Dichten Beschreibung.

⁶² Clifford Geertz' gleichnamiger Beitrag in: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme in deutscher Übersetzung (1983/ 1987). Original: Clifford Geertz: The Interpretation of Cultures. (1973) New York.

seiner methodischen Anwendung bis heute verbunden sind, zu verstehen und nachzuzeichnen, um dann die Möglichkeiten aufzuzeigen, die die dichte Beschreibung bietet, in pädagogischen Feldern soziales Handeln zu erforschen.

Clifford Geertz (1926-2006) gilt als einer der bedeutendsten amerikanischen Kulturanthropologen⁶³ des 20. Jahrhunderts. Eng mit ihm verbunden sind die Writing Culture Debatte und die „interpretative Wende“ in der Ethnologie.⁶⁴ In den 1970er bis -80er Jahren rückt in der Ethnologie der Text „als grundlegendes wissenschaftliches Ausdrucks- und Arbeitsmittel“ ins Zentrum einer breiten und für das Selbstverständnis des Faches zentralen Diskussion (Wolff 1992, 339). Geertz gilt als spiritus rector dieser Diskussion. Er fordert seine Kollegen auf, „endlich Verantwortung für ihre Texte zu übernehmen“ (ebd.). Geertz reagiert damit auf den Konflikt um eine angemessene Darstellung und Ausdeutung fremder Kultur und bemüht sich auf dem Hintergrund seiner eigenen ethnologischen Studien um eine Neuorientierung in der Ethnologie.

Sein Ansatz führt ihn in die Auseinandersetzung mit der Philosophie (Ludwig Wittgenstein), der Soziologie (Max Weber) und der Literaturwissenschaft (Kenneth Burke). Mit seinem Essay „Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur“ von 1973 setzt er wegweisende Impulse für eine kritische Auseinandersetzung „mit der sprachlichen Seite von ethnographischen Texten“ (Gottowik 2007, 120), die Kulturbeobachtung nicht nur aufschreiben, sondern gleichzeitig deuten, also *beschreiben*.

Geertz geht von folgender Frage aus. „Was macht der Ethnograph? Antwort: er schreibt.“ (Geertz 1983, 28). In der dazugehörigen Fußnote kommentiert er: „Oder wiederum genauer gesagt: er »schreibt nieder«. [...] Eine Reflexion über die Darstellungsweisen [...] hat in der Ethnologie sehr gefehlt.“ (ebd., 28f). Auf diese Fußnote weisen sowohl Wolff als auch Gottowik ausdrücklich hin, sehen sie in ihr den Anstoß für die Writing Culture Debatte.⁶⁵ Die Wendung „Writing Culture“ bringt zum Ausdruck, dass es hier weniger um den Begriff der Kultur als vielmehr um den des Schreibens und damit um Geschichte/n geht. „Geschichte schreiben“ ist deshalb in einer semantischen Doppeldeutigkeit von „Geschichte schreiben“, im Sinne von „Geschichte machen“ und „Geschichte aufschreiben“ richtig zu verstehen (vgl. Gottowik 2007, 122).

Beschreibt der Ethnologe eine fremde Kultur, „wird diese in gewisser Weise erst erzeugt, da sie uns in der Regel nur als ethnographisch beschriebene zu Bewußtsein [sic] gelangt

⁶³ Im anglo-amerikanischen Raum wird der Begriff social and cultural anthropology verwendet, im deutschsprachigen Raum auch der Begriff Ethnologie. Beide Begriffe bezeichnen dieselbe Disziplin – jedoch heben sie unterschiedliche Aspekte hervor. Während die Anthropologie den Menschen (griech. anthropos) in den Vordergrund stellt, betont die Ethnologie das Zusammenleben von ethnischen Gruppen (griech. ethnos).

⁶⁴ Vgl. Kap. 2.1

⁶⁵ Vgl. Kap. 3.1.1.

oder eben gar nicht. Dieses produktive Moment, dem zugleich Aspekte des Konstruierens oder Erfindens von Kultur anhaften, klingt in der Wendung *Writing Culture* mit an.“ (ebd., Hervorhebung im Original).

Damit ist der Anspruch auf eine objektive Darstellung fremder Gesellschaften nicht mehr aufrechtzuerhalten. Die „Krise der ethnographischen Repräsentation“ war offenkundig (vgl. ebd., 125f) und verlangte, dass der ethnographische Text den Prozess der Erkenntnisgewinnung, in den der Ethnograph mit seinem eigenen kulturellen Hintergrund eingebunden ist, widerspiegeln muss.

2.5.3.1 Zum Kulturbegriff von Clifford Geertz

Auf dem gerade skizzierten Hintergrund entwickelte Geertz seinen eigenen Ansatz, der untrennbar mit der interpretativen Wende innerhalb der Ethnologie verbunden ist. Er entwirft eine hermeneutische Theorie, die Kultur zwar immer noch als Text beschreibt, aber, die Weite und Unbestimmtheit des Begriffs kritisierend (vgl. Geertz 1983, 9), auf einem „anthropologisch fundierten sowie semiotisch spezifizierten Kulturbegriff“ (Gräb, 2005, 205) aufbaut. Geertz definiert seinen Kulturbegriff folgendermaßen:

„Der Kulturbegriff, den ich vertrete [...] ist wesentlich ein semiotischer. Ich meine mit Max Weber, daß der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe. Ihre Untersuchung ist daher keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht. Mir geht es um Erläuterungen, um das Deuten gesellschaftlicher Ausdrucksformen, die zunächst rätselhaft scheinen.“ (Geertz 1987, 9, sic).

Geertz lehnt ein Verständnis ab, das Kultur als ein Produkt oder wie er selbst sagt, eine „Instanz“ versteht. Vielmehr beschreibt er Kultur als ein „System erarbeiteter konstruierter Symbole, die den Kontext bilden für Handlungen.“ (Beck/ Scholz 1995, 194).

„Als ineinandergreifende Systeme auslegbarer Zeichen (wie ich unter Nichtbeachtung landläufiger Verwendungen Symbole bezeichnen würde) ist Kultur keine Instanz, der gesellschaftliche Ereignisse, Verhaltensweisen, Institutionen oder Prozesse kausal zugeordnet werden könnten. Sie ist ein Kontext, ein Rahmen, in dem sie verständlich – nämlich dicht – beschreibbar wird.“ (Geertz 1987, 21)

Er rückt die kulturellen Artikulationsformen und ihre Objektivierungen, sowie die symbolischen Dimensionen sozialen Handelns ins Zentrum seiner Untersuchung und fragt nach der bedeutungstheoretischen Fundierung sozialer Handlungen und Prozesse.

Laut Geertz muss jede Kultur wie ein Text gelesen werden, dessen Urheber sämtliche Mitglieder einer Gesellschaft sind. Der Ethnograph kann sich also lediglich interpretatorisch, also hermeneutisch diesem Text annähern und ihn dadurch deuten.

Geertz geht davon aus, „dass wir dem inter- und intrakulturellen Prozess nicht wirklich entkommen können und dass es kein *tertium comparationis eo ipso*, keine neutrale Ver-

gleichsebene also, gibt und geben kann.“ (Müller-Funk 2006, 236, Hervorhebung im Original). Kultur ist „keine Instanz, der gesellschaftliche Ereignisse, Verhaltensweisen, Institutionen oder Prozesse kausal zugeordnet werden könnten. Sie ist ein Kontext, ein Rahmen, in dem sie verständlich – nämlich dicht – beschreibbar sind.“ (Geertz 1987, 21; s.o.). Kultur ist also nicht als datengestützter Report, sondern nur als ethnographischer Text vorhanden, der das Produkt eines Verstehensprozesses ist. (vgl. Müller-Funk 2005, 236). Geertz verwendet einen Verstehensbegriff, der von Schleiermacher und Dilthey geprägt ist. Die Entwicklung, die die Hermeneutik seither durchlaufen hat, lässt er größtenteils ausser Acht.⁶⁶

Er wendet sich mit seinem Ansatz von der Vorstellung ab, Ethnologie sei eine „quasi naturwissenschaftliche Beobachtungswissenschaft“ (ebd., 237), sondern versteht sie als hermeneutisch orientierte Textwissenschaft. Ethnographisch im Feld zu arbeiten ist das eine, das andere, und das ist für Geertz das Neue und Entscheidende, ist „die besondere geistige Anstrengung, die hinter allem steht, das komplizierte intellektuelle Wagnis der »dichten Beschreibung«“ (Geertz 1987, 10). Es geht um die Herausarbeitung von Bedeutungsstrukturen gesellschaftlicher Abläufe. Zu diesen Bedeutungsstrukturen sowohl der kognitiven als auch der affektiven Erfahrungen soll die dichte Beschreibung einen Zugang eröffnen. (vgl. Wolff 1992, 343f).

2.5.3.2 Die dichte Beschreibung als interpretative Rekonstruktion

Für Geertz ist die ethnographische Aufgabe nicht „die getreuliche Abbildung dessen, was die Einheimischen sagen oder tun, sondern die interpretative Rekonstruktion des „Gesagten“, der „Tiefenbedeutung“ der jeweiligen empirischen Abläufe und Handlungen.“ (ebd.).

Die dichte Beschreibung ist also sowohl Darstellungspraxis und Methode als auch das Ergebnis, das die Bedeutungen, die hinter gesellschaftlichen Ereignissen, Verhaltensweisen, Prozessen stehen, zu erfassen und zu deuten sucht. Müller-Funk verweist in diesem Zusammenhang auf den konstruktivistischen Charakter von Geertz' Konzept. Geertz gebraucht den Begriff der dichten Beschreibung in Anlehnung an Gilbert Ryle⁶⁷ und dessen Ausführungen dazu. Er erklärt, was Ryle darunter verstand, indem er dessen

⁶⁶ „Die Geertzschen Essays aus den 70er und frühen 80er Jahren, die entscheidend zur Herausbildung eines interpretativen Ansatzes in der Anthropologie beigetragen haben, nehmen (...) keinen Bezug auf die neuere Diskussion um den Verstehensbegriff, die sich an Hans-Georg Gadammers "Wahrheit und Methode" (1960) entzündet und zur Begründung einer kritischen oder dialogischen Hermeneutik geführt hat. Geertz bezieht sich dagegen in einem positiven Sinne sowohl auf den "hermeneutischen Zirkel" Wilhelm Diltheys als auch auf Paul Ricoeur und dessen hermeneutische Texttheorie, um seinen interpretativen Ansatz als einen hermeneutischen Ansatz auszuweisen.“ (Gottowik 1997, 218f).

⁶⁷ Gilbert Ryle (1900 – 1976), britischer Philosoph. Er gilt neben J.L. Austin und L. Wittgenstein als Hauptvertreter der Linguistischen Philosophie.

Beispiel vom Augenblinzeln zweier Jungen⁶⁸ beschreibt. Mit einem weiteren Beispiel, einem Auszug aus seinem eigenen Feldtagebuch seines Feldaufenthaltes in Marokko, unterstreicht Geertz, dass, um eine beobachtete Handlung deuten und verstehen zu können, ein komplexes Kontextwissen Voraussetzung ist (vgl. Gottowik 2007, 128). In Anlehnung an Ryle handelt es sich dabei um gesellschaftlich festgelegte Codes, die es zu kennen gilt. Der Ethnograph hat es dabei mit „einer Vielzahl komplexer, oft übereinander gelagerter oder ineinander verwobener Vorstellungsstrukturen zu tun“ (Geertz 1983, 15), diese sind fremdartig, ungeordnet, verborgen und sie gilt es zu erfassen und zu verstehen. Gerade deshalb fragt die Ethnographin/ der Ethnograph: „What the hell is going on here?“ (vgl. Kap. 2.4.2.2). Mit dieser Frage ist die Aufgabe und zugleich das Ziel der Ethnographie auf den Punkt gebracht. Es geht um das „Verstehen“ und das ist Geertz zufolge Kontextualisierung.

„Es ist die Vertrautheit mit dem Kontext, in dem kulturspezifische Handlungen stehen, die ein Verständnis dieser Handlung ermöglicht.“ (Gottowik 2007, 129). Es ist also die Aufgabe der Ethnographin, eine Handlung in ihrem kulturellen Kontext zu beschreiben, um ihre Bedeutung, die sie in und durch diesen kulturellen Kontext hat, verstehen zu können. (vgl. Beck/ Scholz 1994, 179).

Zur Untermauerung dessen, zieht Geertz Ryles Unterscheidung zwischen *dichter* und *dünner* Beschreibung heran und macht sie wieder an dessen Beispiel anschaulich, bevor er sie auf seinen Gegenstandsbereich in der Ethnologie überträgt. In Analogie zu Ryles Beispiel vom Augenblinzeln beschreibt er eine Geschichte, die ihm während seines Feldaufenthaltes in Marokko erzählt wurde. Indem er klar zwischen dünner Beschreibung, also der bloßen Beschreibung der Ereignisse und dichter Beschreibung, deren Interpretation unterscheidet, hebt er die Bedeutung des Kontextwissens hervor.

Dicht wird die Beschreibung in dem Moment, „in dem Geertz von der Beschreibung der äußeren Ereignisse wechselt zu dem, was sich die Beteiligten im Medium des genannten Symbolsystems untereinander zu verstehen geben.“ (vgl. Gottowik 2007, 132).

Geertz kommt zu der Überzeugung, dass der Gegenstand der Ethnographie *zwischen* dünner und dichter Beschreibung angesiedelt ist.

⁶⁸ „Stellen wir uns, sagt er, zwei Knaben vor, die blitzschnell das Lid des rechten Auges bewegen. Beim einen ist es ein ungewolltes Zucken, beim anderen ein heimliches Zeichen an seinen Freund. Als Bewegungen sind die beiden Bewegungen identisch; vom Standpunkt einer photographischen, »phänomenologischen« Wahrnehmung, die nur sie sieht, ist nicht auszumachen, was Zucken und was Zwinkern war oder ob nicht gar beide gezuckt oder gezwinkert haben. Obgleich man ihn nicht photographisch festhalten kann, besteht jedoch ein gewichtiger Unterschied zwischen Zucken und Zwinkern, wie ein jeder bestätigen wird [...] Der Zwinkerer teilt etwas mit, und zwar auf ganz präzise und besondere Weise: (1) er richtet sich absichtlich (2) an jemand Bestimmten, (3) um eine bestimmte Nachricht zu übermitteln (4) und zwar nach einem gesellschaftlich festgelegten Code und (5) ohne daß [sic] die übrigen Anwesenden eingeweiht sind. [...] Sobald es einen öffentlichen Code gibt, demzufolge das absichtliche Bewegen des Augenlids als geheimes Zeichen gilt, so ist das eben Zwinkern. Das ist alles, was es dazu zu sagen gibt: ein bißchen [sic] Verhalten, ein wenig Kultur und – voilà – eine Gebärde.“ (Geertz 1987, 10f, Hervorhebung im Original).

Der Gegenstand ist nur dann zu erfassen, wenn eine möglichst genaue Beschreibung dessen, was vor Ort passiert, in Form einer *dünnen* Beschreibung vorliegt. Sie schildert den äußeren Verlauf einer Handlung. Und wenn eine Deutung der Handlung im Rekurs auf die entsprechenden kulturspezifischen Referenzsysteme als *dichte* Beschreibung erfolgt. Sie erfasst die Bedeutung, „die ihr seitens der Handelnden beigemessen wird. Eine dichte Beschreibung versucht demnach die Interpretationen zu erfassen, die die Einheimischen ihren eigenen Handlungen zugrunde legen.“ (ebd., 131).

Genau das ist für Geertz die zentrale Aufgabe der Ethnographie.

„Ethnographie betreiben gleicht dem Versuch, ein Manuskript zu lesen [...], das fremdartig, verblaßt [sic], unvollständig, voll von Widersprüchen, fragwürdigen Verbesserungen und tendenziösen Kommentaren ist, aber nicht in konventionellen Lautzeichen, sondern in vergänglichen Beispielen geformten Verhaltens geschrieben ist.“ (Geertz 1987, 15),

so beschreibt Geertz selbst das Spezifische seines Ansatzes.

Er identifiziert drei Merkmale der dichten Beschreibung.

1. Sie ist *deutend*. „Was sie deutet, ist der Ablauf des sozialen Diskurses; und das Deuten besteht darin, das »Gesagte« eines solchen Diskurses dem vergänglichen Augenblick zu entreißen.“ (ebd., 30).
2. Sie ist *mikroskopisch*. Die Forschenden nähern sich „umfassenden Interpretationen und abstrakten Analysen von der „intensiven Bekanntschaft mit äußerst kleinen Sachen her“ an (ebd.).
3. „Der Ort der Untersuchung ist nicht der Gegenstand der Untersuchung.“ (ebd., 31). Die Forschenden untersuchen beispielsweise nicht Dörfer, „sie untersuchen *in* Dörfern.“ (ebd., 32, Hervorhebung im Original).

Das Innovative und zugleich Provokative von Geertz' Konzeption der Dichten Beschreibung ist, dass Beschreibung und Interpretation nicht zwei getrennte Verfahren sind, sondern in einem Vorgang vollzogen werden. Für Geertz ist das kein Problem, „solange es dem Ethnographen gelingt, die Vorstellungsstrukturen der beteiligten Akteure zu erfassen und die Bedeutungsstrukturen des Geschehens offenzulegen.“ (Gottowik 2007, 130).

Dass dabei jedoch „nicht zwischen Beschreibung und Interpretation unterschieden werden könne bzw. Interpretationen erster Ordnung (das sind die der sozialen Akteure) und Interpretationen zweiter Ordnung (das sind die des ethnographischen Beobachters) unmittelbar ineinander übergehen“ (ebd., 135), auf dieses Problem weist Gottowik ausdrücklich hin. Daran entzündete sich u.a. immer wieder Kritik an Geertz' Ansatz, dass er „nicht nur seine eigene Deutung des balinesischen Hahnenkampfes mit den Deutungen

der Balinesen vermengt habe, sondern auch dazu tendiere, den Einheimischen alle möglichen Erfahrungen, Intentionen und Dispositionen im Zusammenhang mit diesem blutigen Schauspiel zu unterstellen.“ (ebd., 134). Es wurden nicht nur Belege für solche weitreichenden Interpretationen vermisst, sondern auch die reflexive Auseinandersetzung mit diesen. Einer seiner schärfsten Kritiker der Postmoderne, Vincent Crapanzanos, wirft Geertz vor, dass er nicht beschreibt, sondern konstruiert und seine Konstruktion interpretiert. (vgl. Wolff, 1992, 342; Gottowik 2007, 136). Allerdings lieferten weder er noch andere Kritiker, wie beispielsweise James Clifford, einen alternativen interpretativen Ansatz. Von Seiten der Literaturwissenschaft wird auf die „Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit dem Kontext, in den ich einen Untersuchungsgegenstand stelle“ (Fechner-Smarsly 1999, 91) hingewiesen, die auch für ein Modell von „dichter Beschreibung“ gilt: „von welchem Kontext ist eigentlich die Rede, welche Rahmungen führe ich ein, welche Ausgrenzungen nehme ich vor, wie etabliere ich einen Zusammenhang.“ (ebd.). Diese Fragen gilt es sich als kritischen Impuls zu stellen, damit die dichte Beschreibung nicht „eine Art vages Etikett für alle möglichen Umschreibungen und Formen der Textualisierung für eine ‚Lektüre des Wirklichen‘“ (Fechner-Smarsly 1999, 95) bleibt. Und so findet sich der Vorwurf des bloß Literarischen ebenso wie die staunende Anerkennung des ethnologischen Werkes von Clifford Geertz (vgl. Wolff 1992, 342). Diesen Spannungen sieht sich jede Ethnographin und jeder Ethnograph gegenüber, wollen sie mit der Methode der dichten Beschreibung ethnographische Forschung betreiben.

2.6 Ethnographie als Forschungsstrategie in Schule und Unterricht

Während im anglo-amerikanischen Raum Ethnographie in den unterschiedlichen pädagogischen Feldern im Austausch mit kulturanthropologischen und soziologischen Traditionen sehr gut etabliert ist, entwickelte sich im deutschsprachigen Raum ethnographisch orientierte Forschung erst allmählich.⁶⁹ Sie wird „als eine Möglichkeit nicht evaluativer, sondern deskriptiv-analytischer Beschreibung der Alltagwirklichkeit (früh)pädagogischer Felder genutzt.“ (Panagiotopoulou 2013, 780). Der innovative Gehalt dieser Forschungsstrategie für die Schul- und Unterrichtsforschung besteht darin, für die Pädagogik relevante Phänomene, wie z.B. Lehr- und Lernprozesse, Alltagspraktiken im unterrichtlichen Geschehen, sowie das Entstehen von- und das Verhalten in Peerkulturen, die Herstellung von Gemeinschaft, den Umgang mit Differenz und Diversität und vieles mehr, zu erforschen. (vgl. Huf/ Friebertshäuser 2012, 13; Fritzsche/ Tervooren 2012).

⁶⁹ Vgl. dazu Friebertshäuser/ Panagiotopoulou 2013, 303; Staege 2010, 9; Hünersdorf 2008, 11; Kalthoff 2014, 97; Breidenstein 2006 und 2012.

Sie sucht das *Wie* pädagogischer Praxis zu erklären und pädagogisch relevante Phänomene „in ihrer Komplexität zu rekonstruieren und dem wissenschaftlichen Diskurs analytisch zugänglich zu machen.“ (Huf/ Friebertshäuser 2012, 9).

Die Bedeutung der Ethnographie ist als Quelle des Wissens über das Pädagogische und für „die Herausbildung von theoretischen Perspektiven und erziehungswissenschaftlichen Profilen möglicherweise relevanter, als bislang in den jeweiligen Diskursen ausgewiesen.“ (Thole 2010, 28).

Ethnographie als Forschungsstrategie in pädagogischen Feldern schafft neue Möglichkeiten, „die Komplexität, Unübersichtlichkeit und Selbstverständlichkeit des pädagogischen Alltags etwas durchsichtiger zu machen“ (Friebertshäuser 2008, 58) und die pädagogischen Praktiken, „ihre Prozessualität und ihre Kontextualität auszuloten und dadurch neue Handlungsspielräume zu eröffnen.“ (Thole et al. 2010, 13). Gleichzeitig verbindet sich mit ihr die Hoffnung, „die Profession gegen die Übermacht normativer Vorstellungen zu immunisieren, indem ein „fremder Blick“ auf die pädagogische Praxis insbesondere gegenüber Kindern und Jugendlichen neue Perspektiven entwickeln hilft und auf diese Weise Sensibilität und Empathie fördert.“ (Friebertshäuser 2008, 57).

Ein weiterer Grund des zunehmenden Interesses an ethnographischer Forschung in pädagogischen Handlungsfeldern ist darin zu sehen, dass „auf der Ebene von Individuen, sozialen Gruppen und Institutionen problemlose Verstehbarkeit und Steuerbarkeit des Sozialen immer weniger selbstverständlich zu sein scheint.“ (Reckwitz 2000, 649). Fokussiert man auf die Kinder und Jugendlichen als Akteure schulischen Unterrichts, dann wird deutlich, dass ihre Welt Erwachsenen und damit den Lehrenden wesentlich fremd bleibt. Dieser Fremdheit trägt die ethnographische Feldforschung insofern Rechnung, dass sie „die Andersartigkeit von Kindern im Sinne einer „fremden“ Kultur““ (Deckert-Peaceman 2010, 72) begreift und beschreibt und die Perspektive der Schüler*innen, ihre sozialen Realitäten „subjekt- und situationsspezifisch“ zu rekonstruieren sucht (Thole 2010, 18).⁷⁰ Wie Kinder und Jugendliche die Welt erleben und verarbeiten, können wir uns „nur über Befragung, Beobachtung, Reflexion und Auseinandersetzung zugänglich machen“ (Friebertshäuser, Panagiotopoulou 2013, 305). Der innovative Gehalt ethnographischer Forschung in pädagogischen Feldern liegt darin begründet, „dass sie ein methodisches und analytisches Instrumentarium als Zugang zu pädagogischen Handlungsfeldern und zur Alltagspraxis von Menschen zur Verfügung stellt.“ (Huf/ Friebertshäuser 2012, 13).

⁷⁰ Friederike Heinzel macht darauf aufmerksam, dass es in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung nicht unumstritten ist, „ob die Sichtweisen und Bedeutungssysteme von Kindern aus der Perspektive erwachsener Deutungsgewohnheiten und Relevanzsysteme überhaupt angemessen rekonstruiert werden können“ (Heinzel 2012, 180).

Im Blick auf die, von den Schüler*innen in Schule und Unterricht selbst geschaffene Kultur, ihre rituellen Praxen, Beziehungsstrukturen, ihr Umgang mit Differenz im räumlich zeitlichen Kontext von Schule und Unterricht, kann die Ethnographie als Forschungsstrategie einen wertvollen Beitrag leisten, indem sie „komplexe Interaktionsabläufe und soziale Welten umfassend zu rekonstruieren“ versucht (Döring/ Bortz 2016, 334). Damit ist eine wesentliche Voraussetzung für Ethnographie in Schule und Unterricht impliziert, nämlich, Schule und Unterricht als ein eigenes soziales und institutionelles Feld mit eigenen kulturellen Mustern sozialen Geschehen und Handelns zu begreifen.

Nun stellen Schule und Unterricht keineswegs eine „fremde“ Kultur dar, sondern eine uns allen wohl vertraute und bekannte Welt. „Es handelt sich dabei möglicherweise um die soziale Situation, die uns am vertrautesten überhaupt ist“ (Breidenstein 2012a, 29). Wir selbst sind in und durch Schule sozialisierte Personen und verfügen somit über eigene langjährige Erfahrungen in diesem Feld. (vgl. Streck et al. 2013). Breidenstein bemerkt dazu: „Wir haben es also im Feld der Unterrichtsforschung mit einem zweifachen sehr starken Bias auf Vertrautheit und Bekanntheit zu tun, demgegenüber ethnographische Forschung kaum als Erkundung einer fremden Welt gelten kann.“ (Breidenstein 2012b, 207). Sie muss sich darin bewähren, „dass sie Neues über das scheinbar Vertraute zu sagen hat.“ (ebd.). Und so ist grundlegend zu fragen, wie sich bestimmte Prinzipien und Praktiken ethnographischer Forschung so adaptieren lassen, dass sie sich für eine Untersuchung in der Schule und im Unterricht eignen.

2.6.1 Beobachten in Schule und Unterricht

„Was man von einem Kind wissen kann, ergibt sich, so kann man zunächst sagen, aus dem, was sich von dem Kind beobachten lässt.“ (Beck/ Scholz 1995, 32).

Die Beobachter*inrolle im Unterricht hat permanent die Lehrkraft. Sie beobachtet fortwährend im schulischen Alltag das Unterrichtsgeschehen und zugleich die Schüler*innen. Beobachten ist ein Aspekt des alltäglichen pädagogischen Handelns, eine Handlungsstrategie im Unterricht. Allerdings kommt diesen Beobachtungen nicht die Funktion zu,

„Aussagen über eine vom Beobachter getrennte Wirklichkeit zu machen. Sie sind vielmehr Deutungen über die Art der Verwicklung des Beobachters in diese Wirklichkeit. Von daher sind sie auch nicht statisch, nicht repräsentativ und – im klassischen Sinne des Begriffs – auch nicht „objektiv“. Die Beobachtung versucht nicht, einen bestimmten Zustand allgemeingültig zu beschreiben, sie versucht vielmehr eine Momentaufnahme soweit zu deuten, wie es notwendig ist, um im nächsten Moment begründet handeln zu können.“ (ebd., 70 Hervorhebung im Original).

Will man als Ethnographin Unterricht und insbesondere das Verhalten der Schüler*innen im Unterricht beobachten und erforschen, sind diese Überlegungen zu berücksichtigen.

An sie lässt sich einerseits forschungsstrategisch anknüpfen, andererseits erfordern sie, die Rolle der Ethnographin klar zu definieren gegenüber der Rolle der Lehrerin/ des Lehrers im Beobachtungsgeschehen.

2.6.2 Strategien der Befremdung in pädagogischen Feldern

Zwei intellektuelle Bewegungen erscheinen für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern als wesentlich. Breidenstein nennt sie die „Suspendierung von Vertrautheit“ und die „Etablierung der Annahme von Fremdheit“ (vgl. Breidenstein 2012, 40; Heinzel, 2010, 39). Schul- und Unterrichtspraxis sind so zu beobachten, *als seien sie fremd*, um *neu* nach grundlegenden Merkmalen und Funktionsweisen dieser Praxis fragen zu können.

Der Distanzierung kommt deshalb im ethnographischen Forschungsprozess eine so wesentliche Bedeutung zu, weil die Herstellung von Fremdheit im Feld der Schule und des Unterrichts in besonderem Maß verlangt, dass man „Distanz gewinnt zu den Gewissheiten des Alltagswissens.“ (Breidenstein 2012a, 30).

Anknüpfend an das Kapitel 2.4.2.2, in dem die grundlegenden Strategien für die Herstellung von Fremdheit vorgestellt wurden, ist mit Breidenstein für den Forschungsbereich einer „eigenen“ (Schul- und Unterrichts-)Kultur eine weitere, wesentliche Strategie der Befremdung anzusprechen: Die klare Definition der Beobachter*innenrolle (vgl. ebd., 31f). Die Ethnographin muss sehr bewusst die Differenz ihrer eigenen Rolle sowohl zu der anderer, am Unterrichtsgeschehen Teilnehmender und Beobachtender, als auch zu anderen Beobachtungsstrategien im Unterricht wahrnehmen.⁷¹

Ein entscheidendes Qualitätsmerkmal dieser Strategie ist „die *Intensität* der Beobachtungen“ (ebd., 31, Hervorhebung im Original), die zum einen durch die Langfristigkeit der Teilnahme erreicht wird, zum anderen durch ergänzende Methoden, wie z.B. die Videographie, die im Klassenzimmer und im Unterricht zwar immer nur Ausschnitte des gesamten zu beobachtenden Geschehens erfassen, diese jedoch äußerst präzise und detailliert wiedergeben kann.

Im Blick auf das Beobachten und Dokumentieren der Beobachtungen in Protokollen und Beschreibungen ist im Kontext von Schule und Unterricht kritisch festzuhalten, dass die Ethnographin auf Grund ihrer eigenen Erfahrungen und ihrer theoretischen Vorannahmen und Fragestellungen das Beobachten beeinflusst. Ihre Perspektive, was sie erwartet und voraussetzt, wirkt in die Beschreibungen hinein.

⁷¹ Da im Fall der vorliegenden Studie die Lehrerin, unterstützt durch eine Ko-Lehrerin und eine Unterrichtsbegleiterin, die Rolle der Ethnographin innehatte, wird dies an anderer Stelle (Kap. 4.5.2) unbedingt zu diskutieren sein.

2.6.3 Die dichte Beschreibung als Methode ethnographischer Forschung in Schule und Unterricht

Die Auseinandersetzung mit der Methode der dichten Beschreibung und ihre interdisziplinäre Anwendung macht ihre grundsätzliche Weite deutlich (vgl. 3.5.3). Dies ist der Tatsache geschuldet, dass Geertz für seinen neuen ethnographischen Ansatz selbst interdisziplinäre Anleihen bei der Philosophie (Ludwig Wittgenstein, Paul Ricoeur), der Soziologie (Max Weber) und der Literaturwissenschaft (Kenneth Burke) machte und ein eigenes Kulturverständnis entwickelte, das er seinen ethnologischen Beobachtungen und deren Verschriftlichung als dichte Beschreibungen zu Grunde legte. Dass Geertz Kultur nicht als einen Bestand versteht, dem sich Ereignisse, Verhalten oder Prozesse zuordnen lassen, sondern als ein System erarbeiteter konstruierter Symbole, die den Kontext bilden für Handlungen, birgt für die ethnographische Forschung in Schule und Unterricht großes Potenzial.

Einerseits ermöglicht Geertz' Ansatz, Schule und Unterricht als eine eigene Kultur, einen eigenen kulturellen Kontext zu verstehen, die als solche erforscht werden kann und andererseits als ein komplexes, multifaktorielles Geschehen zu erfassen. Die unterrichtliche Praxis ist gekennzeichnet durch eine Vielzahl einzelner Situationen und diese verfügen „über eine eigene innere Ordnung und Logik“ (Breidenstein et al. 2013, 32). Diese Kommunikations- und Interaktionsstrukturen sind nicht eindeutig und explizit mit Bedeutungen versehen. Diesen nähert sich die Ethnographin an, indem sie die Geschehnisse in Form der dichten Beschreibung sehr genau – eben dicht – beschreibt.

Dabei reduziert die dichte Beschreibung „einzelne Unterrichtssituationen nicht auf singuläre Bedeutungszuschreibungen, wie es etwa beim Codieren im Sinne einer möglichst eindeutigen Zuordnung zu einem Code als Auswertungskategorie der Fall ist.“ (Angele 2016, 59), vielmehr dient sie „einer Erfassung gerade eben dieser Mehrdeutigkeiten“ (ebd.; vgl. Müller-Funk 2010, 240).

Claudia Angele beschreibt die Bedeutung der dichten Beschreibung für die Unterrichtsforschung mit Bezug auf Müller-Funk so,

„dass durch die ‚Dichte Beschreibung von Unterricht‘ die in der Unterrichtsdurchführung innewohnenden unterschiedlichen Bedeutungszusammenhänge und die mehrdeutigen Bedeutungszuschreibungen im unterrichtlichen Geschehen zusammengewoben werden im Text der Dichten Beschreibung von Unterricht und dass dadurch fortlaufend zum eigentlichen unterrichtlichen Geschehen Unterrichtskultur entstehe oder doch zumindest Unterricht in der Interpretation fortgeführt und weitergedacht wird.“ (Angele 2016, 60).

Ähnlich argumentieren Beck und Scholz, wenn sie darauf hinweisen, dass im Klassenzimmer und damit auch im Unterricht nicht nur Kultur entsteht, sondern auch Kulturen aufeinandertreffen, die Kultur der Erwachsenen, vertreten durch die Lehrperson und die Kultur der Kinder. Diese beiden Kulturbereiche gilt es zu unterscheiden, will man die

Kultur der Kinder in ihrer Andersartigkeit verstehen. (vgl. Beck/ Scholz 1994, 181). Beck und Scholz weisen außerdem auf ein besonderes Verständnis von Kultur hin, das im Blick auf die besondere Situation von Schule und Unterricht zum Tragen kommt:

„Kultur“, so wie es weitgehend in der Ethnologie verstanden wird, ist ein Harmoniebegriff. [...] Der klassische Kulturbegriff rekurriert gewissermaßen auf den Kern solcher Gemeinsamkeiten. Kultur läßt [sic] sich aber auch anders verstehen: Nämlich als ein Kontext, der es Mitgliedern einer Gemeinschaft erlaubt, in ihrer Unterschiedlichkeit miteinander zu leben. Kultur ist so gesehen eine Lebensform, die einen Ausgleich zwischen den je eigenen Perspektiven anbietet. Nicht die Harmonie ist dann Gegenstand der Aufmerksamkeit, sondern jede Habitualisierung, die Differenzen überbrückbar machen.“ (Beck/Scholz 1994, 181).

Die Besonderheit des Handelns in Schule und Unterricht ist geprägt durch die Differenz zwischen den Deutungen der Lehrenden und der Schüler*innen im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Deutungsmacht. „Das betrifft die Deutung von Handlungen, von Beziehungen und die Deutung der Kultur im Hinblick auf den zwischenmenschlichen Bereich wie im Hinblick auf die kulturellen Objektivierungen.“ (Beck/ Scholz 1994, 181). Kultur ist im Unterricht, „ein Prozeß [sic] der Konstruktion der Kultur der Klasse als Ergebnis gemeinsamer handfester und symbolischer Arbeit“ (ebd., 180). Die Lehrenden, die Schüler*innen schaffen eine eigene Kultur in einer Vielzahl von Situationen und Handlungen, die ihre eigenen Bedeutungen haben. Das beginnt mit dem Betreten des Schulgeländes, des Schulgebäudes, des Klassenzimmers und mit Beginn der Unterrichtssituation gestalten Lehrende, Schüler*innen gemeinsam Räume, Beziehungen und soziale Praxis (vgl. Friebertshäuser 2008, 50; Beck/ Scholz 1994, 181). Das Geschehen im Unterricht ist einerseits von den räumlichen Arrangements, den räumlichen Settings abhängig. Andererseits sind es die je eigenen Abfolgen von Handlungen der Akteure und die Kommunikationsstrukturen zwischen den Akteuren (vgl. Angele 2016, 51). Es braucht die kritische Reflexion dieser Zusammenhänge, des Alltäglichen und Selbstverständlichen der Schul- und Unterrichtskultur, um zu einem tiefergehenden Verstehen dieser Kultur zu gelangen (vgl. Friebertshäuser 2008, 50).

Dabei ist, so Geertz, im Forschungsprozess das Entscheidende, „die besondere geistige Anstrengung, die hinter allem steht, das komplizierte intellektuelle Wagnis der «dichten Beschreibung»“ (Geertz 1883, 14). Und es bleibt kritisch festzuhalten, dass, zum einen unsere Daten, „in Wirklichkeit unsere Auslegungen davon sind, wie andere Menschen ihr eigenes Tun und das ihrer Mitmenschen auslegen.“ (ebd.). Im Gegensatz zur dünnen Beschreibung, die beschreibt, was beobachtet wird, arbeitet die dichte Beschreibung die Bedeutungsstrukturen dieser Tätigkeit heraus, sie ist Beobachtung und Interpretation zugleich. (vgl. ebd.; Raufelder 2006, 136f).

Andererseits kann die dichte Beschreibung den Forschungsgegenstand niemals vollständig erfassen und will es im Geertz'schen Sinne auch nicht, sie ist *eine* Perspektive auf diesen und erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität.

Teil II Forschungsstrategische Perspektiven

3. Forschungsüberblick

Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag zur religionspädagogischen empirischen Forschung (vgl. Schreiner/ Schweitzer 2014, 11) im weitesten Sinne und zur inklusiven religionspädagogischen Forschung im engeren Sinne leisten. Darüber hinaus sieht sie sich im weiten Feld der Schul- und Unterrichtsforschung und der Inklusionsforschung verortet.

Durch die Fokussierung auf die Schüler*innen beansprucht sie, „religionspädagogische Theoriebildung und Praxis nicht unabhängig von der Wirklichkeit, vor allem nicht ohne die SchülerInnen zu betreiben“ (Schwarz 2019, 24). Sie will neue Zugänge zum Verstehen der sozialen Praktiken der Schüler*innen eröffnen. Leitend ist dabei die Frage nach Differenzkonstruktionen, nach Inklusionen und Exklusionen, die sich in den sozialen Praktiken der Schüler*innen im inklusiven Religionsunterricht möglicherweise beobachten und beschreiben lassen.

Die Tatsache, dass religiöse Bildung als grundlegende und konstitutive Dimension von Bildung, „heute nicht mehr unabhängig von Erkenntnissen empirischer (Bildungs-)Forschung begriffen und gestaltet werden kann“ (Schreiner/ Schweitzer 2014, 11), um religionspädagogische und religionsdidaktische Ansätze kritisch zu reflektieren, macht empirische Forschung für die Religionspädagogik unverzichtbar. Doch empirische Forschung ist innerhalb der Religionspädagogik immer noch wenig entwickelt und weist Lücken auf (vgl. ebd.). Dass dies für eine *inklusive* Religionspädagogik in besonderem Maße zutrifft, wird inzwischen von mehreren Seiten bestätigt (vgl. Pithan/ Schweiker 2011, 10; Pemsel-Maier/ Schambeck 2014, 9f; Schweiker 2017; Möller/ Pithan et al. 2018; Grasser 2021).

Demgegenüber ist es erfreulicherweise unübersehbar, dass v.a. durch den bildungspolitischen Handlungsdruck, der durch die Umsetzung der UN-BRK besteht, in den letzten zwei Jahrzehnten die empirische Inklusionsforschung in den Erziehungswissenschaften und inzwischen auch in etlichen Fachdidaktiken einen enormen Aufschwung genommen hat (vgl. z.B. Preuss-Lausitz 2011; Reh/ Rabenstein 2013; Machold 2015; Budde/ Blasse/ Johannsen 2017; Joyce-Finnern 2017; Merl 2019). Will die Religionspädagogik

in diesem Bereich des interdisziplinären Diskurses nicht abgehängt werden, sondern ihre Anschlussfähigkeit unterstreichen, so muss sie sich zum einen weiteren großen Anstrengungen unterziehen und empirische Forschung im Bereich der Religionspädagogik und insbesondere einer inklusiven Religionspädagogik vorantreiben. Zum anderen sollte sie dabei den interdisziplinären Diskurs im Blick behalten und sich durch die dort etablierten Forschungsansätze und -methoden inspirieren lassen.

Dem Forschungsinteresse der vorliegenden Studie folgend, die mit der Forschungsstrategie der Ethnographie die sozialen Praktiken der Schüler*innen im inklusiven Religionsunterricht der Grundschule qualitativ untersucht, will dieses Kapitel in einem ersten Schritt empirische Befunde zu ethnographischer Forschung in Schule und Unterricht skizzieren. In einem zweiten Schritt rückt die (ethnographische) Inklusionsforschung näher in den Blick. Dann folgt ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand (ethnographischer) Inklusionsforschung im Bereich der Religionspädagogik.

3.1 Ethnographie in der Schul- und Unterrichtsforschung

„In der ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung geht es nicht um die Bestimmung von Zielen und die Intentionalität pädagogischen Handelns (wie in der Didaktik) und nicht um Wirkungen, Effekte und Qualität (wie in der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lernforschung), sondern um [...] die Beschreibung der Interaktionen der Beteiligten an Schule und Unterricht.“ (Heinzel 2010, 44).

Ethnographische Studien in pädagogischen Feldern haben inzwischen im deutschsprachigen Raum eine gewisse Aufmerksamkeit erlangt, auch wenn es sich immer noch um „eher punktuelle Anstrengungen“ (Heinzel 2010, 45) handelt. Erste Anfänge lassen sich seit den 1970er Jahren beobachten. Es wurden vermehrt Studien durchgeführt (vgl. Zinnecker 1975), die „im Kontext der jetzt neu formulierten pädagogischen Handlungsforschung [...] über Verfahren der passiven und teilnehmenden Beobachtung und damit im weitesten Sinne der Ethnographie ihre empirisch basierten Verstehensbemühungen und Aufklärungen abstützen“ (Thole 2010, 27). Die Ethnographie gewinnt insbesondere ab Mitte der 1990er Jahre an Bedeutung (vgl. z.B. Breidenstein/ Kelle 1998) und mit Beginn des 21. Jahrhunderts vollzieht die Ethnographie des Pädagogischen einen konzeptionellen Wandel

„von einer Ethnographie des »Konsistenten und Kontingenten« hin zu einer Ethnographie der Entzauberung der Konstitutionsprozesse, der Modulationen und der Performativität von Subjektivität, sozial-kulturellen Praxen und Praktiken.“
Damit entgegnet sie auch „Vorbehalten, lediglich naiv und deskriptiv angelegt komplexe gesellschaftliche, kulturelle, soziale oder pädagogische Felder, Praktiken und Praxen zu paraphrasieren und sich so auf eine »feldnarzisstische« Vertextung des Beobachteten zu reduzieren.“ (Thole 2010, 33).

Die Ethnographie in der Schul- und Unterrichtsforschung orientiert sich an der klassischen Ethnographie, durchaus im Geertz'schen Sinne, deren Forschungsgegenstand die Kultur und darin die Präsentationen und Signifikanten der sozialen Praxen ist (vgl. Thole 2010, 30). Sie blickt dabei „auf das Zusammenspiel von Lebenswelten, Organisationen und Milieus, sozialen Rahmen, Sprache und Körperlichkeit, Ritualen, Symbolen und Artefakten, Regeln, Normen und Rollen“ (Thole 2010, 30), eben auf die Materialität und die implizite Logik der sozialen Praktiken. Praktiken, die als kleinste Einheiten des Sozialen gelten (vgl. Reckwitz 2003, 289) und die im Alltagswissen verhaftet und den Akteuren selbst nicht bewusst sind, können nur durch Beobachtung erfasst und in all ihren Dimensionen untersucht werden (vgl. Heinzl 2010, 44). Es geht darum, das praktische Wissen, das die Praktiken hervorbringt, zu identifizieren und zu beschreiben.

Das Erkenntnisinteresse ethnographischer Forschung in pädagogischen Feldern stellt sich dabei sehr vielfältig dar. Fokussiert werden z.B. Lehrkräfte, Schulleitungen, Eltern und, bislang selten, die Schüler*innen. Ihre Interaktionen und Praktiken im Umgang miteinander, ihr Verhalten in Schul- und Unterrichtsräumen, ihr Umgang mit Dingen des schulischen Alltags, aber auch Einstellungen und Haltungen sind Gegenstand ethnographischer Untersuchungen (vgl. Heinzl/ Thole et al. 2010).

Da das Forschungsinteresse der vorliegenden Studie den sozialen Praktiken der *Schüler*innen* gilt, soll im Folgenden der Blick auf ethnographische Untersuchungen mit diesem Fokus gerichtet werden.

Einen ersten Überblick über „„Neue“ Ethnographien von Schülern“ (Zinnecker 2000, 667) und eine pädagogische und methodologische Einordnung der Erforschung des Schüler*innenhandelns hat Jürgen Zinnecker vorgelegt. Als wegweisendes Projekt mit „Signalwirkung für die Entwicklung von Schüler-Ethnographie in Deutschland“ beschreibt er eine Untersuchung von Lothar Krappmann und Hans Oswald (ebd.; vgl. Krappmann/ Oswald 1995), die bereits Anfang der 1980er Jahre den sozialen Interaktionen und Beziehungen von Grundschulern in Schule und Unterricht, ihren Aushandlungen, den Kooperationsprozessen untereinander oder der Sozialisation von Geschlechterrollen galt (vgl. Zinnecker 2000, 668). An zweiter Stelle nennt Zinnecker die DFG-Studie zum „Geschlechteralltag in der Schulklasse“ von Helga Kelle und Georg Breidenstein (Kelle/ Breidenstein 1996).

Eine weitere Studie stammt von Gertrud Beck und Gerold Scholz (Beck/ Scholz 1994, 1995). Sie haben in einer Langzeitstudie über alle vier Grundschuljahre hinweg den Alltag in einer Schulklasse untersucht.

Diese Ethnographien, die unterschiedlich motiviert, die Perspektive auf die Schüler*innen richten und damit der pädagogischen Forschung einen „neuen Blick“ eröffnen, weisen allesamt eine gewisse Nähe zur sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung auf

(vgl. Zinnecker 2000, 668f; Kelle/ Breidenstein 1996; Honig 2010). Das bedeutet für Kelle und Breidenstein, die Schule „als Ort für Kinderöffentlichkeit“ zu betrachten und die Tätigkeiten der Lehrkraft nicht in die Beobachtungen einzubeziehen. Beck und Scholz streben auf der Grundlage ihrer Untersuchungen „Reformmodelle des herkömmlichen Grundschulunterrichts“ (Zinnecker 2000, 669) an.

Die Perspektive auf die Schüler*innen führt Georg Breidenstein in seiner wegweisenden Studie „Teilnahme am Unterricht“ (Breidenstein 2006) fort. Sie basiert auf einem Forschungsprojekt, das er in den Jahren 2001 bis 2005 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durchgeführt hat. Er fragt „nach den grundlegenden praktischen Anforderungen an Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtssituation: Was tun Schüler im Unterricht und wie tun sie es?“ (Breidenstein 2006, 9) – so lautet die Forschungsfrage seiner ethnographischen Studie zum „Schülerjob“.

Diese sehr breite und offene Forschungsstrategie findet sich so kaum mehr innerhalb der Unterrichtsforschung. Ähnliche ethnographische Studien konzentrieren sich zunehmend auf einzelne Aspekte des Unterrichtsgeschehens oder andere Akteure, ohne allerdings die Perspektive auf die Schüler*innen aus dem Auge zu verlieren. So nimmt etwa Diana Tatjana Raufelder das Unterrichtsgespräch in den Blick. Sie hat in ihrer Dissertationsstudie die Interaktionsprozesse zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, wie sie sich im Unterrichtsgespräch abbilden, auf der methodischen Grundlage der dichten Beschreibung von Clifford Geertz zum Forschungsgegenstand gemacht (Raufelder 2006).

Claudia Angele hat im Rahmen einer fachdidaktisch orientierten Unterrichtsforschung das Unterrichtsgespräch unter dem Aspekt des Umgangs mit Differenz als Alltagserfahrung der Schüler*innen untersucht. Ausgehend von der ethnographischen Methode der dichten Beschreibung, die sie mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse kombiniert, zielt ihre Arbeit auf eine Adaption beider Methoden für die Unterrichtsforschung (Angele 2016).

Als ein weiteres Beispiel für die Fokussierung auf einen einzelnen Aspekt von Unterricht ist die Studie von Katrin Ulrike Zaborowski, Michael Meier und Georg Breidenstein zu nennen, die im Rahmen einer ethnographischen Unterrichtsforschung die Praxis der Leistungsbewertung im Gymnasium und in der Sekundarstufe I zum Forschungsgegenstand machten (Zaborowski/ Meier/ Breidenstein 2011).

Eine der jüngsten Forschungsarbeiten legte Thorsten Merl 2019 mit seiner ethnographischen Dissertationsstudie zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen vor.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Schüler*innen nur vereinzelt Gegenstand schulischer Unterrichtsforschung sind.

3.2 (Ethnographische) Inklusionsforschung in Schule und Unterricht

„Ein Desiderat schulischer Inklusionsforschung besteht darin, die soziale Praxis von inklusiven Schulen zu analysieren.“ (Budde/ Blasse/ Johannsen 2017).

Hintergrund dieser Äußerung ist eine Bestandsaufnahme im Bereich der praxistheoretischen Inklusionsforschung. Der Forschungsstand gibt ein ungeklärtes und vielschichtiges Bild ab und Budde et al. beschreiben ihn als unbefriedigend und von zahlreichen Desideraten geprägt (vgl. ebd.). Dieser Befund ist einerseits sicherlich dem Handlungsdruck geschuldet, Inklusion auf der Grundlage der UN-BRK bildungspolitisch umzusetzen. Andererseits spielt eine Rolle, dass dieses Forschungsfeld lange Zeit der Sonderpädagogik überlassen wurde und erst allmählich von der Allgemeinen Pädagogik und den Fachdidaktiken entdeckt wird.

Innerhalb der Sonderpädagogik gibt es bereits seit den 1990er Jahren, v.a. aber seit Beginn des 21. Jahrhunderts zahlreiche empirische Untersuchungen zu inklusiver Bildung in der Schule.⁷² Daran knüpfen besonders seit den 2010er Jahren immer zahlreicher werdende Forschungen im Bereich der Erziehungswissenschaften und vereinzelt der Fachdidaktiken an, in welchen sie inklusiven Unterricht unter vielfältigen Perspektiven und mit unterschiedlichen Forschungsmethoden untersuchen.

In den im Folgenden exemplarisch vorgestellten Untersuchungen, die sowohl für die Inklusionsforschung als auch für die religionspädagogische Forschung von Bedeutung sein können, stehen v.a. *Lehrkräfte* (Gebhard et al. 2014; Steiglechner 2017), *angehende Lehrkräfte* (Egener 2018) und *angehende Lehrkräfte an beruflichen Schulen* (Miesera 2018) im Fokus der empirischen Forschung. *Schulleitung* (Urton/ Wilbert/ Henneemann 2014) und *Eltern* stehen ebenfalls im Interesse empirischer Inklusionsforschung. Ihren Einstellungen, der Kooperation von Sonderpädagog*innen und Regelschullehrkräften, dem gemeinsamen Unterricht mit Berücksichtigung der einzelnen Förderschwerpunkte gilt das Forschungsinteresse.

Ein weiterer Forschungsschwerpunkt befasst sich mit dem *sozialen Status* und der *sozialen „Integration“* (Kulawiak/ Wilbert 2015) der Kinder mit Förderbedarf in inklusiven Settings. Eine Studie von Sabine Martschinke et al. untersucht als Längsschnittstudie das *soziale Selbstkonzept* der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf geistige Entwicklung, die in einer ersten Klasse mit Kindern ohne festgestellten Förderbedarf unterrichtet werden (Martschinke/ Kopp/ Ratz 2012). Mit den „Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung“ befasste sich ein Forschungsprojekt der Universität Würzburg (Lelgemann et al. 2012).

⁷² Im Rahmen dieser Arbeit bleiben die zahlreichen Studien zu speziell sonderpädagogischen Themen unberücksichtigt.

Eine *internationale* Perspektive eröffnet Andreas Köpfer mit seiner Dissertation, bei der er „Inclusive Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen [...]“ im Rahmen einer ethnographischen Feldforschung untersuchte (Köpfer 2013).

Im Rahmen unterrichtlicher *Differenzforschung*, die besonders im letzten Jahrzehnt Fahrt aufgenommen hat, ist mit Blick auf die Perspektive auf die sozialen Praktiken der Schüler*innen die ethnographische Studie von Ira Schumann „Das hat der Stefan alleine gemacht“ (Schumann 2014) zu nennen. Schumann untersucht, „wie Schüler_innen einer integrativen Grundschulklasse im Alltag produktiv mit der Unterscheidung behindert-nichtbehindert umgehen“ (ebd., 295).

Auch an dieser Stelle soll nochmals Merls Beitrag zur ethnographischen Differenzforschung erwähnt werden. Er geht in inklusiven Schulklassen der Frage nach, wie Lehrkräfte in einem Unterricht differenzieren, der als inklusiv bezeichnet wird, und was das „für die Herstellung von Differenz und Ungleichheit zwischen Schüler*innen“ (Merl 2019, 5) bedeutet. Auch wenn die hier genannten Forschungsprojekte einen wichtigen Beitrag im Bereich der Unterrichtsforschung mit dem Fokus Inklusion darstellen, ist im Bereich fachdidaktischer ethnographischer Forschung, die die Perspektive auf die Schüler*innen im inklusiven Unterricht richtet, von einem Desiderat zu sprechen.

Anders verhält es sich in den Fachdidaktiken mit qualitativ- und quantitativ-empirischen Studien, die so heterogen wie die Fächer selbst sind (vgl. Messmer in Schambeck/ Riegel 2018, 91). Eine qualitativ-empirische Studie zur Situation der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Sportunterricht legte beispielsweise Daniela Hann mit ihrer Bachelorarbeit an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 2015 vor. Eine ethnographische Forschungsarbeit stellte Susanne Schnepel 2019 mit ihrer Interventionsstudie vor, die „eine der ersten [ist], in der eine Konzeption für den inklusiven Mathematikunterricht erprobt und evaluiert wurde.“ (Schnepel 2019, 5).

Alle diese Beispiele (ethnographischer) Inklusionsforschung zeigen ein breites Spektrum an Forschungsschwerpunkten und -themen, doch begegnet uns dabei die Perspektive auf die Schüler*innen und ihre sozialen Praktiken im Miteinander nur vereinzelt.

Die hier exemplarisch vorgestellten Forschungsarbeiten und ähnliche Beiträge, wie sie u.a. in der Fachzeitschrift „Empirische Sonderpädagogik“ oder bei Anja Tervooren (Tervooren et al. 2014) und Jürgen Budde (Budde et al. 2020) dokumentiert sind, sind eine unverzichtbare wissenschaftliche Grundlage für die differenzierte Erfassung dessen, was sich in inklusiven Bildungsprozessen explizit und implizit ereignet. Sie bilden eine Basis für die Religionspädagogik, um eigene empirische Forschung im Austausch mit allen, am Thema beteiligten Bezugswissenschaften zu betreiben.

Zusammenfassend lässt sich mit Budde et al. festhalten, dass sich „Inklusionsforschung als eigenständiger Bereich erziehungswissenschaftlicher Forschung herauskristallisiert hat.“ (Budde et al. 2020, 7). Offen bleibt,

„inwiefern sich Inklusionsforschung als Querschnitt, gemeinsamer Fokus, Schnittmenge o.ä. unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Diskurse versteht, welche Forschungsfragen im Feld der ‚Inklusionsforschung‘ gestellt werden (können) und welche bisher nicht benannt sind. Offen ist weiterhin, wo sich diese Inklusionsforschung mit anderen Forschungsfeldern sowohl im Bereich Differenz- und Ungleichheitsforschung als auch mit Blick auf pädagogische Praxis überschneidet und welche Folgen sich aus diesen Überschneidungen ergeben.“ (ebd., 8).

3.3 (Ethnographische) Forschung und Inklusionsforschung in der Religionspädagogik und ihrer Praxis

„Religiöse Bildung erforschen“ heißt eine wegweisende Publikation, die Peter Schreiner und Friedrich Schweitzer 2014 herausgegeben haben (Schreiner/Schweitzer, 2014). Darin betonen sie das Interesse und die dringende Notwendigkeit religionspädagogischer empirischer Forschung (ebd., 11f). Sie stellen fest, dass im Bereich der Religionspädagogik überwiegend empirisch qualitative Verfahren genutzt werden, um „soziale Kontexte unterschiedlicher Akteursgruppen, biographische und episodische Verläufe, institutionelle Kontexte und Bedingungen [...], Interaktions-, Sozialisations-, und Bildungsprozesse ebenso wie subjektive Sichtweisen, (latente) Sinnstrukturen oder Handlungs- und Deutungsmuster“ (ebd. 26) zu untersuchen. Damit ist das gesamte Feld empirischer Forschung umrissen, das die Religionspädagogik bearbeiten kann und sollte. Als „empirischer Nachzügler“, wie Nicola Bücker die Religionspädagogik nennt, kann sie auf die methodologischen und methodischen Diskussionen der Sozialwissenschaften zurückgreifen (vgl. Bücker 2014, 33) und sich der etablierten Verfahren der empirischen Sozialforschung bedienen. Die Ethnographie als qualitative Forschungsstrategie wird allerdings in der oben genannten Publikation nicht benannt.

Fragt man nach den Schwerpunktsetzungen aktueller empirisch-religionspädagogischer Forschung zum Religionsunterricht, so trifft man auf eine große Heterogenität, die der konstitutiven Komplexität der Religionspädagogik und der religionspädagogischen Praxis, wie sie sich im Religionsunterricht darstellt, geschuldet ist.⁷³ Ein Versuch einer Systematisierung findet sich bei Miriam Beier, Thomas Heller und Michael Wermke, die für

⁷³ Ulrich Riegel zitiert Eckhard Klieme, der empirische Unterrichtsforschung als Leitformat fachdidaktischer Forschung als die „systematische Beobachtung und Beschreibung der Interaktionsprozesse von Lehrern und Schülern sowie die Analyse ihres Zusammenhangs mit Schülermerkmalen (im Sinne von Lernvoraussetzungen, Lernstrategien und Lernergebnissen unterschiedlicher Art) und Lehrermerkmalen (z.B. pädagogischem Wissen und Expertise, aber auch Persönlichkeitsmerkmalen wie Enthusiasmus und Selbstwirksamkeit).“ beschreibt (Klieme Unterrichtsforschung, zit.n. Schambeck/ Riegel 2018, 13). Ob und wie dies in der Unterrichtsforschung innerhalb der Religionsdidaktik rezipiert wurde, stellen Mirjam Schambeck und Ulrich Riegel in ihrem Buch „Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung“ dar (Schambeck/ Riegel 2018).

die religionspädagogische Unterrichtsforschung drei Forschungsschwerpunkte identifizieren:

- Interreligiöser, konfessionell-kooperativer und mit konfessionslosen Schüler*innen stattfindender konfessioneller Religionsunterricht
- Islamischer Religionsunterricht
- Religionsunterricht an beruflichen Schulen (Beier/ Heller/ Wermke 2014, 151ff).

Einen neueren systematischen Überblick gibt Mirjam Schambeck in ihrem Beitrag „Religionspädagogische Unterrichtsforschung im Etablierungsprozess – Ein systematischer Überblick“ (Schambeck 2018, 309).

Inklusion als Thema empirisch-religionspädagogischer (Unterrichts-)Forschung wird in beiden exemplarisch vorgestellten Systematisierungsversuchen nicht erwähnt.

Als eine wegweisende Arbeit im Bereich des Religionsunterrichts ist die Habilitationsschrift von Susanne Schwarz zu nennen (Schwarz 2019), die sie selbst als „einen wesentlichen Beitrag zum Verstehen der religionspädagogischen Praxis“ (ebd., 17) versteht. Sie fokussiert darin die Perspektive der Schüler*innen. Ihr Ziel ist es, „die SchülerInnenperspektiven auf ihren besuchten evangelischen Religionsunterricht in einem exemplarischen Bundesland, dem Freistaat Bayern, zu explorieren und dadurch die Situation religiöser Bildung aus der Sicht der Lernenden zu erhellen.“ (ebd.).

Im Bereich religionspädagogischer Inklusionsforschung haben Rainer Möller, Annebelle Pithan, Albrecht Schöll und Nicola Bücken ein Forschungsprojekt durchgeführt, das als Zwischenbericht das Thema Inklusion in der oben genannten Publikation von Schreiner und Schweitzer (2014) platzierte (Möller/ Bücken/ Pithan 2014, 189-200). Das inzwischen abgeschlossene Forschungsprojekt wurde 2018 unter dem Titel „Religion in inklusiven Schulen. Deutungsmuster von Religionslehrkräften“ veröffentlicht (Möller/ Pithan/ Schöll/ Bücken 2018). Eine weitere Studie legte Patrick Grasser mit seiner Dissertation vor (Grasser 2021). Darin untersuchte er die Praxiserfahrungen kirchlicher Religionslehrkräfte im inklusiven Religionsunterricht.

Überschaut man die aktuelle Situation der Forschungsvorhaben im Bereich Inklusion in der Religionspädagogik, so fällt auf, dass sich auch hier, wie oben bereits für den pädagogischen Bereich beschrieben, die Forschung auf Lehrkräfte, Eltern und den Hochschulbereich konzentriert. Die Perspektive auf die Schüler*innen hat bislang kaum Beachtung in der empirischen (Inklusions-)Forschung der Religionspädagogik und des Religionsunterrichts gefunden. Eine Ausnahme stellt die Dissertationsstudie „Partnerschaftliches Verhalten von Behinderten und Nichtbehinderten. Möglichkeiten und Grenzen religionspädagogischer Bemühungen in Schule und Kirche [...]“ von Anna-Katharina Szagun dar. Sie erschien bereits 1991 und kann, meiner Erkenntnis nach, bis heute als

eine der ganz wenigen religionspädagogischen empirischen Studien zum Thema Schüler*innenhandeln im inklusiven Religionsunterricht gelten. Szagun leistete damit und mit ihrem daraus entwickelten Ansatz des koexistenten Handelns einen wertvollen religionspädagogischen Beitrag. Sie ist sich bewusst, dass „ihre Analyse über Blinde, Körperbehinderte und Geistigbehinderte an Regelschulen“ (Bäumler 1994, 328) einen Anfang in der religionspädagogischen Forschung markiert, wenn sie in ihrem Titel von „Anbahnung, Erprobung und Einübung“ spricht. Bäumler bezeichnet diese Arbeit als „ein gutes Beispiel pädagogischer Handlungsforschung“ (ebd.), das aber weitergeführt werden muss. Seit 1991 fehlen weitere religionspädagogische empirische Untersuchungen zu Fragen nach dem sozialen Handeln, den sozialen Praktiken der Schüler*innen im inklusiven Religionsunterricht und ebenso nach Einstellungen und Haltungen der Schüler*innen zum inklusiven Religionsunterricht.

Um derartige Lücken in der Religionspädagogik zu schließen, muss empirische Forschung im Bereich der Theorie und Praxis religiösen Lernens und Lehrens im inklusiven Kontext vor dem Hintergrund ihres theologischen Bezugs als aktuell wesentliche Aufgabe erkannt und verwirklicht werden. Die hier angestrebte Arbeit versteht sich als *einen* Beitrag, um einen Aspekt dieser Forschungslücke zu schließen.

4. Der Forschungsprozess

4.1 Einleitung

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit richtet sich auf die Schüler*innen im inklusionsorientierten Religionsunterricht der Grundschule, ihre sozialen Praktiken im täglichen Miteinander im Unterricht. Dieses Interesse konkretisiert sich in den Forschungsfragen, *wie* die Schüler*innen in der Situation des *inklusionsorientierten* Religionsunterrichts miteinander umgehen, *wie* sie sich aufeinander beziehen, welche Differenzen, Inklusionen und Exklusionen dabei identifiziert werden können, während die Schüler*innen gemeinsam am Religionsunterricht teilnehmen.

Vor dem Hintergrund der theoretischen und methodologischen Grundlegungen, wie sie in den beiden ersten Kapiteln dargelegt sind, wurde ein Forschungsvorhaben entwickelt, das in diesem Kapitel beschrieben wird. Zunächst soll der Forschungsgegenstand dargestellt werden. Dann wird die Forschungsperspektive und damit verbunden die Theorie sozialer Praktiken entfaltet. In einem nächsten Schritt geht es darum, die Forschungsstrategie zu begründen und die Fragestellung sowie das Forschungsziel zu präzisieren. Das Forschungsfeld wird detailliert beschrieben und das Untersuchungsdesign sowie das Auswertungsverfahren dargestellt.

4.2 Forschungsgegenstand und Forschungsperspektive

Gegenstand der vorliegenden ethnographischen Studie sind die sozialen Praktiken der Schüler*innen im inklusionsorientierten Religionsunterricht der Grundschule. Will man diese untersuchen, ist zunächst die zu Grunde liegende Theorie sozialer Praktiken⁷⁴ zu explizieren (vgl. Breidenstein 2006, 16).

Im Rahmen dieser Arbeit geht es nicht darum, die verschiedenen konzeptuellen Ansätze darzustellen, wie sie in der grundbegrifflichen Debatte seit den 1980er Jahren im Bereich der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung entwickelt wurden.⁷⁵ Vielmehr soll eine heuristische Bestimmung einer Theorie sozialer Praktiken versucht werden, die als grundlagentheoretische Explikation im Rahmen dieser Forschungsarbeit dazu dient, einen spezifischen Blick auf die Unterrichtssituation und insbesondere auf die Situation des inklusionsorientierten Religionsunterrichts der Grundschule zu entwickeln (vgl. Reckwitz 2003, 282; Breidenstein 2006, 16).

4.2.1 Theorie sozialer Praktiken

Praxistheorien geht es „um ein modifiziertes Verständnis dessen, was ‚Handeln‘ – und damit auch, was der ‚Akteur‘ oder das ‚Subjekt‘ – ist; gleichzeitig und vor allem aber geht es ihnen um ein modifiziertes Verständnis des ‚Sozialen‘.“ (Reckwitz 2003, 282). Darin ist das Innovative der praxistheoretischen Wende zu sehen, die Schatzki et al. international etabliert haben und die Reckwitz für den deutschsprachigen Raum als Sozialtheorie systematisierte (Reckwitz 2003; vgl. Köhler 2013). Diese ist eng mit Bourdieu, Giddens, Goffman, der Ethnomethodologie, Butler und den gender studies und den Cultural Studies als Zweig der Alltagssoziologie verbunden (vgl. ebd., 282ff). Die jeweiligen Theorieprogramme und Forschungsansätze bieten allerdings „keine bis in die Details konsensual geteilte ‚Praxistheorie‘, sondern bilden eher ein Bündel von Theorien“ (ebd., 283). Diese Beobachtung veranlasste Reckwitz mit Blick auf die große theoretische Vielfalt dessen, was als Praxistheorie beschrieben wird, diese „als fruchtbaren Ideenpool“ wahrzunehmen (ebd., 289).

Die Praxistheorie stellt eine sozialkonstruktivistische Perspektive im Bereich der Kulturtheorien dar. Ihrem Verständnis nach erhält

⁷⁴ In der deutschsprachigen Literatur ist kein eindeutiger und einheitlicher terminologischer Gebrauch auszumachen. Die beiden zentralen Begriffe Praktik und Praxis werden synonym verwendet. Das gilt auch hinsichtlich des singulären oder pluralen Gebrauchs der Begriffe. Im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff der Praktik/en favorisiert.

⁷⁵ Bezüglich dieser neueren Theorieentwicklungen, wie sie sich im internationalen Diskurs im „Practice Turn in Contemporary Theory“, den Schatzki et al. (2001) proklamieren, abbilden, und ebenso bezüglich der verschiedenen Diskussionsstränge zu einem praxistheoretischen Verständnis des Sozialen sei an dieser Stelle auf Andreas Reckwitz und seinen wegweisenden Artikel „Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken“ (2003) verwiesen. Darin arbeitet er vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion Strukturmerkmale einer Theorie sozialer Praktiken heraus, welcher die Ausführungen in diesem Kapitel folgen.

„die soziale Welt ihre Gleichförmigkeit über sinnhafte Wissensordnungen, über kollektive Formen des Verstehens und Bedeutens, durch im weitesten Sinne symbolische Ordnungen. [...] Diese basale Ordnungsleistung setzt eine Ebene – häufig unbewusster oder vorbewusster – symbolisch-sinnhafter Regeln, von ‚Kultur‘ voraus, die die Zuschreibung von Bedeutungen gegenüber Gegenständen in der Welt und ihr ‚Verstehen‘ regulieren und deren paradigmatischer Fall die Semantik der Sprache ist.“ (ebd., 287f).

Damit steht sie anderen Kulturtheorien, wie z.B. dem Textualismus, entgegen, dem sie „einen konzeptionellen ‚Intellektualismus‘“ (ebd., 289) bescheinigt. Dadurch rückt auch der kulturtheoretische Ansatz von Clifford Geertz, den Reckwitz als einen radikalhermeneutischen einordnet, da er die ‚Kultur als Text‘ verstanden wissen will (vgl. Geertz 1987, 15, 21), in die Kritik von Seiten der Praxistheorie.⁷⁶

Der Ort des Sozialen sind nicht der Text und Symbole, sondern das sind die alltäglichen „sozialen Praktiken“, verstanden als know-how abhängige und von einem praktischen ‚Verstehen‘ zusammengehaltene Verhaltensroutinen.“ (Reckwitz 2003, 289). Der Blick richtet sich von den Akteuren auf die Praktiken, in die die Akteure körperlich-leiblich involviert sind. Praktisches Wissen und praktisches Können bestimmen die Praktiken, die als kleinste Einheiten des Sozialen „in einem routinisierten „nexus of doings and sayings“ (Schatzki)“ (ebd., 290) zu suchen sind, und die „durch ein implizites Verstehen“ (ebd.) zusammengehalten werden.

Als wichtigste Merkmale einer praxistheoretischen Perspektive auf das Soziale sind die *Materialität* der Praktiken und die *implizite, informelle* oder auch *nicht-rationalistische Logik* der Praxis des Sozialen zu nennen (vgl. ebd., 289ff).

4.2.1.1 Die Materialität der sozialen Praktiken

Die Materialität meint die ‚materielle Struktur‘ sozialer Praktiken. Praktiken sind nichts anderes als bestimmte routinisierte, erlernte Körperbewegungen, also Aktivitäten des Körpers, die sowohl den menschlichen Umgang mit Dingen und Objekten als auch intellektuelle Tätigkeiten wie z.B. Sprechen, Schreiben und Lesen umfassen (vgl. ebd., 290). Diese Aktivitäten des Körpers beschreibt Reckwitz als „Performativität‘ des Handelns“. Als weiteren Aspekt der Praktik nennt er die „Inkorporiertheit von Wissen“, die als innersubjektives Know-how und als Fähigkeit der Akteure zum Vollzug einer Praktik vorzustellen ist.

⁷⁶ Dieser kritischen Einordnung ist entgegenzuhalten, dass Geertz mit seinem Ansatz keine Kulturtheorie anstrebte, sondern eine neue Art des Forschens und der Darstellung seiner Beobachtungen im ethnologischen Feld. Dazu machte er Anleihen in der Philosophie, der Sprachenwissenschaft und Literaturanalyse und entwickelte einen symbol- und bedeutungsorientierten kulturtheoretischen Ansatz, den er in seinen dichten Beschreibungen realisierte. Inwiefern Geertz tatsächlich dem Textualismus zuzuordnen ist, bedarf einer weitergehenden Untersuchung. Dass für Geertz ‚Text‘ mehr und anderes bedeutet, darauf macht die Anthropologin Katherine E. Hoffman aufmerksam, wenn sie sagt, „the metaphor of culture as text is not only a literary metaphor, but also a literacy metaphor. It seems to presume that we, whoever we are, share an orientation toward the practice of writing and the nature of texts.“ (Hoffmann 2009, 417).

„Eine Praktik – sei es eine der administrativen Verwaltung oder der künstlerischen Tätigkeit – ist immer als eine ‚skillful performance‘ von kompetenten Körpern zu verstehen. Wenn ein Mensch eine Praktik erwirbt, dann lernt er, seinen Körper auf bestimmte, regelmäßige und ‚gekonnte‘ Weise zu bewegen und zu aktivieren oder besser: auf eine bestimmte Art und Weise Körper zu ‚sein‘“ (ebd., 290).

Diese Praktik ist soziale Praktik, wenn sie eine kollektiv vorkommende Aktivität und intersubjektiv ist.

Zur Materialität von Praktiken gehören auch Artefakte, wie z.B. Gebrauchsgegenstände, Werkzeuge, Gebäude und Einrichtungsgegenstände als „Gegenstände, deren sinnhafter *Gebrauch*, deren praktische Verwendung Bestandteil einer sozialen Praktik oder die soziale Praktik selbst darstellt.“ (ebd., 291, Hervorhebung im Original). Will man die sozialen Praktiken von Schüler*innen erforschen, so sind beispielsweise das Schulgebäude, das Klassenzimmer, die Anordnung der Tische, etc. in den Blick zu nehmen, denn sie bilden die Materialität dieser Praktiken ab.

4.2.1.2 Die implizite Logik der sozialen Praktiken

Die implizite Logik als Merkmal einer Theorie sozialer Praktik besagt, dass Wissen nicht als Eigenschaft von Personen verstanden werden darf, sondern als Bestandteil, der dieser Praktik innewohnt (vgl. ebd., 292).

„Beim Vollzug einer Praktik kommen implizite soziale Kriterien zum Einsatz, mit denen sich die Akteure in der jeweiligen Praktik eine entsprechende ‚Sinnwelt‘ schaffen, in denen Gegenstände und Personen eine implizit gewusste Bedeutung besitzen.“ (ebd.).

Dieses Wissen, das in einer sozialen Praktik zur Anwendung kommt, will die Praxistheorie unter drei Aspekten rekonstruieren.

Erstens „im Sinne eines interpretativen Verstehens, d.h. einer routinemäßigen Zuschreibung von Bedeutungen zu Gegenständen, Personen, abstrakten Entitäten, dem ‚eigenen Selbst‘ etc.; ein i.e.S. methodisches Wissen, d.h. *skript*-förmige Prozeduren, wie man eine Reihe von Handlungen ‚kompetent‘ hervorbringt; schließlich das, was man als motivational-emotionales Wissen bezeichnen kann, d.h. ein impliziter Sinn dafür ‚was man eigentlich will‘, ‚worum es einem geht‘ und was ‚undenkbar‘ wäre.“ (ebd.).

Dieses Wissen bezeichnet Reckwitz in Anlehnung an Geertz‘ gleichnamiges Buch als „local knowledge“ (Geertz 1993), das historisch-spezifisch und kontingent ist und das „jene ‚kulturellen Codes‘, jene ‚symbolischen Ordnungen‘ wie sie die gesamte kulturalistische Theorietradition als Bedingung jedes Handelns herausgearbeitet hat“ (Reckwitz 2003, 293). Diese kulturellen Codes verdichten sich aus praxistheoretischer Perspektive zu einem „Netz von sinnhaften Unterscheidungen das allein im Aggregatzustand des praktischen Wissens, als ‚tool kit‘ wirksam ist.“ (ebd.). Ganz ähnlich, jedoch nicht explizit in praxistheoretischer Perspektive, spricht Geertz im Rahmen seines neuen kulturtheoretischen Ansatzes in seiner ethnologischen Forschung davon, dass der Mensch in „selbstgesponnene Bedeutungsgewebe“ verstrickt ist. Diese Gewebe sind für ihn Kultur

(Geertz 1987, 9). Das Ziel seiner Forschung ist es, nach diesen Bedeutungen zu suchen, sie zu erläutern und zu deuten, sie gleichsam zu interpretieren. Dass sich diese „Bedeutungen“ in den „Alltagspraktiken“ finden lassen, wird Geertz sicher nicht bestreiten, sind sie es doch, die er z.B. auf Bali und in Marokko beobachtet und „dicht“ beschrieben hat. Aus praxistheoretischer Perspektive lässt sich dieses Geschehen mit Reckwitz folgendermaßen präzisieren: „Erst in den Praktiken wird damit deutlich, welche ‚kulturellen Codes‘ das [...] Alltagsleben in fragiler Weise durch den ‚praktischen Sinn‘ hindurch strukturieren“ (Reckwitz 2003, 293).⁷⁷

Die Logik der Praxis des Sozialen ist bestimmt von zwei Strukturmerkmalen, die auf den ersten Blick unterschiedlich und gegensätzlich erscheinen: die *Routinisiertheit* auf der einen Seite und die *Unberechenbarkeit* der Praktiken auf der anderen Seite. Die Praxis des Sozialen bewegt sich in einem Spannungsfeld „zwischen einer relativen ‚Geschlossenheit‘ der Wiederholung und einer relativen ‚Offenheit‘ für Misslingen, Neuinterpretation und Konflikthaftigkeit des alltäglichen Vollzugs.“ (ebd., 294).

Die *Routinisiertheit* der Praktiken entsteht dadurch, dass das implizite praktische Wissen den Akteuren ermöglicht, dieses immer wieder einzusetzen und zu wiederholen. Dadurch werden „repetitive Muster der Praxis“ (vgl. ebd.) hervorgebracht und aus der Wiederholung der Routinen entsteht Strukturiertheit und Geordnetheit in den Alltagspraktiken.

Die andere Seite der Logik der Praxis des Sozialen besagt, dass sich „auch immer wieder eine interpretative und methodische Unbestimmtheit, Ungewissheit und Agonalität ergibt, die kontextspezifische Umdeutungen von Praktiken erfordert.“ (ebd.). Gleichzeitig schafft diese Unberechenbarkeit der Praktiken Offenheit für Veränderungen und kulturellen Wandel.

Reckwitz nennt in diesem Zusammenhang vier Eigenschaften, die Offenheit und Veränderbarkeit in den Routinen der Praktiken verlangt.

1. Die Kontextualität, die Situativität des Vollzugs von Praktiken kann unter Umständen dann, wenn das praktische Wissen für routinisierte Praktiken keine oder keine geeigneten ‚tools‘ bereit hat, dazu beitragen, dass Praktik misslingt oder verändert werden muss (vgl. ebd., 295).
2. Die Zeitlichkeit des Vollzugs der Praktiken bringt „die beiden Momente der Zukunftsungewissheit und des Potenzials der Sinnverschiebung“ (ebd.) mit sich. Das bedeutet „ein Nicht-Wissen bezogen darauf, inwiefern ein weiteres Handeln

⁷⁷ An dieser Stelle soll explizit auf die Kap. 2.5.3.1 (Kulturbegriff bei Geertz) und besonders auf Kap. 2.6.3 und Kap. 5 hingewiesen werden. Bei letzterem geht es um die Darstellung und die Entwicklung eines Kulturbegriffs im Hinblick auf den inklusiven Religionsunterricht, wie er im Rahmen ethnographischer Forschung untersucht werden kann.

im Rahmen der Praktik gelingen wird und die Praktik fortzusetzen ist.“ Das kann zeitlich schnelle Entscheidungen und „Verschiebungen im Bedeutungsgehalt der Praktik und ihres Wissens“ (ebd.) erforderlich machen.

3. Soziale Praktiken kommen in der sozialen Welt als „lose gekoppelte Komplexe“ vor, „die häufig nur bedingt und widerspruchsvoll aufeinander abgestimmt oder gegeneinander abgegrenzt sind“ (ebd.) und Veränderbarkeit erfordern.
4. Überschneidungen und Übereinanderschichtungen verschiedener Formen praktischen Wissens im handelnden Subjekt selbst „lässt dieses als Quelle von Unberechenbarkeit und kultureller Innovation erscheinen“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund dieser grundlagentheoretischen Annäherungen an die Theorie sozialer Praktik stellt sich die Frage nach der Bedeutung, die Praxistheorien und insbesondere eine Theorie der sozialen Praktiken für die Erforschung von Schule und Unterricht haben.

Einen ersten Hinweis auf eine Antwort versucht Reckwitz im Ausblick seines Beitrags: „Praxistheorien leiten einen quasi-ethnologischen Blick auf die Mikrologik des Sozialen an; die Ethnographie und die ‚dichte Beschreibung‘ stellen für sie nicht zufällig eine bevorzugte Forschungsstrategie dar“ (ebd., 298). Dies führt er nicht weiter aus, doch interessanterweise schlägt er die Brücke von seinen praxistheoretischen Überlegungen zu einer Theorie der sozialen Praktik zur Ethnographie und zu Geertz' Methode der dichten Beschreibung, die in der vorliegenden Arbeit Forschungsstrategie und -werkzeug sind. Für die Unterrichtsforschung ergibt sich in dieser Zusammenschau ein *neuer Blick* (vgl. Amann/ Hirschauer 1997, 37; Breidenstein 2012a, 30) auf den Alltag in Schule und Unterricht. Die Bedeutung, die der Theorie der sozialen Praktik dabei zukommt, beschreibt Breidenstein folgendermaßen:

„Die Theorie sozialer Praktiken erschließt der Analyse den schulischen Alltag als ein Bündel aufeinander bezogener, ineinander verschränkter sozialer Praktiken, die es in ihrer Eigendynamik und in ihrem immanenten Funktionieren zu erkunden gilt.“ (Breidenstein 2006, 18).

Eine praxistheoretische Perspektive ermöglicht, den Unterrichtsalltag, der von einem vielfältigen und vielschichtigen Interaktionsgeschehen ebenso geprägt ist wie von Ritualen und Routinen, sowohl auf die unterschiedlichen und vielfältigen Praktiken als auch auf das Praxiswissen dahinter zu untersuchen. Dabei geht es, wie Goffman es in einer berühmten Formulierung treffend zuspitzt, „nicht um Menschen und ihre Situationen, sondern eher um Situationen und ihre Menschen“ (Goffman 1999, 9).

Ethnographische Unterrichtsforschung orientiert sich aus praxistheoretischer Perspektive „an dem situativen und praktischen Vollzug von „Unterricht“.“ (Breidenstein 2006, 19, Hervorhebung im Original).

Im Rahmen dieses Forschungsvorhabens geht es darum, in einem inklusiven Setting im Religionsunterricht der Grundschule die sozialen Praktiken der Schüler*innen, ihr Alltagshandeln mit seinen Routinen und Verhaltensweisen im Hinblick auf Differenzkonstruktionen, auf die Hervorbringung von Inklusionen und Exklusionen zu untersuchen. Die praxistheoretische Perspektive eröffnet den Blick für das praktische Wissen, das „tief in der selbstverständlichen Gegebenheit des Alltagswissens“ (ebd.) ruht und das für die Akteur*innen weitgehend implizit bleibt und „sichtbar“ wird im „Hervorbringen von Praktiken als situatives Umsetzen dieser Sinnsysteme“ (Pentzold 2015, 230). Dieses implizite Wissen zu rekonstruieren in der Beobachtung und der dichten Beschreibung, ist das Anliegen einer praxistheoretisch informierten Unterrichtsforschung.

4.3 Forschungsmethodische Diskussion: Ethnographie als Forschungsstrategie⁷⁸

„Menschen schaffen Kultur „sie entwickeln Selbst- und Weltdeutungen, Haltungen, Praktiken, Interaktionen sowie soziale, räumliche und symbolische Arrangements.“ (Huf/ Friebertshäuser 2012, 9).

Die Fragestellung, *wie* Schüler*innen den Religionsunterricht und das Lernen im inklusiven Setting konkret und situationsgebunden erleben (vgl. Geschwendt 2016, 144; Huf/ Friebertshäuser 2012, 9), *wie* sie mit ihren sozialen Praktiken die Kultur des inklusionsorientierten Religionsunterrichts ihrer Grundschulklasse konstruieren, verweist auf Grund ihrer Offenheit auf ein Paradigma, das ein offenes, nicht-strukturiertes Vorgehen erlaubt. Das es ermöglicht, „Phänomene besonders detailreich zu erfassen (meist in Form verbaler, visueller bzw. audiovisueller Daten) sowie im Verlauf des Forschungsprozesses unerwartete Aspekte entdecken zu können.“ (Döring/ Bortz 2016, 332).

Um diesen Anforderungen entsprechen zu können, ist ein qualitatives Paradigma indiziert.

Ein qualitatives Forschungsdesign ist von einer großen Offenheit in den Zugangsweisen zum untersuchten Phänomen geprägt, es passt sich möglichst flexibel dem Forschungsgegenstand an (vgl. Döring/ Bortz 2016, 184), was ebenso für die Formen der Datenerhebung und Untersuchungsstrategien gilt. Qualitative Forschung ist „für das Neue im Untersuchten, das Unbekannte im scheinbar Bekannten offen“ (Flick/ von Kardorff/ Steinke 2015, 17). Sie folgt dem „Prinzip der theoretischen Offenheit“, das es gestattet, „Forschungsfragen und forschungsleitende theoretische Konzepte im Laufe eines zirkulär strukturierten Forschungsprozesses zu reformulieren“ (Döring/ Bortz 2016, 335).

⁷⁸ Vgl. dazu Kap. 2, Ethnographie.

Qualitative Forschung fragt nach der Alltags- und Lebenswelt der Beforschten. „Schauplätze des Alltagslebens“ sind insbesondere Gegenstand ethnographischer Feldforschung (vgl. Kap. 2.1.3).

Um Einblick zu bekommen, begibt sich die Forscherin an den Ort des Geschehens mit dem Ziel, durch teilnehmende Beobachtung ein möglichst detailliertes Bild von der Alltags- und Lebenswelt der Untersuchten zu gewinnen. Amann und Hirschauer gehen davon aus, „daß [sic] das (kultur)soziologisch Relevante sich nur unter situativen *Präsenz*-bedingungen zeigt.“ (Amann/ Hirschauer 1997, 22, Hervorhebung im Original).

Alle diese Merkmale finden sich in der Ethnographie als Forschungsstrategie vereint. Ethnographie verfügt „über eine ausgeprägte und reflektierte Praxis der Beobachtung und der Beschreibung von Beobachtungen“ (Breidenstein 2006, 20) im Kontext der Kultur einer bestimmten Gruppe.

Im Blick auf die Fragestellung dieser Arbeit spricht gegen andere Datenerhebungsverfahren, wie beispielsweise die Befragung bzw. das Interview, dass ein Merkmal sozialer Praktiken, in die die Akteure körperlich und leiblich involviert sind, die implizite oder auch nicht-rationalistische Logik der Praxis des Sozialen ist (vgl. Kap 4.2.1), die eine sprachlich-analytische Reduktion der von den interviewten Kindern konkret erlebten Situationen bedeuten kann. „Denn sprachlich mitteilbar ist für die Kinder nur das, was sie sich selbst bewusst gemacht haben, was sie darüber hinaus insoweit reflektiert haben, dass sie es sprachlich kodieren können, und was sie schließlich bereit sind, anderen mitzuteilen.“ (Geschwendt 2016, 143-144).

Und so liegt es nahe, für die Fragestellung dieser Arbeit als empirischen Zugang die ethnographische Feldforschung als eine beobachtende und beschreibende Strategie zu wählen, deren theoretische und methodologische Fundierung in Kapitel zwei ausführlich dargestellt ist. Sie ermöglicht es, „vertieftes Wissen über die sozialen Prozesse [...] zu erhalten.“ (Joyce-Finnern 2017, 93).

Zentrale Forschungsmethode ist die *teilnehmende Beobachtung*. Neben der *Anwesenheit im Feld* und der *Dokumentation der Feldtätigkeit* (vgl. Hitzler 2000, 21) gehört sie zu den Hauptforschungsmethoden ethnographischer Forschung (vgl. Kap. 3.2). Als weiteres Forschungsinstrument wurde die Videographie eingesetzt.

Als Analyseinstrument wurde für diese Forschungsarbeit, die sich der Ethnographie⁷⁹ verpflichtet weiß, die dichte Beschreibung gewählt, wie sie Clifford Geertz im Rahmen

⁷⁹ An dieser Stelle wird explizit darauf verwiesen, dass im Rahmen dieser Arbeit zwar auf die soziologische Ethnographie rekurriert wird, wie sie beispielsweise in der Pädagogik inzwischen Anwendung findet. Doch weiß diese Arbeit sich den historischen Wurzeln in der ethnologischen Ethnographie verpflichtet und so finden sich immer wieder Bezüge zur ethnologischen Ethnographie, insbesondere in der Tradition Clifford Geertz'. Anders als die ethnologische Ethnographie, die fremde Völker zu erforschen sucht, untersucht die soziologische Ethnographie Felder in der eigenen Gesellschaft (vgl. Knoblauch 2001, 124).

seiner ethnographischen Forschung in der Ethnologie entwickelt und etabliert hat und wie sie in Kap. 2.5 ausführlich beschrieben ist.

Auf der Grundlage der Beobachtungsprotokolle, der audiovisuellen Dokumente, der Fotos und Artefakte konzentrieren sich die dichten Beschreibungen darauf, Schritt für Schritt die sich im Interaktionsverlauf vorfindliche Materialität und reproduzierende implizite Logik sozialer Praktiken der Schüler*innen im inklusiven Kontext des Religionsunterrichts der Grundschule herauszuarbeiten, detailreich und ausführlich darzustellen und dadurch der Bedeutung hinter den sozialen Praktiken näher zu kommen.

4.4 Forschungsfrage und Forschungsziel

„Inklusion markiert das Anliegen, die Gesellschaft so zu gestalten, dass alle Menschen in ihrer je eigenen Individualität von Anfang an einbezogen werden. [...] Separierungen sollen überwunden, Teilhabe für alle gleichberechtigt ermöglicht, Vielfalt wertgeschätzt werden.“ (EKD 2014, 7).

Dieses Grundverständnis von Inklusion deutet einen Paradigmenwechsel an, der alle Bereiche unserer Gesellschaft und somit auch den Bereich der Bildung umfasst. Auch in der Religionspädagogik ist in der Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion von einem Paradigmenwechsel die Rede (vgl. Möller et al. 2018, 11). Um Inklusion als ein neues Paradigma in Schule und Unterricht und damit auch im Religionsunterricht zu implementieren (vgl. ebd.), um inklusive Ansätze in der Religionspädagogik und -didaktik entwickeln zu können, ist empirische Forschung unverzichtbar. Neben Untersuchungen, die sich mit den Rahmenbedingungen für einen inklusiven Unterricht und Religionsunterricht befassen, sind solche von grundlegender Bedeutung, die ihr Forschungsinteresse auf die Besonderheiten und Charakteristika der Kultur und Praxis des Religionsunterrichts richten. Daraus kann Klarheit darüber erwachsen, *was* die Akteure des Unterrichts, Schüler*innen, Lehrkräfte und weitere am Unterricht Beteiligte, in diesem besonderen, nämlich *inklusive*, Setting tun und *wie* sie es tun und *wie* sie sich aufeinander beziehen (vgl. Breidenstein 2006, 9).

Im Blick auf die Lehrkräfte haben Möller, Pithan et al. mit ihrer 2018 vorgelegten Studie zu sozialen Deutungsmustern von Religionslehrkräften „empirische Ergebnisse zu subjektiven Orientierungen von an schulischer Inklusion beteiligten Lehrkräften“ im Fach Religion einen wichtigen Beitrag zur Inklusionsforschung geleistet (Möller et al. 2018, 9). Doch Lehrkräfte sind nur die *einen* Akteur*innen des Unterrichts, die *anderen* Akteur*innen sind die Schüler*innen. Darüber, *was* sie im inklusiven Religionsunterricht tun und *wie* sie es tun, gibt es bislang kaum empirische Ergebnisse (vgl. Forschungsüberblick Kap. 3). Dass dies nicht nur für die Religionspädagogik und den Religionsunterricht gilt,

sondern für den gesamten Bereich der Unterrichtsforschung in diesem besonderen inklusiven Setting, darauf weist beispielsweise Heiko Geschwendt hin: „Trotz zahlreicher Studien gibt es bis heute jedoch kaum Erkenntnisse darüber, wie die Hauptadressaten von schulischer Inklusion, die Schülerinnen und Schüler, verschiedene inklusive Settings erleben.“ (Geschwendt 2016, 143). Damit unterstreicht er die Dringlichkeit, den Fokus empirischer Inklusionsforschung auf die Schüler*innen zu richten. Das gilt insbesondere für den Bereich der Grundschule, denn hier nehmen „sowohl absolut wie relativ die meisten Kinder mit Förderbedarf am gemeinsamen Unterricht“ teil (ebd., 145).

Vor diesem Hintergrund versucht die vorliegende Arbeit einen Beitrag zu leisten, um diese Forschungslücke zu schließen, indem sie ihr Forschungsinteresse auf die Schüler*innen im inklusionsorientierten Religionsunterricht der Grundschule richtet. Sie stellt auf der Basis einer an der Herstellung von Differenz, von Inklusionen und Exklusionen interessierten Beobachtung die Frage, *wie* die Schüler*innen in der Situation des *inklusive* Religionsunterrichts miteinander umgehen, *wie* sie sich aufeinander beziehen, während sie gemeinsam am Religionsunterricht teilnehmen.

Diese Arbeit untersucht soziale Praktiken, die von den Schüler*innen, körperlich und materiell vermittelt, vollzogen werden und die „zuallererst als Auf- und Ausführungen beobachtbar“ sind (Merl 2019, 58).

Das Erkenntnisinteresse zielt darauf, eine Vorstellung von inklusiver Praxis im Religionsunterricht zu entwickeln, innerhalb welcher die Wahrnehmung von Inklusionen und Exklusionen, von Egalität und Differenz gleichermaßen Raum bekommen, „ohne Schüler_innen mittels generalisierender Deutungen zu vereinnahmen.“ (Schröder 2011, 151). Im Sinne empirischer religionspädagogischer Forschung könnte die ethnographische Beschreibung inklusiver Wirklichkeit im Religionsunterricht der Grundschule, wie sie sich in den sozialen Praktiken der Schüler*innen darstellt, „dabei helfen, einen christlich-anthropologischen Rahmen zu konkretisieren, der dynamisches, heterogenes Verstehen von Lebenslagen ermöglicht.“ (ebd.).

Die Schüler*innen in ihrer Individualität, als Subjekte ihres eigenen Handelns, als selbstständige und selbstbestimmte Akteur*innen in inklusiven und exklusiven Prozessen stehen im Mittelpunkt des Bildungsinteresses und, im Hinblick auf diese Arbeit, im Mittelpunkt des Forschungsinteresses.

4.5 Ethnographische Forschung im Feld – Die Herstellung des Feldes

Anders als in einer standardisierten Erhebung, die „aus einer Grundgesamtheit (etwa einer Bevölkerung), über die sie Aussagen treffen möchte, eine repräsentative Stich-

probe zieht, über die sie Daten erhebt“ (Breidenstein et al. 2013, 45), arbeitet die Ethnographie mit einem rekursiven Design, das in seinem Ablauf zirkulär beschrieben werden kann (vgl. Spradley 1980, 29; Kap. 2.2). Datenerhebung und Datenanalyse wechseln sich mehrfach ab und die Analyseergebnisse haben unmittelbar Einfluss auf den weiteren ethnographischen Prozess, was bedeuten kann, dass die Forschungsfrage spezifiziert, die Feldzugänge vertieft und die Datenerhebung fokussiert wird. In diesem Fall ist von einer zyklischen Fokussierung⁸⁰ der ethnographischen Forschung zu sprechen, die sich wie folgt darstellen lässt:

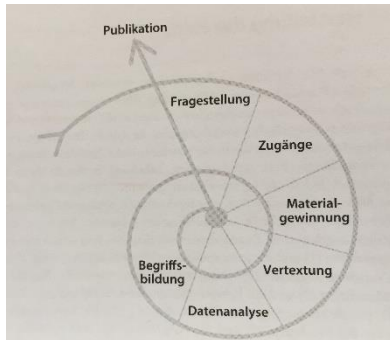


Abb. aus Breidenstein et al. 2013, 46

Während standardisierte Forschungsdesigns darauf zielen, mit einer Stichprobe Aussagen zu treffen, „die eine große Gesamtheit möglichst repräsentativ beschreiben“ (Breidenstein et al. 2013, 46), versucht die Ethnographie mit einem evolutiven Design, „einen oder mehrere Einzelfälle einzukreisen und detailliert [zu] analysieren.“ (ebd.).

Folgt man Geertz, geschieht dies in dichten Beschreibungen, die Einblicke in das Fremde der eigenen Kultur gewähren, ihre Bedeutungsstrukturen offenbaren, ohne den Anspruch zu erheben, repräsentativ zu sein.

4.5.1 Die Feldauswahl, der Feldzugang und der Forschungszeitraum

Die Idee, Religionsunterricht in einem inklusiven Setting zu erforschen, entwickelte sich in Verbindung mit meiner Rolle als Religionslehrerin an einem SBBZ⁸¹ mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung, das regelmäßig Kooperationen mit verschiedenen allgemeinen Grundschulen im gleichen Landkreis in Form von Außenklassen unterhielt. Bei Vorgesprächen mit der Schulleitung des SBBZ Wiesenschule⁸², an der ich einen Dienstauftrag im Fach evangelische Religionslehre hatte, habe

⁸⁰ Vgl. Breidenstein et al. 2013, 45ff; Döring/ Bortz 2016, 335f; Friebertshäuser/ Panagiotopoulou 2013, 306; Tervooren et al. 2014, 10; Flick et al. 2015.

⁸¹ Mit der Novellierung des Schulgesetzes in Baden-Württemberg 2015 wurden die ehemaligen Sonderschulen umbenannt in Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum: SBBZ.

⁸² Das SBBZ mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (SBBZ KMENT) wird im Rahmen dieser Arbeit Wiesenschule genannt.

ich mein Interesse bekundet, im Rahmen eines Forschungsprojektes gerne eine Klasse in kooperativer Organisationsform⁸³ im Religionsunterricht zu begleiten. Ich wurde als Religionslehrerin ab dem Schuljahr 2014/15 gemeinsam mit einem Lehrerinnenteam der Wiesenschule an die Weststadtgrundschule⁸⁴ abgeordnet. Damit war ich als Religionslehrerin in einem inklusiven Setting einer Grundschule tätig. Diese Situation machte ich mir als Forscherin bei der Auswahl des Feldes aus forschungsökonomischen Gründen zunutze: Die Vorteile, die mir diese Situation bot, langfristig von der 1. Klasse an Religionsunterricht in einem inklusiven Setting zu erteilen, der unkomplizierte Zugang zum Feld und die Vertrautheit, die ich als Lehrerin bei den Kolleg*innen als Gatekeeper, bei den Eltern, deren Einverständnis ich brauchte, und insbesondere bei den Schüler*innen im Feld genoss, habe ich als Forscherin genutzt. Außerdem begünstigte die Wohnortnähe zur Schule eine unkomplizierte, langfristige und regelmäßige Feldforschung.

Die ethnographische Feldforschung erstreckte sich über einen Zeitraum von zwei Schuljahren, dem 1. Schuljahr (2014/15) und dem 2. Schuljahr (2015/16) dieser inklusiv orientierten Klasse in kooperativer Organisationsform.

Die Wahl des Feldes und der Zugang zum Feld gestalteten sich unkompliziert.

Nachdem ich mein Forschungsvorhaben der Rektorin, dem Lehrerinnenteam der Klasse und im Kollegium vorgestellt hatte, erhielt ich von der Rektorin und den Kolleginnen der Klasse 1a die Zustimmung, diese Forschung im Religionsunterricht dieser Klasse durchführen zu können. Die Eltern der Klasse 1a wurden bei einem Elternabend und mit einem Brief über das Forschungsvorhaben und die Forschungsmethoden informiert sowie die Erlaubnis für Videographie, Fotos und Dokumentation schriftlich eingeholt. Dieses Einverständnis wurde von allen Eltern bis auf eine Ausnahme erteilt. Da dieses Kind nicht zur Religionsgruppe gehörte, stellte das bei den Beobachtungen im Religionsunterricht kein Problem dar. Bei den teilnehmenden Beobachtungen, die ich immer wieder zusätzlich im allgemeinen Unterricht der Klasse machte, achtete ich darauf, dass dieses Kind nicht in meinen Protokollen, Beschreibungen und den Videoaufzeichnungen vorkam.

Der Religionsunterricht fand mit zwei Unterrichtsstunden in der Woche, im 1. Schuljahr in zwei Einzelstunden mit je 45 Minuten, und als Doppelstunde mit 90 Minuten im 2. Schuljahr statt.

⁸³ Das Schulgesetz Baden-Württemberg in der Fassung vom 21.07.2015 „sieht in § 15 Absatz 6 vor, dass im Einvernehmen mit den beteiligten Schulträgern kooperative Organisationsformen des gemeinsamen Unterrichts (ehemals Außenklassen) an allgemeinen Schulen und sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren eingerichtet werden können.“ <https://km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule/Kooperative+Organisationsformen> (abgerufen am 07.10.2020).

⁸⁴ Die allgemeine Grundschule wird im Rahmen dieser Arbeit Weststadtgrundschule genannt.

Die Datenerhebung erfolgte nicht in einzelnen, zeitlich abgegrenzten Erhebungsphasen, sondern in einem kontinuierlichen Prozess über zwei Schuljahre hinweg. Sie wurde im Zeitraum von September 2014 bis Juli 2015 im 1. Schuljahr und im 2. Schuljahres von September 2015 bis Juli 2016 mit mindestens einer, meist jedoch mit zwei Beobachtungen pro Monat durchgeführt. Welche Stunden für die Studie beobachtet wurden, war nicht mit dem Team abgesprochen, sondern wurden von mir ausgewählt. Dabei versuchte ich zu gewährleisten, dass die Beobachtungen die ganze Vielfalt und Breite der didaktisch-methodischen Unterrichtsschritte und -bausteine im Religionsunterricht abdecken. Ferienzeiten oder Aktivitäten der Klasse, wie z.B. ein Theaterbesuch oder ein Ausflug, bedeuteten zwangsläufig eine Unterbrechung im Beobachtungsrhythmus. Eine wiederkehrende Herausforderung im Beobachtungsprozess war die Wahl einer Fokussierung auf einzelne Phasen des Unterrichts oder die Konzentration der Aufmerksamkeit auf einzelne Schüler*innen oder Arbeitsgruppen. Beides konnte oft erst im Unterrichtsgeschehen bestimmt werden.

Um umfassend mit dem Feld, seinen Akteuren und den „damit korrespondierenden, besonderen Praktiken“ vertraut zu werden (vgl. Hitzler/ Gothe 2015, 10; vgl. Kap. 3.3.1) war es sinnvoll, in den ersten Wochen der Erhebung alle Religionsstunden mit Hilfe weniger Feldnotizen und vor allem mit Gedächtnisprotokollen zu dokumentieren. Erst nach den ersten Schulwochen, die für die Schüler*innen am Beginn des 1. Schuljahres neu und herausfordernd waren, wurden sie mit dem Forschungsvorhaben und den „sichtbaren“ Erhebungsmethoden wie Notizbuch und Fotokamera, später dann Videokamera vertraut gemacht. Sie wussten, dass die Forscherin und in seltenen Fällen die Ko-Lehrerin während des Unterrichts Notizen und manchmal auch Fotos macht und dass Unterrichtsphasen mit der Videokamera aufgezeichnet werden. Nach kurzer Zeit schenken sie diesen Aktivitäten offensichtlich kaum mehr Beachtung, so dass sich festhalten lässt, dass sie sich wenig auf das Unterrichtsgeschehen auswirkten, da der Unterricht immer von einer zweiten Lehrkraft und der Unterrichtsbegleiterin unterstützt wurde.

Um Unterrichtssituationen, Sitzordnungen, Unterrichtsarrangements etc. zu dokumentieren, wurden immer wieder Fotos gemacht, die als ergänzende Daten die Beobachtungen unterstützen.

Im weiteren Verlauf des Schuljahres wurde die Beobachtung durch regelmäßige videographische Aufzeichnungen erweitert. Die Videographie erwies sich als sehr hilfreich, zum einen, um die Erinnerung beim Anfertigen der Feld- und Gedächtnisprotokolle zu unterstützen. Zum anderen, um weiteres, sehr detailliertes audiovisuelles Datenmaterial und damit wertvolle Einsichten zu bekommen, um die Protokolle sinnvoll zu ergänzen. Außerdem ermöglichte die audiovisuelle Beobachtung, nicht nur die sprachliche Ebene

der Gespräche, sondern auch die nonverbale Kommunikation während des Unterrichts zwischen den Schüler*innen im Wortlaut zu dokumentieren. Darüber hinaus forderte im Forschungsprozess das videographische Datenmaterial immer wieder dazu heraus, die Beobachtungsstrategien zu überprüfen und gegebenenfalls neue zu entwerfen.

Die Videokamera macht

„Dimensionen körpersprachlichen Verhaltens der Beobachtung zugänglich, die sich dem ‚bloßen Auge‘ der teilnehmenden Beobachterin und der Versprachlichung in Beobachtungsprotokollen entziehen. Die wortlose Verständigung mit Blicken, das kommentierende Minenspiel bis hin zur Konstellation der Körper am gemeinsamen Tisch – das sind elementare Bestandteile des Unterrichtsgeschehens, die erst mittels einer beobachtenden Kamera der Analyse zugänglich werden.“ (Breidenstein 2006, 32).

Die Transkripte⁸⁵ der Videosequenzen wurden mit detaillierten Beschreibungen der audiovisuellen Beobachtungen ergänzt. Damit sollte sichergestellt werden, dass die körperlich und materiell vollzogenen Praktiken (vgl. Merl 2019, 58) für die Forscherin sichtbar gemacht und als Dokumente der sozialen Praktiken der Schüler*innen gelesen und analysiert werden konnten.

Dieses langfristige und rhythmisierte Vorgehen ermöglichte es mir, meine Rolle als Forscherin sowohl im Feld als auch am Schreibtisch klar und eindeutig einnehmen und wahrnehmen zu können. Als Forscherin konnte ich dadurch den Wechsel des „going native“ und des „coming home“ als Rückzug aus dem Feld an den Schreibtisch (Amann/Hirschauer 1997, 28; vgl. Kap. 3.3.2) sehr bewusst gestalten und Distanz herstellen (vgl. Kap. 3.4.2.2).

Die Ethnographie folgt einem rekursiven Design (vgl. Breidenstein et al. 2013, 45; Joyce-Finnern 2017, 97). Für den Forschungsprozess bedeutete das, dass sich die Phasen der Datengewinnung im Feld und die Auswertungsphasen am Schreibtisch stetig abwechselten und ein kontinuierliches, fast fließendes Fortschreiten bildeten. Dadurch waren Erhebung und Auswertung eng miteinander verwoben und miteinander verschränkt (vgl. Friebertshäuser/ Panagiotopoulou 2013, 306; Tervooren et al. 2014, 10). In diesem Prozess dienten die Auswertungsphasen dazu, auf der Grundlage der bis dahin vorliegenden Protokolle und Videotranskripte Themen für die Analyse zu identifizieren und zu konzipieren. Die sich entwickelnden Themen und Analysen konnten in die weiteren Phasen der Datengewinnung im Feld unmittelbar eingespeist, differenziert und geschärft werden.

Wichtig war bei der Rückkehr ins Feld, „die Entdeckung neuer Phänomene und die Differenzierung bisheriger Annahmen“ (Breidenstein 2006, 29) nicht zu verhindern, sondern

⁸⁵ Die Transkription der Videosequenzen orientierte sich an Dresing, Thorsten/ Pehl, Thorsten (Hg.) (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Marburg: Eigenverlag: 17-25. Quelle: www.audiotranskription.de/praxisbuch (abgerufen am 02.02.2023).

eine größtmögliche Offenheit für neue Erkenntnisse zu erhalten (vgl. Joyce-Finnern 2017, 98).

Der Analyseprozess erfolgte in zwei Schritten (vgl. Kap.5.2). Im ersten Schritt ist die Analyse der Daten eng mit ihrer Erhebung verwoben. Sie geschieht permanent während des gesamten Feldforschungsprozesses. Nach jeder Erhebungsphase im Feld findet im „coming home“, beim Verfassen der Protokolle und der Bearbeitung der audiovisuellen Daten eine erste Auswertung der Beobachtungen statt.

Diese Auswertungsphasen dienten dazu, die Daten zu sichten, mit den bislang vorliegenden Protokollen abzugleichen und Themen zu generieren und für die weitere Analyse zu konkretisieren. Es zeigte sich, dass die Langfristigkeit dieses Forschungsprozesses zu einer zunehmenden Intensität der Beobachtung im Feld und zu einer Fokussierung und Präzisierung der unmittelbar folgenden Auswertungen der Beobachtungen am Schreibtisch führten. Das förderte die Qualität der Beobachtungen und die Beobachtungsprotokolle gewannen zunehmend an Dichte und Detailreichtum (vgl. Breidenstein 2006, 29).

Das Verfassen der dichten Beschreibungen stellte in dieser Studie den zweiten, zeitlich eigenständigen Analyseschritt dar. Auf der Grundlage der Protokolle, der audiovisuellen Daten, der Fotos und der schülerkulturellen Dokumente entstanden zu den im ersten Analyseschritt generierten Themen die dichten Beschreibungen.

4.5.2 Die Forscherin im Feld

Das Feld will sich nicht nur räumlich-geographisch verstanden wissen, sondern als Orte von Beziehungen und Bezügen (vgl. Geertz 1987, 31-32).

Die Teilnahme am sozialen Geschehen des Feldes ermöglicht einen Zugang zu diesen Beziehungen und Bezügen, die sich in sozialen Praktiken vollziehen, und zu dem situierten und inkorporierten lokalen Wissen, über das die Akteur*innen verfügen. „Dieses Wissen ist vor Ort durch andere beobachtbar, ohne den Akteuren unmittelbar bewusst zu sein. Es ist nicht nur sprachlich geprägt, sondern zeigt sich in Interaktionssituationen auch körperlich.“ (Deckert-Peaceman et al. 2010, 72).

Im Rahmen dieser Studie sind die Akteur*innen des Interaktionsgeschehens im inklusionsorientierten Religionsunterricht die Schüler*innen, die Religionslehrerin, die Ko-Lehrerin und die Unterrichtsbegleiterin, wobei das Handeln der Schüler*innen und ihre sozialen Praktiken im Fokus der Untersuchung stehen.

Die besondere Situation im Fall der hier vorliegenden ethnographischen Forschung ist dadurch gekennzeichnet, dass die Forscherin nicht nur als Forscherin in das Feldgeschehen involviert war, sondern auch als eine der Akteur*innen des Feldes. Eine solche

Situation ist bisher weder in den traditionellen noch in den verschiedenen neueren Anwendungsbereichen der Ethnographie beschrieben.

Auf den ersten Blick scheint das kein Forschungshindernis darzustellen, ist doch ein Kennzeichen ethnographischer Forschung, die Menschen in ihren Alltagskontexten erforschen will, „das Erleben dieses Alltags aus eigener Perspektive“ (Helfferrich 2005, 106). Aber gerade, weil diese Situation einen explorativen Charakter aufweist, bedarf sie der Auseinandersetzung, sowohl im Vorfeld der Feldforschung als auch im Forschungsprozess.

Die Ethnographin, die neben der Rolle der Forscherin auch die Rolle der Religionslehrerin innehatte, ist auf besondere Art und Weise einer gewissen Nähe-Distanz-Antinomie ausgesetzt. Sie will vertrauensvolle Beziehungen aufbauen, um gelebte Teilnahme zu erzielen und den Status einer Insiderperspektive zu erlangen. Die Religionslehrerin verfügt über diese vertrauensvollen Beziehungen innerhalb ihrer Religionsklasse, sie hat als eine Akteurin im Feld eine Insiderperspektive. Die Frage, wie also mit der Bedeutung des Persönlichen im ethnographischen Feldforschungsprozess umzugehen ist, muss im Blick behalten werden. Es ist erforderlich, auf die eigene Position im Feld im Forschungsprozess angemessen einzugehen und sie zu klären „nach dem Motto: I am a white, male, middle aged and middle Class person doing resarch [sic] in [...]“ und diese dann „systematisch in den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess“ (Häberlein 2014, 119) einzubinden.

Das Gelingen ethnographischer Forschung hängt davon ab, wie die eigene Rolle im Feld methodisch nutzbar gemacht werden kann.

Die beiden Rollen, die die Autorin im Rahmen dieser Untersuchung innehatte, sollen deshalb im Folgenden reflektiert werden, um Konsequenzen für dieses Forschungsvorhaben abzuleiten.

Die Rolle der *Religionslehrerin* ist klar definiert. Sie ist ins Unterrichtsgeschehen hochgradig verwickelt und zwar „qua Amtes“. Sie verantwortet den Religionsunterricht. Sie organisiert im Unterricht den Raum und die Zeit, sie bringt Themen und Lerninhalte ein und bereitet Lernarrangements vor. Sie schafft den Rahmen, in dem Schüler*innenhandeln im Religionsunterricht möglich ist. Sie ist eine Akteurin im sozialen Geschehen des Religionsunterrichts. Wie jede Akteurin und jeder Akteur hat sie in diesem Geschehen eine soziale Identität. Diese ist zunächst bestimmt durch die so genannten askriptiven Merkmale wie Alter, Geschlecht, Religion, Zugehörigkeit zu einer Berufsgruppe. Diese Merkmale werden wirksam in ihren sozialen Praktiken, in der Interaktion mit den Schüler*innen, der Ko-Lehrerin, der Unterrichtsbegleiterin. Gemeinsam mit diesen gestaltet sie das Geschehen im Feld und die sozialen Praktiken im Religionsunterricht.

Eine wesentliche und fortlaufende Tätigkeit der Lehrerin ist das Beobachten. Sie beobachtet die Vorgänge im Unterricht, die Gestik und Mimik der Schüler*innen, die Bewegungen, die Gespräche. „Beobachten bildet einen der fortlaufenden Handlungsstränge im Unterricht.“ (Beck/ Scholz 1995, 12). Meist ist die Beobachtung Teil der eigenen Handlungen und kann nur aus diesen erschlossen werden (vgl. ebd.). Doch immer wieder gibt es Momente und Situationen, die es der Lehrerin ermöglichen, „aus der Distanz heraus die Vorgänge in ihrer Klasse“ (ebd., 13) zu beobachten. Diese Art des Beobachtens und das Distanzieren vom Geschehen und von den eigenen Handlungen, wie sie während des Unterrichts immer wieder „fast automatisch“ (ebd.) durch die Lehrerin praktiziert werden, stellen durchaus eine gewisse Kompetenz dar, die für die Beobachtung durch die Ethnologin nutzbar gemacht werden kann.

Zur Rolle der *Forscherin*. Ethnographische Forschung ist untrennbar mit der Person der Forscherin verbunden. Dadurch, „dass Sozialität wesentlich *in* Situationen stattfindet“, ist es erforderlich und Voraussetzung für ihre Arbeit, dass die Forscherin „Zugang zu den sozialen Relevanzen einer Situation“ hat (Breidenstein et al. 2013, 41), dass sie soziale Praxis *im Vollzug* beobachten kann. Sie nimmt dabei das Risiko in Kauf, „von ihm [dem Feld] eingenommen zu werden.“ (Breidenstein et al. 2013, 37; vgl. Häberlein 2014, 117).

„Aus Sicht der standardisierten Sozialforschung erscheint dieses Vorgehen freilich als ein Gräuelpiece – eine Art Anarchie wider den Methodenzwang (Feyerabend 1976). Denn eine solche Selbstausslieferung des Beobachters ist unvermeidlich mit einem Kontrollverlust über die Bedingungen des Erkenntnisprozesses verbunden. Für die standardisierte Sozialforschung ist Reaktivität – also das Reagieren des Feldes auf seine Erforschung – ein Horror, der Objektivitätsbemühungen bedroht.“ (Breidenstein et al. 2013, 37). Doch gerade darum geht es in der Ethnographie. Erst dadurch, dass die Beobachterin in die Interaktion des Feldes involviert ist, dass sie die soziale Praxis lokal und zeitgleich mitvollzieht, „macht sich das Feld in seinen Eigenheiten erfahrbar.“ (ebd.). Diese Ko-Präsenz von Beobachterin und Geschehen ermöglicht die „Produktion von Wissen aus eigener und erster Hand“ (ebd., 40), in der Breidenstein et al. ein wesentliches Charakteristikum ethnographischer Forschung erkennen.

Aufgabe der Forscherin ist es,

„die Situation zu beschreiben, die durch die eigene Beteiligung hervorgebracht wird. Es geht nicht darum, Reaktivität zu minimieren und so zu tun, als sei man unsichtbar («a fly on the wall») und nichts als ein neutrales Forschungsinstrument. Mit Reaktivität ist vielmehr zu arbeiten, sie ist immer mit zu beobachten oder gelegentlich auch auszubeuten.“ (Breidenstein et al. 2013, 61).

Die Rolle der ethnographischen Forscherin im Rahmen dieser Studie ist für die anderen Akteur*innen im Feld zunächst fremd und neu. Die Schüler*innen erwarten in der er-

wachsenen Person, die in der ersten Religionsstunde vor ihnen steht, die Religionslehrerin. Die Forscherin in dieser Person muss erst bekannt gemacht und ihre Rolle ausgehandelt werden mit dem Ziel, als Forscherin *persönlich* ins Feld eingebunden zu sein (vgl. Häberlein 2014, 117) und von den Akteur*innen als Teil des Feldes akzeptiert zu werden. Im Fall der vorliegenden ethnographischen Studie stellt sich die Frage, ob diese Doppelrolle der Religionslehrerin und der Forscherin im Feldgeschehen eine Bedeutung für die anderen Akteur*innen und das Feldgeschehen hat. Das Datenmaterial gibt an keiner Stelle einen Hinweis darauf, wie diese Doppelrolle von den Akteur*innen im Feld wahrgenommen wurde und ob diese Situation ein Problem darstellte oder nicht. Um diese Problematik zu entschärfen, wurde von Anfang an versucht, den Beforschten die Sicherheit zu geben, dass das Forschungsvorhaben wichtig und seriös ist. Ebenso war es im Interesse der Forscherin, Transparenz über das Ziel, den zeitlichen Rahmen und die Methoden dieser Forschung zu schaffen (vgl. Häberlein 2014, 119f).

Der ethnographische Forschungsprozess bewegt sich zwischen „den einander widerstrebenden Maximen von Annäherung und Distanzierung“ (Breidenstein 2013, 68). Er vollzieht sich in einem konstanten Wechsel zwischen der internen und der externen Perspektive, zwischen Vertrautheit und Fremdheit. Gerade in dieser Bewegung zwischen interner und externer Perspektive „begründet sich die Qualität einer ethnographischen Analyse“ (Breidenstein et al. 2013, 68). Die Forscherin verfolgt einerseits den Anspruch, sich dem Milieu und der sozialen Situation des Feldes optimal anzupassen und mit dem Feld bestmöglich vertraut zu werden. Breidenstein et al. sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Mimesis der Person“ (Breidenstein 2013, 63), die erforderlich ist, damit die Ethnographin ihre soziale Position im Feld findet. Ihre sozialen Beziehungen sind ihre „primären Datenträger“ (ebd., 69), sie ermöglichen Einblicke in die Binnenperspektive des Feldes und die sozialen Praktiken seiner Akteure. Andererseits braucht die Ethnographin das Vertrauen, das die Akteure im Feld zu ihr aufgebaut haben, damit verschiedene Verfahren der Datenerhebung und Analyse überhaupt Anwendung finden können, wie beispielsweise, dass die Akteur*innen Audio- und Videoaufzeichnungen zustimmen, dass sie die Forscherin an Gesprächen teilhaben lassen oder ihr interne Artefakte, z.B. Bilder, Arbeitsblätter etc., aushändigen, zu denen Außenstehende keinen Zugang hätten.

Bis hierher scheinen die beiden Rollen der Religionslehrerin und der Forscherin einander nicht zu behindern, sondern gerade im Blick auf die Vertrautheit mit dem Feld und seinen Akteuren diese eher zu befördern.

Damit diese Verflochtenheit mit dem zu analysierenden Geschehen im Feld im Rahmen einer qualitativen Forschungspraxis nicht zum Fallstrick wird, ist es erforderlich, Vertrautheit und Fremdheit durch „eine metaethnographische Reflexion über Feldzugänge und -

positionierungen im Sinne einer Selbst-, aber auch Fremdbeobachtung“ (Gibson 2019, 10) auszubalancieren.

Methodisch geht es dabei um das *Herstellen von Distanz*, einem entscheidenden Bestandteil ethnographischer Forschung. Amann und Hirschauer sprechen davon, dass das „Vertraute“ methodisch „befremdet“, d.h. auf Distanz zum Beobachter gebracht werden muss (vgl. Amann/ Hirschauer 1997, 37f; Kap. 2.4.2). Die Ethnographin begibt sich sehr bewusst immer wieder auf Distanz zum Geschehen im Feld. Sie betrachtet das Vertraute, als sei es fremd. Dieses *Fremdmachen* ist die Voraussetzung für die Reflexion des Wahrgenommenen. Michael Dellwing und Robert Prus verwenden dafür die Vorstellung einer Laienrolle, in die sich die Forscherin, bildlich gesprochen, begibt, um sich das Feldgeschehen und die sozialen Praktiken der Beforschten erklären zu lassen (vgl. Dellwing/ Prus 2012, 9). Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit war für die Forscherin das Bild einer Zuschauertribüne in mehrfacher Hinsicht hilfreich: Ich setzte mich, bildlich gesprochen, fast schon einem Ritual gleich, auf die Tribüne und blickte auf das Feldgeschehen, quasi aus der räumlichen (und zeitlichen) Distanz, sozusagen von außerhalb, um es mit Hilfe der Feldnotizen und der Erinnerungen in den Protokollen festzuhalten und um es in einem nächsten Schritt, in den Protokollen und in den Videotranskriptionen erneut zu betrachten und zu überprüfen. Mit diesem Ritual des Platznehmens auf der Zuschauertribüne konnte ich nicht nur eine äußere Distanz zum beobachteten Feldgeschehen schaffen, ich konnte damit sehr bewusst die Rolle der Forscherin einnehmen und Abstand zu meiner Rolle der Religionslehrerin aufbauen. Gerade im Falle dieser Forschung kam diesem bewussten Einnehmen der Rolle der Forscherin und dem Platz auf der Tribüne eine außerordentlich zentrale Bedeutung zu.

Um den beiden Rollen, der Rolle der Forscherin und der Rolle der Religionslehrerin, gerecht werden zu können und um dem wissenschaftlichen Anspruch dieser ethnographischen Studie zu entsprechen, bestätigte sich im Verlauf des Forschungsprozesses, dass der Distanzierung, dem „Fremdmachen“ des Feldgeschehens durch die Forscherin, eine Schlüsselrolle zukam.

Zum Distanzieren gehört außerdem, die eigenen stereotypisierten Vorstellungen, mit denen die Ethnographin ins Feld geht, zu reflektieren und zu dokumentieren, inwiefern und wodurch sich das eigene Verständnis im Feld verändert. Mit Hilfe eines retrospektiven Blicks auf die eigene Feldforschungspraxis wird eine weitere Stufe der Distanzierung erreicht, die für den Daten- und Themengenerierungsprozess gewinnbringend sein kann.

Eine weitere wichtige Option war die Entscheidung, eine Videokamera einzusetzen. Sie ermöglichte es, durch den methodisch kontrollierten Umgang mit Beobachtung Distanz

zu schaffen. Außerdem konnten dadurch die Beobachtungen im Religionsunterricht unterstützt und anhand des Videomaterials überprüft werden.

Die Beobachtungen im Unterricht und das eigene Erleben dieses Unterrichts werden am Schreibtisch auf der Grundlage von Feldnotizen, in denen auch Schüler*innenäußerungen im Wortlaut festgehalten sind, in Gedächtnisprotokollen beschrieben und in einem ersten Schritt analysiert (vgl. Kap. 5.2).

4.6 Das Forschungsfeld

Ethnographische Forschung über soziale Praktiken ist immer auch Forschung unter Bedingungen von sozialen Praktiken (vgl. Joyce-Finern 2017, 102).

Das Feld der Untersuchung ist die Klasse 1a der Weststadtgrundschule im Fach evangelische Religion. Sie bildet den Kontext, in dem das Handeln der einzelnen Schüler*innen, die Interaktion mit den Mitschüler*innen und zwischen ihnen und den anderen Akteur*innen des Unterrichts geschieht. Einen weiteren Kontext stellt das inklusive Setting dar, das in diesem Fall Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf einschließt.

Alle Mitglieder dieser Klasse sind aufeinander verwiesen, ohne dass sie das selbst entschieden haben. Sie verbringen an jedem Schultag viele Stunden miteinander im begrenzten Raum des Klassenzimmers, sie „stellen füreinander das Publikum dar, sie sind die (potenziellen) Arbeitspartner, aber auch Konkurrenten.“ (Breidenstein 2006, 27).

Diese Schule, diese Klasse, dieses Klassenzimmer, der ev. Religionsunterricht und dieses inklusive Setting ist also das Feld der vorliegenden ethnographischen Studie. Diese Faktoren wirken allesamt auf das Verhalten, die sozialen Praktiken der Schüler*innen in diesem Feld. Sie stellen als situative Gegebenheiten die Metaebene dar für das, was in dieser ethnographischen Studie beobachtet und dicht beschrieben werden soll: die sozialen Praktiken der Schüler*innen im inklusiven Setting des Religionsunterrichts. Deshalb sind alle diese Gegebenheiten in die Untersuchung unbedingt mit einzubeziehen. Sie sind Teil der Beobachtungen und Beschreibungen und deshalb genügt es nicht, das Feld der Untersuchung grob zu skizzieren, sondern diese Gegebenheiten des Feldes sind auf der Grundlage der Protokolle und Videotranskripte aus dem Datenkorpus selbst dicht beschrieben. Sie sind als ein grundlegender Teil der dichten Beschreibungen der sozialen Praktiken der Schüler*innen im inklusionsorientierten Religionsunterricht der Grundschule anzusehen.

Damit stellen die folgenden Kapitel sozusagen eine Brücke dar zwischen Teil II und Teil III, eine Art Überleitung von den methodologischen Überlegungen und der Darlegung der Forschungsstrategie dieser Studie zu den dichten Beschreibungen.

4.6.1 Die Schule

Die Untersuchungen zu dieser ethnographischen Studie wurden an einer zweizügigen Grundschule⁸⁶ einer Großen Kreisstadt im Großraum Stuttgart in Baden-Württemberg durchgeführt.

Im Westen dieser Stadt haben sich nach dem 2. Weltkrieg verschiedene Wirtschaftsunternehmen angesiedelt. Wohnblocks und Einfamilienhäuser sind in dieser Zeit entstanden und prägen den Stadtteil. Die Weststadtgrundschule wurde als Betonflachdachbau Ende der 1960er Jahre erbaut. Ihr Einzugsbereich ist der südliche Teil dieses Stadtteils. Sie liegt mittendrin und ist für die Schüler*innen zu Fuß zu erreichen (vgl. Dok. 1-01, 186).

Im Leitbild der Schule findet sich gleich am Anfang der Satz „Wir leben wie eine Schul- und Klassenfamilie“.⁸⁷ Dieser Leitgedanke ist im Schulgebäude für alle sichtbar in der Eingangshalle dokumentiert:

Ich stehe in einer Halle. Mein Blick fällt schnell auf die sonnengelbe Wand rechts neben der Treppe. Dort hängt rechts oben eine große Uhr. Links daneben und darunter sind acht hellblaue Bilder, ca. 50x50cm groß. Auf dem obersten Bild steht mit großen gemalten dunkelblauen Buchstaben „Wir“. Zusammen mit dem Bild rechts daneben wird klar, wer mit diesem „wir“ gemeint ist: Die „Schulfamilie“ mit acht Klassen, von 1a bis 4b. [...] Auf dem nächsten Bild ist ein großes Auge gemalt, darunter steht „ALLE SIND WICHTIG“. (*ebd.*, 189).⁸⁸



© Elke Theurer-Vogt

⁸⁶ Alle Namen der Schüler*innen, der Lehrkräfte, der Unterrichtsbegleiter*innen, der Schulen und der Orte sind entsprechend der Grundsätze der Vertraulichkeit und der Anonymität anonymisiert (vgl. Rat SWD 2017, 19 und §16 Abs. 6 BStatG).

⁸⁷ Um die Anonymität der Schule zu wahren, wird die Quelle nicht genannt.

⁸⁸ **Hinweis zu den Texten aus dem zugrundeliegenden Datenkorpus:** Sie sind am Schrifttyp Calibri 12 und am Zeilenabstand 1,0 im Fließtext erkennbar. Wörtliche Zitate und wörtliche Rede in den Auszügen aus den Videotranskripten erscheinen in kursiver Schrift.

In diesem Protokollauszug und in dem Bild dokumentiert sich ein erster Eindruck von dieser Schule. Dabei scheint ein Bilderensemble den Blick einzufangen, die Begriffe „wir“ und „Schulfamilie“ und „alle“ prägen sich offensichtlich besonders ein. In Verbindung mit den Symbolen und Beschreibungen im Bilderensemble legen sie Assoziationen wie Zusammenhalt und Vertrauen, Vertrautheit und Verlässlichkeit, Wertschätzung und Achtung nahe.

Im Schulgebäude sind die Klassen auf zwei Ebenen verteilt, die mit Treppen zu erreichen sind. Im Untergeschoss sind die Klassenzimmer der Klassen 1 und 2, im Obergeschoss die der Klassen 3 und 4. Erst durch die Kooperation mit einem SBBZ wurde Barrierefreiheit für die Schule und für die Stadt als Bauträger zum Thema. Um Barrierefreiheit herzustellen, wurden von der offenen Pausenhalle in den Pausenhof zwei Rampen gebaut, so dass das Schulgebäude mit dem Rollstuhl und mit dem Rollator umfahren werden kann. Durch eine Tür, die vom Pausenhof in das Untergeschoss führt, kann man barrierefrei in das Schulgebäude gelangen. Die Turnhalle, die sich nordwestlich an das Schulgebäude anschließt, ist barrierefrei zu erreichen, ebenso die Toiletten und die große Eingangshalle der Schule. Die Treppe zum Obergeschoss mit Sekretariat und Lehrerzimmer ist nicht barrierefrei.

Der Schulunterricht findet am Vormittag zwischen 7.45 und 13.00 Uhr statt. Nach jeweils 45 Minuten strukturieren Pausen von fünf Minuten den Schulvormittag. Nach der 3. Stunde um 10.15 Uhr gibt eine große Pause von 25 Minuten, in der alle Schüler*innen das Schulgebäude verlassen. Der Schulgong ertönt nur zum Schulbeginn, zum Beginn und Ende der großen Pause und zum Schulschluss um 13 Uhr. Das ermöglicht eine größere Variabilität in der Unterrichtsgestaltung. Am Nachmittag können die Schüler*innen verschiedene AGs besuchen. Zum Kollegium gehören die Rektorin, neun Lehrer*innen und zwei Religionslehrerinnen. (vgl. ebd.).

4.6.2 Inklusion an der Weststadtgrundschule

Erstmalig startete im Schuljahr 2014/15 an der Weststadtgrundschule eine Kooperation des gemeinsamen Lernens mit der Wiesenschule, einem SBBZ mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung, das im gleichen Landkreis liegt. Nach einer über einjährigen Vorbereitungszeit mit Gesprächen zwischen den Schulleitungen, dem staatlichen Schulamt und der Stadt, mit Beratungen und Austausch innerhalb des Kollegiums der Weststadtgrundschule, das erstmals mit dem Thema Inklusion im Bildungs- und Grundschulbereich konfrontiert war, konnte eine Kooperation zwischen den beiden Schulen mit einer ersten gemeinsamen Klasse vereinbart werden und starten.

Die kooperative Organisationsform des gemeinsamen Lernens bedeutet, dass die Schüler*innen mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot den Unterricht der allgemeinen Schule besuchen und am Schulleben vollumfänglich teilnehmen. Sie sind jedoch nicht Schüler*innen der allgemeinen Schule, sondern gehören zum SBBZ als Stammschule, bei der der Erziehungs- und Bildungsauftrag für diese Schüler*innen liegt. Das bedeutet auch, dass die Lehrkräfte für diese Schüler*innen des SBBZs an die allgemeine Schule abgeordnet werden. In diesem Fall waren das eine Klassenlehrerin, eine Fachlehrerin, eine Religionslehrerin und eine Unterrichtsbegleiterin.⁸⁹

Eine solche kooperative Organisationsform des gemeinsamen Lernens, wie sie in Baden-Württemberg im Schulgesetz in §15 Abs. 6 vorgesehen ist, entspricht nicht dem Recht auf *gleichberechtigten* Zugang zu einem inklusiven Unterricht, wie es in der UN-BRK in Art. 24 b) festgeschrieben und im Schulgesetz Baden-Württemberg in den §§ 3 Abs. 3 und 15 Abs. 1 verankert ist. Die Schüler*innen einer Klasse in kooperativer Organisationform gehören zwei unterschiedlichen Schulen und Schultypen an, was formal eine Differenz erzeugt. Im Schulgesetz von Baden-Württemberg heißt es zwar in § 3 Abs. 3: „In den Schulen wird allen Schülern ein barrierefreier und gleichberechtigter Zugang zu Bildung und Erziehung ermöglicht. Schüler mit und ohne Behinderung werden gemeinsam erzogen und unterrichtet (inklusive Bildung)“, doch dieses Recht ist in dieser Form nicht umfänglich verwirklicht.

Für die praktische Umsetzung dieser Form der Kooperation des gemeinsamen Lernens an der Weststadtgrundschule schien dies jedoch keine Bedeutung zu haben. Dass fünf Schüler*innen, drei Lehrkräfte und die Unterrichtsbegleiterin nicht zur Weststadtgrundschule gehörten, wurde im Schulalltag nicht sichtbar und nicht kommuniziert.

Von Anfang an verstanden sich die Lehrkräfte der Wiesenschule als Mitglieder des Kollegiums der Weststadtgrundschule, und sie wurden von den Kolleg*innen der Grundschule auch als solche akzeptiert, wie sich in den Gesamtlehrerkonferenzen und im Austausch im Lehrerzimmer zeigte. Auch die Lehrerinnen der Klasse betonten von Anfang an, *ein* Team zu sein. Alle Vorbereitungen für den Start dieser 1. Klasse wurden vom Team gemeinsam getroffen. Sowohl in der Gestaltung des Klassenzimmers als auch bei der Planung des gemeinsamen Unterrichts arbeiteten die Klassenlehrerinnen eng zusammen. Offensichtlich wurde diese Klasse von Anfang an in der Schulgemeinschaft, von den Lehrkräften und Schüler*innen dieser Klasse und in der Parallelklasse als *eine* Klasse verstanden, auch wenn diese Klasse durch die Zuschreibung „Inklusionsklasse“ eigentlich einen besonderen Status innerhalb der Schulgemeinschaft innehatte. Die

⁸⁹ Unterrichtsbegleiter*innen sind i.d.R. Absolvent*innen des Freiwilligen Sozialen Jahres (FSJ) oder des Bundesfreiwilligendienstes (BFD).

Frage, wie dieses Merkmal „Inklusionsklasse“ sowohl von den Zuschreibenden als auch von den Mitgliedern dieser „Inklusionsklasse“ und denen der anderen Klassen wahrgenommen wurde, ob stigmatisierend und als Differenzkonstruktion zwischen dieser und allen anderen Klassen dieser Schule oder als wohlwollende Maßnahme, um auf die besonderen Bedarfe, die in dieser Klasse zu berücksichtigen sind, hinzuweisen, kann auf der Grundlage des Datenmaterials nicht beantwortet werden.

Der Unterricht der Klasse 1a wurde vom Lehrerinnenteam ausnahmslos gemeinsam konzipiert und durchgeführt. Differenzierungsangebote orientierten sich an *allen* Schüler*innen und besondere Förderangebote wurden prinzipiell bedarfsorientiert für alle Schüler*innen dieser Klasse angeboten, was die Sichtbarkeit des Förderbedarfs reduzierte. Diese Kooperationsform, das gemeinsame Lernen im Unterricht, die Zusammenarbeit im Team, wurde sowohl im Kollegium als auch bei den Eltern offen und immer wieder kommuniziert. Das war besonders im Blick auf das Kollegium notwendig und sinnvoll, denn hier wurden immer wieder Bedenken laut. Ob gemeinsames Lernen tatsächlich vor Ort gelingen kann, wurde durchaus in Frage gestellt. Das Thema Inklusion wurde an der Weststadtgrundschule vor und während dieser Kooperation nicht explizit als ein Thema der Schulentwicklung favorisiert und bearbeitet, was sicher dem Umstand geschuldet ist, dass diese Kooperation von außen an die Schule und das Kollegium herangetragen wurde und nicht aus der eigenen Situation heraus als ein Thema der eigenen Schulentwicklung entstanden ist. Eine systemische Inklusionsstrategie in der Schule war nicht explizit erkennbar, auch wenn sowohl im Leitbild als auch in der Eingangshalle auf einem Wandbild für alle sichtbar hervorgehoben wird, eine Schule für ALLE zu sein (s.o.). Diese, nur grob skizzierten Beobachtungen, bestätigen Geschwendt, wenn er sagt: „Da das System Schule gegenüber Innovationen, die von außen herangetragen werden, Beharrungskräfte aufweisen und möglichst systemkonforme Adaptionen vornehmen wird“ (Geschwendt 2016, 146), ist davon auszugehen, dass die Praxis inklusiven Lernens vor Ort sehr plural ist. Auf gerade solch eine Praxis inklusiven Lernens, wie sie sich an der Weststadtgrundschule in einer Stadt in Baden-Württemberg beobachten und beschreiben lässt, richtet diese Studie ihr Forschungsinteresse.

In den Sommerferien, vor Schuljahresbeginn 2014, wurden die notwendigen baulichen Maßnahmen realisiert, so dass ein barrierefreier Zugang zu allen Räumlichkeiten, die für diese Klasse relevant sind, mit Beginn des Schuljahrs gegeben war.

4.6.3 Der Religionsunterricht

Grundlage des Religionsunterrichts an Schulen ist das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland vom 10. Mai 1949. In Art. 7 (3) heißt es: „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach.

Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.“ Weiteres regeln die Verfassung des Landes Baden-Württemberg⁹⁰ und das Schulgesetz für Baden-Württemberg⁹¹ zum Religionsunterricht.

Der evangelische und katholische Religionsunterricht wird an der Weststadtgrundschule in den Klassen 1 und 2 konfessionell-kooperativ⁹² erteilt. Dabei werden die Schüler*innen beider Konfessionen und die Schüler*innen, die im Gaststatus am Religionsunterricht teilnehmen⁹³, im Klassenverband und während des ganzen Schuljahres von einer Religionslehrkraft unterrichtet. Mit Schuljahreswechsel von Klasse 1 nach 2 übernimmt die Lehrkraft der anderen Konfession die Religionsklasse.

Von den 20 Schüler*innen der Klasse 1a nahmen elf am Religionsunterricht teil, darunter waren vier der fünf Schüler*innen mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot. Die Schüler*innen, die nicht am Religionsunterricht teilnahmen, besuchten in dieser Zeit den Türkischunterricht oder wurden von einer anderen Lehrkraft betreut.

Aufgrund der schulrechtlichen Situation der Kooperativen Organisationform (s.o.) wechselte zum 2. Schuljahr nicht die gesamte 2a zur katholischen Lehrkraft, sondern nur die Schüler*innen der allgemeinen Grundschule. Die vier Schüler*innen des SBBZ KMENT, für die ich als Religionslehrerin abgeordnet wurde, wurden aus (schul-)organisatorischen Gründen weiterhin von mir unterrichtet, zusammen mit zehn Schüler*innen der Klasse 2b. Das bedeutete zum Schuljahreswechsel zur 2. Klasse, dass eine „neue“ Religionsklasse mit 14 Schüler*innen aus den beiden zweiten Klassen entstand. Diese neue Konstellation schien für die Schüler*innen der beiden Klassen jedoch wenig relevant zu sein, denn im Fach Sport wurden bereits seit dem 2. Halbjahr des 1. Schuljahres beide

⁹⁰ Verfassung des Landes Baden-Württemberg vom 11. November 1953, zuletzt geändert am 1. Dezember 2015, Erziehung und Unterricht; Art 12; 15 (1) und 16.

⁹¹ Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) zum Religionsunterricht: §§ 96-100. Die Teilnahme am Religionsunterricht ist in der Verwaltungsvorschrift des KM vom 31. März 1983 (K. u. U. S. 423/1983); geändert K. u. U. S. 365/1986; neu erlassen 12.8.1993; K. u. U. S. 411/1993; vom 21.12.2000 (K. u. U. S. 16/2001) geregelt.

⁹² Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht an allgemein bildenden Schulen wird auf der Basis der Vereinbarung der Evangelischen Landeskirche in Baden, der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, der Erzdiözese Freiburg und der Diözese Rottenburg-Stuttgart vom 1. März 2005 erteilt (2009 geändert und 2015 novelliert; (siehe https://www.kirche-und-religionsunterricht.de/fileadmin/mediapool/gemeinden/E_okr_dezernat_2.1/Schulleitung/KoKo/KoKoBroschuere_2017.pdf (abgerufen am 28.02.2022)). Er muss an der Schule von einer gemeinsamen Fachkonferenz beider Konfessionen beschlossen und von der Schulleitung bei den jeweiligen Kirchen beantragt werden. Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht bezieht sich im Grundschulbereich auf den Standardzeitraum der Klassen 1/2. Die evangelische und die katholische Lehrkraft verstehen sich als Team, erarbeiten einen gemeinsamen Unterrichtsplan und wechseln zum nächsten Schuljahr in die jeweils andere Klasse. Der hier untersuchte Religionsunterricht wurde von der ev. Religionslehrerin erteilt. (https://www.kirche-und-religionsunterricht.de/fileadmin/mediapool/gemeinden/E_okr_dezernat_2.1/Schulleitung/KoKo/Vereinbarung_der_vier_Kirchen_2005.pdf (abgerufen am 28.02.2022)).

⁹³ Schüler*innen ohne Konfession oder aus anderen Religionsgemeinschaften können sowohl am konfessionellen als auch am konf-koop. Religionsunterricht im Gaststatus teilnehmen, sofern die kirchlichen Behörden dem zustimmen.

Klassen immer wieder neu gemischt und in zwei bis drei Gruppen mit unterschiedlichen Förderangeboten unterrichtet. Diese neue Situation im Fach Religion wurde mit den Eltern beider Klassen bei den Elternabenden besprochen. Außerdem wurden die Eltern der Klasse 2b über das Forschungsvorhaben informiert, von ihnen wurde ebenfalls die Einverständniserklärung zur Unterrichtsdokumentation und zur Videographie eingeholt. Auch mit den Schüler*innen beider Religionsklassen wurde diese neue Situation, die für alle Schüler*innen eine Veränderung bedeutete, besprochen.

Der Religionsunterricht der neuen Religionsklasse 2a/b fand im Klassenzimmer der Klasse 2a statt und nicht im Klassenzimmer der 2b, da sich hier die erforderlichen Unterstützungsangebote befanden, wie z.B. ein Tisch mit Kippfunktion, der mit einem Rollstuhl benutzt werden kann, Arbeitsunterlagen und Arbeitsmaterialien, spezielle Scheren, Stifte etc., die für die einzelnen Bedarfe notwendig sind.

4.6.4 Die Klasse 1a und ihr Klassenzimmer

20 Schüler*innen gehörten zur Klasse 1a, zehn Jungen und zehn Mädchen. Fünf Kinder, zwei Jungen und drei Mädchen, haben einen Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Bereich körperliche und motorische und geistige Entwicklung. Sie kommen nicht aus dem Einzugsgebiet der Schule, sondern aus verschiedenen Gemeinden und Städten des Landkreises. Kontakte aus der Kindertagesstätte oder aus der Nachbarschaft gab es deshalb nicht zu den Kindern der Weststadtgrundschule. Alle fünf Kinder wurden mit Transportbussen zur Schule gebracht.

Neun Kinder haben in dieser Klasse einen Migrationshintergrund.

Die Klasse 1a wurde von zwei Klassenlehrerinnen geleitet, Frau Ludwig ist Lehrerin der Weststadtgrundschule, Frau Braun ist Lehrerin des SBBZs KMENT an der Wiesenschule. Zusätzlich gehörten noch eine weitere sonderpädagogische Lehrkraft, stundenweise eine Ergotherapeutin, ich als Religionslehrerin und eine Unterrichtsbegleiterin aus der Wiesenschule zum Team. Immer waren mindestens zwei Lehrkräfte und die Unterrichtsbegleiterin in der Klasse. Im Fach Religion war ich als Religionslehrerin, Frau Kurt und die Unterrichtsbegleiterin in der Klasse. (Vgl. Dok. 1-02, S. 191).

Um das Klassenzimmer der Klasse 1a, in dem der Religionsunterricht stattfand, zu beschreiben, wird aus einem Protokoll zitiert:

Ich trete durch die Klassenzimmertüre und nehme einen großen und hellen Raum wahr. Der Blick geht auf die gegenüberliegende Seite, dort eröffnet eine Fensterfront den Blick auf eine Grünfläche, Bäume und weiter hinten eine hohe Hecke.

Gleich rechts neben der Türe ist ein Waschbecken, daneben an der Wand ein Regal mit bunten Bechern und einer Getränkekisten, die Getränkestation der Klasse. Über diesem Regal hängt ein großes Bild mit lauter roten Handabdrücken, der Größe nach zu urteilen, stammen sie von Kinderhänden, ich vermute, das ist ein Gemeinschaftswerk von den

Schüler*innen dieser Klasse. Schaut man weiter an dieser Wand entlang, kommt die Tafel in den Blick und daneben ein kleiner Schrank. Darüber hängt eine große Uhr und drei gut sichtbare Schilder in grün, gelb und rot, die wie bei einer Ampel übereinander angeordnet sind. Am grünen Schild sind Wäscheklammern mit den Namen der Kinder. Bei störendem Verhalten können diese Klammern auf gelb oder rot gesetzt werden. Diese Klassenregel wird von allen Lehrkräften eingesetzt und von den Schüler*innen akzeptiert. In der Ecke steht der Tageslichtprojektor und daneben, direkt vor dem Fenster, der Schreibtisch der Lehrerinnen. Eine breite Fensterfront erstreckt sich auf dieser Seite des Raums über seine ganze Länge bis zur hinteren Wand des Klassenzimmers. An den Fenstern hängen jahreszeitlich gestaltete Arbeiten der Schüler*innen. Die breiten Fensterbänke werden dazu benutzt, aktuelles Unterrichtsmaterial der Schüler*innen öffentlich und für alle zugänglich auszulegen, z.B. eine Blättersammlung im Herbst oder Gläser mit Bohnenpflanzen. Davor stehen einige einzelne Tische. Auf ihnen stapeln sich Ablagekörbe mit Arbeitsmaterialien für die Freiarbeit in Mathematik und Deutsch.

An der Wand gegenüber der Tafel hängen Bilder, die von den Schüler*innen gestaltet wurden und die immer wieder ausgetauscht werden. Darüber haben die selbstgemalten Porträts der Schüler*innen ihren festen Platz, sie hängen an einer Schnur, die über die ganze Breite des Klassenzimmers bespannt ist und sie sind entsprechend der Monate nach ihren Geburtsdaten sortiert.

Darunter befindet sich über die ganze Länge ein halbhohe Regal mit Fächern und Schubladensystemen für die Schüler*innen und für unterschiedlichste Unterrichtsmaterialien. Für die einzelnen Fächer gibt es eigene geräumige Fächer, im Fach für den Religionsunterricht sind dort die DIN A 4 Hefte der Schüler*innen aufbewahrt und eine Kiste mit verschiedenen Bilderbibeln. Auf diesem Regal liegen Materialien für die verschiedenen Unterrichtsfächer und dort ist auch die „Bibliothek“ für die Schüler*innen untergebracht, die im Laufe der Zeit und mit zunehmender Lesekompetenz sukzessive erweitert wird. Die Schüler*innen dürfen sich in den Pausen Bücher holen.

An der Wand gegenüber der Fensterfront hängen Unterrichtsmaterialien: Buchstabenbilder, in der Reihenfolge wie sie erlernt werden, Zahlen, die Wochentage, später kommt der Jahreskreis dazu, die Uhr. Auf einer Tafel, ziemlich in der Mitte der Wand, werden die Hausaufgaben und besondere Termine notiert, die dann von den Schüler*innen in das Hausaufgabenheft abgeschrieben werden.

Auch auf dieser Seite zieht sich ein halbhohe Regal an der Wand entlang, hier hat jedes Kind sein Fach für die Dinge, die in der Schule bleiben: Bücher, Hefte, Knete und Mal-sachen.

Neben der Tür steht ein hoher zweitüriger Schrank, darin bewahren die Lehrerinnen Materialien auf.

Im hinteren Teil des Klassenzimmers hängen quer durch das Klassenzimmer Schnüre, an denen immer wieder Arbeiten der Schüler*innen aufgehängt werden.

Vor der Tafel ist genügend Platz für einen Stuhl- oder Sitzkreis. Für einen Sitzkreis liegen im Regal neben der Tafel Teppichfliesen bereit.

Im Klassenzimmer stehen vier Tischgruppen mit je drei Tischen. Zur ersten Tischgruppe an der Wandseite gehört ein Einzeltisch, der höhenverstellbar ist und eine Arbeitsfläche mit Kippfunktion hat, so dass Nadine mit ihrem Rollstuhl bequem heranzufahren und auf der geneigten Fläche, vom Rollstuhl aus arbeiten kann. Jeder Tischgruppe ist eine Farbe zugeordnet: Es gibt eine rote, eine gelbe, eine grüne und eine blaue Tischgruppe. Das wird sichtbar durch ein entsprechend farbiges Schild mit einem Pandabären in der Mitte. Dieses Schild ist auf jedem Tisch an der Außenkante mittig aufgeklebt. Das hat den Sinn, dass beim Umstellen der Tische, die Tischgruppen schnell und unproblematisch wieder hergestellt werden können. Die Schüler*innen wissen dadurch zu welcher Tischgruppe sie gehören und finden schnell ihre Plätze wieder. Das war besonders am Beginn des ersten Schuljahres wichtig, damit sich die Schüler*innen im Klassenzimmer orientieren konnten. Auf die Organisation und Lernatmosphäre im Unterricht wirkte sich dieses System sehr positiv aus, zum Beispiel konnten die Schüler*innen mit Hilfe der Farbe nach Tischgruppen aufgerufen oder in den Stuhlkreis gebeten werden.

Jedes Kind hat an seinem Platz einen Namensholzklötz. Das ist ein quadratischer Holzklötz (6x3x3 cm) mit einem ca. 8 cm langen Querholz, das mittig angebracht ist, darauf steht auf beiden Seiten der Vorname des Kindes. Das haben die Klassenlehrerinnen vorbereitet, dieses System ist aber auch in anderen Klassen dieser Schule üblich. Damit ist für die Schüler*innen der eigene Platz schnell und eindeutig identifizierbar. Für die einzelne Schülerin, den einzelnen Schüler schafft das Orientierung und Sicherheit. Erst während des zweiten Schulhalbjahres der 1. Klasse verschwanden die Namensklötze von den Tischen. Sie waren nicht mehr nötig, weder für die Schüler*innen noch für die Lehr- und Begleitkräfte. (Dok. 1-04, 193-194).

Diese Beschreibungen geben nicht nur einen Einblick in die Topografie des Forschungsfeldes, sie vermitteln einen atmosphärischen Eindruck des Feldes, in dem der Religionsunterricht gestaltet wird und in dem Schüler*innen handeln geschieht.

Die beschriebenen Gegebenheiten wirken auf das Interaktionsgeschehen im Religionsunterricht, auf die sozialen Praktiken der Akteur*innen im Feld dieses inklusiven Settings und insbesondere die sozialen Praktiken der Schüler*innen, die durch teilnehmende Beobachtung und dichte Beschreibung im Rahmen dieser Forschungsarbeit untersucht werden sollen, um damit einen wichtigen Beitrag zur empirischen Forschung innerhalb der (inklusive) Religionspädagogik und des inklusiven Religionsunterrichts zu leisten.

Teil III Dichte Beschreibung der sozialen Praktiken der Schüler*innen im inklusionsorientierten Religionsunterricht der Grundschule

5.1 Einleitung

Im ethnographischen Forschungsprozess geht es um das Beobachten „des Verhaltens von Individuen und/oder Gruppen in Gesellschaften oder gesellschaftlichen Institutionen“ (Angele 2016, 54) und ganz wesentlich um die Verschriftlichung der Beobachtungen. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit ist dabei die Methode der dichten Beschreibung⁹⁴, wie sie Clifford Geertz auf der Grundlage des Ansatzes von Gilbert Ryles entwickelt hat, von zentraler Bedeutung.

Im Zentrum des Forschungsinteresses dieser ethnographischen Studie stehen die sozialen Praktiken der Schüler*innen im inklusionsorientierten evangelischen Religionsunterricht der Grundschule. Dieser Religionsunterricht stellt mit seinen Kommunikations- und Interaktionsstrukturen ein komplexes und multifaktorielles Geschehen – ein soziales

⁹⁴ In Kap. 2.5.2 ist der Ansatz Clifford Geertz' und die Methode der dichten Beschreibung ausführlich dargestellt.

Feld dar (vgl. Angele 2016, 58). Um dieses soziale Feld im Rahmen einer ethnographischen Forschung sehr genau beschreiben zu können, bietet sich die dichte Beschreibung als geeignete Methode an. Im Sinne von Geertz ist ethnographische Forschung „nicht primär eine Sache der Beobachtung [...], sondern vielmehr eine der Interpretation und Analyse des Beobachteten“ (Halbmayer 2010, 5.3). Die Aufgabe ist, „to transform our experience of a social world into a social text. Writing is, therefore, closely related to analysis“ (Hammersley/ Atkinson 2010, 91).

Es geht nicht darum, „lediglich konkrete Verhaltensweisen zu beschreiben, das wäre eine *dünne* Beschreibung, sondern um die darin enthaltenen **Bedeutungsstrukturen**“ (Halbmayer 2010, 5.3, Hervorhebung im Original), die es herauszuarbeiten gilt. Die Ethnologin stellt über diese Bedeutungen Vermutungen an, bewertet diese und zieht daraus erklärende Schlüsse.

„Es handelt sich also um eine **kontextgebundene, mikroskopische und kulturrelativistische Herangehensweise**“ (ebd., Hervorhebung im Original), an deren Ende eine *dichte* Beschreibung steht.

Im Blick auf die vorliegende ethnographische Studie geht es um die Beschreibung der hinter der sichtbaren Oberflächenstruktur liegenden Tiefenstrukturen der sozialen Praktiken der Schüler*innen, die interpretativ rekonstruiert werden (vgl. Kunze-Beiküfner 2017, 139).

Dabei spielt der Kontext der jeweiligen Kultur (vgl. Geertz, 1987, 21) eine entscheidende Rolle, weshalb er unbedingt in die Forschung mit einzubeziehen ist. Der kulturelle Kontext dieser Studie ist der inklusionsorientierte evangelische Religionsunterricht. Dieser wiederum ist in den kulturellen Kontext einer Grundschule in einer süddeutschen Kreisstadt eingebunden (vgl. Kap. 4.6.1).

Bei den dichten Beschreibungen der sozialen Praktiken der Schüler*innen im inklusionsorientierten Religionsunterricht werden diese kontextuellen Bezüge insofern zu berücksichtigen sein, als sie diese Praktiken bedingen und Auswirkungen auf sie haben. Die sozialen Praktiken werden nicht erst im Religionsunterricht vollzogen, sondern bereits auf dem Weg zur Schule, auf dem Schulgelände und im Schulgebäude, auf den Treppen und in den Fluren. Diese kontextuellen Bezüge haben einerseits Auswirkungen auf das inklusive Setting, das v.a. die inklusionsorientierte Klasse 1a, aber auch die Schule und betrifft Schulgemeinschaft, andererseits stellt dieses inklusive Setting selbst einen spezifischen Kontext dar.

5.2 Auf dem Weg zur dichten Beschreibung: Die Daten und die ersten Schritte der Analyse

Grundlage der dichten Beschreibungen sind die Feldbeobachtungen, die in einem zweijährigen ethnographischen Feldforschungsprozess durchgeführt, protokolliert und transkribiert wurden und in einem umfangreichen Datenkorpus vorliegen. Bereits in dieser ersten Phase der Verschriftlichung werden „verschiedene, auch mehrdeutige, Bedeutungsgehalte eines Phänomens schreibend herausgearbeitet“ (Angele 2016, 54; vgl. Müller-Funk 2010, 243). Eine Prämisse dabei ist die Nachvollziehbarkeit sowohl der Felderfahrungen als auch der Interpretationen der Ethnographin in den dichten Beschreibungen durch die Rezipienten.

Im Blick auf die Erforschung von Unterricht, insbesondere die Erforschung der sozialen Praktiken der Schüler*innen im inklusionsorientierten Religionsunterricht, bedeutet dies, dass eine dichte Beschreibung „ein Prozess der schreibenden Annäherung an das Verstehen der einer Unterrichtssequenz innewohnenden und durch die Akteure konstruierten bzw. interpretierten Bedeutung ist“ (Angele 2016, 56). Ein Merkmal einer solchen Beschreibung ist, dass sie deutet, und zwar den „Ablauf des sozialen Diskurses“ (vgl. Geertz 1987, 30).

„Darin liegt eine Chance der Dichten Beschreibung für die Unterrichtsforschung: Sie reduziert einzelne Unterrichtssituationen nicht auf singuläre Bedeutungszuschreibungen, wie es etwa beim Codieren im Sinne einer möglichst eindeutigen Zuordnung zu einem Code als Auswertungskategorie der Fall ist [...]. Vielmehr dient die Dichte Beschreibung nach Geertz einer Erfassung gerade eben dieser Mehrdeutigkeiten“ (Angele 2016, 59).

Ein weiteres und wesentliches Merkmal der dichten Beschreibung ist die Offenheit für Neues und Unerwartetes, zu der die Geertz zugeschriebene und häufig zitierte Frage „What the hell is going on here?“ immer wieder im Forschungsprozess herausfordert und die auch im Forschungsprozess dieser Arbeit leitend sein soll.

In diesem dritten Teil der vorliegenden ethnographischen Studie geht es um die Auswertung und Analyse der gewonnenen Daten. Mit der Methode der dichten Beschreibung wird das Datenmaterial, das bereits im Prozess des Verfassens der Protokolle in ersten Schritten analysiert worden ist, verschriftlicht und einer weiteren Analyse unterzogen (vgl. Angele 2016, 54; Müller-Funk 2010, 243).

Um die einzelnen analytischen Schritte, die zu den dichten Beschreibungen führten, nachvollziehbar und transparent zu machen, sollen sie an dieser Stelle kurz dargestellt werden.

Mit Ernst Halbmayr lassen sich im ethnographischen Forschungsprozess vier Analyse-schritte⁹⁵ identifizieren.

⁹⁵ Halbmayr 2010, 5.2.3.5 Analyse der Fieldnotes.

5.2.1 Die Daten analytisch lesen

In einem ersten Analyseschritt wird der gesamte Datenkorpus *analytisch*, d.h. mit einem Blick von *außen* gelesen (vgl. Halbmayr, 5.2.3.5.1).

Dies impliziert eine Distanzierung der eigenen Feldtexte, die Emerson et al. so beschreiben: „and requires the ethnographer to approach her notes as if they had been written by a stranger“ (Emerson et al. 1995, 145). Im Rahmen dieser Arbeit wurde dafür das Bild der Zuschauertribüne gewählt (vgl. Kap. 4.5.2). Durch die Vorstellung, auf einer Zuschauertribüne zu sitzen, kann sich die Forscherin neben der gedanklichen Distanz zum beobachteten Geschehen, so wie es in den Protokollen und Transkripten festgehalten ist, auch in eine Art räumliche Distanz begeben, die es ihr ermöglicht, von außen, eben von der Tribüne, auf das Geschehen im Feld zu schauen.

Dieses intensive Lesen der eigenen Aufzeichnungen dient dazu, Strukturen, Relevanzen, Themen, Muster und Variationen zu identifizieren, diese miteinander in Verbindung zu bringen, zu vergleichen und mit ausgewählten Begriffen bzw. Kategorien zu verknüpfen (vgl. Halbmayr, 5.2.3.5.1). Dieser Prozess wurde im Rahmen der vorliegenden Studie mit farbigen Markierungen im Datenmaterial unterstützt (vgl. Kap. 5.2.3). Den identifizierten Themen und Mustern wurde je eine Farbe zugeordnet und bei Wiederkehr eines Themas oder eines Musters wurde im Datenmaterial entsprechend farbig markiert.

Dadurch konnte das Material für die Analyse in Form der dichten Beschreibung verfügbar gemacht werden (vgl. Breidenstein 2006, 33).

Gleichzeitig werden durch das Lesen der gesamten Aufzeichnungen sowohl Irritationen, Widersprüche, Konflikte und Mehrdeutigkeiten sichtbar, wie auch sinnfällige Strukturen und Verdichtungen im Textmaterial. Zeitliche Abläufe, Orte, Rollen, Beziehungen und Gruppenmarkierungen lassen sich identifizieren.

5.2.2 Fragen an die Daten stellen

Vor dem Hintergrund der Forschungsfrage, die darauf zielt, zu rekonstruieren, *wie* die Schüler*innen in der Situation des inklusiven Religionsunterrichts miteinander umgehen, *wie* sie sich aufeinander beziehen, während sie gemeinsam am Religionsunterricht teilnehmen (vgl. Kap 4.4), wird das Datenmaterial nach Informationen durchsucht.

„In den Fragen, die man zu Beginn an die Aufzeichnungen stellt, kommen bereits spezifische Erkenntnisinteressen und Analyserichtungen zum Ausdruck. Manche davon werden im Laufe der Analyse und der weiteren Datenerhebung weiterverfolgt, vertieft und verfeinert, andere werden sich vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses und der weiteren Forschung als wenig ertragreich erweisen und nicht weiter verfolgt werden.“ (Halbmayr 2010, 5.2.3.5.2).

5.2.3 Das Kodieren der Daten

Das Kodieren der gesammelten Daten ist als ein Prozess zu verstehen, „bei dem Teile der Daten z.B. **bestimmte Textausschnitte** aus den Feldnotizen **mit ausgewählten Begriffen bzw. Kategorien verknüpft** werden.“ (ebd., 5.2.3.5.3, Hervorhebung im Original). Diese Begriffe bzw. Kategorien werden Codes genannt. Im Fall der vorliegenden Studie wurde, im Blick auf die methodologische Entscheidung und die theoretische Orientierung der Forschungsarbeit, ein eigenes Codeschema entwickelt, das mit den darin zum Ausdruck kommenden Begriffe bzw. Kategorien ethnographisch auf Konzepte der lokalen Akteur*innen und auf emische Kategorien als Ausdruck einer spezifischen Kultur verweist (vgl. ebd.). Dabei können Fragen, wie sie beispielsweise Emerson et al. beschrieben haben, das Kodieren anleiten:

Was tun die Akteur*innen? Wie tun sie, was sie tun? Was versuchen sie zu erreichen/schaffen? Welche spezifischen Mittel bzw. Strategien verwenden sie? Wie sprechen, charakterisieren u. verstehen die Gruppenmitglieder, was passiert? Welche Annahmen haben sie? (vgl. Emerson et al. 1995, 146; Halbmayr 2010, 5.2.3.5.3.3).

Mittels solcher Fragen lassen sich „unterschiedliche Gruppen von AkteurInnen in Bezug auf ihre Handlungsstrategien und Intentionen, sowie ihre Interpretation von Ereignissen charakterisieren. Vor dem Hintergrund solcher Fragen lassen sich also ethnographische, lokalspezifische kulturelle Konzepte und emische Kategorien ergründen.“ (Halbmayr 2010, 5.2.3.5.3.3).

Dieser Analyseschritt ist eng mit dem des analytischen Lesens verwoben und dadurch vorbereitet worden. Anhand der dabei identifizierten Themen und Muster, die im Datenmaterial durch das farbige Markieren von Textstellen kenntlich gemacht wurden und die dadurch leicht auffindbar sind, werden kurze und prägnante Codes gebildet, die den Inhalt der jeweiligen Textstelle charakterisieren.

Mit diesen Codes wird dann systematisch nach Daten gesucht, die mit dem ausgewählten Thema in Beziehung gebracht und verknüpft werden können. Dabei werden die farbigen Markierungen weiter benutzt und ihre Anwendung verfeinert.

Für den weiteren Analyseprozess entwerfen diese abgrenzbaren Themen „eine Perspektive auf die ungeheure Komplexität des beobachteten Geschehens“, sie konstituieren einen Ausschnitt aus dem Datenmaterial, der dann bearbeitet werden kann.“ (Bredenstein 2006, 34).

Im Arbeitsprozess dieser ethnographischen Studie wurden zwölf Themen / Codes identifiziert und im Datenkorpus farbig markiert:

- Die Schule als Raum sozialen Geschehens – dunkelgrau
- Organisatorisches zum Religionsunterricht – hellgrau
- **Der Beginn des Religionsunterrichts – blau**
- **Der Stuhlkreis wird gebildet – grün**
- **Das Anfangsritual im Religionsunterricht – orange**
- **Der Themenkreis und das Unterrichtsgespräch im Religionsunterricht – schwarz**
- **Übergänge, Regeln, Organisation – gelb**
- Der Abschluss der Religionsstunde – braun
- **Einzelarbeit – pink**
- **Partnerarbeit – lila**
- **Gruppenarbeit, Lernweg mit seinen Wegstationen, gemeinsame Aktionen, Spiele – rot**
- **Besonderes – hellgrün**

Im Blick auf das Forschungsinteresse und die Forschungsfrage dieser Arbeit wurden die hervorgehobenen Themen als besonders relevant identifiziert, die in eigenen Kapiteln behandelt werden, während die anderen bei Bedarf einfließen.

5.2.4 Das Verfassen von Memos

Im Analyseprozess kommt Memos „bei der Entwicklung allgemeiner ethnographischer und/oder theoretischer Aussagen“ (Halbmayer 2010, 5.2.3.5.4) eine wichtige Bedeutung zu. Sie protokollieren den jeweils aktuellen Stand der Analyse, in ihnen können bestimmte Themen, Ereignisse, und Auffälligkeiten dargestellt werden.

Im Fall der vorliegenden Studie kommen gegebenenfalls Integrationsmemos zum Einsatz, die mit ihrem fokussierenden Charakter unterschiedliche Themenbereiche oder Ereignisse mit dem Ziel, „to develop theoretical connections between fieldnote excerpts“ (Emerson et al. 1995, 164) verbinden.

Im Verlauf der analytischen Bearbeitung der einzelnen Themenbereiche, die im Rahmen dieser ethnographischen Studie in Form von dichten Beschreibungen erfolgt und in den folgenden Kapiteln präsentiert wird, ist immer wieder die Frage zu stellen, wie diese miteinander verknüpft sind und als zusammenhängende Ethnographie präsentiert werden können, so dass ein roter Faden erkennbar wird (vgl. Halbmayer 2010, 5.2.3.5.3.4).

5.3 Dichte Beschreibung – die Interpretation und Analyse des Beobachteten

An dieser Stelle erscheint es sinnvoll, die, für die dichten Beschreibungen der sozialen Praktiken der Schüler*innen im inklusiven Setting des Religionsunterrichts wesentlichen Charakteristika der dichten Beschreibung, wie sie Clifford Geertz dargestellt hat (vgl. Kap. 2.5), nochmals kurz zusammenzufassen.

Geertz legt seinem Ansatz und seiner Methode der dichten Beschreibung einen Kulturbegriff zu Grunde, der Kultur weder als ein starres System noch als eine Instanz versteht (vgl. Geertz 1987, 21), sondern in semiotischem Sinn als ein „selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe“ (ebd., 9; vgl. Kap. 2.5.3.1), in das der Mensch verstrickt ist. Er beschreibt Kultur als einen Kontext, einen Rahmen, in dem „gesellschaftliche Ereignisse, Verhaltensweisen, Institutionen oder Prozesse“ beobachtbar und beschreibbar sind (Geertz 1987, 21). Was sich in diesen Überlegungen andeutet, konkretisiert Geertz in seinem Beitrag „Ritual und sozialer Wandel ...“ (ebd., 96-132), indem er sich in Auseinandersetzung mit der funktionalistischen Theorie (E. Durkheim) dafür ausspricht, „analytisch zwischen den kulturellen und sozialen Aspekten des menschlichen Lebens zu unterscheiden und sie als unabhängig variable, aber zugleich wechselseitig interdependente Faktoren zu behandeln.“ (ebd., 98). Diese Unterscheidung ist nur auf der begrifflichen Ebene möglich, doch sie ermöglicht Geertz die Schlussfolgerung, dass Kultur und Sozialstruktur „nur verschiedene Abstraktionen der gleichen Phänomene [sind]: Die eine hat mit sozialem Handeln unter dem Aspekt seiner Bedeutung für die Handelnden zu tun, die andere mit eben diesem Handeln unter dem Gesichtspunkt seines Beitrags zum Funktionieren eines sozialen Systems.“ (ebd., 99). Das folgende Schaubild versucht sowohl die begriffliche Unterscheidung als auch die Interdependenz beider Begriffe zu veranschaulichen.

Kultur

ist ein **geordnetes System** von Bedeutungen und Symbolen, ein **Gefüge** von Vorstellungen, expressiven Symbolen und Werten,

mit **dem** Menschen ihre Welt definieren, ihre Gefühle ausdrücken, ihre Urteile fällen;

Kultur ist ein **Geflecht von Bedeutungen**, in **dem** Menschen ihre Erfahrungen interpretieren und nach **dem** sie ihr Handeln ausrichten.

(Dargestellt nach Geertz 1987, 99)

Soziale Struktur

ist das **soziale Interaktionssystem**, die **Form**, in der

gesellschaftliche Interaktion stattfindet,

in einem **permanenten Prozess** der Interaktion,

im **tatsächlich existierenden Netz sozialer Beziehungen**.

Vor diesem theoretischen Hintergrund bedient sich Geertz bei seinen Untersuchungen einer interpretierenden Wissenschaft, die im sozialen Interaktionssystem nach den Bedeutungen sucht, die dieses bedingen. Die Aufgabe der Ethnographin besteht darin, „Vorstellungsstrukturen, die die Handlungen unserer Subjekte bestimmen – das »Gesagte« des sozialen Diskurses –, aufzudecken und zum anderen ein analytisches Begriffssystem zu entwickeln, das geeignet ist, die typischen Eigenschaften dieser Strukturen (das, was sie zu dem macht, was sie sind) gegenüber anderen Determinanten menschlichen Verhaltens herauszustellen.“ (ebd., 39).

Im analytischen Prozess der dichten Beschreibung geht es dann darum, ein Vokabular zu finden, „in dem das Wissen, das das symbolische Handeln über sich selbst, d.h. über die Rolle der Kultur im menschlichen Leben hat, ausgedrückt werden kann.“ (ebd.).

Im Blick auf die dichten Beschreibungen in diesem III. Teil der vorliegenden Arbeit werden an dieser Stelle nochmals die wesentlichen Kennzeichen und die formale Struktur der dichten Beschreibung skizziert, die die Grundlage der Vorgehensweise im Rahmen dieser Arbeit bilden.

Die dichte Beschreibung ermöglicht keine vollständige Sicht auf den Untersuchungsgegenstand (vgl. Angele 2016, 183). Sie ist mikroskopisch, das heißt, durch die „sehr intensive Bekanntschaft mit äußerst kleinen Sachen“ (Geertz 1987, 31) nähert sich die Ethnographin an die Interpretation und Analyse des beobachteten Geschehens an. Geertz spricht von einer „Sammlung ethnographischer Miniaturen“, die Einblicke in eine

bestimmte Situation, hier in den inklusionsorientierten evangelischen Religionsunterricht einer Grundschulklasse im 1. und 2. Schuljahr, verschaffen. Die dichten Beschreibungen dieser bestimmten Situationen sind nicht automatisch auf andere unterrichtliche Kontexte übertragbar (vgl. Angele 2016, 183). Sie haben jedoch insofern eine allgemeine Relevanz, als sie dem wissenschaftlichen (religions-)pädagogischen Diskurs Material für die weitere wissenschaftliche Arbeit liefern. (vgl. Geertz 1987, 33).

Der Ort der Untersuchung ist nicht der Gegenstand der Untersuchung. Im Blick auf die vorliegende Studie wird nicht *der* Religionsunterricht erforscht, sondern es wird *im* Religionsunterricht geforscht.

Die einzelnen Themenbereiche, die während des ethnographischen Feldforschungsprozesses und bei den ersten Analyseschritten der Daten induktiv aus dem empirischen Material herausgearbeitet wurden und die sich im Hinblick auf das Forschungsinteresse als relevant erwiesen haben, werden in je eigenen dichten Beschreibungen in diesem III. Teil der Studie dargestellt. Der Aufbau der dichten Beschreibungen folgt dabei grob dem Schema, das in „Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme“ (Geertz 1987) von Clifford Geertz erkennbar ist:

1. Theoretische Vorüberlegungen: Um die sozialen Praktiken der Schüler*innen im Rahmen des jeweiligen Themenbereichs dicht beschreiben zu können, werden ausgewählte und für die Wahrnehmung bedeutsame pädagogische und religionspädagogische Perspektiven auf das jeweilige Thema dargestellt.
2. Die Bedingungen, der Schauplatz und die Situation, in die das beobachtete und zu beschreibende Geschehen eingebettet ist, sind als kultureller Kontext ebenso Gegenstand der dichten Beschreibung wie das Geschehen selbst.
3. Dichte Beschreibung des Themenbereichs.
4. Fazit.

Während Geertz seine dichten Beschreibungen als Fließtext verfasst hat, wird im Rahmen dieser Arbeit eine etwas andere Darstellungsform gewählt. Die Daten aus den Protokollen und aus den Videotranskripten werden nicht in den Fließtext ein- bzw. umgearbeitet, sie bleiben innerhalb der dichten Beschreibung als Protokoll- und Transkriptauszüge erkennbar, u.a. durch einen anderen Schrifttyp (Calibri 12), durch den Zeilenabstand 1.0 und durch eine kursive Schrift bei den wörtlichen Zitaten, v.a. in den Auszügen aus dem Videotranskripten (vgl. Anm. 88). Mit dieser Art der Darstellung beabsichtigt die Autorin eine höhere Transparenz bezüglich der Nachvollziehbarkeit und Nachverfolgung

der verwendeten Daten und darüber hinaus die Würdigung der Analysearbeit, die bereits in den Protokollen geschehen und darin sichtbar ist (vgl. Kap. 2.4.1). Dies scheint insofern gerechtfertigt, als wir von Geertz selbst keinerlei methodische Hinweise zur Vorgehensweise beim Verfassen von dichten Beschreibungen haben, sondern nur Rückschlüsse aus seinen Beiträgen ziehen können (vgl. Kap. 2.5.2).

Nach diesem einleitenden Kapitel zum III. Teil folgen nun die dichten Beschreibungen. In Kapitel sechs, das die Überschrift trägt „Die räumliche und zeitliche Dimension des Geschehens rund um den Religionsunterricht“, geht es um den kulturellen Kontext, in den der inklusionsorientierte Religionsunterricht eingebettet ist. Dabei liegt der Fokus auf der räumlichen und zeitlichen Dimension, diese bilden die Schauplätze ab, in denen sich die sozialen Praktiken der Schüler*innen ereignen.

Ausgehend von der Frage, *wo* und *wie* die sozialen Praktiken der Schüler*innen im inklusiven Setting des Religionsunterrichts stattfinden und *wo* und *wie* sie im Verlauf einer Religionsunterrichtsstunde beobachtbar sind, folgt die Struktur der einzelnen Kapitel sieben bis elf im weiteren Verlauf dieses Teils der ethnographischen Studie dem groben Ablauf einer Religionsstunde, wie sie in aller Regel stattgefunden hat. Die Themen, die in ersten Analyseschritten kodiert wurden und die für den Forschungsprozess relevant sind (vgl. Kap. 5.2.3), werden entsprechend dieses Ablaufs in den Kapiteln sieben bis elf mit der Methode der dichten Beschreibung analysiert und reflektiert.

6. Die räumliche und zeitliche Dimension des Geschehens rund um den Religionsunterricht

Religionsunterricht ist als ordentliches Lehrfach⁹⁶ Teil des Fächerkanons und damit Teil des Schulunterrichts und des Schulalltags. Die Schule, die das Schulgebäude mit seiner Eingangshalle, den Fluren und Treppen und im weitesten Sinne das gesamte Schulgelände umfasst, bildet mit dem Klassenzimmer den Kontext, in dem der Religionsunterricht stattfindet. Er ist in die spezifischen zeitlichen und räumlichen Strukturen der Schule eingebunden. Will man die sozialen Praktiken der Schüler*innen im inklusionsorientierten Religionsunterricht beschreiben und analysieren, kann dies nicht isoliert von diesem Kontext geschehen. Auch wenn der Religionsunterricht in den „vier Wänden“ des Klassenzimmers stattfindet, ist der Blick *vor* die Klassenzimmertür ein unverzichtbarer Teil im Forschungsprozess.

⁹⁶ GG Art. 7 Abs. 3, vgl. Kap. 4.6.3.

6.1 Theoretische Vorüberlegungen

Im Schulalltag sind „Raum“ und „Zeit“ wichtige Faktoren, die sich im Sinne von lokalen Gegebenheiten und zeitlichen Strukturen wie Stundenplan, Pausenzeiten etc. auf das Geschehen in Schule, Unterricht und Religionsunterricht auswirken. Beide Dimensionen, die des Raums und die der Zeit, sind Grundbedingungen sozialen Handelns (vgl. Breidenstein 2006, 40). Es lässt sich also festhalten, dass die soziale Wirklichkeit des Religionsunterrichts sich als Agglomeration sozialer Praktiken, insbesondere der sozialen Praktiken der Schüler*innen, in Raum und Zeit darstellt. Und so ermöglicht die Frage nach den räumlichen und zeitlichen Bedingungen und ihren Effekten auf die sozialen Praktiken der Schüler*innen „einen ersten analytischen Zugriff auf die Komplexität der Unterrichtssituation“ (ebd., 41).

Der Religionsunterricht selbst hat einen festen zeitlichen Rahmen im Stundenplan der Klasse und einen bestimmten Ort, nämlich das Klassenzimmer dieser Klasse. Darüber hinaus lässt sich sowohl ein zeitliches als auch ein räumliches „Davor“ und „Danach“ identifizieren, das ebenfalls in den Beschreibungen und Analysen in den Blick zu nehmen ist.

Beide Dimensionen, sowohl die zeitliche als auch die räumliche, sind eng miteinander verwoben. Die zeitliche Dimension des Religionsunterrichts umfasst neben der Religionsunterrichtsstunde mit ihren zwei Mal 45 Minuten pro Woche im 1. Schuljahr und mit ein Mal 90 Minuten pro Woche im 2. Schuljahr ein zeitliches „Davor und Danach“ von jeweils fünf bis zehn Minuten. Dieser zeitlichen Dimension entsprechend konstituiert sich ein räumliches „Davor und Danach“, wenn auf dem Flur, vor der Klassenzimmertür, beim Hinein- und Hinausgehen und beim Ankommen im Klassenzimmer erste Begegnungen, Gespräche und Informationsaustausch zwischen Religionslehrerin und Schüler*innen, mit anderen Lehrkräften und der Unterrichtsbegleiterin stattfinden und so vielfältige soziale Praktiken sich ereignen.

Die Fragestellung gilt dabei den spezifischen räumlichen und zeitlichen Bedingungen von Schule und Klassenzimmer, denen der Religionsunterricht unterliegt, und ihren Auswirkungen, insbesondere auf seine inklusive Situation und die sozialen Praktiken der Schüler*innen in diesem inklusiven Setting.

Und so widmet sich dieses Kapitel der Beobachtung, Beschreibung und Analyse der räumlichen und zeitlichen Dimensionen, in denen der Religionsunterricht stattfindet. Welche spezifischen Bedingungen von Schule und Klassenzimmer lassen sich im Blick auf Differenzkonstruktionen, Inklusionen und Exklusionen beobachten, welche Bedeutung haben sie für die sozialen Praktiken der Schüler*innen im inklusiven Setting? Haben sie Auswirkungen auf den Religionsunterricht?

6.1.1 Materielle und soziale Räume

Um die Konstitution von Räumen und ihre Bedeutung für die Unterrichtssituation und das -geschehen erfassen zu können, sollen relevante Aspekte des soziologischen Diskurses zum Raumbegriff skizziert werden.

„Es kann als grundlegendes Theorem der Raumsoziologie gelten, dass räumliche Gegebenheiten und soziale Praktiken nicht in einem beliebigen Verhältnis zueinanderstehen. Die Anordnung von Menschen und Gegenständen, der Zuschnitt eines Gebäudes wie auch seine innere Gestaltung können den Verlauf sozialer Interaktion bedingen.“ (Herold 2015). Die sozialen Praktiken der Schüler*innen im inklusionsorientierten Religionsunterricht hängen nach dieser Aussage Emanuel Herolds von den materiellen Gegebenheiten des Raums, im Sinne eines *Ortes*⁹⁷ ab, in denen sie stattfinden. Wir finden materielle Räume als objektive Gegebenheiten in jeweils gegebenen Arrangements vor. Diese können empirisch fixiert werden, indem wir sie in ihren räumlichen Anordnungen beschreiben (vgl. Rohwer 2007, 3f; Schroer 2013, 10f). Aus diesem Kontext kann eine Beschreibung und Analyse der sozialen Praktiken der Schüler*innen des inklusiven Religionsunterrichts nicht herausgelöst werden. Deshalb ist also die Materialität des Raumes in die Beschreibung und Analyse einzubeziehen.

Auch wenn die materielle Dimension des Raums in der neueren sozialwissenschaftlichen Diskussion sehr bewusst thematisiert wird (vgl. Schroer, Rohwer, Herold, Stoetzer), so ist unbestritten, dass der Raum *mehr* ist als eine mehr oder weniger äußere Hülle oder ein Behälter, dass er zugleich sozialer Raum ist. Will man diesen beschreiben, so ist ein gedanklicher Rückgriff auf Menschen, die diese Räume nutzen und gestalten, erforderlich (vgl. Rohwer 2007, 6). Sie gestalten die materiellen Räume als ihre Lebensräume mehr oder weniger weitgehend. Sie greifen in die Räume, in denen sie leben und denen sie angehören, verändernd und gestaltend ein. Rohwer geht sogar so weit zu sagen, dass dadurch „Kultur“⁹⁸ entsteht (Rohwer 2007, 12). Allerdings können materielle Räume nicht grenzenlos gestaltet und verändert werden. Die Handlungsmöglichkeiten sind von den Bedingungen der Materialität der Räume mehr oder weniger abhängig. (vgl. Rohwer 2007, 4).

⁹⁷ Eine andere Art der Unterscheidung von materiellen und sozialen Räumen spricht Breidenstein in Anlehnung an Löw an, indem er den Begriff des *Ortes* aufgreift und die unterschiedliche Bedeutung von Ort und Raum hervorhebt: „Orte sind [...] nicht gleichzusetzen mit Räumen, aber Bestandteile von Räumen.“ (Breidenstein 2006, 43). An einem konkreten Ort, z.B. dem Klassenzimmer, werden durch die Aktivitäten der Schüler*innen Räume konstituiert.

⁹⁸ Rohwer geht von einem materiellen Kulturbegriff aus. Materielle Kultur ist demnach die Gestaltung materieller Räume in unterschiedlichen Bereichen: in Form einer dauerhaften Gestaltung (Straßen, Gebäude, etc.), durch Artefakte (Einrichtungen, Maschinen, etc.) und durch Menschen, insofern sie selbst zu den materiellen Räumen als Subjekte und Objekte gehören, „in allen Fällen entsteht jedoch Kultur dadurch, dass Menschen in die materiellen Räume, in denen sie leben und denen sie selbst angehören, gestaltend und verändernd eingreifen.“ (Rohwer 2007, 11f).

In diesem Zusammenhang kommt dem Ansatz von Martina Löw, wie sie ihn in ihrer Raumsoziologie (2001) entfaltet hat, eine große Bedeutung zu. Sie hat darin einen prozessualen, handlungstheoretischen und relationalen Raumbegriff entwickelt, in dem Raum und Handeln bzw. Raum und Körperdinge ineinander verwoben gedacht werden. Der Raum ist kein Behälter, in dem sich soziale Prozesse vollziehen, vielmehr konstituiert sich Raum in diesen Prozessen.

Sie geht davon aus, dass „Räume nicht einfach nur existieren, sondern daß [sic] sie im (in der Regel repetitiven) Handeln geschaffen werden und als räumliche Strukturen, eingelagert in Institutionen, Handeln steuern.“ (Löw 2012, 171-172). Räumliche Strukturen bedingen und definieren also ein gewisses Handeln, welches eben die räumlichen Strukturen wieder reproduziert.

„Raum konstituiert sich in der Wechselwirkung zwischen Handeln und Strukturen. Damit ist gesagt, daß [sic] Räume keineswegs beliebig geschaffen werden, sondern die (An)Ordnungen in der Regel sozial vorstrukturiert sind. [...] Die Möglichkeiten, Räume zu konstituieren, sind demnach immer auch von den in einer *Handlungssituation* vorgefundenen *symbolischen und materiellen Faktoren* abhängig.“ (ebd., 191, Hervorhebung im Original).

Löws Hauptthese entsprechend, ist Raum eine relationale (An)Ordnung von Objekten „an Orten“. Die Unterscheidung von Ort und Raum spielt für sie eine wichtige Rolle, beide stehen in einem reziproken Verhältnis zueinander. „Die Konstitution von Raum bringt systematisch Orte hervor, so wie Orte die Entstehung von Raum erst möglich machen (ebd., 272-273; vgl. Breidenstein 2006, 43)⁹⁹.

Löw verweist auf zwei Aspekte, „erstens die Ordnung, die durch Räume geschaffen wird, und zweitens den Prozeß [sic] des Anordnens, die Handlungsdimension“ (ebd., 166). Menschen sind nach diesem Verständnis Raumproduzenten, die sich selbst im Raum platzieren und die Räume im Handlungsverlauf aktiv konstituieren. Löw macht mit ihrer Raumtheorie den Prozess der Konstitution des Raums beschreibbar und nachvollziehbar. Das Erkenntnisinteresse richtet sich auf die Relationalität, „auf die Platzierungs- und Verknüpfungsprozesse, mit denen Menschen Räume konstituieren.“ (Stoetzer 2014, 288). Sergej Stoetzer geht noch einen Schritt weiter und spricht von der Möglichkeit der *Aneignung* von Räumen (vgl. ebd., 285), als einer Fähigkeit, in der aktiven Auseinandersetzung sich Räume anzueignen. Zeit ist dabei ein wichtiger Faktor im Blick auf raumbezogene Identifikationsprozesse. „Damit eine Identifikation [...] entwickelt werden kann, müssen entsprechende Räume mit den Verknüpfungen zur eigenen Person repetitiv, d.h. über einen längeren Zeitraum, konstituiert werden.“ (ebd., 297).

⁹⁹ Im Blick auf den konkreten Ort des Klassenzimmers ist mit Breidenstein festzuhalten: „Orte sind [...] nicht gleichzusetzen mit Räumen, aber Bestandteile von Räumen.“ (Breidenstein 2006, 43). An einem konkreten Ort, z.B. das Klassenzimmer, werden durch die Aktivitäten der Schüler*innen Räume konstituiert.

Im Hinblick auf das Forschungsthema dieser Arbeit ist noch ein weiterer Aspekt von Interesse. Löw weist bzgl. des Prozesses der Konstitution von Raum auf „Aspekte sozialer Ungleichheit im Sinne von Benachteiligungen oder Begünstigungen, Abgrenzungen und Einschlüssen“ (Löw 2012, 210) hin. Im Anschluss an Reinhard Kreckel und seinen Begriff der Prestigeordnung sowie Pierre Bourdieus Habituskonzept¹⁰⁰ spricht sie vom Raum als „relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Lebewesen an Orten.“ (ebd., 212). Diesen (An)Ordnungen spricht sie Inklusions- und Exklusionseffekte zu. Da die Zugangsmöglichkeiten zu sozialen Gütern asymmetrisch verteilt sind, „sind auch die Möglichkeiten, Räume zu gestalten oder zu verändern, ungleich verteilt.“ (ebd.). Diese soziologischen Überlegungen zur Konstitution von Raum, die immer auch Konstitution von Differenz, von Eingeschlossenem und Ausgeschlossenem ist, identifizieren Inklusion und Exklusion als Raum-Metaphern (vgl. Löw 2012, 214), die somit im Blick auf diese Studie und die Situation des inklusiven Religionsunterrichts unbedingt einzubeziehen sind.

6.2 Die Schule und der Weg zum Klassenzimmer

6.2.1 Der Weg in die Eingangshalle der Schule und die Tür als Schwelle¹⁰¹

Die Schule liegt inmitten eines Wohnviertels. Der Weg zur Schule führt von einer schmalen Sackgasse über Treppen auf das Schulgelände.

Ein barrierefreier Zugang in Form eines schmalen asphaltierten Weges auf der Westseite des Geländes ist erst auf den zweiten Blick zu entdecken, er ist zugleich die Zufahrt auf den Platz vor der Schule. Auf den Asphalt dieses großen Platzes sind in einem großen Kreis bunte Flaggen aufgemalt, die griechische, die türkische, die deutsche Fahne, in der Mitte die europäische. Vermutlich sind das die Flaggen der Nationalitäten, die in der Schule vertreten sind. Ein Zeichen dafür, dass die Schule schon im Eingangshof auf internationale Vielfalt und Buntheit aufmerksam machen möchte. Dieser Eingangshof ist sehr offen und groß, kein Tor, kein Zaun. Irgendwie hat man nicht das Gefühl, hier ein Schulgelände zu betreten.

Das Schulgebäude ist ein einstöckiger, grauer Betonflachdachbau. Der Eingangsbereich ist verglast, mit einer zweiflügeligen Glastür in der Mitte. Pflanzen rechts und links des Eingangsbereichs wirken ansprechend und freundlich. Die Glasfront ist zugehängt mit

¹⁰⁰ Auch Stoetzer verweist in diesem Zusammenhang auf Pierre Bourdieu, der von der Verfügungsmöglichkeit über Räume als einem subtilen Machtinstrument spricht (Bourdieu 1997), „der die biographischen und sozialen Folgen räumlicher Differenzierung und Distinktion über ein durch Sozialisation, Erziehung und Bildung erworbenes, leibgebundenes Geschmacks- und Wertesystem untersucht hat.“ (Stoetzer 2014, 286).

¹⁰¹ Grundlage dieser dichten Beschreibung ist die Dokumentation 1-01, 216 - 220, die aus Feldnotizen und Protokollen während des Forschungsprozesses entstanden ist.

verschiedenen Plakaten. Meist sind es verschiedenartige Bekanntmachungen. Beispielsweise hängt hier ein Schild mit der Aufschrift: „Ab hier können wir alleine in die Schule gehen.“.

Die Formulierung *ab hier* signalisiert, dass an dieser Stelle eine Schwelle ist. Es stellt sich die Frage, wer mit diesem *wir* gemeint ist. Zunächst ist zu vermuten, dass damit diejenigen gemeint sind, die in diese Schule hineingehen, also die gesamte Schulgemeinschaft. Das Wort *alleine* setzt voraus, dass die mit *wir* Gemeinten bis zu dieser Schwelle mit einer Begleitung unterwegs waren. In diesem Kontext wird deutlich, dass die Schüler*innen gemeint sind. Aus ihrer Perspektive bedeutet diese Schwelle, dass sie beim Öffnen der Eingangstür in einen Bereich gelangen, in dem ihnen zugetraut und zugestanden wird, selbstständig und ohne familiäre Begleitung die Schule betreten und alleine an diesem Ort sein zu können. Gleichzeitig markiert dieser Satz eine Grenze für die begleitenden Personen, dass hier die Begleitung endet. Ab hier beginnt ein Raum, der primär den Kindern in ihrer Rolle als Schüler*innen vorbehalten ist und in dem keine familiäre Begleitung notwendig ist. Diese Schultür markiert einen empfindlichen Bereich des menschlichen Zusammenlebens.¹⁰² Für eine bestimmte zeitliche Spanne, die in der Regel die Vormittagsstunden von 7.45 – 12.10 oder 13.00 Uhr umfasst, trennt sie das Kind von seiner Familie. Das Kind begibt sich in eine neue, zeitlich begrenzte Gemeinschaft, die Schul- und Klassengemeinschaft.

Beim Betreten des Schulhauses fällt auf, dass sich die Tür nur schwer öffnen lässt. Besonders für ein Kind im Rollstuhl stellt eine Tür, die nach außen zu öffnen ist, eine Barriere dar, und wenn sie sich dann auch noch schwer öffnen lässt, kann sie zu einem unüberwindbaren Hindernis werden, das die selbstständige und selbstbestimmte Teilhabe be- bzw. verhindert.

Eine große Eingangshalle empfängt die Eintretenden. Entlang der Wände stehen verschiedene Stellwände, auf denen Bilder und Kunstwerke der Schüler*innen zu sehen sind. Dieser Bereich ist offensichtlich mehr als eine Eingangshalle, hier ist ein wichtiger Treffpunkt, hier finden gemeinsame schulische Aktivitäten statt, hier wird in den kleinen Pausen gespielt. Links ist eine breite Glastür. Sie führt wieder aus dem Schulgebäude hinaus, über Treppen und eine Rampe, die einen barrierefreien Zugang ermöglicht, auf einen überdachten Vorplatz und zum Pausenhof. (vgl. Dok. 1-01,187). Diese beiden Türen, die Eingangstür ins Schulgebäude und die große Glastür zur Pausenhalle und zum

¹⁰² Michael Göhling und Monika Wagner-Willi untersuchen „die performative Herstellung, Aushandlung und Bestätigung von Gemeinschaften.“ Solche Prozesse zeigen sich in Phasen des Übergangs. „Thema sind die Mikrorituale aller an Schulpraxis Beteiligter (...), in denen die alltäglichen Übergänge zwischen verschiedenen schulischen Kontexten gestaltet werden“. (Göhling/Wagner-Willi 2001, 119). In diesem Zusammenhang bezeichnen sie beispielsweise Türen als „empfindliche Bereiche des menschlichen Zusammenlebens“, sie „können trennen und verbinden, einsperren und Übergänge ermöglichen“ (ebd.,128).

Pausenhof, stellen für zwei Schülerinnen der Klasse 1a ein Problem dar. Sie erschweren ihnen den Zugang zum Klassenzimmer, wie die folgende Episode zeigt.

Morgens um 7.20 Uhr kommt gemeinsam mit mir der erste Bus auf dem Schulgelände an. Mit ihm wird Nadine zur Schule gebracht. Es ist selbstverständlich, dass der Bus auf dem Schulhof parkt, damit Nadine aus dem Bus in ihren Rollstuhl gesetzt werden kann. Weder für die Schüler*innen noch für die Eltern, die ihre Kinder begleiten, ist das ungewöhnlich, es gehört zum Schulalltag selbstverständlich dazu.

Die Schüler*innen gehen selbstständig ab 7.30 Uhr in das Schulgebäude und in ihre Klassenzimmer. Nadine fährt jeden Morgen mit ihrem Rollstuhl durch die Eingangshalle und durch den Seiteneingang über den großen Pausenhof zu einer Türe im UG, da nur dieser Weg barrierefrei ist. Immer wieder habe ich beobachtet, dass Nadine versucht, diese Glastüre selbst zu öffnen. Dafür lehnt sie sich in ihrem Rolli weit vor, um an den Griff zu kommen. Doch da diese Türe nach außen aufgeht, braucht sie mehrere Versuche, um die Tür zu öffnen. Manchmal bleibt sie kurz vor der Tür stehen, schaut sich um und wartet und meistens findet sich jemand, der die Tür für sie öffnet, so dass sie durchfahren kann. Für Nadine und die Schüler*innen, die Praktikantin und die Lehrkräfte ist diese morgendliche Szene ganz selbstverständlich, fast schon ein Ritual.

Mit mir halten sich zwei Lehrerinnen im Kopierraum, rechts von der Eingangshalle auf. Eine Schülerin der 4. Klasse kommt herein und bittet eine der Lehrerinnen, für Nadine die Türe auf der gegenüberliegenden Seite aufzuschließen. Ob Nadine um Hilfe gebeten hat, ist nicht bekannt, aber das Verhalten der Schülerin war so selbstverständlich und alltäglich, dass diese Art von Hilfe für Nadine im Rollstuhl selbsttätig gemacht wird. Der Rollstuhl ist ein sichtbares Merkmal und fordert zu Aufmerksamkeit und Hilfeleistung auf.

(Dok. 2015-2-7, Zeilen 3214-3233).

Nadine kann die Glastür selbst aufmachen, sie braucht mehrere Versuche und vermutlich sehr viel Kraft und Geschick, damit sie die Tür so weit öffnen kann, um dann mit ihrem Rollstuhl durchfahren zu können. Interessant ist, dass sie es in diesem Fall nicht versucht, sondern wartet, bis ihr jemand hilft. Was steckt dahinter, dass Nadine in dieser Situation nicht selbstwirksam sein möchte. Ist die Kraftanstrengung zu groß? Wartet sie auf Unterstützung, weil es dadurch leichter und bequemer geht oder erkennt sie darin eine Möglichkeit, mit den anderen Akteur*innen in der Eingangshalle in eine Interaktion zu kommen, eine Beziehung herzustellen, bevor sie, anders als alle anderen, diesen Schauplatz wieder verlassen muss, um allein auf dem barrierefreien Weg zu ihrem Klassenzimmer zu gelangen.

An dieser Stelle wird deutlich, dass diese beiden Türen ein selbstbestimmtes Hineingelangen in die Schule, einen selbstständigen Übergang behindern, wenn nicht sogar verhindern. In dieser Situation stellen diese Türen einen besonders empfindlichen Bereich menschlichen Zusammenlebens dar, indem es zwei Schülerinnen nicht möglich ist, selbstständig und selbstbestimmt handeln und sich Zugang verschaffen, die Schwelle überwinden zu können. An dieser Schwelle wird eine Differenz geschaffen zwischen

denjenigen, die die Türen selbstständig öffnen und in die Schule hineingehen können und anderen, denen das nicht ohne fremde Hilfe möglich ist.

6.2.2 Zwei Wege zum Klassenzimmer

Von der Eingangshalle führen nur Treppen weiter. Die Treppe rechts führt nach oben, dort befinden sich die Klassenräume der Klassen 3 und 4, das Lehrerzimmer, das Sekretariat und das Rektorat. Zwischen den Klassenzimmern sind Kleiderhaken angebracht, darunter ist Platz für die Schuhe, jeder Platz ist mit einem Symbol gekennzeichnet. Alle Schüler*innen tragen im Schulgebäude Hausschuhe, die an diesen Garderobenplätzen gewechselt werden. Die Wände wirken bunt durch verschiedene Produkte, die die Kinder gestaltet haben.

Die Treppe links führt nach unten, wo ein langer, ca. drei Meter breiter Flur die Klassenzimmer der Klassen 1 und 2 und Funktionsräume miteinander verbindet.

Am Ende des Flures führt links ein etwas schmalerer, ca. 4 Meter langer Seitenflur zu einer Glastüre. Sie ist nur von innen zu öffnen. Auf ihr ist ein Schild angebracht, das klar regelt, dass diese Tür nur von der Klasse 1a benutzt werden darf. Von hier geht es ebenerdig, also barrierefrei in den Pausenhof. Geht man links über den Pausenhof, kommt man an eine breite Treppe mit drei Stufen und einer Rampe. Auf diesem Weg gelangt man zum überdachten Vorplatz mit den Toiletten und dem Eingang zur Sporthalle. Ein schmaler Weg führt rechts um die Sporthalle herum auf den vorderen Hof und raus aus dem Schulgelände. Will man ins Schulgebäude, so führen auf der linken Seite des Vorplatzes drei Stufen und eine zweite Rampe in die Eingangshalle. Der überdachte Vorplatz zwischen Schulhaus und Sporthalle ist sehr dunkel, auch die von Schüler*innen bemalten Wände können diesen Eindruck kaum aufheben.

Für die beiden Schülerinnen mit dem Rollstuhl und dem Rollator ist dieser Weg über den Pausenhof die einzige Möglichkeit, um barrierefrei in die untere Etage und in ihr Klassenzimmer zu gelangen. Während alle anderen Schüler*innen durch die Eingangshalle, die Treppen und die Flure zu ihren Klassenzimmern gehen und diesen Weg zur Begrüßung und ersten morgendlichen Begegnungen nutzen, müssen diese beiden Schüler*innen erst einmal wieder das Schulgebäude verlassen und alleine den Weg über den Pausenhof nehmen. Da beide mit unterschiedlichen Fahrdiensten gebracht werden, sind sie nicht zusammen zum unteren Eingang und ins Klassenzimmer unterwegs, sondern jede für sich. Ela wird immer von einer erwachsenen Person begleitet. (Dok. 1-01, 190).

Diese Situation macht deutlich, dass bei allen inklusiven Bemühungen, Zugänge zu schaffen und dadurch Barrieren abzubauen, wie es hier durch bauliche Maßnahmen und schulorganisatorische Regelungen mit Rampen und einem separaten Weg ins Schulgebäude und ins Klassenzimmer geschehen ist, eine räumliche Trennung und damit eine Differenz geschaffen wird. Für die beiden Schülerinnen bedeutet das, dass sie zwar wie alle anderen und gemeinsam mit den anderen ins Schulgebäude hineinkommen und an

den sozialen Aktivitäten, am Interaktionsgeschehen in der Eingangshalle teilhaben können. Doch dann, wenn die anderen auf dem Weg zu ihren Klassenzimmern die Treppen rauf oder runter gehen, müssen die beiden Schülerinnen diesen Bereich der Eingangshalle mit seinen sozialen Aktivitäten wieder verlassen, um ohne die anderen auf einem separaten Weg über den Pausenhof zu einem anderen Eingang zu gelangen, der sie wieder ins Gebäude hineinlässt.

Morgens beim Ankommen betreten alle Schüler*innen und alle am Schulleben Beteiligten diesen großen Eingangsbereich des Schulhauses. Dort begrüßt man sich, dort sind die Kinder der Kernzeitbetreuung, dort halten sich Schüler*innengruppen auf, bevor sie dann die Treppe hinauf oder hinunter gehen zu ihren Klassenzimmern. Auch Nadine und Ela kommen so wie alle anderen in der Eingangshalle an, sind ein Teil dieses Geschehens. Nadine bleibt oft mit ihrem Rollstuhl stehen, schaut sich um, beobachtet das Geschehen in der Eingangshalle und nimmt daran teil. Dann fährt sie mit ihrem Rolli auf die linke Seite der Eingangshalle, um durch die Glastür die Eingangshalle wieder zu verlassen und über zwei Rampen auf den Pausenhof zu einer Tür am hinteren Teil des Gebäudes zu gelangen. Das ist ihre und Elas Eingangstür, die aber von außen nur mit einem Schlüssel oder von innen zu öffnen ist. Nadine und Ela können diese Tür auf keinen Fall selbstständig öffnen. Ela kommt mit Unterstützung durch ihre Begleitperson ins Gebäude. Nadine, die alleine unterwegs ist, muss warten, bis jemand sie vor der Tür stehen sieht und diese von innen öffnet. Dieses Warten ist, anders als das Warten in der Eingangshalle, ein unfreiwilliges Warten. Es gibt keine Möglichkeit, diese Barriere selbstständig und selbsttätig zu überwinden. Ihre einzige Möglichkeit ist, dass sie aktiv durch Klopfen auf sich aufmerksam macht. Nadine ist bei dieser Türe immer auf die Hilfe anderer, die sie hoffentlich von innen wahrnehmen, angewiesen. Diese Tür führt in den kleinen Garderobengang der Klasse 1a, wo sich vor Unterrichtsbeginn immer einige ihrer Mitschüler*innen aufhalten, die ihr dann die Tür öffnen. Zwar ermöglicht dieser Umweg und diese ebenerdige Tür beiden Schülerinnen den Zugang ins Schulgebäude und zu ihrem Klassenzimmer, doch ist das unbehinderte Betreten und Verlassen des Schulgebäudes nicht gegeben. Diese Tür, die einen barrierefreien Zugang zum Klassenzimmer ermöglicht, stellt eine unüberwindbare Barriere für die beiden Schülerinnen dar, die sie von einem selbstbestimmten und selbstständigen Zugang zum Klassenzimmer ausgrenzt. Hier wird auf Grund baulicher Gegebenheiten eine Differenz zwischen den Schüler*innen konstruiert, die auf unterschiedlichen, separaten Wegen zu ihrem Klassenzimmer gelangen. Diese wird dadurch verstärkt, dass es nicht erlaubt ist, dass andere Schüler*innen gemeinsam mit den beiden Mädchen diesen Weg *außen herum* nutzen können. Diese Differenz wird von der Schulgemeinschaft offensichtlich akzeptiert oder zum-

indest toleriert. Wie sie allerdings von den beiden betroffenen Schülerinnen wahrbenommen wird, bleibt offen.

6.2.3 Die Treppe als Barriere

Die Treppen haben im Schulgebäude der Weststadtgrundschule eine zentrale Bedeutung. Sie ermöglichen den Zugang zu den beiden Ebenen mit den Klassen- und Funktionsräumen. Die Schüler*innen benutzen sie, um in ihre Klassenzimmer zu kommen und von dort wieder in die Eingangshalle, zu den Toiletten und auf den Pausenhof. Auf den Treppen ist außerhalb der Unterrichtsstunden immer viel los. Bewegung rauf und runter, Begegnungen und Gespräche scheinen sich hier zu bündeln.

Eine Gruppe von vier Jungs, darunter Janik aus der 1a, stürmen miteinander lärmend die Treppe hinauf. Sie reden laut und hektisch miteinander, einer hüpfte schräg, fast rückwärts die Treppe hinauf. Sie nehmen außer sich selbst niemanden auf der Treppe wahr. Auch mich nicht, die Religionslehrerin, die mit zwei Taschen auf dem Weg nach unten ins Klassenzimmer ist. Damit es nicht zu einem Zusammenstoß mit dem Jungen, der rückwärts geht, kommt, muss ich kurz stehenbleiben und zur Seite nach rechts zum Geländer ausweichen, damit die Gruppe vorbeistürmen kann. (Dok. 1-01, 187).

An dieser Szene wird deutlich, dass die Treppen ein wichtiger und besonderer Ort in der Schule sind. Obwohl sie räumlich nur einen kleinen und sehr begrenzten Teil des Schulgebäudes ausmachen, stellen sie außerhalb des Unterrichts zentrale Bewegungs- und Begegnungsräume dar, in denen sich das soziale Geschehen auf ganz eigene und unterschiedliche Weise verdichtet. Während die Schüler*innen im Schulhaus nicht rennen dürfen, lassen die Treppen scheinbar ein wenig mehr Spielraum zum Hinauf- und Runterrennen, zum Hüpfen, zum Stehenbleiben und Reden oder auch zum Sitzen. Die Schüler*innen konstituieren die Treppen als besondere Räume, die der Kommunikation und der Begegnung dienen, ebenso wie der körperlichen Bewegung und zu denen Gedränge und Lärm dazugehören. Dass hier die Hierarchie, die im System Schule und v.a. im Unterricht gilt, keine Rolle zu spielen scheint, lässt sich aus der Reaktion der Lehrerin im Protokollauszug vermuten. Sie erwartet offenbar, von den Schüler*innen auf der Treppe wahrgenommen zu werden und ein umsichtiges Verhalten. Doch diese Erwartung wird nicht erfüllt. Damit es nicht zu einem Zusammenstoß kommt, muss die Lehrerin ausweichen. Für die Schüler*innen ist diese Situation auf der Treppe eine ganz andere als die im Unterricht und deshalb muss man sich hier auch nicht verhalten wie dort. Die Lehrerin ist hier eine Person wie alle anderen. Die Treppen, die als materielle Räume über eine eigene Ordnung verfügen, nämlich eine architektonische Verbindung zwischen den Stockwerken zu sein, werden prozesshaft als soziale Räume konstituiert.

Für die beiden Schülerinnen der Klasse 1a, Nadine im Rollstuhl und Ela mit dem Rollator stellen die Treppen eine Barriere dar, die beide nicht selbstständig und selbstbestimmt

überwinden können. Nadine nimmt die Treppe als einen Raum wahr, der von ihren Mitschüler*innen als ein wichtiger sozialer Raum konstituiert wird, in dem Begegnungen, Gespräche, Gedränge, Austausch und Bewegung stattfinden, von dem sie aber ausgeschlossen ist. Dass sie diesen Ausschluss nicht akzeptiert und wie sie vorgeht, um diese Barriere zu überwinden und damit selbsttätig ihre Exklusion zu beenden und sich diesen Raum anzueignen, indem sie ihn für sich als sozialen Raum konstituiert, zeigt das folgende Protokoll:

Nadine wartete an der Treppe im Rollstuhl auf mich. Ich stellte meine Taschen ab und beugte mich zu ihr hinunter und sie sagte mir, sie wolle mir zeigen, dass sie die Treppe laufen kann, „so wie alle anderen Kinder auch“. Sie erklärte mir genau wie ich es machen müsste: sie aus dem Rolli heben und um den Bauch halten und dann mit ihr die Treppe rauf gehen.

Sie sagte mir, dass Frau Radek, die Fachlehrerin auch schon mit ihr die Treppe gelaufen sei. Gerne hätte ich Rücksprache genommen, aber Nadine ließ mir keine Möglichkeit dazu. Sie hüpfte ein wenig im Rolli, sie zitterte mit ihren Händen und Armen und sie schien „besessen“ von dem Wunsch Treppe laufen zu können, sie ließ mir keine Wahl. Ich nahm sie aus dem Rolli, stellte sie vor mich hin und hielt sie fest um den Bauch. Sie legte ihre linke Hand aufs Geländer und machte den ersten Schritt auf die erste Stufe. Und so gingen wir die Treppe rauf und mit sehr großer Anstrengung meinerseits wieder runter. Während der Aktion sprach Nadine kein Wort. Andere Kinder blieben stehen und schauten zu, einige Mädchen aus der Parallelklasse fragten mich:

Kann die Nadine jetzt Treppe laufen

Nadine blieb kurz stehen, schaute mit angestrengtem, aber lachendem Gesicht zu mir und dann zu den Mädchen. Dann ging es weiter.

Als Nadine wieder im Rollstuhl saß, saß sie ganz aufrecht und wirkte irgendwie größer als sonst. Sie schien stolz und glücklich, weil sie das geschafft hat. Ob ihre Motivation vor allem darin bestand, dass sie mir das zeigen wollte oder ob sie in mir eine Helferin bei ihrem Vorhaben sah, ist für mich nicht klar. [...] Leise sagte sie:

Nadine: Ich kann Treppe laufen

(Dok. 2015-1-9 Zeilen 838-859, vgl. Zeilen 825-837).

Nadine ist offensichtlich hoch motiviert, ihren Rollstuhl zu verlassen, um wie die Mitschüler*innen ihrer Klasse die Treppe laufen zu können. Die Treppen spielen, wie oben bereits beschrieben, im Schulalltag eine zentrale Rolle. Sie sind der Weg zu den Klassenzimmern, zum Pausenhof und den Toiletten, zum Sekretariat, Rektorat und Lehrerzimmer, zur Eingangshalle, zum Betreten und Verlassen des Schulgebäudes.

Nadine erlebt täglich bei den Mitschüler*innen ihrer Klasse und bei allen anderen Schüler*innen der Schule, wie sie die Treppen benutzen. Einzig für sie und Ela stellen diese Treppen eine Barriere dar. Nadine zeigt mit ihrer Treppenaktion, dass sie „so wie alle anderen Kinder auch“ die Treppe benutzen will und kann. Damit wird der direkte Weg zum Klassenzimmer für sie möglich. „So wie“ ist ein Signalwort, das ihre Motivation ausdrückt. Indem sie *die Treppe laufen kann* ist sie nicht mehr die „andere“, sie ist eines von all den Kindern dieser Schule, die Treppe laufen können.

Das unterstützte Benutzen der Treppe stellt für Nadine eine Möglichkeit dar, nicht mehr den barrierefreien Weg über den Pausenhof, außen um das Schulgebäude herum, benutzen zu müssen und dadurch von den anderen Schüler*innen, die im Schulgebäude über die Treppen gehen, segregiert und ausgegrenzt zu sein.

Diese Szene macht deutlich, dass diese Ausgrenzung nicht nur den materiellen Raum der Treppe betrifft, sondern auch die sozialen Räume, die von den Schüler*innen auf den Treppen konstituiert werden. Wenn Nadine *die Treppe laufen kann*, eröffnet sich ihr die Möglichkeit, auch an diesen sozialen Räumen teilzuhaben und sie mitzugestalten. Nadine scheint diese Differenz zwischen sich und ihren Mitschüler*innen wahrzunehmen. Sie will ihre materielle Umwelt in Form von Treppen und Türen und ihre eigene Person in Beziehung zu ihren Mitschüler*innen, in eine sinnstiftende Ordnung bringen, die heißt, dass alle Kinder in diesem Schulgebäude Treppen laufen. Daran richtet sie ihr Verhalten aus und versucht auf ihre Art und Weise, diese wahrgenommene Differenz zu überwinden, indem sie sich den Raum, der in Form der Treppe für sie als Rollstuhlfahrerin unzugänglich ist, aneignet¹⁰³ will.

Nadine hat sich offensichtlich mit der Situation auseinandergesetzt. Um ihren intensiven Wunsch, Treppe laufen zu können „so wie alle anderen Kinder auch“ umzusetzen, hat sie offenbar einen Plan entwickelt, wie sie ihr Vorhaben realisieren kann. Wie schon beim Betreten des Schulgebäudes durch die schwere Glastür, ergreift Nadine die Initiative und erreicht ihr Ziel mit Hilfe der Fachlehrerin und der Religionslehrerin. Erstaunlich für ein Grundschulkind in der 1. Klasse, weiß sie sehr genau, was zu tun ist und gibt klare Anweisungen für die einzelnen Schritte. Zunächst wartet sie auf die Religionslehrerin, die an diesem Tag und in der Pause vor der 5. Stunde die Treppe herunterkommen wird. Sehr klar formuliert sie gegenüber der Religionslehrerin, was sie will, nämlich der Lehrerin zeigen, dass sie Treppe laufen kann. Sie lässt der Religionslehrerin keine Möglichkeit, sich für dieses gewagte Unternehmen Rat oder Hilfe zu holen oder gar nein zu sagen. Gemeinsam mit ihr will sie ihren Wunsch in die Tat umsetzen. Nadine nimmt die Situation selbst in die Hand. Um ihr Vorhaben realisieren zu können, braucht sie die Hilfestellung der Lehrerin, die sie jetzt offenbar nicht als ihre Religionslehrerin wahrnimmt, sondern als ihre Assistentin anspricht. Fast schon wie in einer Gebrauchsanleitung sagt sie, was die Lehrerin tun soll: den Beckengurt lösen und die Bänder an ihren Füßen losmachen, sie aus dem Rolli heben und um den Bauch halten und dann mit ihr die Treppe hinaufgehen. Gleichzeitig macht diese Szene deutlich, dass sie der Lehrerin

¹⁰³ Der Aneignungsbegriff, der auf dem Aneignungskonzept von Leontjew als Vertreter der Kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie basiert, meint „die tätige Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt“ (Stoetzer 2014, 290). Im Rahmen dieser Arbeit kann darauf nur verwiesen werden. Mit Deinet, der den Aneignungsbegriff im Blick auf Kinder und Jugendliche und ihre jeweilige Lebenswelt aktualisiert hat, kann festgehalten werden, dass Aneignung ein „schöpferischer Prozess der Erweiterung ihres Handlungsraumes“ (Deinet 2014, 60) darstellt und durchaus zu der von Löw besonders herausgehobenen Bedeutung der prozesshaften Konstituierung von Raum im Handlungsverlauf, passt.

großes Vertrauen entgegenbringt und sich sicher ist, dass sie diese Situation, die ja auch für Nadine herausfordernd ist, da sie von der Lehrerin, deren Können und Kraft abhängig ist, gemeinsam bewältigen werden. Dass Nadine auf Grund ihrer körperlichen Situation die Treppe nicht selbstständig laufen kann, dass sie das nur mit umfassender Hilfe kann, spielt für sie scheinbar keine Rolle. Sie will Treppe laufen „so wie alle anderen Kinder auch“.

Diese Aktion auf der Treppe wurde von anderen Kindern beobachtet. Einige Mädchen fragen die Lehrerin, ob Nadine jetzt Treppe laufen kann. Es stellt sich die Frage, warum sie die Lehrerin und nicht Nadine selbst fragen. Vielleicht erscheint ihnen diese Situation, dass ein Kind, das sie nur im Rollstuhl sitzend kennen, die Treppe läuft, so unerwartet fremd, dass sie hier eine Antwort von einer erwachsenen Person, einer Autorität erwarten. Die Lehrerin antwortet nicht auf diese Frage und auch Nadine antwortet den Mädchen nicht. Dass die Angesprochene nicht antwortet scheint für alle Beteiligten in diesem Moment in Ordnung zu sein. Nadine reagiert auf die Frage der Mädchen nonverbal, indem sie kurz stehen bleibt und mit „lachendem Gesicht“ zuerst zur Lehrerin und dann zu den Mädchen schaut. Zu einem Gespräch oder einer Interaktion kommt es nicht, die Frage der Mädchen bleibt unbeantwortet. Vielleicht braucht es für Nadine keine Antwort, weil man doch sehen kann, dass sie Treppe laufen kann. Erst als Nadine unten an der Treppe angekommen ist und wieder in ihrem Rollstuhl sitzt, kommt es zu einer verbalen Reaktion. Eine Beantwortung der Frage der Mädchen schien für Nadine während der Aktion, also im Prozess, als der Ausgang noch offen war, nicht nötig oder auch nicht möglich. Vielleicht musste die Aktion erst vollständig abgeschlossen sein, bevor sie den Mädchen auf ihre Frage entgegen und leise sagen konnte: „Ich kann Treppe laufen.“ Da sie diesen Satz „leise“ sagte und die Beschreibung ihrer Haltung im Rollstuhl nach Abschluss der Aktion besagt, dass sie „ganz aufrecht“ saß und „irgendwie größer“ wirkte als sonst, kann vermutet werden, dass sie diesen Satz in erster Linie zu sich selbst sagte, dass er für sie selbst die intensiv erwartete Antwort war.

6.2.4 Der Flur, ein gemeinschaftliches Territorium

Auf dem Weg ins Klassenzimmer kommt dem Flur als einem gemeinschaftlichen Territorium eine wichtige Bedeutung zu. Im Blick auf den Religionsunterricht gehört er als materieller und sozialer Raum zum „Davor und Danach“ der Religionsstunde. Hier finden i.d.R. erste Begegnungen zwischen der Religionslehrerin und den Schüler*innen, der Praktikantin und den anderen Lehrerinnen statt.

Deshalb sollen in der folgenden Beschreibung unterschiedliche Formen der Nutzung, die sich im Flur beobachten lassen, beschrieben und analysiert werden.

Die Muster, die dabei sichtbar werden, interpretieren Göhlich und Wagner-Willi „als Element schulaffirmativer Ritualisierung (...), daß [sic] die betreffenden Aktivitäten eine Affirmation institutioneller Vorgaben des Kontextes Schule implizieren.“ (Göhlich/ Wagner-Willi 2001, 130). So wie die Schüler*innen „das Klassenterritorium als Lernort“ mitkonstituieren und den anderen Anwesenden signalisieren, „daß [sic] sie selbst den Schülerstatus übernommen haben.“ (Göhlich/Wagner-Willi 2001, 130), konstituieren sie auch den Schulflur als ein gemeinschaftliches Territorium des Schulalltags.

Bevor ich das Klassenzimmer der Klasse 1a erreiche, liegt ein langer breiter Flur vor mir. Ich gehe diesen Flur entlang an den Klassenzimmern der Klassen 1b, 2a und 2b vorbei, die auf der rechten Seite liegen. Zwischen den Türen sind Kleiderhaken angebracht. Namensschilder kennzeichnen für jedes Kind seinen Platz. Darunter markieren braune Schilder mit einem Schuh und dem Namen des jeweiligen Kindes die Plätze für die Schuhe, bzw. Hausschuhe. Auf der linken Seite sind vier Türen, sie führen in Abstellräume, die Schulküche und die Schulbibliothek, die auch als Differenzierungsraum genutzt wird.

Der breite, weiß gestrichene Flur ist beleuchtet, er hat kein direktes Tageslicht. Die Wand am anderen Ende ist in kräftigem Gelb gestrichen wie die Eingangshalle und der Treppenab- und aufgang. Der Boden ist wie alle Böden in den Fluren, der Treppe und dem Eingangsbereich aus graumeliertem Stein. Rechts und links sind Türen, rechts: Klasse 1b, Klasse 2a, Klasse 2b. An jeder Tür hängen Bilder, die die Klasse und die SchülerInnen beschreiben. Zwischen den Türen sind Kleiderhaken angebracht, darunter Plätze für die Schuhe, bzw. Hausschuhe. Schilder mit Schuhen markieren deren Platz.

Auf der linken Seite sind auch vier Türen, die zu zwei Abstellräumen, zur Schulküche und zur Bibliothek führen. Die beiden letzteren werden auch als Differenzierungsräume genutzt.

Auf dem Flur verteilt, sind drei Arbeitsbereiche eingerichtet: links zwischen der 3. und 4. Tür stehen zwei Tische an der Wand mit jeweils zwei Stühlen davor. Auf der rechten Seite steht zwischen den Klassenzimmern der 1b und 2a ein quadratischer Tisch mit zwei Sitzhockern darunter, ebenso in der Ecke zwischen den Klassenzimmern der 2b und der 1a.

[...]

Dieser Flur ist außerhalb der Unterrichtsstunden sehr belebt, es herrscht eine eigene hektische Betriebsamkeit und es ist laut. Lachen, Schreien, Rufen und Sprechen, das alles erfüllt den Flur. Einzelnes ist akustisch kaum zu verstehen, noch inhaltlich zu identifizieren oder zuzuordnen.

Schüler*innen sitzen auf dem Boden, um ihre Schuhe zu wechseln, bunte Ranzen und manchmal auch Sportbeutel stehen und liegen kreuz und quer herum. Kinder spielen Fangen, andere unterhalten sich in kleinen Gruppen, sie streiten, sie tauschen Sammelkarten, sie gehen zur Toilette. Zu diesen Zeiten wirkt er tatsächlich wie ein Flur, ein Hin und Her, ein Verweilen, ein Geschiebe und Gedränge, wenn eine Klasse mit ihren abgestellten Ranzen den Durchgang blockiert.

Bei näherem Hinsehen lassen sich wiederkehrende Muster erkennen. Kommen die Kinder von draußen, am Morgen von Zuhause, aus der Sporthalle oder vom Pausenhof, dann ist für die meisten zuerst die Garderobe das Ziel. Sie hängen Utensilien, die sie im Klassenzimmer nicht brauchen an die Haken und wechseln die Schuhe. Sie ziehen die

Straßenschuhe aus und ihre Hausschuhe an und stellen das andere Paar an den vorgesehenen Platz. Dazu setzen sich fast alle Kinder auf den Boden. Dann gehen sie mit ihrem Ranzen ins Klassenzimmer, manche direkt, andere bleiben immer wieder stehen, wenn auf ihrem Weg Kinder beieinanderstehen. Sie stellen sich dazu, tauschen sich aus, lassen sich in ein Gespräch verwickeln.

Während der kleinen Pausen zwischen zwei Unterrichtsstunden im Klassenzimmer, nutzen die Kinder den Flur anders. Das Ankommen, Ausziehen und Hineingehen ins Klassenzimmer entfällt. Manche Kinder rennen durch den Flur, obwohl das in der Schulordnung verboten ist, andere treffen sich mit Kindern der Parallelklasse oder bilden kleine Gruppen, in denen erzählt, etwas gezeigt, sich vielfältig ausgetauscht wird. Er wird als Raum für einen Ortswechsel genutzt, raus aus dem Klassenzimmer mit seiner festgelegten Sitzordnung, seiner Struktur. Der Flur ist jetzt ein offener, freier und unstrukturierter Raum. Die Hierarchie, die im Klassenzimmer gilt, gilt hier nicht. Die Lehrkräfte werden auf dem Flur anders wahrgenommen als im Klassenzimmer und im Unterricht. Die Lehrkraft oder eine andere erwachsene Person ist eine Person von den vielen, die in diesem Flur unterwegs sind. Genau wie alle anderen werden sie beachtet oder nicht beachtet. (Dok. 1-01, 189-191).

In der Zeit vor bzw. zwischen den Unterrichtsstunden dient der Flur als Raum für Bewegung, Begegnung und Spiel. Indem die Schüler*innen die Klassenzimmertür überschreiten und den Flur betreten, vollziehen sie einen Übergang. Sie treten nicht heraus aus ihrer Schülerinnen- und Schülerrolle, jedoch heraus aus der Klassengemeinschaft, wie sie sich im Klassenzimmer konstituiert, heraus aus dem zeitlichen und räumlichen Rahmen des Unterrichts mit seiner eigenen Struktur und Hierarchie. Die Schüler*innen nutzen die Strukturschwäche dieses Raums. Die Sitzordnung und die Regeln, die im Klassenzimmer gelten, gelten hier nicht mehr und auch die Regeln, die im Schulhaus gelten, finden meist keine Beachtung, es sei denn, eine Lehrperson bringt sich dadurch ins Spiel, dass sie mit lauter Stimme daran erinnert und das Beachten der Schulhausregeln einfordert.

Während der Unterrichtsstunden wird der Flur noch auf eine andere Art genutzt. Er dient allen vier Klassen im Untergeschoss als zusätzlicher Arbeitsraum mit Arbeitsplätzen für differenzierte Unterrichtsangebote mit Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit. Dann steht die Klassenzimmertür offen, die Schüler*innen gehen hinaus auf den Flur und schauen, ob es einen freien Arbeitsplatz gibt. Wenn sie einen entdecken, setzen sie sich an den Tisch, breiten ihre mitgebrachten Materialien aus und beginnen leise flüsternd mit der Arbeit. Es gibt für diese Nutzung in der Regel keine offiziellen Absprachen zwischen den Lehrerinnen. Sie handhaben es so, dass die Lehrerin oder die Schüler*innen, die die Arbeitsplätze im Flur nutzen möchten, nachschauen und wenn die Arbeitsplätze nicht von einer anderen Klasse benutzt sind, können die Schüler*innen dieser Klasse die Plätze draußen im Flur nutzen. Für den Arbeitsprozess hat das den Vorteil, dass die Partner*innen, die zusammenarbeiten möchten, einen eigenen Platz für ihre Zusammenarbeit haben, was durch die Sitzordnung im Klassenzimmer oft schwierig oder nur mit Diskussion und Absprachen möglich ist. Für diese Arbeitsform gibt es klare

Regeln, die den Schüler*innen aller Klassen bekannt sind. Meist erinnert vor jeder Arbeitsphase im Flur die Lehrerin an diese Regeln: Flüsterton, kein Rennen, Plätze für andere frei machen, wenn die Arbeit beendet ist.

Sind im Flur alle Arbeitsplätze belegt, gehen die Schüler*innen wieder ins Klassenzimmer und suchen dort nach einem Arbeitsplatz. Gerangel zwischen den Schüler*innen und zwischen den einzelnen Klassen kommt eigentlich nicht vor.

(Dok. 1-01, 189).

Der Flur ist ein gemeinschaftliches Territorium, in dem sich die Schüler*innen ganz selbstverständlich zwischen den verschiedenen Nutzungskonzepten dieses Flures hin und her bewegen. Die Art und Weise, wie mit solch einem Flur umgegangen wird und dem Verhalten in diesem Raum, „liegt nicht nur in zweckrationalen Erwägungen und Notwendigkeiten begründet. Vielmehr dokumentiert sich darin der soziale Kontext, in dem die Interakteure stehen, ihre Orientierungen und Erfahrungen in bezug [sic] auf die Institution Schule, auf die Peergroup und auf die Klassengemeinschaft.“ (Göhlich/ Wagner-Willi 2001, 144).

Ist der Flur „Arbeitsraum“, dann ist er nicht mehr unstrukturierter Raum, sondern er erhält eine Struktur, ähnlich der im Klassenzimmer während des Unterrichts, er ist die Erweiterung des Klassenzimmers.

Am Ende des Flurs stehe ich vor einer Türe. Es ist die Klassenzimmertür der Klasse „1a“, wie ich auf einem Tonpapierbild in Form einer bunt bemalten Schultüte lese, die rechts neben der Tür hängt. Rund um die Schultüte sind 20 laminierte Pandabären angebracht, auf jedem steht ein Name. Das sind die Namen der Schüler*innen, die zu dieser Klasse gehören. Jeder Klasse ist in dieser Schule ein Tiername zugeordnet. Damit wird zum einen die Zugehörigkeit zur sozialen Gruppe der entsprechenden Schulklasse zum Ausdruck gebracht, zum anderen die Zugehörigkeit zu dieser Schule. (...)

Links von der Klassenzimmertüre schließt sich ein schmaler Gang an. Dort sind rechts und links an den Wänden die Kleiderhaken für die Klasse angebracht. Darunter ist Platz für die Schuhe, denn die Schüler*innen tragen im Schulgebäude immer Hausschuhe, die sie morgens beim Ankommen in der Schule anziehen. Damit jedes Kind weiß, wo sein Garderobenplatz ist, kleben auf allen Haken kleine weiße Schildchen mit dem Namen der Schülerin / des Schülers.

(Dok. 1-01, 189).

Dieser kleine Flur ist für die Schüler*innen der Klasse 1a morgens beim Ankommen in der Schule, nach der großen Pause und bei Schulschluss ein wichtiger Ort. Zu diesen Zeiten herrscht dort regelmäßig ein dichtes Gedränge. Mit der folgenden Episode wird dieses alltägliche Geschehen im Schulalltag der Klasse 1a ca. 3 Monate nach Schuljahresbeginn in diesem kleinen Flur beschrieben. Nach der großen Pause, die alle Kinder im Freien verbringen, drängen sich die Schüler*innen, v.a. jetzt, in der kälteren Jahreszeit, in den kleinen schmalen Gang, um ihre Jacken, Schals und Mützen auszuziehen und an ihre Kleiderhaken zu hängen. Sie ziehen ihre Winterschuhe aus und die Haus-

schuhe an, die sie im Schulhaus und im Klassenzimmer tragen. Dafür setzen sich die allermeisten Kinder auf den Boden. Dieses Geschehen läuft routinemäßig ab, jeden Tag nach der großen Pause, wenn sie sich für die nächste Unterrichtsstunde im Klassenzimmer vorbereiten. Dass sie miteinander reden, sich etwas zurufen oder schreien, gehört ebenso dazu, wie einander schubsen und drängeln in diesem engen Raum.

Einige Kinder sitzen auf dem Boden, um ihre Hausschuhe anzuziehen. Ein paar Jungs schubsen sich gegenseitig um. Nadine steht im hinteren Teil des Gangs mit ihrem Rollstuhl, beide Hände an den Rädern, doch sie schiebt die Räder nicht an. Mit einem unzufriedenen Gesichtsausdruck schaut sie auf das Getümmel, das ihr den Weg versperrt. Sie hat auch noch ihren Anorak an. In der Gruppe der Kinder scheint keines Nadine in ihrem Rollstuhl wahrzunehmen. Alle scheinen mit sich und miteinander beschäftigt. Ich bahne mir einen Weg, gehe zu ihr und helfe ihr beim Ausziehen, denn auf Grund ihrer Spastik schafft sie das nicht alleine. Sie lächelt und beginnt zu reden. Sie erklärt mir, wie ich ihre Jacke aufhängen muss. Nun sollten wir ins Klassenzimmer, die Religionsstunde fängt gleich an, doch es ist immer noch kein Platz, dass Nadine mit dem Rollstuhl zum Klassenzimmer fahren könnte. Ich bitte ein paar Jungs, die immer noch auf dem Boden sitzen, ein wenig Platz zu machen, damit Nadine durchfahren kann. Zuerst reagieren die Jungs nicht, erst als ich sie nochmals etwas lauter anspreche, rutschen sie in Zeitlupe etwas zur Seite. Nadine bewegt langsam die Räder ihres Rollstuhls und fährt an den Jungs vorbei. (Dok. 1-05, 196 und vgl. 2015-2-7, Zeilen 3243-3250).

Für Nadine im Rollstuhl und auch für Ela mit ihrem Rollator ist diese Situation schwierig. Sie kommen mit dem Rollstuhl und dem Rollator durch die Glastür am Ende des kleinen Flurs, die für sie die barrierefreie Eingangstür ins Schulgebäude ist. Um mit Rolli oder Rollator zu ihren Kleiderhaken und zum Klassenzimmer zu gelangen, müssen sie den Flur durchqueren. Doch der ist in den wenigen Minuten zwischen Pause und Unterrichtsbeginn vollständig belegt, ein Durchkommen mit ihren Hilfsmitteln ist nicht möglich. In der oben dargestellten Episode steht Nadine im hinteren Teil des Gangs, mit dem Rücken zur Eingangstür, durch die sie ins Schulhaus gelangt ist. Ihre beiden Hände umfassen die Räder ihres Rollstuhls. Das ist ein Signal, dass sie ihn fortbewegen möchte, um zu ihrem Kleiderhaken und zum Klassenzimmer zu kommen. Vor ihr „Getümmel“, auf das sie schaut. Nadine ist, nach ihrem Gesichtsausdruck zu urteilen, mit der Situation nicht zufrieden. Mehrere Gründe könnten dafür verantwortlich sein. Sie ist unglücklich, weil sie hier durchfahren will, doch der Weg ist durch die Kinder versperrt. Ihr Wunsch könnte sein, dass ihre Mitschüler*innen sie wahrnehmen, ihr Platz machen, so dass sie mit dem Rollstuhl fahren kann und dass sie ihr beim Ausziehen des Anoraks helfen. Eine andere Möglichkeit für ihre Unzufriedenheit könnte in dem Wunsch liegen, Teil dieses Getümmels zu sein, auch auf dem Boden sitzen zu können und mit den Mitschüler*innen zu reden, zu lachen und sich anzustupsen. Die Position von Nadine ist nicht auf gleicher Höhe mit der ihrer Mitschüler*innen. In ihrem Rollstuhl sitzend, befindet sie sich über dem Geschehen, das sich auf dem Boden abspielt. Nadine ist in dieser Situation von

den Schüler*innenaktivitäten in diesem Gang und auf dem Boden ausgeschlossen. Die Situation wirkt wie ein Standbild aus zwei voneinander unabhängigen Parteien. Nadine sitzt regungslos und still in ihrem Rollstuhl, die Kinder agieren laut und aktiv auf dem Boden, eine Annäherung findet von keiner Seite statt. Warum das so ist, kann aus dieser Szene heraus nicht beantwortet werden. Es stellt sich die Frage, warum Nadine nicht von sich aus aktiv wird, auf sich aufmerksam macht, die Mitschüler*innen um Mithilfe bittet. Was hindert sie daran, selbst die Initiative zu ergreifen, selbstwirksam zu werden, indem sie mit den anderen Kontakt aufnimmt, um einerseits Teil des Interaktionsgeschehens zu werden und andererseits Unterstützung und Hilfe für ihr Vorhaben zu bekommen.

In dieser Situation greift die Lehrerin, ohne dazu aufgefordert zu sein, ein. Sie „bahnt“ sich einen Weg durch die Schüler*innengruppe im Gang und auf dem Boden, um zu Nadine zu gelangen. Sie hilft ihr beim Ausziehen des Anoraks. Durch die Aktion zeigt Nadine eine Reaktion, „sie lächelt und beginnt zu reden“. Es scheint, dass sich Nadine jetzt wahrgenommen fühlt und dadurch in Aktion und Interaktion treten kann. Sie erklärt der Lehrerin, wie diese ihre Sachen aufhängen soll, was der Lehrerin vermutlich bekannt ist. Nadine scheint durch diese Anweisung die Initiative in dieser neuen Situation und Kommunikation zu übernehmen und spricht die Lehrerin als ihre Assistentin an. Interessant ist die Frage, warum die Lehrerin in dieser Situation so reagiert und ohne erkennbare Aufforderung ins Geschehen eingreift, warum sie beispielsweise nicht wartet oder Nadine fragt, was sie braucht, warum sie sie nicht auffordert, selbst aktiv zu werden oder warum sie die Mitschüler*innen nicht auf Nadine aufmerksam macht. Ihre Absicht scheint es zu sein, Stabilität in dieser instabilen Phase vor Unterrichtsbeginn herzustellen, indem sie sich Nadine zuwendet und ihr dazu verhilft, sich wie alle anderen Kinder in dieser Situation für den Unterricht bereit machen zu können. Durch ihre Unterstützung ermöglicht sie Nadine, das zu tun, was jetzt und hier zu tun ist, nämlich die Jacke auszuziehen, sie aufzuhängen und dann mit dem Rollstuhl ins Klassenzimmer zu fahren.

Im weiteren Verlauf der Episode übernimmt die Lehrerin auch für den nächsten Schritt des Fortgangs des Geschehens die Initiative, indem sie die Jungen, die auf dem Boden sitzen und den Durchgang blockieren, auffordert, „ein wenig Platz zu machen“, doch ohne Erfolg. Sie muss sie ein zweites Mal „etwas lauter“ bitten, erst dann reagieren die Kinder und rutschen „in Zeitlupe etwas zur Seite“. Eine mögliche Lesart für diese Szene ist, dass sich die Jungen in dieser Situation genervt fühlen. Da kommt die Lehrerin, läuft mitten durch sie hindurch und wendet sich einem einzelnen Kind persönlich und aktiv zu, die beiden agieren und kommunizieren miteinander. Dann wird ihre Mithilfe erwartet, indem sie aufgefordert werden, Platz für diese beiden zu machen. Da könnte es durchaus eine Reaktion sein, die erste Aufforderung der Lehrerin zu ignorieren. Das Wegrut-

schen „in Zeitlupe“ könnte eine Trotzreaktion sein. Die Jungen müssen der Lehrerin und Nadine zeigen, dass sie nicht gestört werden wollen und sich nun durch die Aktion der Lehrerin behelligt fühlen. Sie scheinen kein Interesse an einer Interaktion mit Nadine zu haben und sind erst bereit, die Situation und Nadine wahrzunehmen, als die Lehrerin eingreift.

Mit ihrer Rolle, die die Lehrerin hier übernimmt, bewegt sie sich auf einem Grat zwischen Inklusion und Exklusion. Sie greift vermutlich in der Absicht ein, diese Exklusionssituation, in der sich Nadine hier befindet, zu beenden. Die Lehrerin scheint hier Inklusion schaffen zu müssen, um Nadine zu ermöglichen, wie alle anderen Kinder nach der großen Pause ins Klassenzimmer und zur nächsten Unterrichtsstunde gelangen zu können. Auf der anderen Seite exkludiert sie Nadine aus der Gruppe der Kinder in diesem Flur, weil sie sich sichtbar und ausschließlich ihr zuwendet, mit ihr interagiert und sie dadurch aus der Schüler*innengruppe heraushebt.

6.3 Fazit

Es ist deutlich geworden, dass der schulische Kontext, insbesondere die räumlichen Gegebenheiten und die zeitlichen Strukturen, auf sehr unterschiedliche Art und Weise Auswirkungen auf die sozialen Praktiken der Schüler*innen im inklusiven Religionsunterricht haben. Ein erweiterter Blick auf die institutionellen Gegebenheiten sowie die Ordnungs- und Organisationsstrukturen der Schule ist deshalb unumgänglich. Ebenso dürfen die anderen Akteur*innen der Schulgemeinschaft, die Lehrer*innen, Unterrichtsbegleiter*innen und die Mitarbeiter*innen nicht außer Acht gelassen werden, sie haben ebenso Teil am Interaktionsgeschehen wie die Schüler*innen der Klasse 1a. Im inklusiven Religionsunterricht zeigte sich, dass die Lehrkraft eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt, indem sie sowohl inklusive als auch exklusive Prozesse verstärkt, unterstützt und fördert oder auch selbst hervorbringt.

Die einzelnen Szenen haben gezeigt, dass weder der Religionsunterricht als Unterrichtsfach im inklusiven Kontext noch die sozialen Praktiken der Schüler*innen, die sich darin ereignen, losgelöst von diesen institutionellen räumlichen und zeitlichen Zusammenhängen betrachtet werden können. Bereits in der Eingangshalle, auf dem Weg zum Klassenzimmer und auf der Treppe lassen sich Interaktionen und soziale Praktiken beobachten und beschreiben, in denen Differenz konstruiert wird. Nicht erst im Klassenzimmer und im Religionsunterricht bringen die Akteur*innen immer wieder Inklusion und Exklusion als Ergebnisse von Konstruktionsprozessen von Gleichheit und Verschiedenheit hervor (vgl. Joyce-Finnern 2017, 32), sondern diese finden an allen Orten des Schulraums statt und schaffen Interdependenzen, die Berücksichtigung finden sollten und in die Analyse einzubeziehen sind (vgl. Breidenstein 2006, 40).

Das, was sich im räumlichen und zeitlichen *Davor* und *Danach* des Religionsunterrichts an Interaktionsprozessen ereignet, nehmen die Schüler*innen mit hinein in die Mikroebene sozialer Situationen, Interaktionen und sozialer Praktiken des Religionsunterrichts im inklusiven Setting.

Auch wenn im Schulgebäude und seinem Außenbereich Anstrengungen baulicher Gestaltung ergriffen worden sind, dass barrierefreie Zugänge z.B. mittels Rampen geschaffen wurden, auch wenn im Klassenzimmer Mobiliar und Hilfsmittel entsprechend der individuellen Bedarfe der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorhanden sind und wenn die Schule in ihrem Leitbild von einer Schule für ALLE spricht, lassen sich bei allen diesen Maßnahmen Exklusionsrisiken erkennen. Beispielsweise zeigt die Szene, die den Weg der beiden Schülerinnen mit Rollstuhl und Rollator beschreibt (vgl. Kap. 8.2.2), dass zwar der Weg zum Klassenzimmer, der über den Pausenhof führt, aus baulicher Perspektive barrierearm ist – von Barrierefreiheit kann wegen der Türen nicht gesprochen werden –, dass jedoch diese beiden Schülerinnen auf diesem barrierearmen Weg aus der Schulgemeinschaft, aus dem Miteinander und aus dem Interaktionsgeschehen im Schulhaus ausgeschlossen werden. Während die Schüler*innen im Schulhaus miteinander interagieren können, erleben die beiden Schülerinnen auf ihrem separaten Weg zum Klassenzimmer soziale Ausgrenzung.

Es wurde deutlich, dass mit Barrierefreiheit Teilhabe ermöglicht wird, gleichzeitig werden jedoch neue Differenzen konstruiert, die Separation, Ausgrenzung und damit Exklusion zur Folge haben können.

Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass bei allen Maßnahmen, Teilhabe selbstbestimmt zu ermöglichen, sehr genau und umfassend darauf zu achten ist, inwiefern dadurch andere Differenzen im Sinne von Exklusion konstruiert werden, durch die sich Schüler*innen vom Interaktionsgeschehen der Schulgemeinschaft ausgegrenzt und ausgeschlossen fühlen. Es bedarf eines mehrperspektivischen Blickes sowohl auf die materielle als auch auf die soziale Ebene, die beide bei der Konstituierung von Raum eine Rolle spielen. Auf beiden Ebenen werden Differenzen konstruiert, die interdependent Inklusionen und Exklusionen hervorbringen.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die Wahrnehmung der Treppe durch die Rollstuhlfahrerin. Sie stellt eine unüberwindbare Barriere dar, der Zugang zu diesem materiellen und sozialen Raum ist nicht möglich. Daraus folgt der Ausschluss vom sozialen Geschehen auf der Treppe. Erst die selbstbestimmte Interaktion von Nadine, motiviert durch den Wunsch, so zu sein „wie alle anderen auch“ und „Treppe laufen“ zu können, ermöglicht die Überwindung der Exklusion und schafft Inklusion.

Als ein wesentliches Ergebnis kann festgehalten werden, dass in allen dargestellten Räumen, in denen die Schüler*innen und alle weiteren am Schulleben Beteiligten agieren und interagieren, vielfältige und ganz unterschiedliche Formen inklusiver und exklusiver Prozesse sichtbar werden. Dabei spielt durchaus die Lehrkraft eine Rolle, indem sie sowohl inklusive als auch exklusive Prozesse verstärkt, unterstützt und fördert oder aber selbst hervorbringt.

Um Differenzkonstruktionen sowie Exklusions- und Inklusionsprozesse in ihrer Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit wahrnehmen und erkennen zu können, bedarf es einer äußerst sensiblen Betrachtung der äußeren Bedingungen sowie der individuellen Bedürfnisse der verschiedenen Akteur*innen, die in diesem Schul-Raum und in dieser Schulgemeinschaft agieren, reagieren und interagieren.

7. Der Religionsunterricht in der 1. und 2. Klasse – Ordnungen im Raum als Bedeutungsträger für Inklusion und Exklusion¹⁰⁴

7.1 Der Religionsunterricht der Klasse 1a – Situationsbeschreibung

Am evangelischen Religionsunterricht im 1. Schuljahr der Klasse 1a nehmen elf Schüler*innen teil, vier Mädchen und sieben Jungen. Davon haben vier Kinder, zwei Mädchen und zwei Jungs, einen festgestellten Förderbedarf, sie sind Schüler*innen des SBBZ für körperliche und motorische Entwicklung, der Wiesenschule, eine Praktikantin und i.d.R. eine Fachlehrerin der Wiesenschule und als Lehrkraft ich selber. Neun Schüler*innen der Klasse nehmen nicht am RU teil, Ela, eine Schülerin der Wiesenschule, hat in dieser Zeit eine Förderstunde bei Frau Braun, die anderen haben Türkischunterricht.¹⁰⁵ Der Religionsunterricht findet dienstags in der 5. Stunde, von 11.25 – 12.10 Uhr und donnerstags in der 3. Stunde, von 9.25 – 10.15 Uhr statt. Die Rhythmisierung des Schulalltags sieht die große Pause nach der 3. Stunde vor. Damit die Schüler*innen die Pause zur Bewegung und zum Spielen nutzen können, findet die Vesperpause gemeinsam im Klassenzimmer, im Anschluss an die 3. Stunde statt. Deshalb sind für diese Stunde zusätzlich fünf Minuten vorgesehen. Für den Religionsunterricht bedeutet das, dass die Lehrerin am Ende der Stunde beim gemeinsamen Pausenvesper dabei ist. Für die Religionsklasse ist das völlig in Ordnung und diese Vesperzeit scheint für die Schüler*innen wichtig und schön zu sein, es herrscht eine ruhige und entspannte Atmosphäre. Vereinzelt kommen die Schüler*innen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ins Klassenzimmer, um ihre Vesperdose und Trinkflasche zu holen, wenn sie diese vergessen haben. Ein Schulgong, der nur zu Beginn und zum Ende der großen Pause ertönt, gibt das Signal für die

¹⁰⁴ Die Klasse 1a und die Klasse 2a/b bilden zwei unterschiedliche Gruppen von Schüler*innen ab (s. Kap. 7.1, 7.2 und 7.4.2).

¹⁰⁵ An der Weststadtgrundschule gibt es keinen islamischen Religionsunterricht. Die Schüler*innen mit türkischer Herkunft haben zwei Wochenstunden Türkischunterricht. Dieser findet parallel zum evangelischen und katholischen Religionsunterricht statt und dafür werden die Schüler*innen der Klassen 1a und 1b zu einer Gruppe zusammengefasst. Nur Ela nimmt weder am Religions- noch am Türkischunterricht teil, sie erhält zu diesen Unterrichtszeiten Einzelförderung.

große Pause. Die Schüler*innen räumen unterschiedlich schnell ihre Vespersachen weg und verlassen das Klassenzimmer. Manche haben es sehr eilig, sie rennen, schieben, drängeln, andere lassen sich Zeit, räumen in Ruhe auf, warten aufeinander. Mir fällt auf, dass sich David besonders viel Zeit lässt und manchmal eine extra Aufforderung braucht, nach draußen zu gehen.

Vor beiden Religionsstunden ist jeweils eine Fünfminutenpause. Am Donnerstag endet für die Schüler*innen der Schulvormittag mit der Religionsstunde. Das bedeutet für den Abschluss der Religionsstunde, dass wie auch an den anderen Schultagen, zuerst die Schulranzen gepackt werden und dann gemeinsam vor der Tafel ein Stehkreis gebildet wird. Die Religionslehrerin verabschiedet die Schüler*innen aus dem Klassenzimmer. Sie begleitet dann, gemeinsam mit der Praktikantin und evtl. mit der Co-Lehrerin die fünf Schüler*innen, die mit Transportbussen abgeholt werden zu den Bussen. Die anderen Schüler*innen gehen selbstständig entweder in die Kernzeit oder nach Hause. (Dok. 2014-1-1 Zeilen 1-30).

Der Religionsunterricht ist als Unterrichtsfach fester Bestandteil des Stundenplans der Klasse. Er ist als Teil des Schulalltags den schul- und klassenorganisatorischen Strukturen verpflichtet und an dessen Gestaltung beteiligt, wenn beispielsweise dienstags das gemeinsame Vesper am Ende der 3. Stunde und vor der großen Pause im Rahmen des Religionsunterrichts stattfindet.

Während dieser Phase liest die Lehrerin aus einem Kinderbuch (Eine Woche voller Samstage) ein Kapitel vor. (Dok. 1-05, 195).

Die Schüler*innen erwarten ganz selbstverständlich, dass dieses Ritual des Vorlesens aus einem Kinderbuch während des gemeinsamen Vespers auch im Religionsunterricht fortgeführt wird, so wie an jedem anderen Schultag auch. Ein Problem stellt dabei allerdings die besondere Situation dar, dass die Klasse aufgeteilt und nicht gemeinsam im Klassenzimmer anwesend ist. Am gemeinsamen Vesper im Klassenzimmer nehmen nur die Religionsschüler*innen teil, was bedeutet, dass die anderen Schüler*innen die Fortsetzung der Geschichte nicht hören können. Damit würde eine Ungleichheit und eine Differenz zwischen den Schüler*innengruppen geschaffen, die ein gemeinsames Fortsetzen dieses Rituals verunmöglichen, weshalb im Religionsunterricht darauf verzichtet wurde.

7.2 Der Religionsunterricht der Klasse 2a/ 2b – Situationsbeschreibung

Im 2. Schuljahr ist die Situation im Religionsunterricht¹⁰⁶ eine ganz andere als in der Klasse 1a, wie der folgende Protokollauszug beschreibt:

Am Religionsunterricht in der 2. Klasse nehmen zu Beginn des Schuljahres 12 Schüler*innen teil, 8 von der Klasse 2b und 4 von der Wiesenschule, die zur Klasse 2a gehören. Im

¹⁰⁶ Diese Situation ist näher in Kap. 4.6.3 beschrieben

Laufe des Schuljahres kommen Leon und Sina aus der Klasse 2b dazu. Der Unterricht findet in diesem Schuljahr donnerstags als Doppelstunde von 7.45 bis 9.15 Uhr im Klassenzimmer der Klasse 2a statt. Die Kinder der 2b kommen zur 1. Stunde in dieses Klassenzimmer, die Schüler*innen der 2a gehen für den Religionsunterricht in den Raum der 2b, für den Türkischunterricht in die Bibliothek. Diese Regelung wurde so vereinbart, da Nadine ihren speziellen, für sie angepassten Tisch braucht. Der Tisch hat eine Aussparung, so dass sie mit dem Rollstuhl bequem darunter fahren kann, er ist individuell einstellbar, die Tischplatte ist etwas gekippt, so dass Nadine gute Arbeitsbedingungen hat. (Dok. 1-03, 192).

Betrachtet man die beiden Religionsklassen 1a und 2a/2b, dann wird deutlich, dass durch den Religionsunterricht Differenz konstruiert wird. In der 1. Klasse wird die Klassengemeinschaft durch die notwendige Bildung der Religionsgruppe, zu der die Kinder gehören, die am Religionsunterricht teilnehmen, für den Zeitraum der beiden Religionsstunden aufgelöst. Das bedeutet, dass die Kinder, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, für diese Zeit in andere Gruppen aufgeteilt werden müssen: In die Gruppe, in der Türkischunterricht erteilt wird und die Fördergruppe, die von der Sonderpädagogin betreut wird.

Im 2. Schuljahr stellt sich die Situation noch in einer anderen Weise dar. Während sich im 1. Schuljahr die Differenzkonstruktion innerhalb der Klasse 1a vollzog und damit sozusagen außerhalb der Religionsgruppe, wird durch die Zusammensetzung der Religionsgruppe im 2. Schuljahr eine weitere Differenz innerhalb dieser Gruppe konstruiert. Die vier Schüler*innen der Klasse 2a, die mit ihrer Religionslehrerin zur Wiesenschule gehören, bilden die eine Gruppe, zur anderen Gruppe gehören die Schüler*innen der Klasse 2b. Diese Differenz bildet sich auch im Unterrichtsraum ab. Der Religionsunterricht findet im Klassenzimmer der 2a statt, da hier die notwendigen Hilfsmittel zur Verfügung stehen. Er ist den vier Schüler*innen der 2a vertraut, während den Schüler*innen der 2b dieser Raum gänzlich fremd ist. Durch die Zusammensetzung der Religionsgruppe kommt noch ein weiteres Differenzmerkmal zum Tragen: Während in der Klasse 1a das Differenzmerkmal Kinder mit und Kinder ohne festgestellten Förderbedarf organisatorisch so gut wie keine Rolle spielte, kommt ihm innerhalb der Religionsgruppe im 2. Schuljahr sowohl bei der Gruppenbildung im Fach Religion als auch in der Wahrnehmung der Gruppenmitglieder untereinander Relevanz zu. (vgl. Kap. 9.5).

7.3 Wann beginnt der Religionsunterricht?

7.3.1 Theoretische Vorüberlegungen

Der Situation kurz vor und am Beginn von Unterricht kommt eine besondere Bedeutung zu. Zahlreiche Forschungen im Rahmen hermeneutischer Unterrichtsforschung zeigen,

„dass sich besonders zu Stundenbeginn eine deutliche Interaktionsstruktur rekonstruieren lässt, die sich im weiteren Verlauf fortsetzt“ (Meister 2012, 9). Die Interaktions- und Kommunikationsdichte und der zeitliche Handlungsdruck sind in der Anfangssituation einer Unterrichtsstunde wesentlich höher als in ihrem weiteren Verlauf. Die Lehrkraft ist am Beginn des Unterrichts damit konfrontiert, „den Bedürfnissen, Anliegen, aber auch gezielten Interventionen von Schüler/innen sowie organisatorischen Notwendigkeiten Zeit einzuräumen und gleichzeitig zu begrenzen, um das geplante, inhaltliche Unterrichtsziel zu erreichen.“ (Meister 2012, 9).

Im Blick auf die Schüler*innen haben Arno Combe und Werner Helsper beschrieben, dass sie in dieser Phase am Beginn des Unterrichts „in verschiedenen Variationen, ihren Anspruch auf Interaktionsbeteiligung umkreisen und geltend machen“ (Combe/ Helsper 1994, 188). Es ist danach zu fragen, wie sich die Interaktionen am Beginn des Unterrichts darstellen. Dabei stehen die Praktiken der Schüler*innen im Zentrum, die „Strukturen des Aushandelns, der Kommunikation und der Deutungen der Beteiligten“ und die darin enthaltenen „Gemeinsamkeiten und Differenzen bei der Handhabung eines universell-institutionellen Handlungsproblems“ (Meister 2012, 11). Ihre Handlungen und Rituale ermöglichen letztendlich die „Herstellung einer inneren und äußeren Ordnung [...] und den inhaltlichen Unterrichtseinstieg“ (ebd.).

7.3.2 Die „kleine Pause“ vor dem Religionsunterricht der Klasse 1a

Im Unterrichtsalltag der Klasse geht beiden Religionsstunden eine fünfminütige Pause voraus. Die Religionslehrerin kommt i.d.R. bereits zur Fünfminutenpause ins Klassenzimmer (vgl. Dok. 2015-1-10, Zeile 1040). Das Ende der vorausgehenden Unterrichtsstunde und die Pause ist daran erkennbar, „dass die Klassenzimmertüre wie immer zur Pause ganz offen“ (Dok. 2015-1-12a, Zeile 1294) steht. Dadurch öffnet sich der geschlossene Unterrichtsraum und ein „Dazwischen“ in räumlicher und zeitlicher Perspektive wird markiert. Die vorausgegangene Unterrichtsstunde, die i.d.R. mit geschlossener Klassenzimmertür stattfindet, ist formal beendet und die Religionsstunde hat noch nicht begonnen, sie ist noch nicht im Blick. Die Klassenzimmertür hat für die Pause und das Geschehen in diesem Zeitraum eine zentrale Bedeutung. Ihr Offenstehen signalisiert, dass gerade kein Unterricht im Klassenzimmer stattfindet. Erst das Schließen der Tür macht das Klassenzimmer wieder zum Unterrichtsraum. Die geöffnete Tür stellt für die Schüler*innen und Lehrerinnen eine Schwelle dar. In räumlicher Perspektive zwischen drinnen und draußen. Jetzt kann das Klassenzimmer uneingeschränkt verlassen und betreten werden. In zeitlicher Perspektive gibt es in Bezug auf die Unterrichtsstunden einen Zeitraum zwischen „vergangen“ und „noch nicht“.

An der Klassenzimmertür kommt Jana mir entgegengerannt und umarmt mich, so dass ich nicht weitergehen kann. Ich begrüße sie. Sie erwidert den Gruß nicht, sagt, sie wolle meine Arbeitstasche tragen.

L: Die ist zu schwer für dich

Jana nimmt die andere Tasche.

L: Ja die ist leichter

Catrin ist auch dabei, sie zeigt ihren rechten Daumennagel.

Catrin: Guck der ist abgebrochen

L: Ich seh's tut's weh

Catrin: Nö

(Dok. 2015.1.10, Zeilen 1041-1050)

Jana nimmt wahr, dass die Religionslehrerin kommt, rennt ihr entgegen und umarmt sie.

Sowohl das Umarmen als auch das Angebot, die Tasche tragen zu wollen, sind Willkommengesten, die offensichtlich Freude über das Kommen der Lehrerin ausdrücken. Die Schülerin lässt sich nicht von ihrem Vorhaben abhalten, die Tasche der Lehrerin tragen zu wollen. Sie nimmt die leichtere Tasche und trägt sie ins Klassenzimmer. Für Jana gehört sie dorthin, als Vorbereitung des Religionsunterrichts, der jetzt gleich beginnt. Anders gestaltet sich die Interaktion zwischen Catrin, die bei dieser Begrüßungsszene dabei ist, und der Religionslehrerin. Mit einem direkten „Guck“ möchte sie offenbar die Aufmerksamkeit und Anteilnahme der ankommenden Religionslehrerin auf sich lenken. Diese Szene an der Türschwelle scheint, anders als bei Jana, Catrins Wunsch auszudrücken, „nimm mich wahr“.

In diesen Minuten, bevor der Religionsunterricht beginnt, herrscht im Klassenzimmer eine ganz eigene Situation. Eine vielgestaltige Geschäftigkeit kennzeichnet diese Phase zwischen den beiden Unterrichtsstunden, wie sie die folgenden Szenen beschreiben:

Es herrscht Pausenstimmung. Nils und Jan rennen durchs Klassenzimmer, Nils schmeißt sich auf den Boden, Jan macht es ihm nach, Jana sitzt am Platz und vespert. (Dok. 2015-1-12a, Zeilen 1295-1296).

Die Schüler*innen nutzen die Fünfminutenpause zwischen den beiden Unterrichtsstunden ganz unterschiedlich. Ein Mädchen sitzt vor ihrer Vesperdose und isst. Zwei Jungs verschaffen sich Bewegung, indem sie durch das Klassenzimmer rennen, obwohl das verboten ist. Dieses Verbot spielt offensichtlich für sie in dieser Situation der Pause keine Rolle. Die Unterrichtsstunde ist vorbei, die nächste hat noch nicht begonnen. Damit ist offenbar die Ordnung, die eine Unterrichtsstunde bestimmt, aufgehoben. Die beiden scheinen miteinander eine Szene zu spielen, bei der sich zuerst der eine, dann der andere auf den Boden wirft.

Die Klassenlehrerinnen sind noch im Klassenzimmer, als ich in der Pause ins Klassenzimmer komme, ebenso die meisten Kinder, einige kommen vom Flur herein. Frau Ludwig steht umringt von vier Schüler*innen vor dem Schreibtisch neben der Tafel und redet mit ihnen. Frau Braun ist mit Ela beschäftigt. Es scheint, als ob beide mich wahrgenommen haben, doch keine reagiert, indem sie sich mir zuwendet oder mich anspricht. Frau

Ludwig sieht zur Uhr und mit einer Handbewegung Richtung Tischgruppen signalisiert sie den Schüler*innen, dass es weitergeht. Die Klassenlehrerinnen verlassen ohne weitere Absprachen mit einem Gruß das Klassenzimmer und schließen die Türe von außen. (Dok. 2014-1-1, Zeilen 31-37).

Die beiden Lehrerinnen, die noch im Klassenzimmer sind, haben zwar ihre Unterrichtsstunde beendet, doch ihre Arbeit scheint für sie noch nicht abgeschlossen zu sein. Sowohl einige Schüler*innen als auch die Lehrerinnen nutzen die Pause vor der Religionsstunde für klärende Gespräche, Nachfragen, Austausch oder zu letzten, abschließenden Unterrichtsaktivitäten, wenn beispielsweise die Klassenlehrerin von einigen Kindern noch die Hefte einsammelt (vgl. Dok. 2015-1-12a).

Frau Ludwig ist mitten in einem Gespräch mit Schüler*innen. Frau Braun ist bei Ela, was die beiden miteinander machen, geht aus dem Protokollauszug nicht hervor. Durch einen Blick zur Uhr scheint Frau Ludwig bewusst zu werden, dass jetzt eine neue Unterrichtsstunde, die Religionsstunde, beginnt, an der sie nicht beteiligt ist. Dass sie noch mitten in der Unterrichtssituation der vorausgegangenen Stunden ist und auch jetzt, am Ende der Pause, immer noch in ihrer Rolle als Lehrerin in dieser Klasse agiert, zeigt sich in ihrer Gestik. Sie gibt mit einer Handbewegung der Klasse offiziell das Signal, dass jetzt die Pause zu Ende ist und der Unterricht weitergeht, allerdings nun ohne die beiden Lehrerinnen, die mit einem Gruß das Klassenzimmer verlassen und die Tür von außen schließen. Wem dieser Gruß gilt, ob es ein Abschiedsgruß an die Klasse oder eine Begrüßung der Religionslehrerin ist, wird nicht ersichtlich. Die Klassenlehrerinnen geben mit ihrem Handeln, dem Schließen der Tür, ein sichtbares und hörbares Signal, dass die Pause vorbei ist und eine neue Unterrichtsstunde beginnt, an der sie nicht beteiligt sind. Die Pause hat im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht noch eine weitere Bedeutung, wie die folgende Szene beschreibt:

Die Kinder, die nicht an Religion teilnehmen, räumen ihre Sachen zusammen, packen ihre Ranzen und verlassen einzeln und zu zweit das Klassenzimmer und gehen in die Bibliothek zum Türkischunterricht. (Dok. 2015-1-12a, Zeilen 1300-1302).

Der Religionsunterricht schafft im Schulalltag der Klasse 1a und in der Zusammensetzung der Klasse eine neue Situation und damit eine Veränderung im gewohnten Klassen- und Unterrichtsalltag. Es wird durch das Unterrichtsfach Religion für diese zwei Unterrichtsstunden in der Woche eine Differenzlinie innerhalb der Klassengemeinschaft der Klasse 1a geschaffen. Neue Gruppen werden definiert, die auch räumlich neu zugeordnet werden. Die Schüler*innen, die am Religionsunterricht teilnehmen, bleiben im Klassenzimmer, sie bilden die Religionsunterrichtsgruppe. Die Schüler*innen, die nicht

daran teilnehmen, verlassen das Klassenzimmer und gehen in die Bibliothek zum Türkischunterricht, an dem sie zusammen mit den Schüler*innen der Klasse 1b teilnehmen. Ela bekommt Einzelförderung durch die Sonderpädagogin (vgl. Dok. 1-02, 191).

Dass diese neuen Arrangements nicht immer reibungslos zu organisieren und von den Schüler*innen zu realisieren sind, zeigen die folgenden Episoden:

Ela, die nicht am RU teilnimmt macht noch keine Anstalten das Klassenzimmer zu verlassen, um mit der anderen Klassenlehrerin in einer Flurnische zu arbeiten.

L: Ela [...] pack bitte deine Sachen zusammen Frau Braun wartet schon draußen auf dich

Ela rührt sich nicht, schaut fragend die Lehrerin an und wartet bis Frau Braun kommt.

Frau Braun laut und ungeduldig: Auf auf [...] jetzt aber dalli

(Dok. 2015-1-12b, Zeilen 1408-1410).

Von Ela wird in dieser Pause erwartet, dass sie, wie die anderen Kinder, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen und deshalb aus dem Klassenzimmer gehen, ihre Unterrichtsmaterialien einpackt und das Klassenzimmer mit ihrem Rollator verlässt, um mit Frau Braun an einem anderen Ort weiterzuarbeiten. Doch bei Ela ist keinerlei Aktivität in dieser Richtung beobachtbar.

Auch als die Religionslehrerin, die Ela nur von zufälligen Begegnungen und nicht aus dem Unterricht kennt, sie auffordert und klar beschreibt, was sie tun soll, löst das bei Ela nicht die gewünschte Reaktion aus, sondern ein fragendes Schauen, wie es im Protokoll zu lesen ist. Es kann vermutet werden, dass Ela nicht reagiert, weil sie einerseits die Aufforderung inhaltlich nicht verstanden hat, da sie von einer Person kommt, deren Stimme und Sprechweise ihr nicht vertraut sind oder dass sie andererseits auf die Religionslehrerin deshalb nicht reagiert, weil sie zu ihr keine Beziehung hat. Erst als Frau Braun, die ihr vertraute Lehrerin kommt, handelt sie. Für Ela, die auf Grund ihrer geistigen Behinderung auf sehr viel Unterstützung und Förderung angewiesen ist, ist Frau Braun die zentrale Bezugsperson, die sie sonderpädagogisch unterstützt und fördert. Sie fordert Ela ohne weitere Erklärungen mit lauter Stimme und klaren Ansagen auf, sich zu beeilen, und das bringt Ela offensichtlich dazu, ihre Sachen zu packen und den Raum zu verlassen. Welche Bedeutung diese Trennungssituation für Ela hat, lässt sich aus den Daten nicht erschließen.

7.4 Die Sitzordnung im Religionsunterricht

Der Sitzordnung kommt im Religionsunterricht und insbesondere am Beginn der Religionsstunde eine eigene und besondere Bedeutung zu. Da sich die Klasse im Religionsunterricht anders zusammensetzt als im allgemeinen Unterricht und eine eigene Sitzordnung hat, muss diese zu Beginn einer jeden Stunde von den Schüler*innen erinnert und hergestellt werden. Das bedeutet für die einzelnen Schüler*innen, dass sie eventuell an

einem anderen Platz sitzen als sonst im Unterricht, neben einem anderen Kind, mit anderen Kindern an einem anderen Gruppentisch. Und so ist die Sitzordnung häufig am Beginn der Religionsstunde Diskussthemata, Anlass zu Kritik und Auseinandersetzung, wie einige Episoden zeigen.

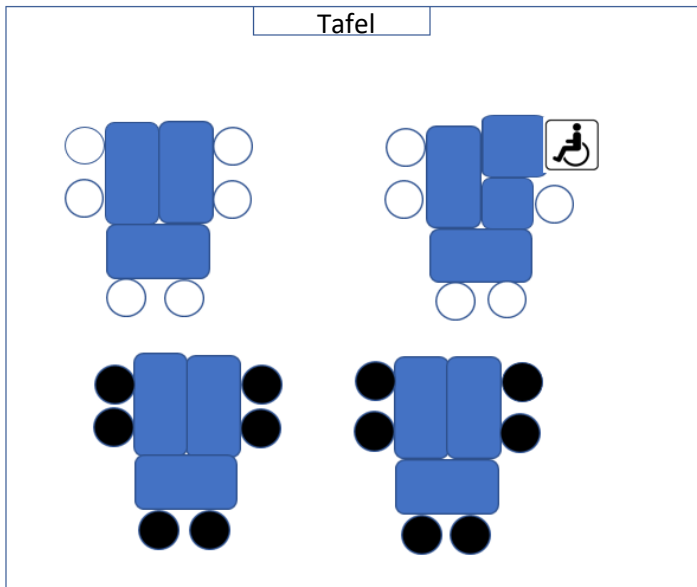
7.4.1 Die Sitzordnung im 1. Schuljahr

Durch die organisatorische Aufteilung der Klasse 1a in eine Religionsgruppe, eine Türkischgruppe und eine Einzelbetreuung entsteht für den Religionsunterricht eine neue, ganz eigene Gruppe. Das bedeutet eine sichtbare Veränderung im Klassenzimmer.¹⁰⁷ Dadurch, dass die neun Schüler*innen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, das Klassenzimmer verlassen haben, sind neun Plätze an den vier Tischgruppen leer. Die Schüler*innen, die am Religionsunterricht teilnehmen, sitzen im Klassenzimmer verteilt an den vier Tischgruppen, zum Teil allein am Tisch oder an einem Gruppentisch, ohne die oder den gewohnten Nebensitzer*in. Für die Schüler*innen ist das eine neue, ungewohnte und im Vergleich zum allgemeinen Unterricht eine befremdliche Situation. Die Differenz, die durch die Aufteilung der Klasse hervorgebracht wird, ist im Klassenzimmer dadurch deutlich sichtbar und spürbar, dass ein Teil der Klasse nicht mehr da ist und die Plätze dieser neun Schüler*innen nicht besetzt sind. Die Klassengemeinschaft der Klasse 1a ist für diese Unterrichtsstunden aufgehoben, was vermutlich im Religionsunterricht durch die leeren Plätze im Klassenzimmer stärker spürbar ist als im Türkischunterricht, der in der Bibliothek stattfindet. Die elf Schüler*innen, die am Religionsunterricht teilnehmen, stehen gemeinsam mit der Religionslehrerin vor der Aufgabe, die Sitz- und Arbeitsplätze an den Gruppentischen neu zu organisieren mit dem Ziel, eine für den Religionsunterricht geltende Klassen- und Unterrichtsgemeinschaft zu bilden. Für diesen Prozess strebt die Religionslehrerin eine neue, eigene Sitzordnung für diese beiden Religionsstunden an, bei der die Schüler*innen an zwei Tischgruppen sitzen. Der folgende Protokollauszug macht dies deutlich:

Im Religionsunterricht gibt es eine eigene Sitzordnung. Wenn die Schüler*innen an ihren gewohnten Plätzen sitzen, sind sie verstreut im Klassenzimmer. Eine eigene Sitzordnung für den Religionsunterricht ermöglicht es den Schüler*innen, sich als Gruppe zu identifizieren. In der Zeit nach Weihnachten kam es immer wieder zu großen Diskussionen, wer neben wem sitzen will und darf. Die Religionslehrerin hat deshalb nochmals mit den Schüler*innen über die Sitzordnung gesprochen.
(Dok. 1-06, 197, Auszug aus dem Protokoll Teamsitzung).

¹⁰⁷ An dieser Stelle wird nochmals auf die Diskussion um eine sozialwissenschaftliche Konzipierung und Perspektivierung des Raumes hingewiesen, wie sie anhand der konzeptionellen Überlegungen zu einer »Soziologie des Raumes« (Löw 2001; Schroer 2006) in der vorliegenden Arbeit vorgestellt wurden. „Räumliche Strukturen gehören zugleich zu den Bedingungen und zu den Hervorbringungen sozialer Praxis. Soziale Praktiken finden immer in Räumen statt und bringen zugleich Räume hervor.“ (Breidenstein et al. 2017, 22)

Sitzordnung am 24.03.2015 im ev. Religionsunterricht der Klasse 1a



Legende:

- weiße Kreise: besetzte Stühle im Religionsunterricht
- schwarze Kreise: nicht besetzte Stühle im Religionsunterricht, sie stehen für Partner- und Gruppenarbeit und für differenzierte Angebote des „Lernwegs“ zur Verfügung.
- Der Rollstuhl von Nadine findet an einem Spezialtisch mit Kippfunktion Platz.
- Fensterfront links, Klassenzimmertür rechts

(Dok. 1-08-1, 199)

Dadurch, dass nun alle Schüler*innen an den beiden vorderen Gruppentischen sitzen, ist für die Zeit des Religionsunterrichts eine eigene Ordnung entstanden, die der neuen kleineren Religionsklasse entspricht. Für die Schüler*innen bedeutet dies, sich in die neue und eigene Gemeinschaft im Religionsunterricht einzufinden und sich mit dieser Gruppe zu identifizieren.

Ein solcher Prozess birgt Reibungspotenzial in sich. Die Schüler*innen müssen die gewohnte Struktur im Klassenzimmer und an den Tischgruppen aufgeben und sich auf eine neue Ordnung einlassen. Eine neue und eigene Sitzordnung für den Religionsunterricht bedeutet für sie, dass einige an ihren Plätzen sitzen bleiben können, während andere ihren Platz verlassen und an einem anderen Tisch und in einer anderen Tischgruppe Platz nehmen müssen. Sie müssen sich gegebenenfalls auf eine/ einen andere/n Sitznachbar*in einstellen und einlassen, sie müssen ihre Arbeitsplätze neu organisieren und konturieren. Eine Ausnahme ist in diesem Fall Nadine, für die es an der vorderen Tischgruppe auf der Türseite einen Spezialtisch mit Kippfunktion und einer runden Aussparung gibt, an den sie mit ihrem Rollstuhl heranfahren kann.

Dass die Sitzordnung immer wieder Anlass zur Diskussion und Neuorganisation ist, macht der Protokollauszug deutlich. Die Schüler*innen haben inzwischen über drei Monate Erfahrungen mit und im System Schule gesammelt, Beziehungen unter ihnen ha-

ben sich verändert, neue Freundschaften sind entstanden. Das wird im Religionsunterricht dadurch sichtbar und spürbar, dass es von Seiten der Schüler*innen „nach Weihnachten“ zu „großen Diskussionen“ um die Sitzordnung im Religionsunterricht gekommen ist, die dazu geführt haben, dass in der Religionsgruppe „über die Sitzordnung gesprochen“ wurde. Ob und wie diese Diskussion zu Veränderungen in der Sitzordnung geführt hat, lässt sich aus dem Protokollauszug nicht erschließen.

7.4.1.1 Die Sitzordnung – Anlass zu einem Konflikt

Dass die Sitzordnung im Religionsunterricht Anlass zu einem Konflikt darstellte, macht die folgende Episode deutlich, die sich am Übergang von der Pause zum Beginn des Religionsunterrichts ereignete:

Jan steht unschlüssig an seinem Platz der rechten vorderen Tischgruppe, geht dann zur Lehrerin.

Jan: Der Luis sitzt nicht an seim Platz

L: Sagst du's ihm nochmal wo er sitzen soll

Jan: Ja-a

Nach kurzem Zögern dreht sich Jan um und geht zu Luis, der an der vorderen Tischgruppe auf der Fensterseite, an seinem „normalen“ Platz sitzt, bleibt aber vor der Tischgruppe stehen, halb der Lehrerin zugewandt und spricht mit ihm, er zeigt auf den Tisch, an dem er und Luis während Religion sitzen.

(...)

Jan schaut immer wieder mit einem hilfesuchenden Blick zur Lehrerin, er erreicht bei Luis nichts, Luis schaut ihn an, rührt sich aber nicht, macht sich dann an seinem Mäppchen zu schaffen und bleibt sitzen.

Jan weiß offensichtlich nicht, was er tun soll, dann dreht er sich weg und geht zögerlich und langsam an seinen Platz, seine Körperhaltung und sein Gesichtsausdruck lässt Unzufriedenheit mit dem Nichterreichten, mit dieser Situation vermuten.

L: Jan [.] vielen Dank dass du mich drauf aufmerksam gemacht hast, wir wolln das gleich noch mal besprechen [..] ja?

(...)

Janik redet mit Luis, er zeigt auf Luis' Platz neben Jan. Auch er erreicht nichts, dann dreht er sich um, Richtung Klasse, schaut was da gerade läuft, unterhält sich dann mit Jan.

(...)

Catrin schreit: Jetzt seid doch mal still

Till laut: Können wir jetzt nich mal anfangen

(...)

Im Klassenzimmer ist es jetzt ruhig.

Luis steht auf und geht zu seinem Fach nach hinten an der Wand.

L: Und wo geht er jetzt hin

Luis hantiert dort herum, alle anderen Schüler*innen schauen ihm zu. Dann geht er zum freien Stuhl am Mädchentisch, holt noch seinen Ranzen und setzt sich hin.

Jana dreht sich kurz zu ihm um und schaut, was Luis macht. Dann dreht sie sich wieder nach vorne.

L: Seid ihr alle damit einverstanden

Viele gleichzeitig: Naiin, nain , nei, ne

Luis: Doch

Nadine: du sollst hier sitzennnn (Sie zeigt sehr ausladend und demonstrativ auf seinen Platz)

Till: Luis [...] mach kein Unsinn

Jana steht auf und stellt sich neben den leeren Platz von Luis:

Jana: Wär der Luis hier hin gesessen [...] dann wäre hier nicht frei und dann wär hier ne Linie Sie schaut Jan an. Jetzt sitzt er alleine und das is nicht schön

Till: Luis wenn du dich hier wieder hinsetzt dann is Jan [...] dann is Jan und Luis wieder wie alle anderen weil es wär doch schade wenn Jan jetzt dann allein wär

L: Luis hast du das grad verstanden was der Till gesagt hat

Luis zerreißt ein Papier aus seinem Mäppchen.

L: hörst du mal auf damit

Luis steckt sich beide Zeigefinger in die Ohren.

L laut: Und jetzt nimmst du mal die Finger aus den Ohren

Luis nimmt die Finger aus den Ohren und hält sich mit seinen Händen die Ohren zu.

und weg von den Ohren und hörst nochmal zu was der Till gesagt hat

Luis nimmt die Hände herunter

Till: Luis wenn du dich hier wieder hinsetzt, dann is Jan [...] dann is Jan und Luis wieder wie alle anderen weil es wr doch schade wenn Jan jetzt dann allein wr

L: Hast du das verstanden Luis

Luis: Nein.

Nils: Der lügt nur

David: Er hört nich zuuu

L: Er hört nicht zu [...]was machen wir jetzt?

Jan: Stopp zu ihm sagen (Stoppsagen ist eine Regel der Klasse um ein Verhalten beim anderen zu stoppen und zu verändern)

Nils: oder ihn vor die Tür setzn das machn die oft

Till laut und bestimmt: Stopp [...] das mag ich nich dass du dich immer woanders hinsetzt!

Luis reagiert wieder nicht, die L geht zu ihm hin, beugt sich zu ihm hinunter, schaut ihn an, schaut ihm ins Gesicht.

L: Luis stopp du nimmst jetzt dein Mäppchen und setzt dich an den Platz der für Religion für dich vorgesehn ist

Luis steht langsam auf und in Begleitung der L setzt er sich auf seinen Platz. Die L geht neben ihm in die Hocke.

L: Luis [...] so und ab jetzt

Luis: Ja-

L: konzentrierst du dich bitte

[...]

L: Luis konzentrierst du dich

Luis: ich konzentrier mich

L: und machst keinen Quatsch mehr

Luis: kein Quatsch mehr

L: mhm [...] alles in Ordnung?

Luis: Jaa

(Dok. 2015-1-12b, Zeilen 1424-1505).

Der Anlass für diese Episode ist, dass die im Religionsunterricht geltende Sitzordnung von einem Schüler nicht eingehalten wird. Jan, der nach dieser Sitzordnung neben Luis sitzt, hat das bemerkt, geht zur Lehrerin und macht sie darauf aufmerksam. Beide unterstellen Luis fehlendes Ordnungsverhalten, Luis sitzt nicht an seinem Platz. Offenbar geht es in diesem Fall nicht primär um Ordnung als Bedingung und Voraussetzung für den Unterricht, sondern um das Einfordern von Ordnungsregeln zu erzieherischen Zwecken. (vgl. Meister 2012, 194). Die Lehrerin fordert Jan auf, nochmals mit Luis zu sprechen und ihn auf seinen Sitzplatz im Religionsunterricht aufmerksam zu machen. Interessant ist dabei das Wort „nochmal“. Gebraucht die Lehrerin dieses Wort in normativem Sinn, dann würde das der gerade beschriebenen Vermutung entsprechen. Es kann jedoch auch unterstützend verstanden werden, im Sinne einer Erinnerung.

Jan scheint sich bei diesem Auftrag nicht wohlzufühlen, er zögert, bleibt auf Abstand stehen und während des Gesprächs halb der Lehrerin zugewandt, er schaut immer wieder hilfeschend zu ihr, als ob er auf ihre Unterstützung hofft. Was Jan sagt, ist nicht bekannt. Sichtbar ist, dass er auf den Platz zeigt, an dem Luis sitzen soll. Interessant ist die Reaktion von Luis. Er schaut Jan an, offensichtlich nimmt er Jan wahr. Dies scheint der einzige aktive, nonverbale Moment seitens Luis' in dieser Kommunikation zu sein. Er führt sie nicht fort, sondern „rührt sich nicht“. Er bleibt am „falschen“ Platz sitzen. Dann macht er sich an seinem Mäppchen zu schaffen. Damit gibt er ein eindeutiges nonverbales Statement, dass er mit anderen Dingen beschäftigt ist. Luis nimmt in dem Dialog, den Jan mit ihm begonnen hat, keine konstruktive Rolle ein, sondern grenzt sich durch die Mäppchenaktion ab. Er ignoriert sowohl Jan als Gesprächspartner als auch die Sache, um die es geht. Jan weiß nicht, wie er mit dieser Situation umgehen soll. Es scheint ihm damit nicht gut zu gehen. Er hat das, was er erreichen sollte, nicht erreicht. Ihm bleibt nur, zurück zu seinem Platz zu gehen. Die Lehrerin nimmt das wahr und honoriert seinen Einsatz.

Interessant ist, dass Janik Jans Intervention und deren Scheitern wahrgenommen hat. Er versucht selbst zu intervenieren, indem er mit Luis redet und genau wie Jan, auf den Platz neben Jan an der anderen Tischgruppe zeigt. Auch er erreicht nichts. Doch ihn scheint das nicht weiter zu beschäftigen, er dreht sich um und beginnt ein anderes Gespräch.

Zwei Kinder sind mit der Situation in den ersten Minuten des Religionsunterrichts unzufrieden und artikulieren das. Catrin schreit. Scheinbar ist es im Klassenzimmer so laut und unruhig, dass sie sich nur so Gehör verschaffen kann. Sie wendet sich an ihre Mitschüler*innen mit einem Imperativ: „Jetzt seid doch mal still“. Auch Till spricht mit lauter

Stimme. „Können wir jetzt nicht mal anfangen.“ Er bezieht mit „wir“ die gesamte Klassengemeinschaft ein. Indem er das Modalverb ‚können‘ voranstellt, zeigt er die Möglichkeit auf, dass nun der Religionsunterricht beginnen kann, doch scheint er eigentlich an seine Mitschüler*innen zu appellieren, dass nun der Religionsunterricht anfangen soll. Und tatsächlich, nach den Interventionen durch die beiden kehrt Ruhe ein, der Religionsunterricht kann jetzt beginnen.

Doch dann eine Störung: Luis steht auf und geht nach hinten an sein Fach. Die Lehrerin schaltet sich ein. Sie stellt eine Frage, die sie nicht explizit an Luis richtet, sondern an die ganze Klasse. Will sie die Klasse demokratisch an dieser Situation beteiligen? Irritierend ist der Inhalt ihrer Frage. Es ist offensichtlich, wohin Luis gerade geht und niemand antwortet darauf. Alle schauen Luis zu, der seine Aktion fortsetzt. Er holt seinen Ranzen und wählt für sich einen neuen Sitzplatz aus. Er setzt sich auf einen freien Stuhl am Mädchenisch hinten an der Fensterseite.

Mit ihrer Frage „seid ihr alle damit einverstanden“ richtet sich die Lehrerin ausdrücklich an „alle“ im Klassenzimmer, doch meint sie auch wirklich alle? Oder meint sie alle außer Luis, weil er durch sein Verhalten die Lehrerin zu dieser Frage provoziert hat? Viele verneinen und bekunden damit ihre Solidarität mit der Lehrerin. Spannend ist Luis' Reaktion. Während er bis zu diesem Zeitpunkt nur nonverbal gehandelt hat, nimmt er jetzt die Möglichkeit wahr, verbal zu antworten. Er fühlt sich durch die Anrede „ihr alle“ angesprochen und nimmt sein Recht wahr, auf diese Frage zu antworten. Er gibt eindeutig zu verstehen, dass er mit seinem Verhalten einverstanden ist. Damit widerspricht er einigen seiner Mitschüler*innen und indirekt auch der Lehrerin, die mit ihrer rhetorischen Frage eigentlich das Nein der Schüler*innen provoziert hat. Die Antwort von Luis scheint für viele Schüler*innen den Konflikt zu verschärfen. Sechs Kinder ergreifen die Initiative und beteiligen sich kommunikativ an einem Lösungsversuch dieses Konflikts. Sie machen Luis in mehreren Anläufen mehrere Angebote, um diese Konfliktsituation zu beenden. Nadine appelliert verbal und gestikulierend an Luis, indem sie ihn auf seinen Platz hinweist. Till warnt ihn davor, „Unsinn“ zu machen. Spannend ist die Reaktion von Jana. Sie stellt sich neben den Platz, an dem Luis eigentlich sitzen sollte und beschreibt in einem Konditionalsatz, was wäre, wenn Luis auf seinem Platz sitzen würde. Sie spricht Luis nicht direkt an, sondern benutzt die 3. Person im Konjunktiv der Vergangenheit. Am Ende ihrer Ausführung bezieht sie Jan mit ein und bewertet dessen Alleinsein am Tisch empathisch als „nicht schön“. Diesen Gedanken nimmt Till auf und führt ihn weiter. Er spricht Luis direkt mit „du“ an und appelliert an Luis' Mitgefühl. Besondere Aufmerksamkeit verdient Tills Äußerung: „... dann ist Jan und Luis wieder wie alle anderen weil es wär doch schade wenn Jan jetzt dann allein wär“. Till nimmt hier eine sozio-emotionale Perspektive ein. Er nimmt die Differenz wahr, die dadurch geschaffen wird, dass die

Struktur in Form der Sitzordnung nicht eingehalten worden ist. Dadurch sind Jan und Luis aus seiner Sicht „anders“ als alle anderen. Erst wenn Luis neben Jan sitzt, sind die beiden wieder „wie alle anderen“. Das Adverb „wieder“ hat bezogen auf das Ziel, das Till mit seiner Rede verfolgt, eine besondere Bedeutung. Er stellt in Aussicht, dass die beiden so, wie sie vorher zur Gruppe der Religionsschüler*innen gehört haben, durch das Nebeneinandersitzen wieder zur Gruppe dazugehören können und wieder einbezogen sind. Als die Lehrerin ihn fragt, ob er das verstanden hat, antwortet Luis mit „nein“. Die Handlung, die dann folgt, scheint sichtbar zu machen, dass er mit dieser Situation und Kommunikation nicht zurechtkommt, dass er diese Diskussion ablehnt. Er zerreißt Papier und steckt sich beide Finger in die Ohren. Er grenzt sich offensichtlich von seinen Mitschüler*innen und ihren Lösungsvorschlägen ab, er will sie nicht hören.

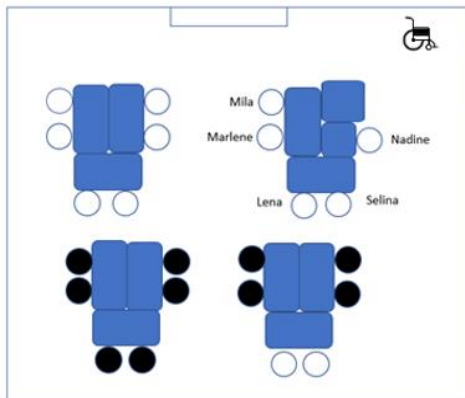
Die Kinder suchen weiter nach Alternativen, um eine Verhaltensänderung bei Luis herbeizuführen, jetzt allerdings weniger auf der sozio-emotionalen Ebene, sondern mit Hilfe der Regelsysteme, die in der Klasse üblich sind. Wieder wird Till initiativ und greift den Vorschlag, die Stopp-Regel anzuwenden, auf. Er begründet sein „Stopp“ mit einer klaren emotionalen Positionierung „das mag ich nicht ...“. Erst als die Lehrerin aktiv wird und zu ihm geht, sich zu ihm hinunterbeugt, ihm ins Gesicht schaut und damit einen direkten Blickkontakt herstellt, lässt sich Luis auf eine Interaktion mit ihr ein. Er bestätigt seine Mitwirkung im Dialog, den die Lehrerin mit ihm führt mit „ja“ und dem Wiederholen ihrer Gesprächsinhalte, die er in die Ich-Form umformuliert. Am Ende dieser Episode bestätigt Luis, dass alles in Ordnung ist. Für die Religionslehrerin scheint damit diese Konfliktsituation abgeschlossen, der Religionsunterricht kann beginnen. (vgl. ebd., Zeilen 1505ff). Es bleiben einige drängende Frage im Raum. Warum konnte sich Luis nicht auf eine Interaktion mit seinem Mitschüler*innen einlassen? Wäre Luis bereit gewesen, den Platz zu wechseln, wenn die Lehrerin ihn gleich zu Beginn darum gebeten hätte und nicht seine beiden Mitschüler?

Im Blick auf die Forschungsinteresse dieser Arbeit, die nach den sozialen Praktiken der Schüler*innen im inklusiven Setting fragt, wird die Frage nach Erfahrungen und Erlebnissen von Differenz, von Ausgrenzung oder Diskriminierung von Luis virulent, die vielleicht dafür verantwortlich sind, dass er nicht in den direkten Austausch mit den Kindern seiner Klasse treten kann oder will, dass er sich nicht auf seine Mitschüler*innen einlassen kann. Lassen sich Exklusionsrisiken erkennen?

7.4.2 Die Sitzordnung im 2. Schuljahr

Im Religionsunterricht der Klassen 2a/ 2b stellt die Sitzordnung immer wieder ein Problem dar. Das ist vermutlich der Tatsache geschuldet, dass sich die Religionsgruppe aus

Schüler*innen der beiden Klassen 2a und 2b zusammensetzt und der Unterricht im Klassenzimmer der 2a stattfindet. Das bedeutet für die Schüler*innen der 2b, dass sie für den Religionsunterricht in das Klassenzimmer der 2a umziehen und sich dort in eine neue Gruppe zusammen mit den vier Kindern der 2a einfinden müssen. Diese ungewohnte Situation wird besonders in der Sitzordnung spürbar, so dass die Religionslehrerin die Sitzordnung wiederholt ändert, wie die folgende Episode und das Schaubild zeigen:



Sitzordnung Klasse 2a/ 2b
(Dok. 1-08-2, 200)

L: Bevor wir heute mit unserem Religionsunterricht beginnen möchte ich mit euch noch eine andere Sitzordnung besprechen

Einige Schüler stöhnen.

L: Für einige Kinder ist es gut wenn sie einen anderen Platz haben damit sie sich besser konzentrieren können

Die Jungs der hinteren Tischgruppe äußern Unmut. Jasper streckt die Arme über den Tisch aus in Richtung Adrian und Peter, um zu zeigen, dass er unbedingt mit Peter und Adrian zusammensitzen will.

Ich gehe zunächst zum Mädchentisch und spreche die Mädchen an.

Nadine: Ich will aber bei Selina wir sind alle Freundinnen

L: Nadine [...] dein Platz ist prima für dich ich freu mich dass du auf deinem Stuhl sitzt dass wir den Rolli gar nicht brauchen

Nadine nickt und bestätigt das.

Da Marlene wieder mit dem Rücken zu Mila sitzt, wie fast immer, spreche ich das direkt an.

L: Schaut mal ihr vier seid immer zusammen und Mila ist allein [...] können wir das ändern
Die Mädchen schauen sich und Mila an, äußern sich aber nicht.

L: Dann mach ich einen Vorschlag Mila und Lena tauschen die Plätze

Unruhe entsteht zwischen Selina, Marlene und Lena, doch Lena packt ihre Sachen und geht zum Platz von Mila. Mila braucht noch eine Aufforderung, dann geht sie schnell zu ihrem neuen Platz und lächelt zufrieden. Sie fühlt sich sichtlich wohl an ihrem neuen Platz.

(Dok. 2015-2-6, Zeilen 2995-3014).

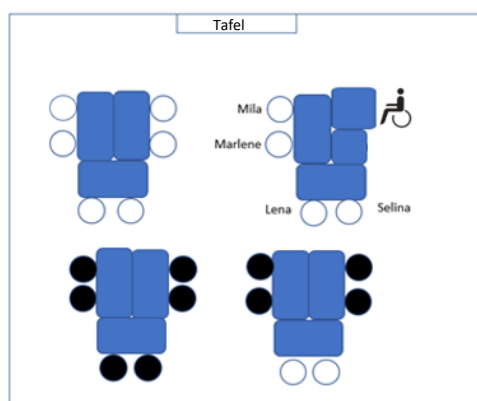
Diese Aktion der Religionslehrerin, die Sitzordnung anzupassen, löst Kritik in Form von

verbalen und nonverbalen Unmutsbezeugungen bei den Schüler*innen aus. Auch ihre Erklärungsversuche und ihre verschiedenen Vorschläge ändern daran nichts.

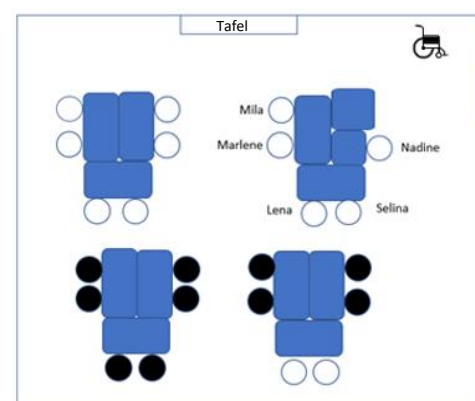
Die Ankündigung dieser Änderung löst bei einigen Schüler*innen scheinbar Sorge und vielleicht sogar Angst aus, wie z.B. Nadines Reaktion zeigt: „Ich will aber bei Selina wir sind alle Freundinnen.“ Nadine ergreift sofort, noch bevor die Lehrerin ihre Überlegungen zum Mädchentisch nennen kann, die Initiative und macht ihre Position klar: „Ich will“. Diese verstärkt sie mit der Formulierung „aber“, die ihren Widerspruch signalisiert. Sie ist mit einem Änderungsvorschlag, der sie und Selina betreffen könnte, nicht einverstanden. Interessant ist die Beobachtung, dass Nadine nicht in ihrem Rollstuhl an ihrem Spezialtisch sitzt, sondern auf einem Stuhl daneben und damit unmittelbar neben dem Tisch von Selina und Lena. Die beiden Hilfsmittel, die Nadine braucht, der Rollstuhl und ihr Tisch, bleiben in dieser Situation unberücksichtigt. Nadine überwindet selbst die Differenz, die durch ihren Spezialtisch zwischen ihr und den Schülerinnen dieser Tischgruppe hervorgebracht wird, indem sie sich an den Einzeltisch neben ihrem Spezialtisch und auf den dazu passenden Stuhl setzt. Dadurch sitzt sie wie die anderen Schülerinnen an einem Tisch der Tischgruppe, sie unterscheidet sich in der unterrichtlichen Sitzordnung nicht mehr von ihnen. Scheinbar liegt in dieser von Nadine geschaffenen Situation die Motivation dafür, dass Nadine für die gesamte Tischgruppe die Initiative ergreift und diese Situation verteidigt. Während sie am Anfang ihre persönliche Position vertreten hat, schließt sie jetzt alle Mädchen des Gruppentischs mit ein, wenn sie den Grund nennt, warum es keine Veränderung geben soll: „wir sind alle Freundinnen.“ Diese Äußerung und die gerade beschriebene Situation am Mädchentisch lassen vermuten, dass sich in diesen ersten Schulwochen Veränderungen im sozialen Gefüge der Klasse 2a/2b im Religionsunterricht im Sinne von Annäherungen und Freundschaften ergeben haben.

Bei ihren Überlegungen zur Veränderung der Sitzordnung richtet sich der Fokus der Lehrerin auf die Situation am Tisch von Marlene und Mila. Sie beobachtet, dass Marlene Mila, die links von ihr sitzt, den Rücken zukehrt, *wie fast immer*. Diese Formulierung macht deutlich, dass Marlene offenbar häufig diese Sitzposition am Gruppentisch einnimmt. Warum sie das macht, bleibt unklar. Sitzt sie so, weil sie sich nicht wohl fühlt neben Mila, will sie sich von Mila abgrenzen möchte oder weil sie so direkten (Blick-)Kontakt zu ihren beiden Mitschülerinnen der Klasse 2b halten kann? Unklar bleibt auch, wie es Mila in dieser Situation geht. Aus ihrer Reaktion, dass sie ihren Platz *schnell räumt und an ihrem neuen Platz „zufrieden“ lächelt*, kann vermutet werden, dass sie sich nicht wohl fühlt auf diesem Platz neben Marlene.

Interessant an dieser Szene ist, dass die Lehrerin in dieser Situation die Ausgrenzung einer Schülerin wahrnimmt und diese anspricht. Sie beschreibt gegenüber den Schülerinnen, dass vier Mädchen am Gruppentisch *immer zusammen* sind und Mila *allein* ist. Ihre Absicht scheint es zu sein, diese Ausgrenzung durch eine Änderung der Sitzordnung aufzulösen und Mila in das Miteinander am Gruppentisch zu inkludieren. Ihr Versuch, die Mädchen in diesen Problemlösungsprozess miteinzubeziehen, gelingt nicht. Dieses Exklusionsproblem scheint das der Lehrerin, vermutlich auch das von Mila zu sein, nicht aber das der vier anderen Mädchen am Gruppentisch. Nadine hat ihre Position bereits im Vorfeld erklärt, als sie sagte *wir alle sind Freundinnen*. Wen genau Nadine mit *alle* meint, bleibt unklar. Der Änderungsvorschlag betrifft Nadine nicht direkt, sie kann an ihrem Platz und neben Selina sitzen bleiben. Vermutlich beteiligt sie sich deshalb nicht mehr aktiv am Geschehen. Im Protokoll wird über die drei Schülerinnen der Klasse 2b berichtet, dass sie bei dem Änderungsvorschlag unruhig werden. Die Änderung bedeutet, dass das direkte Nebeneinander dieser drei aufgehoben und dadurch eine neue Differenzlinie in der Gruppe der Mädchen der Klasse 2b konstruiert wird. Sie artikulieren das nicht gegenüber der Lehrerin. Lena scheint den Vorschlag zu respektieren, packt ihre Unterrichtsmaterialien und tauscht mit Mila den Platz.



Alte Sitzordnung Klasse 2a/ 2b



Sitzordnung Klasse 2a/ 2b, bevor Lena und Mila den Platz tauschen.

Legende:

- weiße Kreise: besetzte Stühle im Religionsunterricht
- schwarze Kreise: nicht besetzte Stühle im Religionsunterricht, sie stehen für Partner- und Gruppenarbeit und für Lernwege zur Verfügung.

(Dok. 1-08-2, 200)

Die oben dargestellte Szene selbst gibt keinen Hinweis darauf, dass die Ausgrenzung einer Schülerin an einem Gruppentisch, die durch die Änderung der Sitzordnung aufgehoben werden konnte, auf der sozial-emotionalen Ebene von den Schülerinnen als solche wahrgenommen und ihre Aufhebung akzeptiert wurde.

7.5 Wann beginnt die Unterrichtsstunde im Fach Religion?

Eine besondere Situation stellt der Beginn der ersten Religionsstunde in der Klasse 1a dar. Die Klasse hatte in der ersten Schulwoche nur bei den Klassenlehrerinnen Unterricht, um sich in den Schul- und Unterrichtsalltag einzugewöhnen. In der zweiten Schulwoche fand erstmals auch Fachunterricht statt, zu dem der Religionsunterricht, Sport und der Türkischunterricht gehören. Die folgende Episode beschreibt den Beginn dieser ersten Religionsstunde in der Klasse 1a:

Die Klassenlehrerinnen verlassen mit einem Gruß das Klassenzimmer und schließen die Türe von außen. Ich stelle mich vor die Tischgruppen [...]. Es wird still, die Schüler*innen sitzen alle in aufrechter Haltung an ihren Tischen, einige Jungs haben ihre Arme vor sich auf dem Tisch verschränkt. Sie schauen alle in meine Richtung, ihre Augen sind auf mich gerichtet, sie warten. Dann stelle ich mich mit meinem Namen vor und erkläre, dass wir zusammen Religion machen wollen in diesem Schuljahr. Ein Kind (Till lese ich auf dem Namensklötzchen) meldet sich. Ich schaue ihn an, dann nicke ich ihm zu und er fängt sofort an zu sprechen, ohne noch auf eine verbale Aufforderung von mir zu warten:

Till: Ich weiß was das ist Religion

Ich fordere Till auf, zu erzählen, was er darüber weiß.

Till: Da lernt man was von Gott und so

Ich bestätige das und warte noch kurz, ob andere Kinder dazu auch noch etwas sagen möchten. Das ist nicht der Fall.

(Dok. 2014-1-1, Zeilen 38-53).

Die erste Religionsstunde in der Klasse 1a beginnt damit, dass die Klassenlehrerinnen mit einem Gruß das Klassenzimmer verlassen und die Tür von außen schließen. Ein klares Signal, dass jetzt eine neue Unterrichtsstunde beginnt, doch nicht mit den vertrauten Lehrerinnen. Eine andere, bislang unbekannte Lehrerin stellt sich vor die Klasse. Auffallend an der Beschreibung des Verhaltens der Schüler*innen im Protokoll ist die kollektive Perspektive der Lehrerin: Die Schüler*innen werden von ihr zunächst nicht einzeln, sondern als ganze Gruppe wahrgenommen: „alle“ sitzen an ihren Tischen, dann geht es um die Gruppe „einiger Jungs“, die ihre Arme vor sich auf dem Tisch verschränkt haben, bis wieder die ganze Gruppe im Blick ist: „alle“ schauen zur Lehrerin und „warten“. Dieses Warten wird nicht näher präzisiert. Dass die Schüler*innen auf den Beginn der Stunde warten, ist in dieser Situation wahrscheinlich, warum wird das ausdrücklich betont? Obwohl das Warten den Schüler*innen zugeschrieben wird, stellt sich die Frage, ob es bei dieser Formulierung nicht um die Lehrerin und deren Erwartungen geht. In dieser Situation scheint es um die Atmosphäre zu gehen, die in diesem Moment spürbar ist. Stille, Aufmerksamkeit und gegenseitige Wahrnehmung kennzeichnen diesen Beginn der Religionsstunde.

Die Lehrerin beendet diese Zeit des Wartens, indem sie zur Klasse spricht. Damit tritt sie in Interaktion mit den Schüler*innen. Sie stellt sich mit ihrem Namen vor und nennt

als Grund für ihr Hiersein, dass „wir zusammen Religion machen wollen in diesem Schuljahr“. Dadurch markiert sie den Beginn des Religionsunterrichts und der Unterrichtsstunde. Mit dem Personalpronomen *wir* signalisiert sie sehr deutlich, dass dies eine gemeinsame Aktion von ihr als Lehrerin und den Schüler*innen werden soll und zwar das ganze Schuljahr hindurch.

Ein Schüler reagiert darauf. Er meldet sich, wie es den Regeln im Unterricht entspricht, und wartet auf eine Antwort der Lehrerin. Sie nickt ihm zu und auf dieses nonverbale Zeichen hin beginnt er zu sprechen. Er nimmt einen Begriff der Lehrerin auf, den er scheinbar als ein Signalwort gehört hat und der für ihn offenbar das Stichwort zu seiner Interaktion ist. Indem er sagt, dass er „*weiß was das ist Religion*“, signalisiert er, dass er sich auskennt und weiß, was es mit diesem Begriff auf sich hat, was er bedeutet. Damit macht er sich zu einem kompetenten Gesprächspartner der Lehrerin und im Blick auf die Klasse zu ihrem Ko-Lehrer. Er erklärt das von ihr benutzte Wort, und zwar in dem Kontext, in dem er, die Klasse und die Lehrerin sich befinden: „*da lernt man ...*“. Darum geht es in der Schule und das gilt auch für den Religionsunterricht. Dann präzisiert er den Lerninhalt, „*da lernt man was von Gott und so*“. Till bringt den Begriff Religion mit Gott in Beziehung. Er spricht damit das eigentliche Thema des Religionsunterrichts an (vgl. Büttner/ Dieterich 2004, 26). Er weiß, dass dieser Begriff noch mehr meint und das drückt er mit „und so“ aus. Was Till genau damit meint, bleibt offen. Vielleicht erinnert er biblische Geschichten, die von Gott und Jesus von Nazareth erzählen. Vielleicht ahnt er aber auch etwas davon, dass es hier im Religionsunterricht darum geht, sich mit den „*tiefen, mit den »letzten« Fragen*“ (ebd.) zu beschäftigen.

Die Frage, warum Till an dieser Stelle so reagiert, gibt Anlass zu unterschiedlichen Vermutungen. Möchte er der Religionslehrerin gleich von Beginn an deutlich machen, dass er etwas von der Sache versteht? Nimmt man die Mitschüler*innen in den Blick, dann kann man vermuten, dass es Till wichtig erscheint, den Begriff „Religion“, der vielleicht für manche seiner Mitschüler*innen schwierig ist, zu erklären, so dass *alle* die Möglichkeit haben, zu verstehen, was damit gemeint ist. Interessant ist, wie selbstverständlich und spontan Till eine besondere Rolle in dieser Szene einnimmt. Er ergreift die Initiative und erklärt inhaltlich den Sinn und die Bedeutung des Religionsunterrichts.

Dass sich der Beginn des Religionsunterrichts ganz anders gestalten kann, zeigen die folgenden beiden Szenen:

Ich gehe an die Tür und rufe die Schüler*innen, die noch auf dem Flur sind, herein:

L ruft: Jetzt aber los [...] Religion hat schon angefangen!

Die Schüler*innen kommen nacheinander herein, einige holen selbstständig und ohne Aufforderung ihre Mäppchen und gehen an den Platz, an dem sie im Religionsunterricht sitzen.

(Dok. 2015-1-12b, Zeilen 1412-1415).

Für einen Teil der Schüler*innen muss der Beginn der nächsten Stunde, in diesem Fall der Religionsstunde, ausdrücklich durch die Religionslehrerin kommuniziert werden. Sie kommen erst zurück ins Klassenzimmer, als die Religionslehrerin an der Klassenzimmertür erscheint und sie ins Klassenzimmer ruft. Die Tatsache, dass für manche Schüler*innen erst durch das Hereinrufen die nächste Unterrichtsstunde in den Fokus gelangt und die Art und Weise, wie sie wieder ins Klassenzimmer kommen, sich mit Unterrichtsmaterialien versorgen und an ihre Plätze gehen, lassen vermuten, dass dies ein nicht ungewöhnliches Geschehen am Anfang einer Unterrichtsstunde ist.

Es sind immer noch Kinder draußen auf dem Flur, ich gehe zur Tür und rufe sie herein und schließe die Tür. Die Schüler*innen setzen sich auf ihre Plätze, sind aber alle noch mit sich, der Nebensitzerin, dem Tischpartner, den Mäppchen usw. beschäftigt. Lauter eigene kleine Bühnen, die alle irgendwie wichtig sind. Ich stehe vorne und warte.

Auch zwischen mir und einzelnen Schülern entstehen kurze Gesprächseinheiten. Wir sind alle noch nicht in der Religionsstunde angekommen. Außerdem ist es ziemlich laut. Bis Catrin, laut schreiend, die Klasse auffordert still zu sein. Till pflichtet ihr bei und es wird ruhig.

(Dok. 2015-1-12a, Zeilen 1310-1317).

Die beiden Szenen machen deutlich, dass dieses Geschehen an der Klassenzimmertür ritualisiert ist, es dient dem Einfinden in eine neue Unterrichtsstunde mit ihrer eigenen Struktur und Ordnung und dem Einfinden in die jeweiligen Rollen. Wo zuvor noch geschäftiges Treiben im Klassenzimmer herrschte, finden sich mit diesem Hereinrufen und dem Schließen der Klassenzimmertür sowohl die Schüler*innen, als auch die Religionslehrerin, die Co-Lehrerin und die Praktikantin in ihre Rollen im Religionsunterricht ein. (vgl. Meister 2012, 70). Die zweite Szene macht deutlich, dass mit diesem Einfinden im Klassenzimmer von Seiten der Schüler*innen nicht zwangsläufig eine Bereitschaft für den Unterricht verbunden wird. Sie sind auf unterschiedliche Art und Weise auf *eigenen kleinen Bühnen* aktiv, die ihre Aufmerksamkeit vom Beginn des Religionsunterrichts ablenken.

Sehr interessant ist der Anfang der ersten Religionsstunde im zweiten Schuljahr in der Klasse 2a/2b. Die Situation der Religionsklasse ist, wie bereits in Kap. 9.2 beschrieben, eine ganz andere. Wie sich das auf den Beginn der ersten Religionsstunde in der Klasse 2a/2b auswirkt, zeigt der folgende Protokollauszug.

Heute, in der 1. Religionsstunde dieses Schuljahrs, kommen die Kinder der 2b nach und nach zum Klassenzimmer der 2a, sie bleiben im Türbereich stehen, mit ihren Ranzen in den Händen und warten zunächst. In der Religionsklasse ist neben der Praktikantin, eine zweite Lehrkraft, Frau Rossmann, Pfarrerin, beide sind neu in diesem Schuljahr in der 2. Klasse. Von draußen möchte Nadine mit ihrem Rollstuhl ins Klassenzimmer und direkt hinter ihr, die Praktikantin. Sie fährt langsam durch die Tür. Die Schüler*innen der 2b rücken etwas zusammen und Richtung Wand, damit Nadine hereinfahren kann. Sie wirkt

dabei sehr selbstbewusst und ihre Aktion führt sie bewusst und ganz selbstverständlich aus. Die Kinder der 2b sehen ihr interessiert zu wie sie zu ihrem Tisch und Platz fährt. Sie platziert ebenso bewusst ihren Rollstuhl, macht die Bremsen zu, legt die Arme auf den Tisch.

Daraufhin setzen sich vier Jungs aus der 2b, Adrian, Marcel, Jasper und Peter, an den hinteren Gruppentisch auf der Fensterseite, Nico setzt sich allein an den Vierertisch daneben, also so nah wie möglich zu den anderen Jungs aus seiner Klasse.

Die 3 Mädchen Lena, Selina und Marlene aus der 2b setzen sich an den Sechsertisch zu Nadine, aber keines setzt sich auf den Stuhl neben ihr.

(Dok. 2015-2-1a, Zeilen 1564-1579).

Die Schüler*innen der Klasse 2b kommen ins Klassenzimmer der Klasse 2a zur ersten Religionsunterrichtsstunde in diesem Schuljahr. Es ist ihr erster Kontakt mit der neuen Religionsgruppe, zu der in diesem Schuljahr Kinder der Klasse 2a gehören. Die Situation ist fremd und neu zugleich. Sie kennen die Religionslehrerin nicht näher, höchstens vom Flur. Das Klassenzimmer ist nicht ihr eigenes, es ist das der Parallelklasse, hier galt bisher für sie der Gaststatus. Sie kennen weder die Struktur und die Organisationsformen noch die Regeln und Ordnungen, die in diesem Klassenzimmer gelten. Sie wissen nicht, wo sie in diesem Klassenzimmer sitzen sollen. Sie bleiben im Türbereich stehen. Sie bilden dort eine eigene kleine Gruppe und warten. Diese Türe stellt eine Schwelle in unbekanntes Terrain dar, die nicht ohne Weiteres übertreten werden kann. Hier wird eine Differenz in der Gruppe der Schüler*innen im Religionsunterricht der 2. Klasse sichtbar. Zum einen zeigt sie sich darin, dass die Schüler*innen aus zwei verschiedenen Klassen kommen, die jetzt gemeinsam Religionsunterricht haben sollen. Eine weitere Differenz wird im Klassenzimmer erkennbar. Für die Schüler*innen der Klasse 2b ist dies das Klassenzimmer einer anderen Klasse, in das sie i.d.R. nicht unerlaubt oder unaufgefordert hineingehen. Sie stehen da und warten scheinbar auf ein Zeichen, um diesen fremden Raum betreten zu können. Anders agieren die vier Schüler*innen der Klasse 2a. Dieses Klassenzimmer ist ihres, sie haben hier ihre Sitzplätze, ihre Materialien, ihre Ablagefächer. Ihre Bilder und Namen hängen an den Wänden, ihre Ranzen stehen oder hängen an ihren Tischen. Diese vier Schüler*innen gehören in dieses Klassenzimmer, sie sind mit den Strukturen, den Ordnungen und den Regeln, die in diesem Raum gelten, vertraut und orientieren sich an ihnen. Eindrücklich zeigt sich diese Differenz, als Nadine mit ihrem Rollstuhl in ihr Klassenzimmer hineingelangen möchte. So wie jeden Morgen will sie durch die Tür ins Klassenzimmer fahren. Doch das ist an diesem Tag nicht ohne Weiteres möglich. Die Gruppe der wartenden Schüler*innen der Klasse 2b blockiert die Zufahrt. Als Nadine „langsam und ganz selbstverständlich“ auf die Tür zufährt, kommt Bewegung in die Gruppe der wartenden Schüler*innen. Um Platz für Nadine zu schaffen, rücken sie zusammen und drängen sich in Richtung der Wand. Sie beobachten „interessiert“, wie Nadine zu ihrem Tisch fährt, die Bremsen ihres Rollstuhls feststellt und sich

bereit für den Unterricht macht, indem sie die Arme auf den Tisch legt. Es scheint, als ob sie damit zu verstehen geben will, das ist mein Tisch und ich sitze hier. Mit dieser Aktion scheint sie im ersten Moment die Differenz zwischen sich, einer Schülerin der Klasse 2a, und den anderen Kindern zu verschärfen und dadurch, dass sie ins Klassenzimmer fährt und ihren gewohnten Platz einnimmt, durch ihr Handeln zu dokumentieren. Interessant ist, wie dies von den Schüler*innen der Klasse 2b wahrgenommen wird. Für sie schafft Nadines Aktion offensichtlich die Möglichkeit, die Differenz zu überwinden, indem sie nun das Klassenzimmer betreten und sich Plätze suchen. Vier von den fünf Schülern setzen sich zusammen an eine freie Tischgruppe mit vier Plätzen. Für ihren Mitschüler ist an der Tischgruppe kein Platz, er setzt sich allein an eine andere Tischgruppe. Die Frage, ob dies eine bewusste und gewollte Entscheidung der vier Jungs war, kann nicht beantwortet werden. Die drei Mädchen setzen sich an die Tischgruppe zu Nadine, doch keines auf den Platz neben ihr. Offenbar wird von den drei Mädchen die Differenz zu Nadine als so groß empfunden, dass hier die physische Distanz gewählt wird.

Die Unterrichtszeit hat bereits begonnen, aber der Bus mit Luis, David und Mila ist noch nicht da. Die anderen Kinder sitzen an ihren Plätzen, spielen mit ihren Religionsheften, schieben die Mäppchen hin und her.

Ich erkläre die Situation, dass die drei in einem Bus zur Schule kommen und der ist noch nicht da. Ich erkläre auch, dass Nadine, Luis, David, Mila und Ela von einer anderen Schule kommen, dass sie zur 2a gehören und dass sie hier bei uns gemeinsam eine Klasse sind und zusammen lernen. Weiter erkläre ich, dass ich zusammen mit den fünf von dieser anderen Schule komme, dass ich dort Religionslehrerin bin, und dass sie deshalb jetzt zusammen mit den Kindern der 2b Religionsunterricht haben. Ich erkläre auch, dass wir den Religionsunterricht hier im Klassenzimmer machen, denn Nadine hat einen besonderen Tisch und dann unterbricht mich Nadine.

Nadine: Ich kann das erklären [...] weil ich hab einen Tisch damit mein Rolli drunter passt und der ist auch ein bisschen schräg damit ich besser schreiben kann.

Die anderen Kinder hören ihr interessiert zu und stehen z.T. auf, um den Tisch besser sehen zu können.

(ebd., Zeilen 1590-1593).

Zu Unterrichtsbeginn sind die drei anderen Schüler*innen der Klasse 2a noch nicht da, was mit dem Transportbus zusammenhängt. Die Lehrerin nutzt die Zeit und erklärt die besondere Situation des Religionsunterrichts in diesem Schuljahr und dass er wegen des Spezialtischs von Nadine im Klassenzimmer der 2a stattfindet. Interessant an dieser Szene ist, dass Nadine die Lehrerin genau an dieser Stelle unterbricht, als es um sie geht. Sie „kann das erklären“. Ohne auf eine Reaktion der Lehrerin zu warten, liefert sie mit den Konjunktionen „weil“ und „damit“ die Begründung für ihren besonderen Tisch.

Damit macht sie gegenüber der Lehrerin und den Mitschüler*innen deutlich, dass sie ihre Situation selbstständig erklären kann und will und dabei keine Assistenz braucht. Während Nadine sich bei der vorherigen Szene auf keine Kommunikation oder Interaktion mit den Schüler*innen der Klasse 2b einlässt, nutzt sie diese Situation, um mit den für sie noch fremden Mitschüler*innen zu kommunizieren und zu interagieren. Sie ermöglicht dadurch ihren Mitschüler*innen die Reaktion auf ihre Interaktion. Sie „hören ihr interessiert zu“ und zeigen Interesse, indem sie aufstehen, um den Tisch besser sehen zu können, wie es im Protokoll heißt.

Ca. 15 Minuten später kommen die 3 Kinder, ziehen sich sehr rasch die Hausschuhe an, kommen dann ins Klassenzimmer. Luis setzt sich sofort an seinen Platz. Mila möchte an ihren Platz an der hinteren linken Tischgruppe. Dort sitzt sie wohl im allgemeinen Unterricht. Ich bitte Mila an den Mädchentisch neben Marlene, damit sie nicht alleine sitzt. David steht ratlos und unsicher da. Ich schlage vor, dass Nico, der ganz allein hinten sitzt, nach vorne neben Luis kommt. Er steht sofort auf und setzt sich neben Luis. David schlage ich vor, auch an diesen Jungentisch zu kommen und er kann sich seinen Platz wählen. David setzt sich so, dass er der Klasse zugewandt ist. (ebd., Zeilen 1602-1609).

Als Mila, David und Luis ins Klassenzimmer kommen, geht es zunächst um einen Sitzplatz. Für Mila und Luis scheint das kein Problem zu sein, sie setzen sich sofort, wie im allgemeinen Unterricht, an ihre gewohnten Plätze. Mila sitzt hinten links, an der Tischgruppe, an die sich Nico gesetzt hat. Für sie scheint es in Ordnung zu sein, dass da Nico sitzt, ein Junge, den sie nicht kennt. Anders scheint die Situation für David zu sein. Er bleibt vorne stehen. Ob der Grund dafür in der fremden Situation zu sehen ist, die er in „seinem“ Klassenzimmer durch die anderen Kinder und die andere Sitzordnung vorfindet, ist nicht ersichtlich.

In dieser Situation und vermutlich, um nicht noch mehr Zeit zu verlieren, ergreift die Lehrerin die Initiative, sie bittet Mila an den Mädchentisch, Nico und David an den Gruppentisch vorne rechts zu Luis. Die Formulierung, dass Nico „sofort“ aufsteht, ist insofern interessant, da vermutet werden kann, dass die Situation, zunächst alleine an einer Tischgruppe zu sitzen, für Nico eine unangenehme Erfahrung bedeutet. Möglicherweise ist es eine Erfahrung von physischer Ausgrenzung aus der Gruppe seiner Mitschüler, die vermutlich eine komplexe Exklusionserfahrung in sich birgt. Durch die Intervention der Lehrerin erhält er die Möglichkeit, mit dem neuen Sitzplatz Teil einer Schülergruppe zu werden.

7.6 Fazit

Der Religionsunterricht ist eingebettet in die Strukturen des Schul- und Unterrichtsalltags. Er ist flankiert von Pausenzeiten, die dadurch gekennzeichnet sind, dass einerseits

die enge und stabile Verknüpfung von materiellen Konfigurationen im Klassenzimmer mit den sozialen Praktiken, die darin vollzogen werden (vgl. Reißler/ Budde 2017) nicht mehr besteht. Andererseits scheinen die Ordnungsstrukturen, die während des Unterrichts das soziale Geschehen organisieren und beeinflussen, ihre Bedeutung verloren zu haben. Eine vielschichtige und vielfältige Interaktions- und Kommunikationsdichte ist kennzeichnend für dieses Davor und Danach des Religionsunterrichts. Während es sich gezeigt hat, dass für dieses Davor und Danach außerhalb des Klassenzimmers Differenz auf sehr unterschiedliche Art und Weise und immer wieder konstruiert wird und dadurch inklusive und exklusive Prozesse initiiert werden, scheint dies im Klassenzimmer während der Pausenzeit weniger relevant zu sein. Offenbar bieten sich durch die Auflösung der unterrichtlichen Ordnungsstrukturen und die Verlagerung des Interaktionsgeschehens in zusätzliche materielle Räume weniger Konstruktionsflächen für Inklusionen und Exklusionen. Mit Beginn der Religionsstunde greifen wieder Ordnungsstrukturen, die allerdings ein eigenes Profil aufweisen, da sie auf das Unterrichtsfach Religion und auf die neu konzipierte Religionsgruppe ausgerichtet sind. Innerhalb dieser neu konstituierten Gruppe werden neue Interaktions- und Kommunikationsstrukturen geschaffen, die sich in den sozialen Praktiken der Schüler*innen beobachten und beschreiben lassen.

Im Blick auf die Beschreibungen der beiden Religionsklassen 1a und 2a/2b zeigt sich, dass durch den Religionsunterricht mit seiner eigenen Organisationstruktur Differenz hervorgebracht wird, indem die Klassengemeinschaft zwangsläufig durch die Bildung der Religionsgruppe, zu der nur ein Teil der Schüler*innen der Klasse gehört, aufgelöst wird. Im 2. Schuljahr stellt sich diese Situation noch in einer anderen Weise dar. Während sich im 1. Schuljahr die Differenzkonstruktion innerhalb der Klasse vollzog, wird durch die Zusammensetzung der Religionsgruppe im 2. Schuljahr eine weitere Differenz innerhalb dieser Gruppe zwischen den vier Schüler*innen der Klasse 2a und denen der Klasse 2b konstruiert. Dabei spielt das Differenzmerkmal „festgestellter Förderbedarf“ eine Rolle, wie in den Kap. 7.2 und 7.5 ausführlich beschrieben worden ist.

Diese organisatorischen Veränderungen haben durchaus Auswirkungen auf die neu zusammengesetzte Gruppe der Schüler*innen, die am Religionsunterricht teilnehmen. Sehr eindrücklich zeigt sich in den Beschreibungen zur Sitzordnung in der Klasse 1a, dass durch die nicht besetzten Plätze für diese neue Gruppe von 11 Schüler*innen im Klassenzimmer eine Situation entsteht, die räumliche Differenzlinien sichtbar macht. Durch eine neue Sitzordnung für diese Lerngruppe entsteht ein neuer sozialer Raum, in dem die Gruppenmitglieder durch diese neue materielle Raumstruktur diesen Raum sozial gestalten und untereinander interagieren können. Dabei zeigen sich in diesen neuen Interaktionskonstellationen Inklusionen und Exklusionen. Ein besonders eindrückliches Beispiel dafür ist die Episode (Kap. 7.4.1.1, Die Sitzordnung – Anlass zu einem Konflikt),

bei der die Schüler*innen auf ganz unterschiedliche Art und Weise versuchten, Differenzkonstruktionen und Exklusionsprozesse auf kommunikativer Ebene, unterstützt durch Gestik und nonverbale Aktionen, abzubauen und einen inkludierenden Prozess herbeizuführen.

8. Der Stuhl-Kreis im Religionsunterricht

8.1 Theoretische Vorüberlegungen – Der Kreis als pädagogische Form

Der Kreis hat sich als Unterrichtsmethode, v.a. in der Grundschule und der Förderschule etabliert (vgl. Heinzel 2016, 7). Er ist eine elementare pädagogische Form, die „als paradigmatisch für die Pädagogik der Vielfalt interpretiert werden“ kann (Prenzel 2007, 49). Die Wahrnehmung und Anerkennung von Lebens- und Lernweisen in ihrer Vielfalt, die Anerkennung von Verschiedenheit auf allen Ebenen, ist zentrales Anliegen und Grundmotiv der Pädagogik der Vielfalt. Ebenso wie Verschiedenheit ist Gleichheit eine grundlegende Prämisse. Prenzel spricht davon, dass beide einander bedingen, denn „Gleichheit ohne Offenheit für Vielfalt würde eine das Andere ausgrenzende Angleichung bedeuten und Vielfalt ohne Gleichheit eine das Andere unterordnende Hierarchisierung des Verschiedenen.“ (ebd., 52). In diesem Sinne ist der Kreis als „eine Grundordnung der demokratisch orientierten pädagogischen Gruppe“ zu verstehen. (Prenzel/ van der Voort 1996, 305).

Der Kreis erlaubt „ein gleichberechtigtes Miteinander der Verschiedenen“ und ist besonders geeignet, „Ordnungen der Kinder und die Ordnung der Schule aufeinander zu beziehen“ (Prenzel 1999, 104).

Gleichzeitig symbolisiert die Form des Kreises das Gleichheitsrecht, das ausnahmslos allen Kindern das gleiche Recht zu leben und zu lernen einräumt. Der Kreis ermöglicht das gleichberechtigte Miteinander der Verschiedenen, indem alle Kinder gleich sichtbar sind. Alle haben die Möglichkeit, einander wahrzunehmen, alle sehen und hören zu können. In der egalitären Anordnung des Kreises haben alle den gleichen Abstand zu seiner Mitte und damit zueinander und zu ihrem Gegenüber. Alle Teilnehmenden im Kreis, die Schüler*innen und die Lehrenden, sind miteinander verbunden (vgl. Heinzel 2016, 7). Verbundenheit und Geschlossenheit werden gleichermaßen in der Form des Kreises symbolisiert. Er ist nach außen geschlossen, wodurch ein Drinnen und ein Draußen

entsteht. In seinem Innern schafft er „eine abgegrenzte und gut zu beobachtende Bühne, auf der Kinder und Lehrpersonen im Rahmen der Institution zusammentreffen.“ (Heinzel 2016, 7). Er ordnet in spezifischer Weise „die Struktur der Beziehungen und

Interaktionen im Unterricht“ (ebd.). Die Kommunikation und die Interaktionen zwischen den Schüler*innen und mit den Lehrenden werden hier auf besondere Weise vernetzt, es entsteht ein komplexes soziales Zusammenspiel von kommunikativer Interaktion und schulischen Strukturen, Werten und Anforderungen.“ (Heinzel 2016, 7).

In strukturfunktionaler Perspektive hat der Kreis noch eine andere Funktion.

Was für den Kreis als einem zentralen „Baustein des individualisierenden Grundschulunterrichts zur Förderung der Klassengemeinschaft“ (Heinzel 2016, 13) gilt, trifft uneingeschränkt für den Religionsunterricht zu. Den Schüler*innen wird im Stuhlkreis am Beginn der Religionsstunde und in Verbindung mit dem Anfangsritual Raum und Zeit gegeben, um im Religionsunterricht anzukommen und sich mit verschiedenen Zugangsformen bereit zu machen für den Religionsunterricht mit seinem eigenen sozialen Gefüge und seinen eigenen Formen und Inhalten.

Die Lehrperson kann im Kreis die eigenen Gesprächsanteile reduzieren und Aufgaben abgeben.

Die Schüler*innen erleben und nutzen das Geschehen im Kreis sehr verschieden. In der vielschichtigen Gemeinschaft der Religionsklasse „sind unterschiedliche Mitgliedschaften möglich, die im Kreis aufgeführt werden.“ (Heinzel 2016, 20). Der Kreis bietet Raum für Passivität und Zurückgezogenheit, aber auch für Aktivität und Beteiligung (vgl. ebd., 21). Die Struktur des Interaktionsgeschehens wird im Kreis sichtbar. „Wer dort spricht und handelt, betritt eine schulisch gerahmte Arena. Die Kinder stellen die Mehrheit der Akteure und bilden gleichzeitig das Publikum, doch auch die Lehrerin muss ihre Rolle spielen.“ (ebd., 30-31). Als ein besonderes Kennzeichen des Kreisgeschehens gelten die Beziehungen der Gemeinschaft im Kreis, sowohl die Lehrer-Schüler*in-Beziehung, als auch die Beziehungen und Interaktionen der Schüler*innen untereinander. Sie lassen sich als ein Netz vorstellen, das durch Blickkontakt, verbale und nonverbale Kommunikation im begrenzten Raum des Kreises geknüpft wird.

Richtet man den Blick auf das Bilden des Kreises, so kann davon ausgegangen werden, dass dabei inkludierende und exkludierende Prozesse ablaufen, Prozesse, die gewalttätig sind und die zu Einschränkungen, Unterdrückungen und Ausgrenzungen führen können (vgl. Wulf 2008, 72).

8.2 Wir bilden den Stuhlkreis im Religionsunterricht in der Klasse 1a

Dann erkläre ich, dass wir jetzt, zu Beginn der Religionsstunde vorne einen Stuhlkreis bilden wollen. Ich bitte die Kinder tischgruppenweise nach vorne zu kommen und zwar mit ihrem Stuhl. Zuerst die beiden hinteren Tischgruppen, dann die vorderen. Zwei Kinder vom Tisch rechts hinten stehen langsam auf und gehen langsam um ihren Stuhl herum, bis sie hinter dem Stuhl stehen. Die anderen Kinder schauen zu. An ihrem Zögern

merke ich, dass ich das genauer ansagen muss. Ich entdecke, dass in der Mitte der Tischgruppen jeweils ein Farbstreifen klebt. Also versuche ich es mit dieser Farbe und bitte die Kinder von der blauen Tischgruppe nach vorne. Sofort stehen alle Kinder dieser Tischgruppe auf. Die Schüler*innen sind das wohl schon so gewohnt, sie identifizieren sich als Tischgruppe über die Farbe und kennen die Regel, als Kinder der blauen Tischgruppe zu reagieren. Die Schüler*innen schieben ihre Stühle vor sich her an den anderen Tischgruppen vorbei nach vorne.
(Dok. 2014-1-1, Zeilen 53-63).

Nachdem die Religionslehrerin in der 1. Stunde im Religionsunterricht der Klasse 1a sich und ihr Fach vorgestellt hat (vgl. Kap 7.5), erklärt sie, dass „jetzt, zu Beginn der Religionsstunde“ mit der Klasse vorne ein Stuhlkreis gebildet werden soll. Die Formulierung „wir“ ist insofern bedeutsam, als sie alle Anwesenden im Raum, die Schüler*innen, die Lehrerin und die Unterrichtsbegleitenden, als eine Gemeinschaft anspricht. Dass diese zu diesem Zeitpunkt allerdings eher auf einer funktional organisatorischen Ebene besteht, macht die Beobachtung deutlich, dass die Schüler*innen die Anweisungen der Religionslehrerin, wie der Stuhlkreis gebildet werden soll, offensichtlich nicht verstehen und ihnen nicht folgen können. Scheinbar entsprechen sie nicht der inneren Ordnung und den Regeln, die in dieser Klasse gelten. Mit den Interna dieser Klasse ist die Religionslehrerin offenbar nicht vertraut. Nur zwei Schüler*innen versuchen den Anweisungen Folge zu leisten, sie tun dies „langsam“, was ein Hinweis darauf sein könnte, dass sie den Anweisungen zwar folgen wollen, dass sie aber nicht genau wissen, was sie tun sollen. Dass für die Schüler*innen diese Situation uneindeutig ist, zeigt die Beobachtung, dass sie „zuschauen“. Erst als die Religionslehrerin ihre Anweisungen dahingehend präzisiert, dass sie „die Kinder von der blauen Tischgruppe nach vorne“ bittet, spricht sie offensichtlich die in dieser Klasse geltenden und bekannten Regeln zum Stuhlkreis bilden an und ermöglicht dadurch, dass die Schüler*innen ihnen folgen können. Jetzt sprechen Lehrerin und Schüler*innen „dieselbe Sprache“ beim Stuhlkreis bilden im Religionsunterricht.

Dass es zu Problemen beim Stuhlkreis bilden kommen kann, zeigt die folgende Episode, als die Kinder der Tischgruppe, an der Nils und Luis sitzen, nach vorne gerufen werden: Nils sitzt bereits auf seinem Stuhl, Luis schiebt seinen Stuhl neben ihn. Nils versucht, den Stuhl von Luis wegzuschieben. Er stellt sein linkes Bein demonstrativ auf den Platz links neben sich. Als ich ihn darauf anspreche sagt er, dass er nicht neben Luis sitzen will. Er will neben Jan sitzen, der hat aber schon einen anderen Platz im Kreis. Luis dreht sich mit seinem Stuhl langsam im Kreis herum, findet einen anderen Platz und setzt sich auf seinen Stuhl. Micha findet keinen Platz und bleibt in der Mitte des Kreises stehen, bis Nils auf seiner rechten Seite etwas Platz macht.
(ebd., Zeilen 64-70).

Die Schüler*innen scheinen die Situation, im Kreis einen Platz zu finden, unterschiedlich zu erleben und zu nutzen. Die Sitzordnung der Gruppentische ist aufgehoben, so dass neue Kooperationen möglich sind oder von Seiten der Schüler*innen gewünscht werden. Nils hat seinen Stuhl im Kreis platziert und sich daraufgesetzt. Luis will sich neben ihn setzen. Nils will das offensichtlich nicht. Für ihn bietet die strukturoffene Situation beim Kreisbilden eine Möglichkeit, dass er nicht neben Luis sitzen muss und so versucht er, den Stuhl von Luis wegzuschieben. Er verschafft sich wieder freien Raum neben sich. Damit das so bleibt, stellt er sein linkes Bein links neben seinen Stuhl und blockiert dadurch unübersehbar diesen Platz neben seinem eigenen Stuhl. Nils erzeugt eine räumliche Distanz zu Luis, die dieser nicht ohne weiteres überwinden kann. Diese Interaktion blieb der Lehrerin nicht verborgen und sie spricht Nils darauf an. Er antwortet und bekundet jetzt auch auf der verbalen Ebene klar und deutlich seinen Willen, dass er nicht neben Luis sitzen möchte. Herausfordernd an dieser Situation ist, dass die Lehrerin offenbar von Nils erwartet, dass er Luis als Nebensitzer akzeptiert. Das entspricht nicht Nils' Bedürfnissen und deshalb scheint es in dieser Situation ein bewusster Schritt von Nils sein zu müssen, dass er für seine Bedürfnisse kämpft und diese artikuliert. Er nennt einen Grund für sein Verhalten und sein Nicht-neben-Luis-sitzen-wollen: Er will neben einem anderen Schüler, neben Jan sitzen.

Interessant ist die Reaktion von Luis auf Nils' nonverbale und verbale Interaktion, die für ihn im Grunde eine Ablehnung seiner Person an diesem Platz bedeuten muss. Er reagiert weder auf nonverbaler noch auch verbaler Ebene direkt auf Nils. Er dreht sich im Kreis herum, also weg von Nils, und findet einen anderen Platz im Kreis. Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, warum Luis in dieser Situation so reagiert. Gibt es vielleicht ähnliche Erfahrungen von Ablehnung, die ihn hier nicht in die Auseinandersetzung mit Nils treten lassen? Oder kann er die Interaktion von Nils akzeptieren? Oder ist es ihm egal, neben wem er sitzt?

Als Micha einen Platz im Kreis sucht, ist Nils bereit, Platz zu schaffen, allerdings jetzt auf seiner rechten Seite. Es stellt für ihn scheinbar kein Problem dar, neben Micha zu sitzen. Die folgende Episode, die sich drei Wochen später ereignete, beschreibt eine ähnliche, doch verschärfte Situation zwischen Nils und Luis beim Stuhlkreisbilden:

Um den Anfangskreis zu bilden, kommen die Schüler*innen tischgruppenweise nach vorne. (...) Nils will wieder nicht neben Luis sitzen, er wird sehr deutlich, sagt:

Nils: Der Luis ist eklig (...)

Nils schiebt Luis' Stuhl weg und Jan steht mit seinem schon bereit, denn er möchte neben Nils sitzen. Luis schiebt seinen Stuhl ohne Widerstand noch etwas weiter nach rechts und setzt sich drauf.

(Dok. 2014-1-3, Zeilen 381-385 und 401-403).

Da Nils und Luis an derselben Tischgruppe sitzen, kommen sie zusammen nach vorne, um sich einen Platz im Kreis zu suchen. Offensichtlich versucht Luis, seinen Stuhl wieder neben den von Nils im Kreis zu stellen. Für Nils ist das offenbar wieder keine Option. Anders als in der vorausgegangenen Szene bekundet er nicht mehr nonverbal und verbal seinen Willen, dass er nicht neben Luis sondern neben Jan sitzen will. Sondern er macht unvermittelt eine Aussage über Luis, die jedoch im Kontext der Szene als Begründung verstanden werden kann, warum er nicht neben Luis sitzen will. Die Formulierung „der Luis ist eklig“ ist insofern beeindruckend, als sie eine eindeutig negative Zuschreibung ist, die sich auf Luis als ganze Person und nicht etwa auf sein Verhalten bezieht. Was sich Nils unter dem Begriff genau vorstellt, was er mit eklig meint, bleibt unklar. Im deutschen Sprachgebrauch ist der Begriff eindeutig negativ besetzt und kann in diesem Fall als ein Ausdruck von Antipathie verstanden werden. Bemerkenswert in dieser Szene ist, dass sich Nils erneut und vehement für seine Bedürfnisse einsetzt und sie durchsetzt, allerdings mit einer Zuschreibung, mit der Nils eine Differenz zwischen sich und Luis konstruiert, die eine Dekonstruktion im Sinne von Toleranz gegenüber Luis nicht zulassen kann.

Eine andere Herausforderung beim Kreisbilden beschreibt die nächste Episode, als Nadine mit ihrem Rollstuhl in den Kreis fahren will:

Sie bleibt mit einem Abstand von ca. einem Meter hinter dem Kreis stehen und macht die Bremsen an ihrem Rollstuhl zu. Sie sieht wohl keine Chance in den Kreis hinein zu kommen. (...) Die Praktikantin geht zu ihr, löst die Bremsen des Rollstuhls und dreht den Rollstuhl in Richtung des Kreises. Sehr langsam schiebt Nadine dann selbst ihren Rollstuhl an den Kreis heran. Die anderen Kinder drehen sich auf ihren Stühlen so, dass sie Nadine zuschauen können. Doch im Kreis ist immer noch kein Platz für Nadine und kein Kind macht irgendwelche Anstalten, um Platz für den Rollstuhl zu schaffen. Ich mache die Schüler*innen darauf aufmerksam, dass Nadine noch nicht im Kreis ist. Catrin und Jana schauen zu Nadine, dann schauen sie sich an und rücken mit ihren Stühlen etwas nach hinten und im Uhrzeigersinn weiter im Kreis. Gleichzeitig rückt Nils auf der anderen Seite etwas weiter nach links, damit Nadine im Rollstuhl hereinfahren kann. (Dok. 2014-1-1, Zeilen 72-85).

Als Nadine zum Kreis fährt, nimmt sie offenbar wahr, dass der Kreis vor ihr geschlossen ist und sie keine Möglichkeit hat, hineinzukommen. Nadine reagiert auf diese Situation, indem sie ihre Bremsen am Rollstuhl zumacht. Der Kreis stellt sich, wie oben dargestellt, nach außen geschlossen dar, es gibt ein Drinnen und ein Draußen. Nadine sieht scheinbar keine Möglichkeit, in das Innen des Kreises zu gelangen, darin einen Platz zu bekommen und Teil dieser Kreisgemeinschaft zu werden und so entscheidet sie sich, draußen stehen zu bleiben. Von ihr geht keine Intervention oder Interaktion mit den Kindern oder den Erwachsenen im Kreis aus, um diese Situation des Draußenseins zu beenden.

Für ihr Verhalten können mehrere Gründe in Betracht gezogen werden. Vielleicht ist der geschlossene Kreis für Nadine ein so starkes Zeichen, dass sie keine weiteren Anstrengungen unternimmt, um sich an der gemeinschaftlichen Aktion der Klasse, den Stuhlkreis zu bilden, zu beteiligen und einen Platz im Kreis zu bekommen. Oder sie findet sich in diesem Moment mit der Situation des Ausgeschlossenseins ab, weil es für sie „normal“ ist, dass sie nicht bei allem dabei sein kann. Vielleicht ist Nadine aber auch mit ihrer Position außerhalb des Kreises zufrieden und sieht keine Notwendigkeit, etwas dagegen zu unternehmen. Das Eingreifen der Praktikantin beendet diese Situation des Verharrens außerhalb des Kreises. Indem sie die Bremsen am Rollstuhl löst, signalisiert sie Nadine, dass sie sich wieder in Bewegung setzen kann, vielleicht auch soll, um mit einem erneuten Versuch in den Kreis hineinzukommen, wie es der Ansage der Lehrerin entspricht. Spannend ist die Reaktion der Mitschüler*innen. Sie sind offensichtlich interessiert an diesem Geschehen, das sich außerhalb des Kreises abspielt. Sie nehmen eine Sitzposition ein, die es ihnen ermöglicht, Nadine zuzuschauen, wie sie langsam auf den Kreis zufährt. Scheinbar nehmen sie diese Exklusionssituation nicht als solche wahr und fühlen sich nicht veranlasst, aktiv zu werden und den Kreis zu öffnen, um Platz für Nadine zu schaffen. Zwei Mal müssen Erwachsene eingreifen, damit diese Exklusionssituation beendet werden kann, indem sie die Kinder im Kreis und Nadine außerhalb des Kreises dazu motivieren, sich mit der Situation auseinanderzusetzen und sie als eine Situation wahrzunehmen, die einem Kind den Zugang zum Kreis verwehrt, und nach Lösungen zu suchen. Die Reaktionen von Catrin und Jana zeigen, dass sie erst durch den Hinweis der Lehrerin die Notwendigkeit erkennen, etwas an dieser Situation verändern zu müssen, damit auch Nadine Teil der Kreisgemeinschaft werden kann. Sie rücken mit ihren Stühlen nach rechts, Nils rückt auf der anderen Seite nach links, sodass eine Lücke im Kreis entsteht, in die Nadine hineinfahren und dadurch ihren Platz im Kreis einnehmen kann.

8.3 Wir bilden den Stuhlkreis im Religionsunterricht in der Klasse 2a/ 2b

Im zweiten Schuljahr gestaltet sich das Stuhlkreisbilden schwieriger als im Religionsunterricht der Klasse 1a, was sicherlich der Situation der Religionsklasse geschuldet ist, die Schüler*innen aus beiden zweiten Klassen zu einer neuen Gruppe zusammenfasst (vgl. Kap 7.2). Und gerade die Situation des Stuhlkreisbildens bietet hier Möglichkeiten, außerhalb der Sitzordnung an den Gruppentischen nach neuen Konstellationen zu suchen.

L: Der Mädchentisch beginnt, leise, nicht rennen und den Stuhl hochheben.

Dann kommen die Jungs vom vorderen Tisch, dann die 4 vom hinteren Tisch.

Die Mädchen sitzen alle zusammen, die drei aus der 2b sitzen nebeneinander, eingrahmt von Mila und Nadine. Die Praktikantin kommt mit ihrem Stuhl zu Luis, der sich

neben Mila gesetzt hat. David folgt ihr sofort und stellt seinen Stuhl dicht neben sie. Dann kommt Nico. Die vier Jungs aus der 2b bilden den Kreis auf der gegenüberliegenden Seite weiter, halten jedoch großen Abstand sowohl zu Nadine als auch zu Nico. So wie sie ihre Stühle hingestellt haben, wirken sie eher wie eine Front, den Mädchen gegenüber, sie machen sich gegenseitig darauf aufmerksam und versuchen durch Rutschen eine Art Halbkreis zu bilden. Nachdem die vier Jungs im Kreis sitzen, hat zwar Nico versucht näher an Marcel heran zu rutschen, jedoch blieb der Abstand groß, weil Marcel seinen Stuhl etwas näher zu Jasper geschoben hat. In diese beiden großen Abstände stellen dann Frau Rossmann und ich unsere Stühle.



(Dok. 2015-2-1a, Zeilen 1610-1611; zw.1629 und 1630).

Durch die Anordnung der Tischgruppen im Klassenzimmer ist es nicht möglich, einen runden Kreis zu bilden, doch für die Schüler*innen scheint das kein Problem zu sein, sie stellen ihre Stühle in einer Art Ellipse auf den freien Platz vor der Tafel.

Die Religionslehrerin nennt die Reihenfolge, in der die Kinder der einzelnen Tischgruppen nach vorne kommen sollen. Den Anfang macht der Mädchentisch, dann die beiden Tische mit den Jungen. Interessant ist, dass sich vier Jungen der Klasse 2b, die zusammen an einem Gruppentisch sitzen, dicht nebeneinander und in einer Linie platzieren, „wie eine Front, den Mädchen gegenüber“. Diese Anordnung kann als eine Differenzkonstruktion gedeutet werden, zwischen diesen vier Schülern und den anderen Kindern, die in einen Halbkreis sitzen. Als Vierergruppe stellen sie ein Gegenüber dar, das der Form des Kreises nicht entspricht. Außerdem entsteht dadurch ein großer Abstand zwischen Peter und Nadine in ihrem Rollstuhl. Auf der anderen Seite besteht ein großer Abstand zwischen Marcel und Nico, ihrem Mitschüler aus der eigenen Klasse. Nico nimmt das offensichtlich wahr und versucht, die Lücke zwischen sich und Marcel zu schließen. Doch Marcel scheint das nicht zu wollen. Indem er mit seinem Stuhl weiter nach rechts zu Jasper rutscht, stellt er den großen Abstand zwischen sich und Nico wieder her. Es ist keine Bereitschaft zu erkennen, die Form des Kreises zu vervollkommen. Vielmehr hat es den Anschein, als ob diese vier Jungen die Abstände akzeptieren, viel-

leicht sogar wollen. Erst als die beiden Lehrerinnen sich in diese Lücken setzen, schafft das eine Verbindung über die Abstände hinweg und der Stuhlkreis wird geschlossen.

Nadine sitzt nicht in ihrem Rollstuhl im Kreis, sondern auf einem Stuhl, wie bereits in den vorausgegangenen Stunden. Bevor mit dem Religionsunterricht begonnen werden kann, ereignet sich folgende Episode:

Nadine: Ich hab Angst [...] ich hab Angst!

L geht hin und fragt dabei: Nadine was ist denn los?

Nadine. Ich hab Angst

L: Wovor?

Nadine: Dass ich runterfall

Praktikantin: Du musst dich hinten anlehnen dann ist es einfacher [...] dann fällst du auch nicht runter [...] ja?

L: Oder möchtest du den Gürtel haben?

Nadine: Ja!

Die Lehrerin holt einen Gürtel, der um ihren Bauch und den Stuhl gebunden wird, damit sie etwas mehr Halt hat.

(...)

L: So [...] ganz prima [...] Nadine ist es jetzt ok?

Nadine: Ja

(...)

Jasper: Eeh? Mit Gürtel anbinden?

Die Lehrerin setzt sich wieder in den Kreis.

Jasper schaukelt auf seinem Stuhl

Jasper: Ich fall auch runter ich will auch mal ein Gürtel

L: Nadine erklärst du dem Jasper warum der Gürtel für dich so gut ist

Nadine: Zum Festhalten damit ich nicht runterfalle

L: Und warum ist es manchmal [...] dass du runterfallen könntest das weiß der Jasper nämlich nicht und die andern Kinder auch nicht

Luis: Doch

Nadine: Manchmal hab ich das Gefühl dass mal was passieren kann

(...)

(Dok. 2015-2-2b, Zeilen 1929-1961, auszugsweise).

In ihrer Sitzposition äußert Nadine plötzlich ihre Sorge, vom Stuhl zu fallen. Sowohl die Praktikantin als auch die Lehrerin nennen ihr Strategien, um ein Herunterfallen zu verhindern. Dass sie diese sofort parat haben, lässt vermuten, dass es bereits aus ähnlichen Situationen Erfahrungen und Problemlösungsansätze gibt. Nadine stimmt dem Vorschlag der Lehrerin zu, dass sie mit Hilfe eines Gürtels, der um ihre Hüften und die Stuhllehne gelegt wird, Halt und dadurch Sicherheit auf dem Stuhl bekommt. Auf Grund der Beschreibung im Protokollauszug kennen offensichtlich beide die Möglichkeit und die Handhabung dieses Hilfsmittels. Anders ist es bei Jasper. Ihn irritiert dieser Vorgang. Sein „Eeh?“ drückt Unverständnis aus, das er mit einer Frage präzisiert „Mit Gürtel anbinden?“.

Dass eine Mitschülerin mit einem Gürtel am Stuhl angebunden wird, löst bei ihm offenbar das Bedürfnis aus, darauf zu reagieren, indem er den Sachverhalt anspricht und ihn in Frage stellt. Niemand reagiert laut Protokollauszug auf seinen Einspruch und seine Frage. Jasper fängt an, auf seinem Stuhl zu schaukeln. Er kommentiert diese Aktion mit dem Satz „Ich fall auch runter ich will auch mal ein Gürtel“. In dieser Formulierung fällt der Partikel „auch“ auf, den Jasper zwei Mal benutzt. Jasper gibt dadurch zu verstehen, dass er jetzt durch sein Schaukeln in einer Situation ist, in der auch er, wie Nadine runterfallen kann und dass er deshalb, genau wie sie, einen Gürtel haben will. Scheinbar möchte er diese Situation, die er nicht versteht und in Frage stellt, selbst erleben und seine eigenen Erfahrungen machen.

Die Lehrerin bittet Nadine um eine Erklärung, die diese sofort gibt. Die Lehrerin scheint damit nicht zufrieden zu sein, sie möchte offensichtlich, dass Nadine den Grund erklärt, warum sie herunterfallen könnte. Mit ihrer Erklärung, dass Jasper und die anderen Kinder das nicht wissen, möchte sie Nadine vermutlich dazu motivieren, über ihren Unterstützungsbedarf aufgrund ihrer körperlichen Beeinträchtigung zu sprechen. Doch Nadine geht darauf nicht ein, sondern spricht eher allgemein von einem Gefühl, das sie manchmal hat, „dass mal was passieren kann“.

Interessant ist die Antwort von Luis. Mit seinem „doch“ widerspricht er der Lehrerin, die meint, dass die Kinder nicht wissen, warum Nadine vom Stuhl fallen könnte. Luis hat die Situation offensichtlich sehr genau verfolgt und scheinbar das Anliegen der Lehrerin wahrgenommen, dass die Schüler*innen verstehen sollen, dass Nadine Unterstützung - in diesem Fall durch einen Gürtel - braucht, um auf einem Stuhl sitzen zu können. Dass Luis das natürlich weiß, betont er im Gespräch mit seinem „doch“.

Für die Lehrerin scheint diese Situation die Möglichkeit zu bieten, das zentrale Anliegen der gleichberechtigten Teilhabe im Rahmen des inklusiven Settings des Religionsunterrichts transparent und die Schüler*innen darauf aufmerksam zu machen. Sie macht es innerhalb dieser Situation zu einem weiteren Thema des Kreisgesprächs, wie die folgende Episode zeigt:

L: Weil die Nadine könnt ihr euch das vorstellen [...] die Nadine sitzt wenn wir im Stuhlkreis lieber auf einem Stuhl [...] warum wohl?

(...)

Marcel meldet sich.

L: Du hast ne Idee

Marcel: Ja weil wir auch auf nem Stuhl sitzen

L: Ja und Adrian

L: Und was ist deine Antwort haben die recht geantwortet

Nadine: Ein bisschen falsch

L: Echt? dann erklär uns das

Nadine: Ich bin immer mit meinen Freunden zusammen [...] das sind meine Freunde

Nadine zeigt auf die Mädchen, die neben ihr sitzen.

L: Und weil deine Freunde auf Stühlen sitzen deshalb magst du auch

Nadine: auf einen Stuhl sitzen

(Dok. 2015-2-2b, Zeilen 1971-1987, auszugsweise).

Die Lehrerin spricht erneut die Situation an, dass Nadine nicht in ihrem Rollstuhl, sondern auf einem normalen Stuhl sitzt. Interessant ist an ihrer Formulierung, dass sie davon ausgeht, dass Nadine in der Situation im Stuhlkreis lieber auf einem Stuhl sitzt als im Rollstuhl. Das zeigt sich auch darin, dass sie Nadine nicht direkt anspricht, sondern über sie in der 3. Person spricht. Sie nimmt die Schilderung dieses Sachverhalts, so wie sie ihn wahrnimmt, zum Anlass, in die Runde zu fragen, warum das wohl so ist. Marcel meldet sich und beantwortet diese Frage mit dem Satz „weil wir auch auf nem Stuhl sitzen“. Marcel argumentiert aus der Perspektive der Mitschüler*innen und folgert, weil sie auf Stühlen sitzen, will Nadine auch auf einem Stuhl sitzen.

Die Lehrerin ist zufrieden mit dieser Antwort, sie entspricht offensichtlich ihrer Erwartung. Sie wendet sich nochmals an Nadine, um die es ja hier geht, um sie entscheiden zu lassen, ob diese Antwort für sie zutrifft. Als Nadine dies nicht uneingeschränkt bestätigt, für sie ist die Antwort „ein bisschen falsch“, ist die Lehrerin offensichtlich erstaunt und bittet Nadine, das zu erklären. Die Antwort, die Nadine daraufhin gibt, ist hochspannend. Mit ihrer Formulierung „Ich bin immer mit meinen Freunden zusammen“ macht sie deutlich, dass es ihr nicht um die Mitschüler*innen im Religionsunterricht geht, sondern dass es ihre „Freunde“ sind, um die es ihr geht. Um sie in der Gruppe zu identifizieren, zeigt sie auf die Mädchen, die neben ihr sitzen. Interessant ist, dass sie die Formulierung, die die Lehrerin und auch Marcel benutzen, nicht aufgreift, sondern mit einer eigenen Formulierung antwortet: „Ich bin immer mit meinen Freunden zusammen“.

Aus dieser Perspektive scheint es für sie selbstverständlich zu sein, dass sie, genau wie ihre Freunde, auf einem Stuhl sitzt.

Einige Wochen nach Beginn des 2. Schuljahres bricht ein neues Thema in der Religionsklasse auf, das besonders beim Stuhlkreisbilden virulent ist:

Alle Kinder, die Praktikantin und die Religionslehrerin haben einen Platz im Stuhlkreis. Während die Schüler*innen noch dabei sind, den Stuhlkreis zu bilden, stellt die Lehrerin eine Zwischenfrage an diejenigen, die bereits im Stuhlkreis sitzen. Jasper, Adrian und Peter sitzen zu diesem Zeitpunkt nebeneinander.

L: Seid ihr zufrieden so

(...)

Adrian: Doch wir sind zufrieden [...] kein Mädchen sitzt neben mir das is perfekt

Jasper: Ja [unverst.]

L: Adrian kannst du mir erklären [...] überleg mal warum soll bei dir kein Mädchen sitzen

Adrian schaut sich nach seinen Nebensitzern um. Jasper beugt sich zu Adrian und die beiden flüstern miteinander, dabei hält Adrian schützend seine linke Hand vor beide untere Gesichtshälften, Jasper flüstert ihm etwas ins Ohr, Adrian grinst. Nadine, Peter, Marcel und die Mädchen gegenüber beugen sich vor oder und schauen den beiden interessiert zu.

Jasper setzt sich wieder auf seinen Stuhl, Adrian nickt ihm zu.

(...)

Adrian legt sich den linken Zeigefinger ans Kinn, er schaut schräg nach links oben zur Decke als ob er nachdenkt, dabei grinst er. Jasper schaut zur Lehrerin und murmelt etwas

L: Bitte

Peter: Die petzen immer

Adrian: ja petzen

L: O hab ich hier jetzt noch nie hier erlebt in Religion

Peter: Doch immer

Adrian: Ich schon (und schaut zu Peter)

(Dok. 2015-2-4, Zeilen 2262-2285).

Adrian greift die Frage der Lehrerin auf und bejaht sie. Er spricht im ersten Teil seiner Antwort offensichtlich nicht nur für sich, wen er allerdings mit „wir“ meint, geht aus dieser Antwort nicht hervor. Als Grund für die Zufriedenheit, und jetzt spricht er für sich selbst, nennt er, dass kein Mädchen neben ihm sitzt und „das is perfekt“. Jasper bestätigt diese Aussage. Was die beiden zu dieser Aussage veranlasst, bleibt offen. Doch für diese beiden scheint das ein Thema zu sein, das erwähnenswert ist. Die Frage der Lehrerin ermöglicht ihm, dieses Thema öffentlich zu platzieren. Die Formulierung „perfekt“ lässt den Schluss zu, dass für Adrian sein Ziel, dass kein Mädchen neben ihm im Stuhlkreis sitzt, erreicht ist. Hier wird eine soziale Differenz zwischen Jungen und Mädchen konstruiert. Die Lehrerin fragt nach einer Erklärung. Adrian antwortet nicht darauf. Es folgt eine Besprechung mit Jasper, die durch die vorgehaltene Hand Adrians und Flüstern nicht für andere Zuhörer*innen bestimmt ist. Dabei fängt Adrian an zu grinsen, was den Eindruck des Geheimnisvollen verstärkt. Diese Interaktion, die von eindeutigen Gesten begleitet ist, erregt das Interesse der Mitschüler*innen. Jasper setzt sich auf seinem Stuhl zurecht, offensichtlich ist das Zweiergespräch für ihn beendet. Anders gestaltet sich die Situation für Adrian. Pantomimisch führt er die Szene fort, wenn er nachdenklich einen Finger ans Kinn legt, schräg nach oben schaut und dabei grinst. Diese Situation wirkt wie eine Inszenierung dieser beiden. Es entsteht der Eindruck, als ob Adrian und Jasper den Stuhlkreis als Bühne nutzen, um sich öffentlich einem Publikum zu präsentieren. Die beiden schaffen dadurch eine neue Situation im Kreis und ziehen eine neue Differenzlinie zwischen sich als den Akteuren und den anderen als den Zuschauer- und Zuhörer*innen.

Jasper wendet sich der Lehrerin zu und murmelt etwas, das sie offenbar nicht versteht. Auf ihre Nachfrage hin antwortet Peter, der Jasper offenbar verstanden hat. Mit seiner Antwort „die petzen immer“ kommt ein neues Thema auf. Beachtenswert an dieser Aussage ist der Artikel „die“, mit dem Peter wohl die Mädchen meint. Er nimmt hier eine Bewertung entlang bestimmter Identitätsmerkmale vor (vgl. Wagner 2017). Hier überschneiden sich Differenzlinien, auf die Peter Bezug nimmt. Er argumentiert als Junge gegenüber Mädchen und er schreibt ihnen eine Eigenschaft zu, die durchaus negativ einzuordnen ist im Sinne eines Vorurteils, das Rabe folgendermaßen definiert: „Vorurteile sind negative Orientierungen gegenüber Individuen oder Gruppen von Individuen, aufgrund deren Gruppenzugehörigkeit. Sie zeigen sich in der Zuschreibung negativer Eigenschaften, in negativen Empfindungen und in ablehnenden Verhaltensweisen.“ (Raabe 2010, 17). Adrian bestätigt die Aussage Peters, indem er das Wort petzen wiederholt. Jetzt greift die Lehrerin ein, offensichtlich kann und will sie diese Aussage nicht stehen lassen. Sie sagt, dass sie das im Religionsunterricht noch nie erlebt hat. Adrians Antwort ist interessant. Er differenziert hier sehr deutlich zwischen der Wahrnehmung der Lehrerin und seiner eigenen. Und das bringt er mit seiner Formulierung „ich schon“ zum Ausdruck. Es stellt sich hier die Frage, ob er damit die Wahrnehmung der Lehrerin als falsch interpretiert und seine als die richtige, oder ob er damit signalisiert, dass er seine Wahrnehmung neben die der Lehrerin stellt.

Das Thema „Mädchen und Jungen“ wird von Jasper über mehrere Religionsunterrichtsstunden hinweg erneut aufgegriffen. Vor allem in der Phase des Stuhlkreisbildens, in der die Sitz- und Klassenordnungen unwirksam sind, konstruiert Jasper eine soziale Differenzierung zwischen Mädchen und Jungen, die er immer wieder auf unterschiedliche Art und Weise zum Ausdruck bringt.

Im folgenden Beispiel ist die Klasse gerade dabei, den Stuhlkreis zu bilden. Die Lehrerin bittet die Mädchen vom Mädchentisch nach vorne in den Kreis.

Von Jasper kommt Protest, den wir bereits aus vorherigen Stunden wortwörtlich so kennen:

Jasper: Immer zuerst die Mädchen ich hasse Mädchen
(Dok. 2015-2-9a, Zeilen 3456-3458).

Jasper nimmt in dieser Situation wahr, dass die Lehrerin zuerst die Mädchen aufruft. Seine Formulierung „immer zuerst“ lässt vermuten, dass er im Verhalten der Lehrerin beim Aufrufen der Tischgruppen eine immer wiederkehrende Bevorzugung des Mädchentisches wahrnimmt, was seinen Protest auslöst. Aus seiner Perspektive konstruiert offenbar die Lehrerin eine Differenz zwischen Mädchen und Jungen. Ruft sie wiederholt

die Gruppe der Mädchen auf, bedeutet das unverkennbar für Jasper, dass sie die anderen beiden Tischgruppen, an denen die Jungen sitzen, benachteiligt. Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, warum ihn diese Differenzkonstruktion zwischen Mädchen und Jungen so sehr beschäftigt, dass er seinen Unmut äußern muss. Kommt er hier seiner Entwicklungsaufgabe, Differenz hervorzubringen, nach? In diesem Fall ist es die Differenz zwischen Mädchen und Jungen. Diese Differenz wird von der Lehrerin so gebraucht, dass sie aus Jaspers Sicht eine Gruppe bevorzugt, hier die Gruppe der Mädchen, und zwar immer. Damit ist er unzufrieden, er empfindet das im Blick auf die Jungen scheinbar als ungerecht.

Interessant ist, dass er seiner Feststellung eine subjektive Aussage folgen lässt. Seine Formulierung „ich hasse Mädchen“ ist insofern bemerkenswert, als Jasper hier sehr deutlich sein Verhältnis zu Mädchen formuliert. Mit dem Verb hassen benutzt Jasper ein Wort, das heftige Abneigung ausdrückt und mit einem starken Gefühl der Ablehnung und Feindschaft gegenüber einer Person oder einer Gruppe assoziiert wird.¹⁰⁸ Ob diese Ich-Aussage im Kontext seiner Äußerung als Begründung für seine Kritik am Verhalten der Lehrerin verstanden werden kann, bleibt offen.

Dass für Jasper diese Szene damit nicht abgeschlossen ist, sondern eine viel größere Auswirkung hat, zeigt die folgende Szene.

Als alle Kinder im Kreis sitzen, sitzt Jasper ein Stück außerhalb des Kreises.

Erst auf mehrmaliges Auffordern rutscht er mit seinem Stuhl weiter in den Kreis, aber er bleibt immer noch etwas außerhalb.
(ebd., Zeilen 3454-3456).

Interessant ist hier, dass Jasper seinen Platz im Stuhlkreis „ein Stück außerhalb des Kreises“ wählt. Es stellt sich die Frage, ob diese Position mit seiner Äußerung über Mädchen zusammenhängt. Bietet ihm dieser Platz eine Möglichkeit, sich von den Mädchen im Kreis zu distanzieren und damit die soziale Differenz zwischen sich und den Mädchen hervorzubringen? Offenbar will er diese Position nicht so ohne Weiteres aufgeben, denn er muss mehrmals aufgefordert werden, in den Kreis zu kommen. Für ihn ist seine Position etwas außerhalb des Kreises scheinbar notwendig, um zu signalisieren, dass er nicht ganz dazugehört oder nicht ganz dazugehören will. Als er dann der Aufforderung folgt, bleibt er „immer noch etwas außerhalb des Kreises“. Was hindert ihn daran, vollständig, wie alle anderen Kinder auch, seinen Platz im Kreis einzunehmen? Ob es Unzufriedenheit mit der Situation des Kreisbildens in dieser Stunde ist oder eine Trotzreaktion, dass er nicht in einem Kreis sitzen möchte mit den Mädchen, die immer zuerst

¹⁰⁸ Der Duden beschreibt die Bedeutungen des Verbs hassen folgendermaßen: „eine feindliche Einstellung jemandem gegenüber haben“ und „einen Widerwillen, eine deutliche Abneigung gegen etwas empfinden, es nicht mögen, als unangenehm empfinden“. <https://www.duden.de/rechtschreibung/hassen> (abgerufen am 02.02.2023).

aufgerufen werden und die er hasst, oder ob er sich nicht ausreichend von der Lehrerin mit seinem Problem wahrgenommen fühlt, bleibt offen. Jasper braucht in dieser Situation diese sichtbare Distanz.

8.3.1 Wie der Anfangskreis zum Religionskreis wurde

Die Religionslehrerin hat die Klasse in den Stuhlkreis nach vorne gebeten. Sie benutzte dabei das Wort „Morgenkreis“, was den Protest eines Schülers auslöste.

Jasper war der Meinung, dass dieser Kreis nicht „Morgenkreis“ heißen soll (...), da der Morgenkreis im Kindergarten gemacht wird und deshalb nicht in die Schule gehört. Leon und Peter waren auch dieser Meinung. Wir machten uns also gemeinsam auf die Suche nach einem passenden Namen für diesen Kreis zu Beginn der Religionsstunde, dass es aber richtig und wichtig ist, einen eigenen Namen zu haben, war allen klar. (...) Auf meine Frage, ob wir überhaupt einen Namen brauchen, bekam ich zur Antwort, ich wüsste ja sonst gar nicht, wie ich die Kinder in den Kreis rufen soll und die Kinder wüssten dann nicht, was sie machen sollten.

Als erster Vorschlag kam von Nadine „Relikreis“, dem stimmten einige mit Nicken und verbalen Äußerungen zu. Protest kam vehement und laut von Jasper, er fand Relikreis „doof“ und schlug „Religionskreis“ vor. Da es sonst keine weiteren Vorschläge gab, bat ich die Schüler*innen, über diese beiden Namen abzustimmen und dabei fand „Religionskreis“ die Mehrheit. Seither heißt der Kreis zu Beginn der Religionsstunde „Religionskreis“.

(Dok. 2015-2-9a, Zeilen 3427-3441).

Interessant ist, dass Jasper mit dem Begriff „Morgenkreis“, den die Lehrerin an diesem Morgen benutzt, um gemeinsam mit den Schüler*innen den Stuhlkreis zu bilden, den Kindergarten assoziiert. Er ordnet diesen Begriff der Institution Kindergarten zu. Offensichtlich verbindet er damit sehr genaue Vorstellungen und eine Bedeutung, die jetzt in der Institution Schule für ihn nicht mehr passend ist. Deshalb ist es für ihn wichtig, diesen Begriff „Morgenkreis“ in der Schule nicht mehr zu verwenden. Für Jasper scheint diese klare Unterscheidung wesentlich zu sein, er identifiziert sich jetzt als Schüler in der Schule und nicht mehr als Kindergartenkind. Sein Einwand wird von anderen Kindern unterstützt. Als die Lehrerin nachfragt, ob ein eigener Name denn wichtig ist, liefern die Schüler*innen sehr interessante Begründungen. Eine lautet, dass dieser Kreis in dieser Religionsklasse einen eigenen Namen hat, ist deshalb „richtig und wichtig“, weil die Lehrerin sonst nicht weiß, „wie sie die Kinder in den Kreis rufen soll und die Kinder wüssten dann nicht, was sie machen sollten.“ Dabei knüpfen sie an der konkreten Situation an diesem Morgen an, bei der die Lehrerin die Schüler*innen mit einem Begriff zum Kreisbilden ruft. Offensichtlich ermöglicht im Geschehen des Kreisbildens erst der Name die Verständigung zwischen Lehrerin und Schüler*innen und in der Folge das dazu nötige Handeln. Der Name dient als Signalwort, das die Lehrerin den Schüler*innen gibt, damit

der Kreis gebildet werden kann. Ohne diesen Namen würde nach Meinung einiger Schüler*innen nichts geschehen. Offenbar ist dieser Kreis mehr als ein Nachvornekommen und auch mehr als eine Sozialform im Unterricht. Dieser Kreis hat für die Schüler*innen im und für den Religionsunterricht eine besondere Bedeutung und dafür ist ein eigener Name notwendig. Dass dieser Bezug zwischen dem Kreis und dem Fach Religion im Namen explizit zum Ausdruck kommen soll, zeigen die beiden Vorschläge „Relikreis“ und „Religionskreis“, über die dann abgestimmt wird mit dem Ergebnis, dass der Kreis Religionskreis heißt. Der Name „Religionskreis“ ermöglicht jeder und jedem die Identifikation mit der Gruppe derjenigen, die am Religionsunterricht teilnehmen und die genau hier und genau zu diesem Zeitpunkt miteinander mit dem Religionsunterricht beginnen.

8.3.2 Aus dem Stuhlkreis wird ein Sitzkreis

Eine neue Situation beim Kreisbilden am Anfang des Religionsunterrichts ergab sich gegen Ende des 2. Schuljahres, als Herr Schweiker für zwei Doppelstunden in den Religionsunterricht der Klasse 2a/ 2b kam, um gemeinsam mit der Religionslehrerin zwei Erzähleinheiten aus dem religionspädagogischen Konzept Godly Play mit der Klasse durchzuführen. Die Geschichten werden im Rahmen dieses Konzeptes in einem Sitzkreis erzählt. Da der Kreis bis zu diesem Zeitpunkt in der Religionsklasse immer als Stuhlkreis gebildet wurde, um Nadine mit ihrem Rollstuhl oder auch auf einem Stuhl sitzend die gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen, stellte das am Beginn des Religionsunterrichts eine neue Situation dar.

L: Ihr guckt dass ihr wieder möglichst so sitzt wie beim letzten Mal könnt ihr euch so ein bisschen erinnern wie das war ich glaube wir haben mit der Gruppe angefangen (L schaut auf die Tischgruppe vorne links) gell [.] und hier sind die Matten da könnt ihr sozusagen vorbeigehen euch die Matte holen und dann machen wir hier (L zeigt den Radius) einen Sitzkreis [..] wollen wir mal versuchen ob das geht

Adrian: Ja

*L: Jetzt mal der erste Tisch ihr dürft starten
(Dok. 2016-2-9a, Zeilen 5339-5345).*

Der Lehrer erinnert beim Kreisbilden an die vorausgegangene Religionsstunde, genau so sollen es die Schüler*innen wieder machen. Als Ergänzung weist er auf die Matten hin, die sich die Schüler*innen im Vorbeigehen holen sollen, um darauf zu sitzen. Interessant ist, dass niemand die neue Form des Kreisbildens als Sitzkreis mit Sitzmatten anspricht, was im Religionsunterricht bisher nicht üblich war. Offensichtlich stellt das für die Schüler*innen der 2b kein Problem dar, sie scheinen diese Form des Sitzkreises zu kennen. Anders ist das für die Schüler*innen der 2a, wie die folgende Episode zeigt. David geht als letzter durch den Sitzkreis, um sich eine Matte zu holen.

In der Zwischenzeit nimmt die Praktikantin Nadine aus dem Rollstuhl und setzt sie kniend auf die Matte, sie setzt sich direkt hinter Nadine, um sie gegebenenfalls abstützen zu können.

(...)

David steht immer noch unschlüssig im Sitzkreis, direkt vor Adrian und Luis und hält seine Matte mit beiden Händen vor sich.

Adrian nimmt diese Situation wahr, stupst Luis an und zieht selbst seine Matte nach hinten um Platz zu schaffen. Auch Mila beteiligt sich am Platz schaffen, sie zeigt mit ihrer rechten Hand, dass Luis weiter zurück muss.

Adrian zu Luis: rutschen, rutsch nach da

Luis rutscht neben Mila und David legt jetzt schnell seine Matte zwischen Adrian und Luis. Er spricht bei dieser Aktion kein Wort, beobachtet genau und handelt, wenn er die Möglichkeit dazu hat. Er hat jetzt seinen Platz zwischen Adrian und Luis.

L: Ja wunderbar was sagt ihr zu eurem Kreis

Jasper: Voll gut

Luis: Nein der schaut wie eine Kartoffel aus

L: Wie ne Kartoffel

Luis: Ja

L: Ja das stimmt [...] ah wie können wir es besser machen

Peter: Da noch nach außen gehen

L: Wenn ihr noch ein bisschen nach außen geht dann weil die Kartoffel macht hier so ein Ding

Jasper: Oder oder oder wir kommen so rüber

L: Das wär auch eine Möglichkeit wenn ihr noch ein kleines bisschen nach hinten geht die Marlene hat das schon vorgemacht [...] dann wird der Kreis runder [...] ein Kreis der hat den Vorteil dass alle alles sehen können ja und das ist nämlich sehr gut und alle können dann die Geschichte sehen

(ebd., Zeilen 5363-5365 und 5373-5394)

Für David scheint diese Situation, sich selbstständig eine Matte zu holen und einen Platz im Sitzkreis zu finden, fremd und herausfordernd, wie aus den Formulierungen „als letzter“, „langsam“ und dass er „immer noch unschlüssig im Sitzkreis“ steht, vermutet werden kann. Auch als er sich eine Matte geholt hat, weiß er offensichtlich nicht genau, was er machen soll, wo und wie er sich hinsetzen soll.

Erst die Intervention von Adrian ermöglicht David, einen Sitzplatz zu finden. Adrian nimmt David offensichtlich wahr, wie er im Kreis steht. Er sieht und erkennt, dass David noch keinen Sitzplatz gefunden hat. Adrian wird aktiv, es scheint, dass er David zu einem Platz im Kreis verhelfen möchte und dafür will er Luis, der neben ihm sitzt gewinnen, indem er ihn anstupst. Allerdings bleibt es vorerst bei dieser nonverbalen Interaktion. Adrian selbst rutscht mit seiner Matte nach hinten und vermutlich erwartet er dasselbe von Luis. Doch Luis reagiert nicht. Anders Mila, die diese Situation wahrgenommen und die Absicht Adrians verstanden hat, da sie von sich aus auf der anderen Seite von Luis zur Seite rutscht, um für David Platz schaffen. Sie erkennt, dass Luis in diese Interaktion miteinbezogen werden muss. Sie „zeigt mit ihrer rechten Hand“, wie er zurückrutschen

soll. Auch sie kommuniziert mit Luis auf der nonverbalen Ebene. Doch Luis reagiert nicht. Dann spricht Adrian Luis an. Er benutzt dabei keinen vollständigen Satz, sondern zuerst nur die infinite Form des Verbs rutschen, dann den Imperativ. Nach dieser verbalen Aufforderung reagiert Luis und macht Platz, so dass David seine Matte zwischen ihn und Adrian legen kann. David hat sich an dieser Interaktion nur beobachtend beteiligt. Erst als der Platz für ihn geschaffen ist, wird er aktiv und setzt sich „schnell“ in die Lücke. Interessant ist in dieser Szene die unterschiedliche Reaktion der Schüler auf die Frage des Lehrers, wie sie den Kreis, den sie gebildet haben, finden. Jasper kommentiert sofort „voll gut“. Luis antwortet darauf mit „nein“ und begründet seinen Einspruch, indem er mit einem Satz beschreibt, wie er den Kreis wahrnimmt: „der schaut wie eine Kartoffel aus“. Als der Lehrer nachhakt, bestätigt Luis seine Aussage. Luis' Kritik ist an dieser Stelle insofern konstruktiv, als sie beim Lehrer und den Mitschüler*innen die Bereitschaft auslöst, an der Form gemeinsam etwas zu verändern, so dass tatsächlich ein Kreis entsteht. Der Lehrer nimmt Luis' Intervention insofern nochmals positiv auf, als er erklärt, dass der Kreis den Vorteil hat, „dass alle alles sehen können ja und das ist nämlich sehr gut und alle können dann die Geschichte sehen“.

Nadine sitzt in dieser Religionsstunde auch auf einer Matte auf dem Boden. Sie kann nicht selbstständig aus ihrem Rollstuhl auf den Boden gelangen. Dazu braucht sie die Unterstützung durch die Praktikantin, die sie aus dem Rollstuhl hebt und auf den Boden setzt. Nadine sitzt im Fersensitz. In dieser Position bleibt sie während der ganzen Erzähl- und Gesprächsphase, die etwas mehr als eine halbe Stunde dauert (vgl. Dok. 2016-2-9b). Dass es für Nadine ungewohnt und herausfordernd ist, zeigt die folgende Beschreibung:

... anfangs sitzt sie frei, später stützt sie sich mit der linken Hand ab oder beugt sich immer wieder nach vorne und stützt sich auf den Unterarmen ab. Anfangs sucht sie Kontakt zur Praktikantin, indem sie sich ein wenig ihr zudreht und ihre rechte Hand in deren Richtung hält. Die Praktikantin sitzt im Schneidersitz schräg rechts hinter Nadine, zur Sicherheit, wie es die Sonderpädagogin mit Nadine und ihr besprochen hat. (ebd., Zeilen 5425-5429).

Am Anfang versichert sich Nadine der Nähe der Praktikantin, indem sie sich zu ihr umdreht und die Hand nach ihr ausstreckt. Ob es diese Situation und Sitzposition ist, die sie verunsichert oder ob sie sich an die Abmachung zwischen der Sonderpädagogin, ihr selbst und der Praktikantin erinnert, dass diese „zur Sicherheit“ hinter ihr sitzt, bleibt offen.

Nadine nimmt während dieser Unterrichtsphase im Sitzkreis am Boden immer wieder andere Positionen ein. Scheinbar ist es für sie anstrengend, auf dem Boden zu sitzen. Für sie bedeutet diese Position, dass sie selbst, ohne die Unterstützung durch eine

Lehne oder die Schale ihres Rollstuhls ihren Oberkörper stabilisieren und ausbalancieren muss. Dass ihr das über diesen langen Zeitraum schwerfällt, wird daran sichtbar, dass sie sich immer wieder auf eine Hand stützt oder sich mit dem ganzen Oberkörper nach vorne beugt und sich auf beiden Unterarmen abstützt. Doch offensichtlich ist das für sie in Ordnung.

Nach der Kreativphase kommen die Schüler*innen wieder in den Sitzkreis. Doch Nadine, „bleibt im Rollstuhl, ihre Beine tun sonst weh“ (Dok. 2016-2-9f, Zeile 5793):

L: Ist das OK wenn du im Rollstuhl sitzt und wir sitzen auf dem Boden oder sollen wir alle jetzt schnell auf die Stühle

Nadine: Wenn ihr wollt könnt [...] ich kann nur eine Minute auf die Fliese mehr nicht (...)

L: Was meint ihr was sollen wir machen [...] alle auf die Stühle

*Schüler*innen: nein*

(ebd., Zeilen 5794-5799).

Der Lehrer geht auf Nadines besondere Situation ein und fragt bei ihr nach, wie die Situation im Kreis aus ihrer Perspektive gestaltet werden soll. Er zeigt als Alternative auf, dass ein Stuhlkreis anstelle eines Sitzkreises gebildet werden könnte. Interessant ist, dass Nadine selbst keine Entscheidung trifft, sondern die Wahl der Klasse überlässt. Dadurch, dass sie mitten im Satz abbricht, sind beide Möglichkeiten – oben oder unten – offen. Allerdings zeigt sie in ihrem nächsten Satz ganz deutlich eine Grenze auf, die aus ihrer Situation für sie den Sitzkreis unmöglich macht. Diese Formulierung, dass sie „nur eine Minute“ auf dem Boden sitzen kann, ist insofern interessant, als Nadine ihr subjektives Empfinden artikuliert. Die Mühe und Anstrengung, die sie beim Sitzen auf dem Boden bewältigen musste und nun wieder müsste, spürt nur sie selbst und das teilt sie mit. Ob Nadine mit ihrer Aussage eine weitere Strapaze ausschließen will oder vielleicht die Möglichkeit sieht, das Geschehen in der Klasse zu beeinflussen, bleibt offen. Der Lehrer formuliert nochmals die beiden Möglichkeiten, auf den Stühlen oder auf dem Boden zu sitzen und gibt die Entscheidung an Nadines Mitschüler*innen weiter. Mit einem „Nein“ lehnen sie den Vorschlag, mit Nadine solidarisch und auf Augenhöhe zu sitzen, ab. Offensichtlich nehmen die Mitschüler*innen in diesem Moment die persönliche Situation Nadines, dass sie auf Grund ihrer Behinderung jetzt einen Stuhl oder ihren Rollstuhl zu ihrer körperlichen Entlastung bevorzugt, nicht als so bedeutsam war, dass sie ihr eigenes Interesse, nämlich auf dem Boden zu sitzen, hintenanstellen und Nadines Vorschlag zustimmen. Vermutlich spielt bei dieser Entscheidung auch die Erfahrung eine Rolle, dass Nadine während der Erzählphase wie alle anderen auch auf dem Boden saß, dass es für sie also durchaus möglich ist.

Der Lehrer akzeptiert die Entscheidung der Mitschüler*innen, fragt aber bei Nadine nochmals nach, ob das für sie in Ordnung ist, was sie bejaht. Sehr interessant ist das Gespräch, das sich daraus entwickelt.

L: Nein dann müssen wir die Nadine fragen ob es ihr etwas ausmacht wenn sie höher sitzt als wir [.] ist das OK

Nadine: Ja

L: Das ist OK

[Jasper: Dann bist die Größte]

dann darfst du mal über uns thronen

[Jasper: Dann bist die Größte]

Adrian: Nein [..] doch doch doch größer

L: Schon es ist auf jeden Fall eine Übung weil sonst ist es ja oft [.]wie ist es sonst oft

Adrian: (unv) dass sie sitzt

L: Wenn Nadine im Rollstuhl sitzt

[Jasper: ich bin der Größte]

L: und ihr steht [.] Adrian wenn du stehst und Nadine sitzt im Rollstuhl [...] wollen wir es mal machen steh doch mal auf und geh mal zur Nadine hin

Arthur geht zu Nadine und stellt sich vor den Rollstuhl. Gleichzeitig mit ihm stehen Sina, Mila und Peter auf. Etwas später steht auch Marlene auf und stellt sich vor Nadine, ihr zugewandt, sie misst ihre eigene Höhe gegenüber Nadines Größe.

L: Und was ist dann

Adrian: Noch einer kleiner

L: Wer ist kleiner [.] du?

Adrian: Nadine

L: Nadine ist kleiner und wenn du dich jetzt da hinsetzt

Adrian: Ist sie größer

L: Und jetzt ist es

Adrian: Kleiner

L: Wer du

Adrian: Ja

L: Jetzt ist Nadine größer das darf auch mal sein

Nadine sitzt sehr gerade und aufrecht in ihrem Rollstuhl, sie wirkt noch größer als sonst. (ebd., Zeilen 5798-5826).

Jasper reagiert als erster auf die neue Situation im Kreis. Alle sitzen auf dem Boden auf ihren Matten, während Nadine in ihrem Rollstuhl sitzt. Er nimmt offensichtlich den Höhenunterschied wahr, der zwischen denjenigen, die auf dem Boden sitzen und Nadine im Rollstuhl besteht. Die Formulierung „dann bist die Größte“, ist insofern bedeutsam, als sie deutlich macht, dass Jasper hier eine Differenz wahrnimmt. Alle sind in der gleichen Position im Raum und im Kreis, nur Nadine wird als andere wahrgenommen. Sie unterscheidet sich von allen anderen, indem sie diese überragt. Dadurch ist die Möglichkeit, dass sich alle auf Augenhöhe begegnen, nicht mehr gegeben, jetzt muss zu Nadine hinaufgeschaut und von ihr hinuntergeschaut werden. An Jaspers Formulierung fällt weiter auf, dass er den Superlativ verwendet: Nadine ist die größte. Es stellt sich die Frage,

ob für ihn diese Formulierung eine Art Auszeichnung und Hervorhebung in positivem Sinn bedeutet und er damit versucht, den Unterschied zwischen Nadine und allen anderen auszugleichen und positiv zu konnotieren. Zwei Mal sagt Jasper diesen Satz, er scheint ihm wichtig zu sein.

Der Lehrer greift Jaspers Aussage auf und macht daraus eine „Übung“. Er möchte an diesem Beispiel auf die Differenz aufmerksam machen, die zwischen einer Person im Rollstuhl und einer Person, die stehen und gehen kann, besteht und die zu Stigmatisierung und letztendlich zu Exklusion führen kann. Jasper greift den Impuls des Lehrers auf, knüpft gleichzeitig an seinen Gedankengang von vorhin an, wenn er beschreibt, dass er jetzt, wenn er steht „der größte“ ist, während Nadine im Rollstuhl sitzt. Für Adrian scheint das so spannend zu sein, dass er das ausprobieren will. Er geht zu Nadine und stellt sich vor sie hin. Seinem Beispiel folgen noch vier weitere Kinder. Ihr Interesse und ihre Neugierde an dieser Situation, die sie und ihre Mitschülerin im Rollstuhl betrifft, scheint so groß zu sein, dass sie, ohne zu fragen und ohne Aufforderung aufstehen, zu Nadine hingehen und sich vor sie stellen. Sie wollen offensichtlich diesen Unterschied, diese Differenz, die zwischen ihnen und Nadine besteht, selbst ausprobieren und erleben. Marlene möchte offensichtlich diese Differenz mit Händen greifen, wenn sie mit der Hand die zwei unterschiedlichen Höhen misst, ihre und die von Nadine.

Der Lehrer führt dieses Experiment mit Adrian noch weiter, indem er ihn fragt, wie es ist, wenn er sich auf den Boden setzt. Adrian setzt sich hin und beschreibt, dass jetzt er wieder kleiner ist.

Diese Sequenz lässt vermuten, dass die Differenz zwischen Nadine im Rollstuhl und den Kindern ohne Rollstuhl eine neue Erfahrung für die Schüler*innen darstellt. Die aktive Auseinandersetzung schafft ein Bewusstsein für diese Differenz und die Bedeutung, die sie für die einzelnen Beteiligten hat.

Ob es die Äußerung des Lehrers, dass sie jetzt die größte sein darf oder aber die experimentelle Auseinandersetzung ihrer Mitschüler*innen mit dieser Situation und damit das bewusste Wahrnehmen ihrer Person mit ihren Bedürfnissen und Stärken waren, die Nadine „größer als sonst“ erscheinen lassen, bleibt offen.

8.4 Fazit

In allen dichten Beschreibungen zum Stuhlkreis im Religionsunterricht wird deutlich, dass der Kreis als pädagogische Form und insbesondere das Bilden dieses Kreises einen sehr sensiblen Bereich darstellt. Sein Entstehen ist ein äußerst empfindliches Geschehen und erfordert intensive Kommunikations- und Interaktionsprozesse, an denen

sich alle mehr oder weniger intensiv beteiligen müssen. Die Ordnungen, die im Klassenzimmer und an den Tischgruppen das Unterrichtsgeschehen organisieren und Einfluss auf die Strukturierung des Beziehungsgeschehen und damit auf die sozialen Praktiken der Schüler*innen nehmen, haben während der Phase des Stuhlkreisbildens keine Bedeutung und keine Geltung, sie sind sozusagen außer Kraft gesetzt. Diese Phase ist ein Raum und eine Zeit „dazwischen“, in der sowohl auf der Organisationsebene als auch auf der Beziehungsebene neue Strukturen und Ordnungen ausgehandelt und geschaffen werden müssen, damit eine neue und für diese Interaktionsform eigene Sitzordnung entstehen kann. Die Phase des Kreisbildens bietet die Möglichkeit, individuelle Bedürfnisse bzgl. des Sitzplatzes im Kreis und bzgl. der Nebensitzer*innen zu artikulieren und zu realisieren. Die Religionsgruppe muss sich im Stuhlkreis immer wieder neu konstituieren (vgl. Büttner/ Dieterich 2004, 35). Dabei können die Schüler*innen selbst entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse Einfluss auf die Gestaltung des Kreises nehmen und eine neue, für sie akzeptable Sitzordnung anstreben. Bis alle Mitglieder ihren Platz im Kreis gefunden haben, finden vielfältige und ganz unterschiedlich lange und unterschiedlich intensive Prozesse statt, die sowohl Exklusionsrisiken als auch Chancen für Inklusionsprozesse hervorzubringen vermögen. Im Blick auf die Konstruktion einer neuen Sitzordnung während des Kreisbildens können im Zusammenhang mit den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen Nebensitzer*innen abgelehnt und Themen, wie z.B. „ich hasse Mädchen“, platziert werden, die in der Organisationsstruktur der Tischgruppe i.d.R. nicht möglich sind.

Festzuhalten ist, dass einem eigenen Namen für diesen Stuhlkreis im Religionsunterricht von Seiten der Schüler*innen eine große Bedeutung beigemessen wird. Zum einen unterstreicht der Name, dass dieser Kreis von den Schüler*innen als besondere und wichtige Interaktionsform wahrgenommen wird, die „eine Grundordnung der demokratisch orientierten pädagogischen Gruppe“ darstellt (Prenzel/ van der Voort 1996, 305). Andererseits ermöglicht ein Name die Identifikation der Gruppe, die in diesem Kreis sitzt mit dem Unterrichtsfach Religion.

Schließlich wird deutlich, dass die Schüler*innen das Kreisgeschehen und insbesondere das Bilden des Kreises als Sitz- oder Stuhlkreis unterschiedlich erleben und nutzen (vgl. Heinzel 2016, 20). In der vielfältigen Gemeinschaft der Gruppe finden Interaktionsprozesse statt, bei denen die individuellen Bedürfnisse und Bedarfe einzelner Schüler*innen durchaus zu Differenzkonstruktionen führen können und dadurch Exklusionsprozesse angebahnt oder sogar initiiert werden. Diese gilt es bewusst wahrzunehmen, zu artikulieren und mit den Akteur*innen zu diskutieren, um die Schüler*innen für die individuellen Bedürfnisse ihrer Mitschüler*innen zu sensibilisieren. In der Folge können Lösungen generiert werden, die bestenfalls Inklusionsprozesse anbahnen und ermöglichen.

9. Das Anfangsritual im Religionsunterricht

9.1 Theoretische Vorüberlegungen

Im inklusiven Unterricht der Grundschule, der sich durch eine große Heterogenität in den Lern- und Verhaltensvoraussetzungen der Kinder auszeichnet, „bedarf es gemeinschaftsfördernder und strukturgebender Elemente, die das gemeinsame Arbeiten trotz aller Verschiedenheit erst möglich machen.“ (Peters 2017, 40). Rituale sind solche Elemente, die gerade bei sehr unterschiedlichen Voraussetzungen, sowohl durch die ihnen eigenen Merkmale, wie sie unten aufgeführt werden, als auch durch die Gestaltungsmöglichkeiten basal-perzeptiver, anschaulicher, modellhafter, verbaler und nonverbaler Angebote, Partizipation und aktive Teilhabe *aller* Kinder ermöglichen.

Rituale und Ritualisierungen haben im inklusiven Unterricht eine zentrale Bedeutung. Sie dienen der Rhythmisierung des Schul- und Unterrichtsalltags mit verlässlichen strukturgebenden Elementen. Durch ihr Stattfinden, das nicht in Frage steht, ermöglichen sie Wiedererkennung und schaffen dadurch Sicherheit und Verlässlichkeit (vgl. Wulf 2008, 72; Husmann 2017, 7), wodurch es den Schüler*innen gerade bei sehr unterschiedlichen Lern- und Verhaltensvoraussetzungen ermöglicht wird, sich in einer Gemeinschaft sicher zu fühlen und sich angemessen verhalten zu können.

Durch Regelmäßigkeit und ihren repetitiven Charakter erzeugen Rituale eine eigene Ordnung und Struktur. Sie haben als zeitlich und räumlich begrenztes Ereignis einen Anfang und ein Ende. Durch alle diese Merkmale schaffen sie eine Differenz zu den Ordnungen des Schul- und Unterrichtsalltags.

Rituale sind als Aufführungen sozialer Praktiken zu verstehen und werden in und durch soziale Arrangements erzeugt. Die Teilnehmenden stellen „ihr Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt - auch in einer transzendenten Form“ dar (Wulf/ Zirfas 2001, 340). Sie konstituieren Gemeinschaften, „in denen die Kinder ihren Ort haben“ (Wulf 2008, 72). Die Handlungsformen, Bilder und Symbole, die im Ritual inszeniert werden, ermöglichen den Kindern, sich damit zu identifizieren, sich zu erinnern und neue Handlungsformen hervorzubringen. Dadurch entwickeln sie als Beteiligte im Ritual ein praktisches Wissen, das „die Grundlage ihrer rituellen bzw. sozialen Handlungskompetenz bildet.“ (Wulf 2008, 72). Indem sie im Ritual gemeinsam mit den Kindern ihrer Klasse oder Gruppe handeln, bearbeiten sie auch die zwischen ihnen bestehenden Differenzen“ (Wulf 2008, 72). Das gilt insbesondere auch im Blick auf die Diversitätsmerkmale, denn Rituale haben einen inkludierenden und exkludierenden Charakter (vgl. Wulf 2008, 72). Im Religionsunterricht der Grundschule kommt dem Ritual eine besondere Bedeutung zu. Die Schüler*innen betreten für das Fach Religion häufig einen anderen Lernraum im materiellen und im sozialen Sinn. Da Religion meist nicht im gewohnten Klassenverband

stattfindet, weil Schüler*innen aus verschiedenen Gründen nicht daran teilnehmen und weil er oft durch eine*n Fachlehrer*in erteilt wird, ist hier eine besondere Übergangssituation zu erkennen. Ein Anfangsritual kann helfen, als sichtbares Zeichen den Beginn des Religionsunterrichts zu qualifizieren und die gewünschte Aufmerksamkeit zu fokussieren (vgl. Anderssohn 2007a; Husmann 2017, 7). Darüber hinaus kommt dem Ritual aus theologischer und religionspädagogischer Perspektive eine weitere und zentrale Bedeutung zu. Mendl bezeichnet das Ritual als „die Außenseite von Religion“, in ihm „spiegeln sich die Modalitäten einer religiösen Weltaneignung, die Fähigkeit »hinter die Dinge zu sehen«, und die Dynamik der Selbstüberschreitung und der Orientierung auf ein Du hin.“ (Mendl 2018, 166). Diese „Elemente von Religion erlebbar zu machen“ (ebd., 208), hält er für eine Notwendigkeit, weil nicht wenige Kinder über keine ausgeprägte religiöse Erfahrung und Praxis verfügen und sie im religiösen Ritual die Möglichkeit haben, Religion in ihren Vollzugsformen zu erleben. Im Ritual des Religionsunterrichts können angemessene Formen der Vermittlung religiöser Inhalte und religiöser Praxis gefunden und angeboten werden. Diese ermöglichen die Teilhabe an religiösen Vollzügen, wie sie sich in der Erfahrung von Gemeinschaft, im Umgang mit Symbolen, Gesten, beim gemeinsamen Singen und Musizieren oder durch das Angebot von Stille und Gebet als liturgische Elemente konkretisieren. Mendl sieht darin die Option, die Fähigkeit, Religion deuten zu können, sinnvoll zu ergänzen (vgl. ebd.).

Im Blick auf die Teilnehmenden am Ritual des Religionsunterrichts wird deutlich, dass Rituale gerade durch ihren religiösen Bezug in besonderem Maße Sicherheit, Zugehörigkeit, Halt, Ermutigung und Lebensbewältigung ermöglichen, die im inklusiven Kontext mit seinem Anspruch an Partizipation und selbstbestimmte Teilhabe eine besondere Bedeutung haben.

9.2 Der Übergang vom Kreisbilden zum Anfangsritual in der Klasse 1a

Jede Religionsstunde wird im Stuhlkreis mit einem Anfangsritual begonnen. Die folgende Episode beschreibt die Phase des Übergangs vom Stuhlkreisbilden im Religionsunterricht und der Einführung des Anfangsrituals, die zunächst von Unruhe gekennzeichnet ist.

Ich warte bis es leise ist, ich benutze dazu das Zeichen „Leisefuchs“, das die Klasse kennt und gewohnt ist vom allgemeinen Unterricht (so haben es mir die Klassenlehrerinnen gesagt). Bis auf Luis machen alle das Zeichen nach, die Praktikantin fordert Luis mit leisen Worten und indem sie ihm das Zeichen zeigt, auf, es auch zu machen. Luis verweigert das Zeichen, wird aber ruhiger auf seinem Stuhl, legt die Hände in den Schoß und schaut in die Runde. Es scheint, dass er den Kreis und die Situation jetzt erst bewusst wahrnimmt. Es ist jetzt leise im Kreis, die Schüler*innen schauen sich noch im Kreis um, bis dann alle zu mir schauen. Ich spüre eine große Aufmerksamkeit. Dann nehme ich meine Hand wieder herunter, die Schüler*innen machen es nach und ich beginne.

L: Wir wollen es schön haben wenn wir mit Religion anfangen ich hab dazu bunte Tücher mitgebracht [...] die wollen wir hier in die Mitte legen
(Dok. 2014-1-1, Zeilen 87-97).

In der Phase des Übergangs geht es der Lehrerin zunächst darum, dass im Stuhlkreis Ruhe einkehrt, was mit dem „Leisefuchs“-Zeichen, einem Zeichen nonverbaler Kommunikation, gelingt. Indem man den Mittel- und den Ringfinger einer Hand auf den Daumen legt und gleichzeitig den Zeigefinger und den kleinen Finger in die Höhe streckt, entsteht das Abbild eines Tierkopfes. Dieses Zeichen soll die Kinder innerhalb der Gruppe dazu anregen, wie der Leisefuchs leise zu sein, zuzuhören und nicht mehr zu sprechen. Die Kinder kennen die Bedeutung dieses Rituals. Wenn die Lehrerin oder eines der Kinder den Leisefuchs zeigt, nehmen das die anderen wahr und ahmen das Zeichen nach. Manchmal zeigen sie sich gegenseitig den Leisefuchs, um einander darauf aufmerksam zu machen, damit es in der Klasse ruhig wird.

Obwohl Luis selbst bei diesem Ritual nicht mitmacht, wird er ruhiger.

Als die Schüler*innen ihre Aufmerksamkeit auf die Religionslehrerin lenken, nimmt sie ihre Hand herunter, die Schüler*innen folgen ihrem Beispiel und die Gruppe beendet dieses Ritual.

9.3 Das Anfangsritual im Religionsunterricht der Klasse 1a

9.3.1 Wie ein Ritual zum Anfangsritual der Klasse 1a wird

Dann führt die Religionslehrerin in das Anfangsritual des Religionsunterrichts ein, indem sie zuerst einen Wunsch bzw. Ihre Intention formuliert. Allerdings spricht sie nicht für sich in der 1. Person Singular, sondern bezieht in ihre Aussage die ganze Gruppe mit ein, wenn sie sagt „wir wollen es schön haben wenn wir mit Religion anfangen“. Damit benennt sie, worum es jetzt in diesem Stuhlkreis geht, nämlich um den Religionsunterricht und seinen Beginn. Damit verbindet sie eine atmosphärische Beschreibung, die sie mit Hilfe eines Modalverbs als Möglichkeit bzw. als Wunsch formuliert. Was für die Religionslehrerin „schön haben“ bedeutet, wird im weiteren Verlauf deutlich, wenn sie Tücher und verschiedene Gegenstände aus ihrer Tasche holt, um damit eine gemeinsame Mitte zu gestalten.

Aus einer Tasche, die neben meinem Stuhl steht, hole ich ein gelbes Tuch, hebe es hoch und frage, woran die Farbe dieses Tuches die Schüler*innen erinnert.

Sieben Schüler*innen melden sich, ich wähle ein Kind aus und gebe ihm das Tuch, es erklärt, dass dieses Tuch gelb ist wie die Sonne und legt es in die Mitte, nachdem ich es darum gebeten habe. Mit den anderen Tüchern wird es genauso gemacht: blau wie der Himmel, grün wie das Gras, rot wie ein Apfel.

Bei dieser Tuchaktion melden sich Mila, David, Nils und Jan nicht, sie schauen zu.

(...)

Dann hole ich ein Kreuz aus meiner Tasche und frage:

L: wer weiß was das ist

[..]

Till: Ein Kreuz

L: Ja aber ein besonderes Kreuz [..] schaut mal [..] da sind Bilder drauf

Ich zeige das Kreuz langsam in die Runde. Die Schüler*innen beugen sich auf ihren Stühlen nach vorne, um besser sehen zu können und versuchen die Bilder zu beschreiben, sie korrigieren sich gegenseitig. Am Ende erkläre ich:

L: Das ist ein Lebenskreuz [.] es zeigt ganz schöne Bilder wie Menschen leben

Langsam gehe ich mit dem Kreuz im Kreis herum, bleibe vor jedem Kind stehen und zeige es dem Kind, damit es das Kreuz für sich selbst und gründlich anschauen kann. Manche Schüler*innen fassen es an oder zeigen auf eine der Bildszenen. Dann besprechen wir die einzelnen Bildszenen. Besonders begeistert reagieren die Kinder bei der Schulszene, hier beschreiben sie sehr genau und diskutieren, was das wohl für eine Klasse ist, was das für Schüler*innen sind, was sie wohl gerade lernen.

Diese Phase nimmt viel Zeit in Anspruch.

Dann frage ich:

L: Wer möchte das Lebenskreuz denn in unsere Mitte legen

Jetzt melden sich viele Kinder. Sie warten, bis ich ein Kind aufrufe.

Dann hole ich eine Kinderbibel aus der Tasche und frage wieder, was das ist. Einige sagen ohne sich zu melden: *ein Buch*

Ich erkläre, dass das ein besonderes Buch ist, dass es eine Bibel ist, und mit Tills und Janiks und Catrins Hilfe hören wir, dass hier Geschichten von Gott und von Jesus drin sind.

(Dok. 2014-1-1, Zeilen 98-133).

Beim Gestalten der Mitte bezieht die Religionslehrerin die Kinder mit ein, sie beteiligt sie sowohl inhaltlich als auch in der praktischen Umsetzung. Die Schüler*innen lassen sich unterschiedlich intensiv darauf ein. Die meisten nehmen aktiv am Geschehen in der Kreismitte teil. Sie zeigen ihre Bereitschaft dazu, indem sie sich melden. Wenn sie von der Lehrerin aufgerufen werden, beteiligen sie sich mit Wortbeiträgen oder praktisch handelnd beim Gestalten der Mitte mit den bunten Tüchern, dem Kreuz und der Bibel. Vier Kinder nehmen in dieser Phase beobachtend teil.

Bei diesem ersten Schritt mit den bunten Tüchern zeigt sich, dass das Anfangsritual an dieser Stelle religiöses Potenzial in sich birgt, auch wenn mit den Tüchern per se kein spezifisch religiöser Inhalt verbunden ist. Hier wird den Schüler*innen Raum gegeben, eigene Assoziationen auf der Symbolebene zu entwickeln, die mit religiösen Inhalten wie z.B. mit dem Thema Gott als Schöpfer verknüpft werden können.

Interessant ist die Sequenz, bei der es um das Kreuz geht. Till beantwortet die Frage der Lehrerin, dass dies ein Kreuz ist. Sie ergänzt Tills Antwort, indem sie auf die Besonderheit der auf das Kreuz handgemalten bunten Alltagsszenen aus Lateinamerika hinweist.

Dieser Impuls bringt offensichtlich Bewegung in die Gruppe der Schüler*innen, sie beugen sich vor, um die Bilder besser sehen zu können und sie fangen untereinander Gespräche über diese Szenen an, die sie noch intensivieren, nachdem die Lehrerin das Kreuz jeder und jedem einzelnen gezeigt hat. Für einige Kinder ist es wichtig, das Kreuz zu berühren. Diese spannende Beobachtung lässt vermuten, dass neben der Gegenständlichkeit dieses Kreuzes außerdem die Bilder auf dem Kreuz die Schüler*innen zum Anfassen anregen. Vielleicht ist es aber auch eine intuitive Nachahmung einer religiösen Handlung, wie sie vielleicht in sakralen Räumen, wie z.B. in Kirchen, beobachtet worden ist.

Besonders die Schulszene scheint die Schüler*innen zu faszinieren, so dass daraus eine Diskussion unter ihnen entsteht. Über den Inhalt dieser Diskussion ist außer dem Hinweis, dass diese Gesprächsphase einige Zeit in Anspruch genommen hat, im Protokoll nichts festgehalten.

Als die Lehrerin dann die Kinderbibel aus ihrer Tasche nimmt, beteiligen sich nur drei Kinder, um zu erklären, um was für ein Buch es sich handelt. Vielleicht ist die Frage der Lehrerin zu banal, als dass sie beantwortet werden muss. Jeder sieht doch, dass das ein Buch ist. Vielleicht sind den meisten Schüler*innen in diesem Zusammenhang des Religionsunterrichts sowohl das Buch als auch die Antworten der drei Mitschüler*innen unvertraut und fremd.

Ich erkläre, dass nun unsere Mitte fertig ist und dass wir jetzt ein Lied singen wollen. Ich führe das Lied „Ich sag dir guten Morgen“ ein, es ist für alle Kinder neu, doch sie lernen sehr schnell den Text und machen bei den einzelnen Strophen jeweils Bewegungen bei „und wink / lach / klatsch dir freundlich zu...“ mit (ebd., Zeilen 137-140).

Interessant ist, dass die Schüler*innen beim Singen offenbar spontan mitmachen, obwohl sie den Text des Liedes nicht kennen. Nachdem die Religionslehrerin das Lied mit ihnen eingeübt hat, singen sie es gemeinsam und machen die Bewegungen dazu. Bei dieser Phase richtet sich der Fokus der Beobachtung auf zwei Kinder.

Mila schaut auf die anderen Kinder und macht dann, etwas verzögert die einzelnen Handlungen nach. Sie singt nicht mit (ebd., Zeilen 141f).

Mila, eine Schülerin, die mit ihrer Familie erst vor kurzem aus Osteuropa gekommen ist, verfügt über ganz geringe Deutschkenntnisse. Nach Aussage der Lehrerin der Wiesenschule versteht sie zum Beginn des 1. Schuljahrs nur einzelne Worte und kann ganze Sätze nicht erfassen (vgl. ebd., Zeilen 136-137). Mila hat einen Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot, braucht aber kaum Unterstützung im motorischen Bereich. Da sie dem Unterrichtsgespräch aufgrund ihrer fehlenden Deutschkenntnisse

inhaltlich nicht folgen kann, orientiert sie sich v.a. an den anderen Kindern. So auch im Religionsunterricht, sie beobachtet genau, was ihre Mitschüler*innen oder die Lehrerin machen. Sie singt beim Lied nicht mit, weil sie die Worte nicht kennt und nicht aussprechen kann, doch macht sie die Bewegungen zum Lied nach kurzer Beobachtung mit, was für sie zu passen scheint.

In der darauffolgenden Stunde erkennen die Schüler*innen im Stuhlkreis die Tasche der Religionslehrerin wieder und melden sich sofort, um zu sagen, dass für die Gestaltung der Mitte zuerst die Tücher gebraucht werden. Sie erkennen offenbar in der Tasche ein wichtiges Utensil, sie ist das Zeichen dafür, dass jetzt die Mitte gestaltet wird und das Anfangsritual beginnt. Es ist hoch interessant, dass bereits in der zweiten Religionsstunde das Anfangsritual des Religionsunterrichts den Schüler*innen in seinen einzelnen Teilen so bekannt und vertraut ist, dass sie es sowohl in den drei Schritten (s.o.) zur Gestaltung der Mitte, als auch mit dem Lied und den entsprechenden begleitenden Bewegungen, nachvollziehen können. Die Schüler*innen erinnern sogar die Reihenfolge, in der die vier Farbtücher in der letzten Stunde zum Einsatz gekommen sind und fordern diese bei der Gestaltung ein. Einzig beim Kreuz ist Unterstützung nötig, doch als es die Lehrerin aus der Tasche holt, benennen es mehrere Kinder. Nadine präzisiert seinen Namen noch, indem sie das Wort Lebenskreuz, das die Lehrerin in der letzten Stunde gebraucht hat, verwendet.

Der Kreis, die Abfolge der einzelnen Schritte, unterstützt durch die Gegenstände und das bekannte Lied, ermöglichen es den Kindern, Vertrautheit und Sicherheit in der Gestaltung, im Ablauf des Anfangsrituals dieses Religionsunterrichts zu entwickeln. (vgl. Dok. 2014-1-2, Zeilen 281-299).

9.3.2 Das Anfangsritual als Ort sozialer Praktiken

In einer der nächsten Unterrichtsstunden haben die Schüler*innen zum Thema „Gott kennt meinen Namen“ (Jes. 43,1) ein Bild mit ihrem eigenen Namen gestaltet (vgl. Dok. 2014-1-3, Zeilen 425-431), das in einem DIN A6-Bilderrahmen im Anfangsritual des Religionsunterrichts vorkommt.

Nachdem die Mitte gestaltet ist, teile ich die Bilder mit den Namen der Kinder im Stuhlkreis aus. Die Schüler*innen schauen sich ihr Bild genau an, Nils, Jan, Micha zeigen sich gegenseitig ihre Bilder. Jana beugt sich zu Catrin, um ihr Bild anzuschauen. Dann bitte ich die Schüler*innen, ihre Bilder auf den Schoß zu legen, damit wir ein neues Lied, unterstützt durch Gebärden, lernen können: Gott hält die ganze Welt in seiner Hand. Nachdem wir es zwei Mal gesungen haben und die Schüler*innen alle mitsingen können, auch Mila versucht mitsingen, erkläre ich, weil wir glauben, dass Gott nicht nur die Welt, sondern jedes einzelne Kind in seiner Hand hält, werden nun alle Namen gesungen und

dazu dürfen immer zwei Kinder, deren Namen wir dann singen werden, ihre Bilder in einem Kreis um die Mitte herum legen.

Nach der ersten Strophe fordere ich die beiden Kinder rechts neben mir auf, ihre Bilder in die Mitte zu legen, dann werden ihre Namen gesungen: „Gott hält den David und die Mila in seiner Hand“ usw.

Für Nadine ist es schwer, ihr Bild vom Rollstuhl aus in die Mitte zu legen, Jana, die neben ihr sitzt, fragt:

Jana: Soll ich es

Nadine gibt es ihr, Jana nimmt es und legt es in die Mitte. Dann singen wir für Jana und Nadine. usw.

Bei dieser Aktion scheinen die Schüler*innen sehr präsent, sie beobachten einander genau. Dadurch, dass jede Schülerin und jeder Schüler persönlich vorkommt und drankommt und durch die Geste, das eigene Namensbild in die Mitte zu legen in einen großen Kreis, ist die Aufmerksamkeit hoch. Es scheint, als ob sie sich der Bedeutung jeder/jedes einzelnen im Kreis bewusst sind.

(Dok. 2014-1-4, Zeilen 460-481).

Die Schüler*innen bekunden großes Interesse für ihre eigenen Bilder und einige zeigen ihr Bild den Mitschüler*innen, andere schauen die Bilder bei ihren Nebensitzer*innen an. Offenbar unterstützt der Bilderrahmen die besondere Bedeutung und den ästhetischen Wert der Schüler*innenarbeit. Es scheint, sie sind zufrieden, vielleicht auch stolz auf ihr eigenes Werk und das wollen sie mit anderen teilen. Sie nehmen dadurch die anderen Kinder im Kreis wahr. Sie treten miteinander in Interaktion. Sie schaffen in diesem Moment mehrere kleine Bühnen im Kreis, auf denen sie verbal und nonverbal kommunizieren. Gleichzeitig scheint der Bilderrahmen, der bei allen Kindern identisch ist, eine gewisse Gleichheit zu erzeugen, die sich offenbar positiv auf die Akteur*innen im Kreis auswirkt und die Interaktionen unter den Schüler*innen während des Rituals intensiviert. Die Bitte der Lehrerin, die Bilder auf dem Schoß abzulegen, beendet diese Interaktionen. Die Klasse lernt ein neues Lied, das zusammen mit den Bildern ein weiteres Element im Anfangsritual darstellt. Das Lied „Gott hält die ganze Welt in seiner Hand“ wird dadurch erweitert, dass neue Strophen hinzugefügt werden, bei denen jeweils die Namen von zwei Kindern gesungen werden (s. Protokollauszug). Dazu erklärt die Lehrerin, dass Gott jedes Kind hier im Kreis in seiner Hand hält.¹⁰⁹ Dazu legen die beiden Kinder ihre Bilder vor sich auf den Boden, an den Rand der gestalteten Mitte, so dass am Ende des Liedes alle Bilder in einem Kreis um diese Mitte liegen.

¹⁰⁹ Die Klasse hat in einer der vorausgegangenen Stunden anhand eines Bildes und verschiedener praktischer Übungen in Vorbereitung des Liedes erarbeitet, was damit gemeint ist, wenn wir sagen, dass Gott die ganze Welt in seiner Hand hält. Die Klasse hat gelernt, dass die Erde und alles, was auf ihr lebt, etwas sehr Kostbares und Wertvolles für Gott ist. Er gibt auf die Erde und auf uns acht und passt auf, dass diesem Schatz in seiner Hand nichts geschieht.

Die kurze Szene, als Nadine und Jana an der Reihe sind, zeigt eine Interaktion zwischen den beiden. Jana nimmt offensichtlich wahr, dass es für Nadine schwierig ist, vom Rollstuhl aus, ihr Bild in die Mitte zu legen. Interessant ist die Reaktion Janas auf diese Beobachtung. Sie scheint zu realisieren, dass es Nadine ohne Unterstützung vermutlich nicht möglich sein wird, wie alle anderen Kinder in dieser Phase im Ritual zu handeln und dass dadurch für Nadine ein Exklusionsrisiko besteht. Hochspannend ist, dass sie nicht sofort die Initiative ergreift, indem sie beispielsweise sagt, „ich helfe dir“ oder „ich mach das“, sondern dass sie Nadine fragt „soll ich es“. Damit ermöglicht sie Nadine, zu entscheiden, was für sie richtig ist, und selbst zu bestimmen, ob sie die Assistenz annehmen möchte oder nicht. Jana agiert hier sehr einfühlsam, sie respektiert Nadine als eine Person, die selbst für sich entscheiden kann. Sie überlässt es Nadine, zu beschließen, ob und auf welche Art und Weise sie sich am Geschehen im Kreis beteiligen möchte, ob und wie sie in die Aktion der Gruppe inkludiert werden will. Damit das gelingen kann, was scheinbar für Jana das angestrebte Ziel ist, zeigt sie Nadine eine Möglichkeit der Unterstützung auf, dass nämlich sie das Bild auf den Boden legen könnte. Nadine entscheidet sich. Sie antwortet nonverbal, indem sie Jana ihr Bild gibt. Diese Geste lässt in diesem Moment eine besondere Vertrautheit zwischen Nadine und Jana vermuten. Vielleicht kann Nadine Jana ihr Bild übergeben, weil sie aufgrund von Janas Haltung annimmt, dass diese Nadine nicht bevormunden und für sie handeln will, sondern ihr eine Möglichkeit der Unterstützung aufzeigt. Dadurch kann sie selbstbestimmt und ganz selbstverständlich mit Janas Unterstützung am Geschehen teilhaben. Der Protokollauszug zeigt noch eine weitere interessante Beobachtung: Bereits nach wenigen Wochen versucht Mila, das Lied mitzusingen. Offensichtlich hat sie in dieser Zeit so viele deutsche Wörter gelernt und ein Gefühl für die Sprache entwickelt, dass sie selbst die Wörter im Lied artikulieren kann. Inwieweit sie den Inhalt versteht, bleibt offen. Diese Szene lässt vermuten, dass die Situation im Stuhlkreis im inzwischen vertrauten Anfangsritual für sie Sicherheit, Verlässlichkeit und Wiedererkennung bedeuten, so dass sie ganz selbstverständlich partizipieren kann.

Nach weiteren fünf Wochen ereignete sich während des Anfangsrituals folgende Szene. Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass das Lied „Gott hält die ganze Welt in seiner Hand“, das durch die Strophen mit den Namen der Schüler*innen ergänzt ist, und die dazugehörige Bilderaktion fester Bestandteil des Anfangsritual des Religionsunterrichts sind.

Die ersten Kinder haben ihre Bilder in die Mitte gelegt und die entsprechenden Strophen wurden dazu gesungen.

Dann sind Nadine und Janik an der Reihe. Janik hat sein Bild schon in die Mitte gelegt und setzt sich wieder auf seinen Stuhl, allerdings seitlich, so dass er ganz Nadine zugewandt ist. Er beugt sich weit vor, es sind nur etwa 20 cm zwischen ihren Köpfen. Seine Hände liegen als Fäuste auf seinen Knien. Er sieht ihr aufmerksam zu, wie sie mit ihrer linken Hand das Bild festhält und mit der rechten Hand den Rollstuhl sehr langsam zur Mitte fährt. Nils hat sich inzwischen wieder vor die Mitte gehockt und ordnet die Bilder neu, seines und Jans Bild dicht nebeneinander, so dass genügend Platz für Nadines Bild ist. Dann beugt sich Nadine weit im Rollstuhl vor und hält das Bild mit der Bildseite zu sich nach unten. Janik und Nils sind ganz nah neben Nadine und ihr voll zugewandt, Nils verharrt in einer halbhockenden Haltung, beide Hände auf den Füßen, bereit loszuspringen und das Bild aufzufangen. Beide scheinen darauf zu warten, dass Nadine für die letzten 20 cm ihr Bild fallen lässt, da sie nicht bis zum Boden fassen kann. Beide sind bereit, damit sie sofort eingreifen können, wenn das Bild falsch liegt, um es für Nadine richtig herum in den Bilderkreis legen zu können. Nils, der weiter vorne ist, ergreift auch sofort die Initiative und schiebt das Bild zurecht, nachdem Nadine ihr Bild hat fallen lassen.

(Dok. 2014-1-6, Zeilen 628-642).



© Elke Theurer-Vogt

Interessant an dieser Szene ist das Verhalten der beiden Jungen. Janik, der sein Bild bereits in die Mitte gelegt hat, könnte sich jetzt entspannt zurück auf seinen Stuhl setzen. Doch er setzt sich so, dass er Nadine vollständig zugewandt, nach vorne gebeugt und ihr dadurch körperlich nah ist. Er beobachtet sehr genau, wie sie zum Kreis fährt, um ihr Bild abzulegen.

Auf der anderen Seite hat sich Nils von seinem Stuhl nach vorne begeben und bleibt in einer Art Startposition. Er hat Nadine den Kopf zugewandt, so dass er ihre linke Hand und das Bild im Blick hat. Beeindruckend ist, wie die beiden in ihren Positionen verharren, geduldig abwartend, aber am Geschehen intensiv beobachtend beteiligt. Sie sind da und bereit zu unterstützen, aber nur, wenn sie gebraucht werden. Und so greifen sie erst ein, als Nadine ihr Bild losgelassen hat. Sie respektierten beide Nadines Selbstständigkeit und ermöglichen dadurch, dass sie selbst ihr Bild in den Kreis bringen kann, wie alle anderen Kinder auch.

Gegen Ende des 1. Schuljahres kommt es nach einer Konfliktsituation am Beginn der Religionsstunde, die in Kapitel 9.4.1 beschrieben wurde, im Stuhlkreis beim Anfangsritual zu folgender Episode.

Die Mitte ist von den Schüler*innen gestaltet worden.

Als ich die Namensbilder ausgeteilt habe, damit wir das Begrüßungslied singen können, meldet sich Nadine und spricht höflich, aber auch ihre Meinung präzise artikulierend, ein „kleines Problem“ an, das sie mit Luis hat, weil er immer Quatsch macht. Und wenn sich das nicht ändert, will sie nicht mehr neben ihm sitzen und sie wird den Kreis verlassen. Ich reagiere darauf, indem ich mit Luis spreche und er bestätigt, dass er verstanden hat, was Nadine gesagt hat.

Auch im weiteren Verlauf kommt es nochmals zu einer Auseinandersetzung mit Luis. Als er an der Reihe ist, sein Bild in die Mitte zu legen, schmeißt er es auf den Boden. Till greift selbstständig und sofort ein, ohne auf eine Reaktion von mir zu warten und erklärt Luis ruhig und mit Nachdruck, dass es so kaputt geht. Luis legt es dann richtig in den Kreis und das Lied kann weitergehen.

(Dok. 2015-1-12a, Zeilen 1325-1335).

Bevor das Lied im Anfangsritual gesungen wird, unterbricht Nadine und spricht ein „kleines Problem“ an, das mit Luis zusammenhängt, „weil er immer Quatsch macht“. Die Formulierungen, die Nadine in dieser Szene wählt, sind alle miteinander beeindruckend und verlangen eine nähere Betrachtung. Zunächst spricht sie von einem kleinen Problem, das jedoch nicht mehr klein erscheint, wenn man den Konditionalsatz betrachtet, in dem sie zunächst die Bedingung formuliert, dass sich das ändern muss. Außerdem benennt sie dann die Konsequenzen, falls ihre Bedingung nicht erfüllt wird: Zunächst artikuliert sie klar, dass sie dann nicht mehr neben ihm sitzen will. Die zweite Konsequenz, die sie dann nennt, ist beeindruckend drastisch: „sie wird den Kreis verlassen“. Diese Ankündigung, die fast wie eine Androhung klingt, bedeutet, dass sich Nadine nicht nur dieser Situation mit Luis, sondern auch der Religionsklassengemeinschaft entziehen würde. Das wiederum ist eine Gefährdung dieser Gemeinschaft, des Stuhlkreises als zentrale materielle und soziale Form für das Anfangsritual und des Anfangsrituals selbst. Es stellt sich die Frage, ob ihr, indem sie das Wort „Kreis“ verwendet, dessen Bedeutung

für das Anfangsritual des Religionsunterrichts bewusst ist und dass ihr Verlassen sowohl seine materielle als auch seine soziale Struktur beschädigen würde.

Im Blick auf Nadine würde diese Aktion bedeuten, dass sie ein Exklusionsrisiko provoziert, das in der Konsequenz bedeuten würde, dass sie sich selbst, indem sie sich bewusst dem Geschehen im Kreis und beim Anfangsritual entzieht, exkludiert. Sie nimmt dieses Risiko scheinbar in Kauf.

Das Ende dieser Szene erstaunt. Außer der Lehrerin scheint niemand auf diese Intervention Nadines zu reagieren. Sie spricht mit Luis und er bestätigt, dass er Nadine verstanden hat. Damit ist offensichtlich für Nadine dieses „kleine“ große Problem gelöst, zumindest wird keine weitere Reaktion von ihrer Seite berichtet.

Im zweiten Teil dieser Episode geht es um Luis und Till. Als Luis sein Bild nicht in die Mitte legt, sondern auf den Boden schmeißt, greift Till sofort ein. Es kann vermutet werden, dass er an seine Rolle im Rahmen der Konfliktlösung (vgl. Kap. 10.4.1) anknüpft. Scheinbar erkennt er im Verhalten Luis' wieder einen drohenden Konflikt, in diesem Fall während des Anfangsrituals, welches er durch Luis' Aktion gefährdet sieht. Till übernimmt erneut Verantwortung, um zur Lösung dieser Situation beizutragen. Interessant ist die Formulierung, dass er „ruhig und mit Nachdruck“ erklärt, dass das Bild „so kaputt geht“. Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass Till mit seinem Verhalten und mit seiner verbalen Interaktion Luis offensichtlich erreicht, während Luis beim ersten Konflikt nicht auf seine Mitschüler*innen, sondern ausschließlich auf die Lehrerin reagiert hat. Luis antwortet auf Tills Interaktion, indem er sein Verhalten korrigiert und das Bild „richtig in den Kreis“ legt.

9.4 Das Anfangsritual im Religionsunterricht der Klasse 2a / 2b

Das Anfangsritual wird im Religionsunterricht im 2. Schuljahr ganz ähnlich gestaltet wie im Jahr zuvor. Dabei wird ein Problem sichtbar, das sowohl durch die Situation, dass der Religionsunterricht im Klassenzimmer der Klasse 2a stattfindet, zu dem die SchülerInnen der Klasse 2b dazukommen, als auch durch das Anknüpfen an den Religionsunterricht und das Anfangsritual der Klasse 1a, das die Lehrerin offen anspricht, entstanden ist. Für die Schüler*innen der Klasse 1a bedeutet diese Fortführung Kontinuität, Wiedererkennung und Sicherheit. Während für sie das Ritual in seiner Abfolge, mit den Gegenständen, den Liedern und Gebärden vertraut ist, ist es für die Schüler*innen der Klasse 2a fremd. In dieser Situation wird eine Differenz hervorgebracht zwischen den Schüler*innen der Klasse 2a und denen der Klasse 2b. Die Schüler*innen der 2a sind im Blick auf das Anfangsritual mit seiner Gestaltung der Mitte und der gesamten Durchführung die „Wissenden“, die anderen die „Unwissenden“. Wie die Schüler*innen der beiden Klassen mit dieser Situation und der Differenz umgehen, zeigt die folgende Episode:

Ich hole meine Tasche und erkläre der Klasse, dass wir am Beginn der Religionsstunde immer im Kreis beginnen wollen, damit merken wir, dass nun Religion ist. Hier begrüßen wir uns als Religionsgruppe. Wir gestalten zusammen die Mitte in unserem Kreis. Ich frage, ob die Kinder der 2b das vom Religionsunterricht der 1. Klasse kennen. Manchmal, aber nicht immer haben sie im Stuhlkreis begonnen.
(Dok. 2015.2.1a, Zeilen 1630-1634).

L: mhm sehr schön und was gehört zum Religionsunterricht dazu [...] wenn ihr jetzt in unseren Kreis guckt die Kinder die im letzten Schuljahr schon bei mir Unterricht hatten die müssten jetzt sagen Frau Theurer-Vogt da fehlt was [...] David

David: Die bunten Tücher

L: Mhm und was fehlt noch Nadine

Nadine: Das Bibelbuch

L: Selina

Selina: Ein Tisch

L: könnt man auch nehmen einen Tisch [...] Luis

Luis unverst.

Mila: Kreuz

Adrian: das wollt ich sagen

Jasper: ich auch

L: Super toll das Kreuz (L holt ihre Tasche vor) wollen wir das jetzt miteinander machen wir haben nämlich immer hier eine Mitte gemacht und wenn die Mitte da war was haben wir dann gemacht erzählt es mal den anderen Kindern [...] wenn wir die Mitte schön gemacht haben

(...)

L: Jasper es geht los [...] und ich glaub dass ihr das ganz schnell lernt wie wir in Religion die Mitte machen

(Dok. 2015-2-1b, Zeilen 1782-1819).

Im Stuhlkreis erklärt die Religionslehrerin zunächst, warum der Religionsunterricht immer im Stuhlkreis beginnt. Interessant ist ihre Formulierung, „damit merken wir, dass nun Religion ist“. Sie verbindet offenbar den Stuhlkreis als einem besonderen materiellen Raum mit dem Beginn des Religionsunterrichts. Hier konstituiert sich an jedem Donnerstag um 7.45 Uhr die Religionsgruppe, indem sich alle begrüßen und die Mitte gestalten. Der Begriff „Religionsgruppe“, den die Lehrerin wählt, entspricht vermutlich ihrem Wunsch, dass die Schüler*innen der beiden Klassen 2a und 2b von Anfang an *eine* Gruppe sind. Doch im weiteren Verlauf lässt sich beobachten, dass es die Lehrerin selbst ist, die immer wieder Differenzen konstruiert, wenn sie z.B. von den „Kindern, die im letzten Schuljahr schon bei mir Unterricht hatten“ spricht oder wenn sie von „wir“ und „den anderen Kindern“ spricht. Sie macht hier situative Zuschreibungen, die sich durch die ganze Sequenz hindurch beobachten lassen. Beispielsweise spricht sie Nadine, Mila, David und Luis direkt an und beteiligt sie am Gespräch, während sie die Kinder der Klasse 2b nur aufruft, wenn sie sich gemeldet haben. Interessant ist, dass sich die Schüler*innen der Klasse 2b dadurch nicht abhalten lassen, sich immer wieder am Gespräch

zu beteiligen. Obwohl die Lehrerin David und Nadine anspricht, um die Gegenstände zu benennen, die zur Gestaltung der Mitte gebraucht werden, beteiligt sich Selina mit einem kreativen Beitrag und schlägt einen Tisch in der Mitte vor. Die Lehrerin reagiert auf Selinas Vorschlag, doch scheint er für sie nicht passend. Auch Adrian und Jasper bringen sich in das Gespräch ein, doch auch ihre Beiträge werden nicht wirklich gewürdigt und die beiden werden nicht aktiv ins Gespräch eingebunden. Die Absicht der Lehrerin scheint es an dieser Stelle gewesen zu sein, gemeinsam mit den Schüler*innen der Klasse 2a den Schüler*innen der Klasse 2b das Anfangsritual der Klasse 2a aus dem 1. Schuljahr vorzustellen, damit „ihr das ganz schnell lernt wie wir in Religion die Mitte machen“. Die Differenzkonstruktion von „wir“, das sind die Kinder und die Lehrerin der Klasse 2a, und „ihr“, damit sind die Kinder der Klasse 2b gemeint, bildet zunächst den Ausgangspunkt am Beginn des Religionsunterrichts in dieser neu zusammengesetzten Gruppe in diesem zweiten Schuljahr.

An dieser Stelle stellt sich die Frage, inwieweit sich diese Differenzkonstruktion auf den Religionsunterricht in dieser Schüler*innengruppe auswirkt. Die Vermutung liegt nahe, dass sich dadurch die strukturell gegebene Differenz zwischen den Schüler*innen der Klasse 2a und denen der Klasse 2b und die sozialen Differenzen zwischen Schüler*innen mit festgestelltem Förderbedarf und denen ohne festgestellten Förderbedarf etablieren und die sozialen Praktiken der Schüler*innen im Religionsunterricht bestimmen. Jedoch bestätigt die Durchsicht der entsprechenden Protokolle und Videotranskriptionen zum Thema Anfangsritual diese Vermutung nicht. Es zeigt sich, dass sich in den folgenden Stunden das Anfangsritual der Religionsklasse so weiterentwickelt, dass sich die Schüler*innen beider Klassen gleichberechtigt daran beteiligen. (vgl. Dok. 2015-2-2b, Zeilen 1989-2013; 2015-2-4, Zeilen 2344-2498; 2015-2-6, Zeilen 3060-3083).

Interessant ist die Beobachtung, dass sich während des Anfangsrituals immer wieder Bemerkungen oder Gespräche von Seiten der Schüler*innen entwickeln, wie beispielsweise während der Gestaltung der Mitte die folgende Szene zeigt:

Marlene: (...) dieses [.] Buch

L: Wie heißt denn dieses Buch

Marlene: Bibel

(...)

Jasper: Das ist Jesus

L: Dieses Kind vorne drauf ist nicht Jesus

Adrian: Egal

Jasper: Dieses Kind das is Moses

L: Nein auch nicht aber im neuen Jahr im Januar da werden wir diese Geschichte hören
(Dok. 2015-2-4, Zeilen 2382-2393).

Marlene nennt die Bibel, die ein zentraler Gegenstand bei der Gestaltung der Mitte im Anfangsritual ist und die sie dort noch vermisst. Sie nimmt die Kinderbibel von der Lehrerin entgegen und legt sie in die Mitte. Jasper assoziiert mit der Abbildung eines Kindes auf der Buchvorderseite Jesus, von dem viele Geschichten in der Bibel erzählen, wie sowohl die Lehrerin als auch die Schüler*innen es immer wieder im Anfangsritual artikulieren. Nachdem die Lehrerin widerspricht, versucht er es wieder. Jetzt nennt er Mose, eine andere biblischen Gestalt. Jasper stellt inhaltliche Bezüge zu seinem eigenen Wissen über Geschichten aus der Bibel her und kommuniziert sie während der Gestaltung der Mitte. Er äußert sich spontan, ohne sich zu melden. Das ist insofern interessant, als er scheinbar im Anfangsritual und beim gemeinsamen Gestalten der Mitte eher das religiöse Ritual assoziiert, für das er die üblichen Regeln des Unterrichts unberücksichtigt lässt. Es scheint ihm wichtig zu sein, nicht nur die Bibel als sakralen Gegenstand sichtbar in der Mitte zu haben, sondern sie auch mit ihren Inhalten, die ihm bekannt sind, zu verknüpfen.

9.5 Der Abschluss des Anfangsrituals

Das Ritual ist u.a. dadurch charakterisiert, dass es als ein begrenztes Merkmal einen Anfang und ein Ende hat (vgl. Wulf 2008, 72). Das Anfangsritual im Religionsunterricht findet dadurch seinen Abschluss, dass die Lehrerin gemeinsam mit den Schüler*innen die gestaltete Mitte weggeräumt. Die Gegenstände werden wieder in die Tasche gepackt, die Bilder eingesammelt und in den Schrank gelegt. Mehrere Protokollnotizen thematisieren diesen Abschluss.

Danach helfen Selina, Lena, Luis die Mitte zusammen mit der Lehrerin wegzuräumen. (Dok. 2015-2-3, Zeile 2115).

Ob diese drei Schüler*innen freiwillig und spontan beim Wegräumen der Gegenstände aus der Mitte mithelfen oder ob auch diese Phase ritualisiert ist, indem beispielsweise Schüler*innen von der Lehrerin benannt werden oder eine Reihenfolge von vornherein festgelegt ist, geht aus der Notiz nicht hervor. Offensichtlich wissen die Schüler*innen, was beim Abschluss des Anfangsrituals zu tun ist, so dass sie selbstständig und gemeinsam agieren können.

Eine andere Art, das Anfangsritual zu beenden, zeigt der folgende Protokollauszug, der eine Szene in der Adventszeit beschreibt. Während sonst ein kleines LED-Licht als ein Symbol für Gottes Gegenwart bei den Menschen zu den Gegenständen in der Kreismitte gehört, weil in der Schule Kerzen nur bei bestimmten Anlässen verwendet werden dürfen, gehört in der Adventszeit eine Adventskerze zum Anfangsritual dazu. Sie wird am Beginn angezündet und zum Abschluss des Rituals von einem Kind ausgeblasen:

... dann dürft ihr an euren Platz gehen Moment Moment wir teilen dann die Hefte aus ihr schlägt sie da auf wo ihr letztes Mal gearbeitet habt und dann werden wir still und dann werden wir besprechen wie's weitergeht jetzt darf EIN Kind noch die Kerze ausblasen

Jasper: Ich ich

L: und das darf der Nico machen [...] Kerzen muss man vorsichtig ausblasen (Dok. 2015-2-4, Zeilen 3768-3772).

Bevor das Anfangsritual abgeschlossen wird, kündigt die Lehrerin die nächste Unterrichtsphase an. Sie wählt bei ihrer Formulierung das Modalverb dürfen, das die Schüler*innen autorisiert zu handeln, was diese offensichtlich auch versuchen, woraufhin die Lehrerin die Aktion unterbricht, um sowohl ihre Ankündigung als auch das Anfangsritual zu beenden. Mit dem Adverb „jetzt“ kehrt sie ins Anfangsritual zurück, damit die Kerze durch ein Kind ausgeblasen wird. Jasper ruft dazwischen, dass er das machen will, doch die Lehrerin ruft Nico auf. Wen und was sie mit ihrem Nachsatz meint, bleibt unklar. Vielleicht ist es eine allgemeine Ansage, wie man Kerzen ausbläst, vielleicht ist es aber auch eine Begründung ihrer Entscheidung, dass Nico das darf, weil sie ihm zutraut, dass er die Kerze vorsichtig ausblasen kann.

9.6 Fazit

Es kann festgehalten werden, dass das Anfangsritual, das sich unmittelbar an das Bilden des Stuhlkreises anschließt, die Partizipation aller zu ermöglichen vermag. Es hat durch seine äußere Form – den Kreis – und durch die gemeinsamen Aktivitäten, die darin zur Aufführung kommen, eine gemeinschaftsfördernde Wirkung. In seinem Ablauf ist das Anfangsritual strukturgebend, sein Stattfinden ist nicht in Frage gestellt und es ermöglicht Wiedererkennung, was Sicherheit und Verlässlichkeit bedeutet, gerade bei den sehr unterschiedlichen Lern- und Verhaltensvoraussetzungen der Schüler*innen. Die einzelnen Beschreibungen haben gezeigt, dass in der Situation der kooperativen Organisationsform, d.h. dem gemeinsamen Lernen von Schüler*innen mit und ohne festgestelltem Förderbedarf, das Anfangsritual in besonderer Weise Gemeinschaft konstituiert. Der gemeinsame Vollzug der einzelnen Elemente kann als Aufführungen sozialer Praktiken verstanden werden, die Inklusionsprozesse anbahnen und ermöglichen. Im gemeinsamen Handeln bearbeiten die Schüler*innen die zwischen ihnen bestehenden Differenzen, indem sie einander wahrnehmen und Unterstützungsbedarfe erkennen und darauf reagieren.

Das Ritual im Religionsunterricht ist besonders in der 1. Klasse von großer Bedeutung, da es den Kindern, die über wenig oder keine Erfahrungen in der religiösen Praxis verfügen, diese ansatzweise erleb- und erfahrbar machen kann.

Das Gestalten der Mitte ermöglicht es den Schüler*innen, eigene Assoziationen auf der Symbolebene zu entwickeln und mit religiösen Inhalten verknüpfen zu können.

Interessant ist die Phase des Übergangs vom Kreisbilden zum Anfangsritual. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass es ruhig wird. Diese Ruhe wird durch die Religionslehrerin mit Hilfe einer Klassenregel, dem „Leisefuchszeichen“, initiiert.

Besondere Bedeutung kommt den Erklärungen zu den einzelnen Gegenständen, die beim Anfangsritual im Religionsunterricht benutzt werden, zu. Dadurch entsteht für die Schüler*innen eine Transparenz, die ihnen den Gebrauch der Gegenstände sinnvoll ermöglicht. Das erzeugt sowohl für die Gestaltung als auch in der Praxis der liturgischen Elemente Wiedererkennung als Voraussetzung des gemeinschaftlichen Handelns im Ritual, in das alle gleichberechtigt mit den individuellen Bedürfnissen einbezogen sind.

In den dichten Beschreibungen wird deutlich, dass im Anfangsritual die Schüler*innen die Bedürfnisse ihrer Mitschüler*innen sehr genau wahrnehmen und gegebenenfalls ihre Unterstützung anbieten, ohne die Autonomie und die Selbstbestimmung des zu unterstützenden Kindes zu missachten. Ein sensibles Verhalten, das Exklusionsrisiken erkennt und Exklusionsprozessen vorbeugt, wird unmissverständlich erkennbar.

Es wurde deutlich, dass das Anfangsritual Teil des Unterrichtsgeschehen ist, wie das Beispiel einer Konfliktszene am Beginn einer Religionsstunde zeigt. Nadine greift diese im Anfangsritual nochmals auf, sie thematisiert sie aus ihrer Perspektive und beeinflusst dadurch den weiteren Fortgang des Geschehens.

Zu Beginn des 2. Schuljahrs gestaltet sich das Anfangsritual zunächst schwierig, da nur ein Teil der Schüler*innen das Anfangsritual kennt, den anderen ist es fremd (vgl. Kap. 9.2). Es sind hier Differenzkonstruktionen zu beobachten zwischen den Schüler*innen der Klasse 2a, die das Ritual kennen und denen der Klasse 2b, für die es neu ist. Dadurch wird außerdem eine Differenz zwischen den Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf sichtbar. Eine solche Situation gilt es sehr sensibel wahrzunehmen, um Exklusionsprozessen entgegenwirken zu können.

10. Der Themenkreis

10.1 Biblische Geschichten gemeinsam erzählen

10.1.1 Theoretische Vorüberlegungen

„Biblischem Lernen wurde in den letzten 20 Jahren ein hohes Maß an Aufmerksamkeit in der religionsdidaktischen Forschung entgegengebracht. [...] Kennzeichnend für alle Studien ist das Ringen darum, die Besonderheit, in der die biblischen Texte das Wort Gottes zu Gehör bringen, in einen Dialog mit den Lebensdeutungen heutiger Menschen zu bringen, und zwar in bildender Absicht. Das heißt, dass sich biblisches Lernen nicht

darin erschöpft, biblische Texte als literarisch und historisch interessante Schriften zu erkunden oder als Fundgruben alter Kulturen zu entschlüsseln. Biblisches Lernen sucht auch nach einer Erschließung biblischer Texte für die Menschen von heute, so dass diese ihre eigene Position in Bezug auf die christliche Religion verantwortet entwickeln und begründen können.“ (Schambeck 2016, 1).

Im Religionsunterricht der Grundschule kommt dem Erzählen biblischer Geschichten eine zentrale Bedeutung zu. Dies entspricht der narrativen Grundstruktur der Bibel. Der jüdisch-christliche Glaube „lebt als Erzählgemeinschaft“ (Steinkühler 2018, 4), in der dieser Glaube von Anfang an in Geschichten erzählt und weiterzählt wurde. In der Bibel selbst finden sich Hinweise darauf, wie dies geschehen kann, beispielsweise in Dtn. 6,20 - 22¹¹⁰, der Abschiedsrede Moses an das Volk Israel, in der er Anweisung gibt, wie der nachfolgenden Generation von Gott zu erzählen ist.

Auch die Evangelien haben eine narrative Struktur, indem sie von Jesus in Geschichten berichten, als „von einem Mann, der Geschichten erzählt“ (Niehl 2016, 11) und in denen er von Gott erzählend gesprochen hat. Durch das Erzählen biblischer Geschichten knüpft der Religionsunterricht an diese Tradition an. Dabei sucht er nach Anschlussmöglichkeiten, die eine Offenheit für die Wichtigkeiten und die Fragen der Schüler*innen eröffnen, um so einen Erfahrungs- und Lebensweltbezug erkennen zu lassen (vgl. Müller 2011, 3) und die Möglichkeit von „Kommunikation“ (vgl. Schambeck 2016, 3) zu eröffnen. Mit Blick auf Schüler*innen gilt aus entwicklungspsychologischer Perspektive „als erwiesen: Grundschul Kinder sind mitten im „Erzähleralter“, das heißt: in einem Alter in dem sie sich, die Welt und das Leben durch Geschichten erschließen.“ (Steinkühler 2018, 4). Erzählen ist nicht nur eine Leistung des Erzählenden, sondern fordert, so betonen es die Lernpsychologie und die Rezeptionsästhetik, von den Adressat*innen „erhebliche kognitive und affektive Leistungen“, wenn sie die Erzählung verstehen wollen (Niehl 2016, 9). Bei diesem Prozess lassen sich mit Niehl verschiedene Ebenen unterscheiden:

„Auf einer ersten Ebene geht es für sie darum, dass sie die Wörter und Sätze der Erzählung so erfassen, dass sich daraus ein Zusammenhang ergibt, der ihnen einleuchtet. Vor allem aber sind die imaginativen Fähigkeiten der Hörer gefordert: Sie sollen sich ein Bild von der erzählten Welt machen (z.B. sich den Raum vorstellen; das Leben in einer anderen Kultur; die Konstellation der Erzählfiguren). Und in die Erzählfiguren sollen sie sich hineinversetzen, ihre Gefühle und ihre Handlungslogik nachvollziehen.“ (ebd.).

Auf einer nächsten Ebene wird der Inhalt der Erzählung von den Adressat*innen „in den bis dahin erworbenen Wissensbestand“ eingepasst und dabei auf der affektiven Ebene positive wie negative emotionale Beziehungen zu den Erzählfiguren entwickelt. Dadurch

¹¹⁰ Wenn dich nun dein Sohn morgen fragten wird: Was sind das für Vermahnungen, Gebote und Rechte, die euch der Herr, unser Gott, geboten hat?, dann sollst du deinem Sohn sagen: Wir waren Knechte des Pharao in Ägypten, und der Herr führte uns aus Ägypten mit mächtiger Hand, und der Herr tat große und furchtbare Zeichen und Wunder an Ägypten und am Pharao und seinem ganzen Hause vor unseren Augen. (Die Bibel nach Martin Luthers Übersetzung. Revidiert 2017).

kann ein Gespräch zwischen der Erzählung und der Erlebniswelt der Adressat*innen entstehen, „sie verknüpfen dann die fremde Erzählung mit der Summe ihrer eigenen Geschichten und Bilder.“ (ebd.).

Darauf baut die Ebene des Verstehens auf, bei der die Adressat*innen einen Sinnzusammenhang für die Erzählung konstruieren.

„Als uneindeutige und unbegriffliche Rede verlangt eine Erzählung geradezu danach, erklärt – also interpretiert – zu werden. Falls es gelingt, für die Erzählung einen plausiblen Sinnzusammenhang zu entwerfen, lässt sie sich nämlich relativ leicht in die eigene Vorstellungswelt integrieren. In dem Maß aber, in dem die Erzählung unverständlich bleibt, wirkt sie beunruhigend und irritierend.“ (ebd., 9-10).

Im Blick auf das Erzählen von Geschichten und insbesondere von biblischen Geschichten im Religionsunterricht wird deutlich, dass das tiefere Verstehen einer Erzählung zum einen vom Vorverständnis der Adressat*innen abhängt und zum anderen vom didaktisch-methodischen Arrangement, mit dem der/ die Lehrende die Geschichte präsentiert und gemeinsam mit den Schüler*innen bearbeitet.

Niehl spricht in diesem Zusammenhang davon, dass die Schüler*innen „erstaunliche Einsichten in die Vielschichtigkeit einer Erzählung gewinnen“ können, wenn sie mit der Erzählung kreativ umzugehen vermögen (ebd., 11).

Aus der Vielfalt der methodischen Möglichkeiten, wie dieser kreative Umgang mit Erzählungen gestaltet werden kann, soll an dieser Stelle die Methode des Legens von Bodenbildern skizziert werden, da sie in dem Religionsunterricht zum Einsatz kam, der in dieser Arbeit untersucht wurde. Die Methode entstammt der sogenannten „Religionspädagogischen Praxis“¹¹¹. Im Zusammenhang mit dem Erzählen biblischer Geschichten stellen Bodenbilder ein Medium dar, das nicht nur der Veranschaulichung dient, sondern einen ganzheitlichen, handlungsorientierten, mehrsinnlichen und emotionalen Zugang betont. Bodenbilder sollen „das Verständnis biblischer Texte und religiöser Erzählungen [...], die Deutung theologischer Aussagen und die individuelle Auseinandersetzung mit Lebens-themen anleiten [...], indem sie ein Medium darstellen, das mit individuellen Erfahrungen und Vorstellungen verknüpft wird und den persönlichen Ausdruck von Stimmungen und Meinungen ermöglicht.“ (Stögbauer-Elsner 2016, 3). Im inklusiven Kontext, der in besonderer Weise die Berücksichtigung unterschiedlicher Förderbedarfe und verschiedene Aneignungs- und Zugangsformen¹¹² erfordert, kommt dieser unterstützenden Methode eine zentrale Bedeutung zu.

¹¹¹ Auf die wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit der pädagogischen Konzeption der „Religionspädagogischen Praxis“ kann hier nur hingewiesen werden, wie sie beispielsweise bei Stögbauer-Elsner (2016) grob dargestellt ist.

¹¹² Schweiker stellt in der Arbeitshilfe Religion inklusiv vier Aneignungsformen vor: basal-perzeptiv; konkret-handelnd; anschaulich-modellhaft; begrifflich-abstrakt (Schweiker 2012b, 41-43), vgl. Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte Baden-Württemberg (2009, 14).

Hinsichtlich des Forschungsinteresses dieser Arbeit, das die sozialen Praktiken der Schüler*innen fokussiert, gewinnt die interpersonale Dimension der Erzählung an Bedeutung. Versteht man das Erzählen als kommunikatives Handeln, dann bleibt die Erzählung nicht im Innenraum, sondern wir teilen sie mit, wir tauschen uns darüber aus und laden die/ den andere*n ein,

„unsere Sehweisen zu übernehmen und sich uns gegenüber entsprechend zu verhalten. Aus dieser Sicht sind Erzählungen Botschaften, ja Appelle, die unsere Interessen und Wünsche übermitteln. Häufig weisen wir dem Anderen dabei auch eine Rolle zu. Das geschieht vor allem dann, wenn der Andere in die Geschichte verstrickt ist, die wir gerade erzählen. Auf diese Weise können Geschichten Vertrauen stärken und Mut zusprechen; sie können Anerkennung und Nähe stiften. Aber sie können auch Zwietracht säen und Streit auslösen; sie können einen Anderen verletzen, sein Ansehen und sein Selbstvertrauen dauerhaft schädigen.“ (Niehl 2016, 3-4).

10.1.2 Die Geschichte von Jesus und dem blinden Bartimäus (Mk.10,46-52) (Klasse 1a)

Zwei Religionsunterrichtsstunden widmeten sich der biblischen Geschichte vom blinden Bartimäus aus Markus 10,46 - 52. In der ersten Stunde ging es darum, die Schüler*innen für die Fähigkeiten, Bedürfnisse und Besonderheiten von Menschen mit Behinderungen, in diesem konkreten Fall eines blinden Menschen, zu sensibilisieren. In der Vorbereitung auf die biblische Geschichte beschäftigte sich die Religionsklasse mit dem Nicht-sehenkönnen und der Frage, was Blindsein für einen Menschen und für den Umgang mit ihm bedeutet. (vgl. Dok. 2015-1-9, Zeilen 897-901).

Gegenstände (ein Blindenstock, eine Armbinde, eine Karte mit Brailleschrift), die die Lehrerin in die Mitte auf ein Tuch gelegt hat, dienten als Impuls für ein Gespräch, an dem sich die Schüler*innen unterschiedlich intensiv beteiligten. Einige erzählten von eigenen Erlebnissen:

Janik und Jana: Mit so einem Stock, damit suchen / tasten blinde Menschen den Weg [...] dann stoßen sie nirgends dagegen.

Nadine: Manchmal haben Blinde so eine Binde am Arm mit den drei schwarzen Punkten, daran sieht man, dass dieser Mensch blind ist.

Nils: Ich hab schon mal eine blinden Mann gesehen

Till: Blinde haben auch mal einen Hund [...] der führt sie ich hab das schon gesehen

Luis: Ich auch ich hab auch einen gesehen

Catrin: Es gibt Bücher für Blinde

Mit Erklärungen, z.B. zur Brailleschrift, zum Blindenhund, zu akustischen Signalen an Ampeln begleite ich das Gespräch.

Bis auf Mila und David beteiligen sich alle rege am Unterrichtsgespräch. Mila habe ich erklärt, dass es um Menschen geht, die nicht sehen können, sie nickt und hält sich die Augen zu, David folgt dem Gespräch sehr interessiert, er schaut stets zu dem Kind, das

spricht. Ich interpretiere sein Verhalten als Zustimmung. Die Atmosphäre während dieser Unterrichtsphase ist angenehm, die Schüler*innen hören einander zu, bestätigen gegenseitig ihre Aussagen, sind in einem guten Miteinander im Stuhlkreis. (ebd., Zeilen 909-924).

Die Gegenstände weckten das Interesse der Schüler*innen. Sie konnten dazu ihr Wissen, ihre Erfahrungen und ihre eigenen Betroffenheiten ins Gespräch einbringen. Interessant ist dabei, dass sie offensichtlich nicht nur die Lehrerin als Gesprächspartnerin wahrnehmen, sondern im Austausch untereinander dieses Gespräch gestalteten. Janik und Jana ergänzten sich z.B. gegenseitig und fügten ihrer beider Wissen zu einer gemeinsamen Beschreibung zusammen, wenn einer von beiden beispielsweise das Verb „suchen“ mit „tasten“ präziserte oder die Folge dieses Handelns mit „dann stoßen sie nirgends dagegen“ ergänzten. Auch Nadines Äußerung scheint weniger an die Lehrerin, als vielmehr an ihre Mitschüler*innen gerichtet zu sein. Ihre Erklärung ist gut verständlich und inhaltlich richtig. Nils, Till und Luis bringen persönliche Erlebnisse in das Gespräch mit ein.

Dieser Gesprächsausschnitt macht deutlich, dass der Kreis als pädagogische Form das Gespräch im Unterricht nicht nur zwischen der Lehrerin und der/ dem Schüler*in ermöglicht, sondern auch das Gespräch der Schüler*innen untereinander fördert. Sie können sich im Kreis permanent gegenseitig wahrnehmen, einander sehen und hören, zueinander sprechen und sich so gegenseitig an ihrem Wissen und ihren Erfahrungen teilhaben lassen. Sie sind gleichwertige und gleichberechtigte Gesprächspartner*innen.

Ausdrücklich wird im Protokoll das Verhalten von Mila und David im Verlauf dieser Unterrichtsphase erwähnt. Mila, die inzwischen¹¹³ viele deutsche Wörter kennt und dem Unterricht mit Unterstützung in Form von zusätzlichen Erklärungen in leicht verständlicher Sprache meist folgen kann, braucht auch in dieser Szene eine individuelle Erklärung. Ihre Reaktion darauf, dass sie nickt und sich die Augen zuhält, scheint zu bestätigen, dass sie die Erklärung der Lehrerin und damit auch das Thema dieses Unterrichtsgesprächs verstanden hat.

David beteiligt sich nicht verbal am Unterrichtsgespräch. Doch er scheint daran interessiert zu sein, da er den Gesprächsverlauf dadurch verfolgt, dass er sich dem jeweils sprechenden Kind im Kreis mit Blickkontakt zuwendet.

Mit verschiedenen Wahrnehmungsübungen nähern sich die Schüler*innen dem Thema „Blindsein“ immer weiter an. Während bei der oben beschriebenen Szene die Schüler*innen ganz selbstverständlich, selbstbestimmt und gleichberechtigt miteinander das Unterrichtsgespräch im Kreis gestalten, wird bei einer der folgenden Übungen eine Differenzlinie sichtbar.

¹¹³ Dieser Protokollauszug stammt vom März 2015, sechs Monate nach Beginn des 1. Schuljahres.

Die Lehrerin erklärt, dass bei dieser Partnerübung einem Kind die Augen mit einem Tuch verbunden werden und es von einem anderen Kind durch den Raum geführt wird. Die Schüler*innen beteiligen sich mit großem Engagement an dieser Wahrnehmungsübung, sie sind dabei sehr konzentriert und achtsam. (vgl. ebd., Zeilen 928-938). Die folgende Szene beschreibt, wie sich dafür Paare zusammenfinden:

Es melden sich von sich aus als Paare: Jana - Catrin; Janik – Nils; Jan – Micha, Luis meldet sich alleine, die anderen melden sich nicht. Ich frage, ob Nadine, Mila, David auch mal geführt werden wollen, David führt Nadine, die Praktikantin führt Mila, dann Luis. (ebd., Zeilen 939-941).

Für diese Partnerübung melden sich sechs Kinder als Paare. Luis meldet sich als Einzelperson, vier Kinder melden sich nicht. Bei den Paaren handelt es sich ausschließlich um Schüler*innen der Weststadtgrundschule. Die Lehrerin scheint dies als eine Differenzkonstruktion zwischen ihnen und den Schüler*innen der Wiesenschule wahrzunehmen. Sie begegnet dem dadurch, dass sie die Kinder der Wiesenschule, die sich nicht gemeldet haben, direkt anspricht und sie zur Beteiligung an der Übung motiviert, was auch funktioniert, indem David Nadine führt und die Praktikantin Mila und Luis. Allerdings gelingt es durch die Intervention der Lehrerin nicht, die Differenzlinie zu überwinden. Sie wird durch ihr Verhalten eher noch verstärkt. Luis überschreitet als einziger die Differenzlinie, indem er sich meldet und dadurch signalisiert, dass er an dieser Partnerübung mitmachen möchte und dafür eine/n Partner/in braucht, wobei er offenbar keine Person favorisiert. Doch weder von Seiten der Lehrerin noch der Schüler*innen wird seine Bereitschaft und damit die Möglichkeit, die Differenzlinie zu überwinden, wahrgenommen und realisiert.

Was hat die Schüler*innen bei dieser Aktion der Paarbildung veranlasst, so zu interagieren und dadurch eine Differenzlinie zwischen den Kindern der beiden Schulen hervorzu- bringen? Interessant ist hier ein Blick auf die Sozialformen in dieser Unterrichtsphase. Das vorausgehende Gespräch fand im Stuhlkreis statt, in dem sich alle Kinder und Erwachsenen gegenseitig sehen, hören und wahrnehmen können. Alle haben ihren festen Platz im Kreis, der eine klare und beständige Struktur und Ordnung repräsentiert. Mit der Partnerübung wird diese Struktur und Ordnung verlassen, die Schüler*innen haben nun keinen festen Platz mehr im Raum, was sie offensichtlich veranlasst, auf andere Ordnungs- und Struktursysteme zurückzugreifen. Dabei ist zu vermuten, dass Kategorien wie Sitznachbarschaft oder Freundschaft ins Spiel kommen, die vielleicht sogar unterstützt sind durch die Nachbarschaft im Stadtteil, gemeinsame Freizeitgestaltung oder den gemeinsamen Schulweg.

Im Blick auf die Differenzlinie, die zwischen den Kindern der beiden Schulen hervorgebracht wird, stellt sich die Frage, inwieweit die offiziell kommunizierte Organisationsform

der „Außenklasse“ und der immer wieder gebrauchte Begriff „Inklusionskinder“ diese Differenz dahingehend bestärken, dass sie im Rahmen dieser Übung, die eine gewisse Vertrautheit und Körpernähe voraussetzt, von Seiten der Gruppe der Weststadtschüler*innen nicht überwunden werden kann.

In einem nächsten Schritt überlegen die Schüler*innen gemeinsam, was man nicht und was man besonders gut kann, wenn man nicht sehen kann, und was blinde Menschen zur Unterstützung brauchen. Bei ihren Antworten fällt auf, dass sie sich am vorausgegangenen Unterrichtsgespräch und an ihren eigenen Erfahrungen bei den Wahrnehmungsübungen orientieren:

Sie können gut hören, fühlen, mit den Händen lesen, alles mit den Händen machen.

Sie können nicht gut schreiben, über die Straße gehen.

Ihnen hilft: Ein Blindenhund, ein Stock, wenn man sie führt.

(ebd., Zeilen 958-960).

In der zweiten Unterrichtsstunde erarbeiten die Schüler*innen mit unterschiedlichen Zugangsformen die biblische Geschichte von Bartimäus (Mk. 10,46-52). Sie lernen Bartimäus mit einem Bild von Kees de Kort kennen, wie die folgende Szene beschreibt.

... im Stuhlkreis teile ich den Schüler*innen eine Bildkopie von Bartimäus (er sitzt am Boden, weiße Augenbinde, weißer Blindenstock, Schale mit Münzen) aus und bitte die Schüler*innen, sich 1 Minute lang das Bild genau anzuschauen, dann 2 Minuten sich mit der/dem rechten Nebensitzer/in in einer Murmelphase auszutauschen, danach bringen die Schüler*innen ihre Beobachtungen und Überlegungen in die Gruppe ein. Auf einem Tuch in unserer Mitte liegt dieses Bild in größerem Format.

Diese kooperative Lernform ist für mich sinnvoll, um allen Schüler*innen auf der Grundlage dessen, was in der letzten Stunde zu Blindsein, Nicht-sehen-können erarbeitet wurde, die Möglichkeit zu geben, sich dem Unterrichtsgegenstand schrittweise anzunähern.

Im Gruppengespräch benennen die Schüler*innen zuerst:

Der Mann kann nichts sehen / der hat die Augen verbunden / der Mann ist blind / er hat einen Blindenstock / er hat keine Schuhe / er ist arm / und sein Mantel ist ein bisschen kaputt

Im weiteren Gespräch klären wir miteinander, dass dieser Mann an einer Hauswand sitzt und die Menschen, die vorbeikommen um Geld bittet, drei Geldstücke sind schon in seiner Schale. Davon kann er sich Essen kaufen, aber das reicht nicht auch noch für Kleider. Er ist sehr arm.

Wir überlegen weiter, warum er so arm ist. Für die Schüler*innen ist nicht einsichtig, dass der Mann keine Arbeit hat, weil er blind ist. Blinde können doch auch arbeiten, warum können die das nicht?

An dieser Stelle bringen die Schüler*innen ihre eigenen Erfahrungen ins Gespräch, sie verlassen den Mann auf dem Bild und erzählen von eigenen Begegnungen mit blinden Menschen im Hier und Heute, dass sie ganz normale Kleider anhaben, dass sie einkaufen gehen, dass sie Bus fahren und Janik stellt die Vermutung an, dass blinde Menschen

vielleicht im Büro arbeiten können mit Büchern in Blindenschrift... Nadine tut der Mann leid, weil er so allein dasitzt und so arm ist. (ebd., Zeilen 967-990, 996).

Methodisch fällt im ersten Teil dieser Szene die Kleinschrittigkeit auf, die eine differenzierte Annäherung und eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt mittels des Ansatzes des kooperativen Lernens ermöglicht. Gerade im inklusiven Unterricht, bei dessen Gestaltung es darum geht, dass „alle Kinder [...] mit ihren heterogenen Lernvoraussetzungen gewinnbringend teilnehmen können.“ (Borsch 2018, 47), scheinen kooperative Unterrichtsmethoden „und der damit verbundene Anspruch, nicht nur kognitive, sondern auch motivationale und emotionale Lernziele zu verwirklichen und dabei sozialintegrativ“ (ebd., 49) zu wirken, prädestiniert zu sein. Das entspricht offensichtlich den Erfahrungen der Religionslehrerin und zeigt sich in den Beiträgen der Schüler*innen, die auf ein angeregtes und inhaltlich intensives Unterrichtsgespräch schließen lassen, bei dem die Erkenntnisse aus der Auseinandersetzung mit dem Bild, die Erfahrungen aus der vorausgegangenen Stunde und die eigenen Erlebnisse und Vorstellungen zum Thema Blindsein miteinander verknüpft werden.

Auf der inhaltlichen Ebene ist bemerkenswert, dass die Schüler*innen zunächst dicht am Bild bleiben und dieses genau beschreiben. Doch dann bringen sie ihre eigenen Erfahrungen ins Spiel. Hier zeigt sich eine Differenz zwischen dem Dargestellten, das die Situation zur Zeit Jesu wiederzugeben versucht, und der Lebenswirklichkeit, wie sie die Kinder heute wahrnehmen. Ihre Äußerungen machen deutlich, dass sie sich sowohl auf kognitiver als auch auf emotionaler Ebene ihr eigenes Bild machen. Für die Schüler*innen scheint es aus ihrer Perspektive „nicht einsichtig, dass der Mann keine Arbeit hat, weil er blind ist“. Beispielsweise versucht Janik eine Auflösung der Differenz, indem er sich vorstellt, „dass blinde Menschen vielleicht im Büro arbeiten können mit Büchern in Blindenschrift“ (ebd., Zeilen 989-990). Ganz anders ist es bei Nadine, sie scheint bei dem Mann auf dem Bild zu bleiben, sie nimmt seine Armut und seine Einsamkeit wahr, Mitleid ist ihre Reaktion. Ob sie dabei auch seine Behinderung berücksichtigt, bleibt offen.

Ihre Erzählung der biblischen Geschichte unterbricht die Religionslehrerin an der Stelle, als Jesus die Umherstehenden bittet, den blinden Bartimäus zu ihm zu bringen. Alle Kinder erleben diese Szene nach, indem sie einen Zug bilden und einander die Hände auf die Schultern legen.

Es gibt keine Diskussionen über die Reihenfolge. Als ich frage, wer denn den Zug anführen möchte, meldet sich sofort Nadine und die anderen bestärken sie, sie kann mit ihrem Rollstuhl vorausfahren und den Weg frei machen.

Und so geschieht es dann auch, die meisten Schüler*innen machen gewissenhaft ihre Augen zu, einige kneifen sie regelrecht zusammen und dann fährt Nadine strahlend und

stolz kreuz und quer durch das Klassenzimmer. Dieses Erlebnis macht allen großen Spaß, sie sind bemüht, nicht die Schultern des Vorausgehenden zu verlieren, sie rufen immer wieder, dass die Gruppe nicht so schnell machen soll. Nadine reagiert darauf, sie schaut sich ab und zu um, um zu sehen, wie es hinter ihr aussieht. (ebd., Zeilen 1012-1021).



© Elke Theurer-Vogt

Anders als beim Bilden der Paare (s.o.), scheinen hier alle Kinder gleichberechtigt beteiligt zu sein, alle fühlen sich offensichtlich gleichermaßen angesprochen und zum gemeinsamen Handeln aufgefordert. Selbst bei der Reihenfolge, wer hinter oder vor wem einen Platz in der Schlange findet, werden offenbar keine Differenzen konstruiert. Interessant ist die Reaktion auf die Frage, wer diesen Zug anführen soll. Nadine meldet sich und die Klasse stimmt nicht nur zu, sondern hält sie für die absolut Richtige, weil sie mit ihrem Rollstuhl „den Weg frei machen“ kann. Ihr Alleinstellungsmerkmal, dass sie im Rollstuhl sitzt, wird hier als Vorteil für die Gruppe bewertet. Nadine nimmt diese Rolle an, agiert und reagiert achtsam und verantwortlich.

10.1.3 Die Josefsgeschichte (Gn. 37-50): Jakob und seine Söhne (Klasse 1a)

Die Schüler*innen haben Jakob und seine zwölf Söhne kennengelernt. Sie wissen, dass Jakob seinen Sohn Josef lieber hatte als seine anderen Kinder. Es entwickelte sich ein lebendiges Unterrichtsgespräch darüber, wie es sich anfühlt, wenn ein anderer / eine andere bevorzugt wird. *Ungerecht, unfair, gemein* beschreiben sie diese Situation. (Dok. 2015-1-10, Zeilen 1139-1141; vgl. 1148-1152).

Diese Szene macht deutlich, dass die Schüler*innen dann miteinander ins Gespräch kommen, wenn sie sich mit der angesprochenen Situation identifizieren können. Ihre Äußerungen unterstreichen sie z.T. mit starker Artikulation und Körpereinsatz. Ein Schüler verschränkt die Arme vor der Brust, ein anderer stampft mit beiden Füßen auf den Boden. Sie drücken offensichtlich damit ihren Unmut und ihr Unverständnis aus, dass sie so ein Verhalten „wütend, ärgerlich, sauer, ... stinkesauer“ (ebd., Zeilen 1147-1148) macht. Ihre gegenseitige Zustimmung bekunden sie dadurch, dass sie die Gesten, mit denen einige ihre Aussagen zum Ausdruck bringen, imitieren. (vgl. ebd.).

Interessant ist ein Beitrag von Luis.

Luis sagt, dass die Brüder neidisch auf Josef gewesen sind. Auf meine Nachfrage, warum sie neidisch gewesen sind, antwortet Luis:

Luis: weil der Vater ihn mehr lieb hat
(ebd., Zeilen 1142-1144).

Aus der Beschreibung der Lehrerin geht hervor, dass Luis keine Geschwister hat und dass sein Vater nicht bei ihm und seiner Mutter wohnt. Doch hat er die Situation sehr gut erfasst und treffend mit dem Wort „neidisch“ beschrieben. Er benennt sehr klar den Grund: weil der Vater die Brüder Josefs weniger liebt. Es stellt sich die Frage, ob und inwieweit hier Luis' eigene Gefühle Ausdruck finden.

Nadine versucht in ihrem Gesprächsbeitrag ihre eigene Situation mit der Situation der Brüder in der Geschichte zu verbinden und bringt dadurch eine subjektive Deutung ein. Sie meint, dass die Brüder „traurig waren, weil sie [Nadine] ist traurig, wenn andere immer besser sind.“ (ebd., Zeile 1152).

In diesem Zusammenhang bekommt eine Szene Bedeutung, die sich vor dieser Unterrichtsstunde zwischen Nadine und der Lehrerin ereignete. Die Situation im Rollstuhl stellt für Nadine eine große Herausforderung dar, die sie veranlasst, sie gegenüber der Religionslehrerin anzusprechen.

Nadine: Du musst beten damit Gott macht dass ich laufen kann [...] ich will laufen [...] du verstehst mich nicht

L: Doch Nadine ich versteh dich [...] aber das ist nicht so einfach

Nadine: Ich weiß aber ich will laufen
(ebd., Zeilen 1060-1063).

Interessant an dieser Szene ist, dass Nadine die Zeit vor dem Religionsunterricht und die Anwesenheit der Religionslehrerin nutzt, um auf ihre Situation aufmerksam zu machen. Sie artikuliert, dass sie ein Bedürfnis hat, das sie der Religionslehrerin mitteilt und deren Unterstützung einfordert. Sehr klar formuliert sie ihr Anliegen in Form der Willensäußerung: „ich will laufen“. In dieser Formulierung scheint es für Nadine im Bereich des

Möglichen zu sein, dass sie, wenn sie will, laufen kann. Allerdings ist das nicht so einfach, wie die Lehrerin und Nadine in ihrer Unterhaltung feststellen. Nadine weiß aus dem Religionsunterricht, dass Menschen zu Gott beten, ihm alles sagen können, eben auch ihre Wünsche. Darin erkennt sie offenbar ein Instrument, um ihren Willen zu äußern. Interessant ist, dass sie sich an die Religionslehrerin wendet und diese auffordert, ihren Wunsch und Willen im Gebet Gott zu sagen. Offenbar hat die Religionslehrerin für sie in dieser Angelegenheit eine besondere Bedeutung.

Im Unterrichtsgespräch über Josef und seine Brüder scheint Nadine ihr Anliegen in einen größeren Zusammenhang einzubetten und es unter einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Offensichtlich nimmt sie die Geschichte von Josef und seinen Brüdern zum Anlass, ihre eigene Situation in allen Lebens- und Handlungsbereichen bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren. Ihre Aussage „wenn andere immer besser sind“ deutet auf eine Differenzkonstruktion hin, die nicht näher beschrieben wird, die jedoch als Realität wahrgenommen wird. Im Vergleich mit anderen empfindet sich Nadine als nicht genügend, die anderen sind in ihrer Wahrnehmung besser, was ein hohes Exklusionsrisiko darstellt. Der Begriff „andere“ macht deutlich, dass sich Nadine hier nicht als Teil einer Gemeinschaft wahrnimmt, sondern als Gegenüber der „anderen“, und zwar „immer“. Hier scheint nicht mehr die Möglichkeit der Veränderung, der Überwindung der Exklusion gegeben, wie noch im Gespräch mit der Lehrerin. Für Nadine hat das zur Folge, dass sie traurig ist. Diese Wahrnehmung und diese Empfindung, die sie für sich thematisiert und formuliert, überträgt sie auf die Brüder in der Josefsgeschichte und macht sie dadurch hörbar und sichtbar und in gewisser Weise öffentlich.

In einer der folgenden Stunden gestalten die Schüler*innen im Stuhlkreis ein Bodenbild, während die Lehrerin die Geschichte von Josef weitererzählt, wie er als Sklave mit einer Karawane durch die Wüste zieht:

Es ist Abend geworden, nach diesem langen heißen Tag, tun Josef die Füße weh, er rollt seine Schlafmatte im Wüstensand aus, wickelt sich in seine Decke.“

Ich gebe David eine kleine Schlafmatte, er geht langsam und fast zögerlich zur Mitte, beugt sich runter und legt die Eglifigur darauf. Ich gebe Mila eine kleine Decke, sie schaut mich an, bevor ich antworten kann, greift Jana ein.

Jana: du musst ihn zudecken, zu-de-cken

Mila schaut Jana, dann mich an, ich zeige auf den liegenden Josef, sie steht auf, geht in die Mitte, setzt sich auf den Boden und deckt ihn zu.

(Dok. 2015-1-11, Zeilen 1225-1232).

Jana nimmt in dieser Szene offenbar wahr, dass Mila nicht weiß, was sie mit der kleinen Decke machen soll. Sie respektiert, dass Mila auf Grund ihres Migrationshintergrunds die deutsche Sprache noch nicht flüssig verstehen kann. Scheinbar kann sie sich in die Lage ihrer Mitschülerin hineinversetzen und Empathie verspüren (vgl. Borsch 2018, 10).

Das ist eine wichtige Voraussetzung, damit gegenseitige Unterstützung für das gemeinsame Handeln im Unterricht möglich ist. Jana ergreift selbstständig die Initiative, sie spricht Mila direkt an und gibt ihr eine kurze klare Handlungsanweisung, die sie noch präzisiert, indem sie das Verb in Silben wiederholt. Mila kann durch diese Unterstützung selbstständig tätig werden und zum Gelingen der Geschichte beitragen.

Ich breite einen großen dunkelblauen Voilestoff aus, alle fassen ihn und wir halten ihn über die Szene. Vor allem die Jungs halten ihn über ihre Köpfe, Nadine kann den Stoff nicht greifen, er ist zu hoch für sie.

L: Schaut mal da stimmt was nicht

mache ich die Kinder darauf aufmerksam. Und jetzt beschwert sich auch Nadine.

Nadine: Das ist viel zu hoch [...] das kann ich gar nicht
ihre Stimme klingt weinerlich und wütend.

Jana: Runter ihr müsst weiter runter

Catrin: Ja weiter runter sonst kann Nadine nicht mitmachen

Die Jungs folgen der Aufforderung der Mädchen, es ist noch kurz ein Ziehen und Zerren, doch die Kinder merken, wie sie den Stoff halten müssen, damit er über das Bodenbild gespannt ist.

(ebd. Zeilen 1237-1248).

In dieser Szene scheinen die Schüler*innen so sehr mit sich selbst und der Aufgabe, den Stoff über das Bodenbild zu halten, beschäftigt zu sein, dass niemand wahrnimmt, dass Nadine den Stoff nicht greifen kann. Dadurch, dass alle Schüler*innen im Kreis stehen, bis auf Nadine, die im Rollstuhl sitzt, wird hier eine Differenz geschaffen zwischen den Stehenden und der Sitzenden. Nadine nimmt wahr, dass sie auf Grund ihrer Position nicht an dieser gemeinsamen Aktion teilnehmen kann, dass sie davon ausgeschlossen ist und reagiert mit einer Stimme, die „weinerlich und wütend“ klingt: „das kann ich gar nicht.“

Sofort reagiert Jana. Sie hat offenbar wahrgenommen, was das Problem ist, durch das Nadine von dieser Aktion ausgeschlossen ist, und fordert ihre Mitschüler*innen auf, das Tuch abzusenken. Catrin unterstützt sie dabei. Sie erklärt, warum das Absenken wichtig ist, weil „sonst kann Nadine nicht mitmachen“. Jana und Catrin gelingt es in dieser Szene, die Perspektive von sich selbst zu Nadine zu wechseln und dadurch zu erkennen, was Nadine braucht, um am Geschehen teilhaben zu können. Anders als Nadine in ihrer Betroffenheit, kommunizieren sie so, dass es die Mitschüler*innen annehmen und umsetzen können.

10.2 Ich und die anderen: „Oh, wie toll! Ih, wie blöd“¹¹⁴ (Klasse 2a/ b)

Im 2. Schuljahr findet der evang. Religionsunterricht in einer neuen Gruppenzusammensetzung statt (vgl. Kap. 7.2). Die ersten Religionsstunden dienen dazu, dass sich die Schüler*innen der Klasse 2b und die vier Kinder der 2a, die zur Wiesenschule gehören, kennenlernen und in dieser neuen Gruppe miteinander Religionsunterricht erleben und gestalten können. Die Religionslehrerin liest in einer der ersten Unterrichtsstunden das Umkehrbilderbuch „Oh, wie toll! Ih, wie blöd!“ vor. Dabei geht es um das Mädchen Julia, deren Eigenschaften und Merkmale einmal positiv und einmal negativ beschrieben werden. Z.B. meint Opa, dass Julia „Haare wie ein Engel“ hat, Sven dagegen findet, dass ihre Haare struppig sind „wie ein alter Löwe“. Julia stellt am Ende fest: „Alles Quatsch! Ich bin ich.“

Im folgenden Kreisgespräch äußern sich anfangs vor allem die Mädchen zu den positiven Beschreibungen, während es von den Jungen vor allem Adrian, Jasper und Peter lustig finden, dass Julia von Gleichaltrigen eher negativ beschrieben wird. Nadine meldet sich und

sagt dann mit für sie ungewöhnlich lauter Stimme, dass sie es gemein findet, dass da einer sagt, dass sie wie ein Nilpferd stampft.

Adrian meint dazu, das ist doch lustig.

Daraus entwickelt sich ein Gespräch unter den Schüler*innen, warum das „gemein“ ist. Marlene vermutet, dass Julia vielleicht wirklich große Füße hat und das selbst nicht so gut findet.

Nadine legt dann nochmals nach, dass das dann nicht schön ist, wenn die anderen sich lustig machen.

Nadine: Weil jeder hat so was was er nicht gut findet bei sich

Sie erzählt dann der Klasse, dass sie nicht gern im Rollstuhl sitzt, dass sie lieber laufen möchte und da darf man sich nicht lustig machen.

Darauf ist es still im Kreis bis Luis sich meldet

Luis: Frau Theurer-Vogt jeder kann was nicht so gut

Jasper platzt rein: Ich kann gut Fußballspielen

Ich greife nochmals die Äußerungen von Nadine und Luis auf und wir überlegen, dass jede und jeder ganz besonders ist und dass jeder Mensch sein eigenes Aussehen, besondere Eigenschaften hat, die die einen gut und die anderen lustig oder nicht so gut finden.

Einige Schüler*innen berichten von sich persönlich: *Adrian findet es nicht schlimm, wenn er nicht aufräumt aber seine Mama findet es blöd und schimpft* oder wenn *Peter mit seinem Bruder streitet findet das die Mama auch nicht gut.*

(Dok. 2015-2-1a, Zeilen 1680-1699).

¹¹⁴ Christine Sperling/ Ruth Scholte van Mast (1995): Oh, wie toll! Ih, wie blöd! Berlin: W. Mann Verlag.

Dieses Buch ermöglicht es allen Schüler*innen, anknüpfend an ihre eigenen Erfahrungen und Lebenswirklichkeiten, sich mit den Personen und den Inhalten zu identifizieren und in ein sehr interessantes Gespräch im Stuhlkreis zu kommen.

Bemerkenswert ist, dass die Jungen die negativen Assoziationen „lustig finden“, besonders drei von ihnen artikulieren das deutlich. Dabei agieren sie aus der Außenperspektive. Sie schildern die Wirkung, die diese Zuschreibungen bei ihnen erzeugen und nehmen keine Wertung vor. Anders sieht das Nadine, sie scheint darin eine Wertung zu erkennen, weil sie vermutlich selbst solche Situationen erlebt und negative Zuschreibungen erfahren hat, so dass sie dies aus ihrer Innenperspektive als Wertung wahrnimmt und deshalb solche negativen Assoziationen „gemein“ findet.

Äußerst spannend ist die Äußerung von Marlene. Ihr gelingt es, die Perspektiven der Akteure im Buch zu übernehmen und auf der Faktenebene festzustellen, dass diese Zuschreibung vielleicht richtig ist, weil Julia vielleicht wirklich große Füße hat. Auf der emotionalen Ebene vermutet sie dann aus der Perspektive von Julia, dass diese das vielleicht gar nicht gut findet. Marlene hat hier offensichtlich erkannt, dass die Zuschreibungen erst dann zum Problem werden, wenn sie nicht mit der eigenen Wahrnehmung übereinstimmen und diese in Frage stellen.

Nadine nimmt den Gesprächsfaden wieder auf, verlässt allerdings ihre Innenperspektive und ihre emotionale Betroffenheit. Ihre Äußerung, „jeder hat so was was er nicht gut findet bei sich“ entspricht der Wahrnehmung der verbindenden Humanität. Diese erlaubt es, die eigenen und eben auch die negativen Erfahrungen, die Erfahrung von Leid und des Leidens, als einen integralen Bestandteil des Menschenseins zu betrachten, die wir mit allen anderen Menschen teilen und die uns daher miteinander verbinden. In der Konsequenz bedeutet das für Nadine, dass sich niemand lustig machen darf über das, was jemand nicht mag. Sie erklärt ihre Einsicht mit einem eigenen Beispiel, bei dem auch sie, wie vorhin Marlene, die Faktenebene mit der emotionalen Ebene verbindet: Sie sitzt nicht freiwillig im Rollstuhl. Das empfindet sie als ihr persönliches Problem und deshalb „darf man sich nicht lustig machen“.

Die Stille, die auf Nadines Statement folgt, ist interessant, jedoch aus dem Protokoll weder zu erklären noch zu deuten. Vielleicht sind die Kinder von Nadines persönlichem Beispiel betroffen oder ihnen ist solch eine Situation fremd, so dass sie darauf nichts erwidern können oder wollen.

Luis nimmt das Thema, das Marlene angesprochen und Nadine präzisiert hat, wieder auf und formuliert es so: „jeder kann was nicht so gut“. Warum er seine Aussage nicht an die Klasse, sondern an die Lehrerin richtet, bleibt unklar. Vielleicht möchte er seinem Satz dadurch Gewicht verleihen oder der Lehrerin deutlich machen, dass die Erfahrung,

etwas nicht gut zu können und dadurch Leid zu erfahren, auch für ihn wichtig und gültig ist, als ein verbindendes Element mit allen Menschen.

Jasper scheint diese Einsicht nicht auszuhalten und geht wieder auf die positive Ebene, wenn er sagt, dass er gut Fußball spielen kann.

Nachdem die Religionslehrerin die Äußerungen der Schüler*innen zusammengefasst hat, bringt Adrian mit einem persönlichen Beispiel eine weitere und neue Ebene in die Diskussion ein. In der Individualperspektive ist es nicht schlimm, wenn Adrian nicht aufräumt. Erst in der Außenperspektive durch die Mama als autoritäre und wertende Instanz wird es schlimm und führt dazu, dass die Mama mit ihm schimpft.

Die Fähigkeit der Perspektivübernahme, sich in die Lage des/ der anderen zu versetzen und Empathie zu spüren, ist in dieser Episode ein zentraler Aspekt und eine wichtige Voraussetzung für ein gutes und gleichberechtigtes Miteinander mit anderen.

10.3 Fazit

Es hat sich gezeigt, dass bei der Bearbeitung biblischer Geschichten im inklusiven Religionsunterricht eine äußerst sorgfältige Vorbereitung notwendig ist, um allen Schüler*innen mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen eine differenzierte Annäherung und eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zu ermöglichen. Dabei spielen bibeldidaktische Leitbegriffe wie Orientierung an den Schüler*innen, Erfahrungs- und Lebensweltbezug, Kommunikation und Elementarisierung eine wesentliche Rolle (vgl. Lindner 2011, 11). Von zentraler Bedeutung sind dabei die vier Zugangs- und Aneignungsformen, wie sie in Kap. 11.1.1 dargestellt werden. Sie eröffnen allen Schüler*innen die Möglichkeit, sich aktiv und differenziert mit den biblischen Texten auseinanderzusetzen. Ist es das Ziel, „die biblischen Texte so ins Spiel zu bringen, dass sie relevant werden können für heutige Lebensdeutungen“ (Schambeck 2015, 3) und sie in einen Dialog mit den Lebenswirklichkeiten und den Lebensdeutungen der Schüler*innen zu bringen, dann ist es unabdingbar, durch vielfältige Zugangs- und Aneignungsangebote, die sich an den individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen orientieren, die Beteiligung aller sowie gemeinschaftliches Handeln zu ermöglichen, wie dies beispielsweise in den Beschreibungen zum Gestalten der Bodenbilder oder bei Inszenierungen biblischer Themen erkennbar geworden ist. Zentral ist dabei die Anschlussmöglichkeit und -fähigkeit an die eigene Erfahrungs- und Lebenswirklichkeit. Diese Lebensweltbezüge im Gespräch und im gemeinschaftlichen Handeln ausdrücken, mitteilen, erzählen, darstellen und gestalten zu können, ist von großer Bedeutung. Es geht dabei um die Frage, wie Schüler*innen in den Dialog mit biblischen Geschichten und den darin enthaltenen Themen treten und dabei die eigene Lebenswirklichkeit und eigene Erfahrungen zur Sprache bringen können.

Differenzkonstruktionen, Exklusionen und Inklusionen, die sich in zahlreichen biblischen Texten identifizieren lassen, bieten den Schüler*innen eine Möglichkeit, eigene Erfahrungen von Differenz, Exklusion und Inklusion zur Sprache bringen, sich mit ihnen auseinandersetzen zu können und im besten Fall Inklusionsprozesse einfordern und anbahnen zu können. Beispielsweise thematisiert Nadine in Anknüpfung an die Geschichte von Josef und seinen Brüdern ihre eigene Behinderung. In ihrer subjektiven Wahrnehmung waren die Brüder „traurig [...] weil sie [Nadine] ist traurig, wenn andere immer besser sind.“ (Dok. 2015-1-11, Zeile 1152). Sie setzt hier die Situation der Brüder in der Geschichte zu ihrer eigenen in Beziehung und nimmt diese Szene zum Anlass, zunächst diese Differenzkonstruktion anzusprechen und später im Gespräch mit der Religionslehrerin ihre eigene Befindlichkeit und ihr Bedürfnis, laufen zu können, aus- und anzusprechen. Damit eröffnet sie die Möglichkeit, Differenzkonstruktionen und Exklusionen wahrnehmen und identifizieren zu können, um Inklusionsprozesse anstoßen zu können. Zu den biblischen Geschichten, die im Erzählkreis erzählt werden, gestalten die Schüler*innen gemeinsam ein Bodenbild. Interessant ist dabei, und das gilt es festzuhalten, dass sie durch dieses gemeinsame Gestalten während der Geschichte sich gegenseitig wahrnehmen, aufeinander achten und beim Gestalten einander entsprechend der einzelnen Bedarfe in der Schüler*innengruppe unterstützen, ohne überfürsorglich zu werden oder die Mitschüler*innen bevormunden zu wollen. Die Beschreibungen dieser Phase im Erzählkreis zeigen überwiegend soziale Praktiken, die sich als inklusiv identifizieren lassen.

Auch bei der Erarbeitung weiterer Themen zeigt sich, dass durch verschiedene Zugangs- und Aneignungsformen eine differenzierte Annäherung und eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ermöglicht werden. Das gemeinschaftliche Handeln, das Gestalten von Boden- oder Legebildern oder das Kreisgespräch begünstigen die Beteiligung aller am Unterrichtsgeschehen. Fokussiert man hierbei die sozialen Praktiken der Schüler*innen, so lassen sich, durchaus initiiert durch die Themen und Geschichten, in denen Differenzkonstruktionen, Exklusions- und Inklusionsprozesse wahrnehmbar und erkennbar sind, Anschlussmöglichkeiten für die eigenen Erfahrungen der Schüler*innen identifizieren, die sie aus- und ansprechen können. Es lassen sich in diesem Zusammenhang kooperative Kompetenzen wie z.B. gegenseitige Akzeptanz, Einfühlungsvermögen in Menschen und Situationen, Zuwendungsfähigkeit und -bereitschaft, gegenseitige Wertschätzung und Unterstützungsbereitschaft (vgl. Heimlich 2019 258f) erkennen, die inklusive Prozesse unter den Schüler*innen begünstigen.

11. Differenzierte Lernangebote im inklusionsorientierten Religionsunterricht

11.1 Theoretische Vorüberlegungen

Die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse im inklusionsorientierten Religionsunterricht stellt „grundlegende Anforderungen an deren Ausrichtung, die Sicht dieser Prozesse (und dahinterstehend: die Sicht von Bildung) sowie auch an die pädagogischen Fachkräfte.“ (Stein/ Link 2019, 2).

Lernen ist ein eigenaktiver Prozess der Schülerin/ des Schülers, es geschieht „konstruktiv, individuell, im Austausch mit anderen, kontextgebunden und vernetzt. Jede/r reagiert individuell auf Lehrangebote. Damit Lernen gelingt, braucht es ein entsprechend differenziertes Lehr-/Lernangebot.“ (Röhrig 2017, 112), das zu den Lernmöglichkeiten und Lernbedürfnissen der einzelnen Schüler*innen passen muss (vgl. Vock/ Gronostaj 2017, 63). Dafür sind „Bedingungen bereitzustellen, die es jedem Lernenden und jeder Lernenden ermöglichen, im weiten Feld eines gemeinsamen Unterrichtsvorhabens eigene Lernwege zu planen und durchzuführen.“ (Büttner/ Mendl 2012, 43).

Eine Lernumgebung, die die individuellen Lernprozesse aller Schüler*innen berücksichtigt, „in der vielfältige Erfahrungen und Sichtweisen gewürdigt werden und unterschiedliche Lernmethoden zum Einsatz kommen, begünstigt den Lernprozess.“ (ebd.). Dadurch wird eine uneingeschränkte Teilhabe am Religionsunterricht ermöglicht.

Das Lernen in einer inklusionsorientierten Religionsklasse sollte von einer Kultur der Toleranz und Akzeptanz der verschiedenen Lernmöglichkeiten und -bedürfnisse geprägt sein. Es bedarf einer „Atmosphäre der Anerkennung, ein zugleich Halt gebendes und offenes, flexibles Schulleben, [...] eine innere Differenzierung für unterschiedliche Lernniveaus, Freiarbeit (Arbeitspläne, Wochenplan), Neigungsgruppen – sowie Projekte und projektorientiertes Arbeiten“ (Stein/ Link 2019, 4) und eine Differenzierung „im Tempo, [...], dem Ausmaß der Unterstützung und Hilfestellung und der Zugänge“ (Vock/ Gronostaj 2017, 63). Das bedeutet, dass insbesondere die Sozial- und Arbeitsformen einer entsprechenden Transformation zu unterziehen sind, um Lernumgebungen und Lernangebote gestalten und zur Verfügung stellen zu können, die der Diversität und Heterogenität innerhalb der Schüler*innenschaft, bezogen auf das Lern- und Leistungsniveau, zugleich aber auch hinsichtlich ihrer emotionalen und sozialen Kompetenzen Rechnung tragen (vgl. Stein/ Link 2019, 3).

Damit inklusive Lehr- und Lernprozesse gelingen können, benennen Stein und Link drei Prinzipien, die sie für hilfreich für ihre Gestaltung erachten:

- „Strukturgebung meint die gemeinsame Gestaltung von Strukturen des Lehrens und Lernens, die allen eine ausreichende Orientierung ermöglichen. Kriterien bzw. Verortungspunkte einer solchen Strukturgebung sind zeitliche, räumliche

Ordnungen, vereinbarte Regeln sowie Klarheit und Verlässlichkeit der Lehrenden – zugleich eine Anforderung an die lernende Gruppe. Strukturgebung steht in einem dialektischen Verhältnis zu Anforderungen der Offenheit.

- Prozessorientierung meint die gezielte Berücksichtigung und gemeinsame Gestaltung von Lernprozessen, insbesondere aber auch die Offenheit im Lerngeschehen für das, was in der aktuellen Situation geschieht. Eine solche Offenheit hat besondere Bedeutung dort, wo Beeinträchtigungen Unerwartetes hervorbringen. Und eine solche Offenheit steht in dialektischem Verhältnis zur Strukturgebung.
- Milieugestaltung meint in sonderpädagogischer Hinsicht ein „therapeutisches“ oder auch „sonderpädagogisches“ Milieu im Lernfeld. Im Hinblick auf Inklusion kann dies offener als eine Atmosphäre gekennzeichnet werden, welche auf die Bedürfnisse der Einzelnen, aber auch der Gruppe sowie des Umfeldes und seiner Anforderungen in stetiger Balancierung Rücksicht nimmt.“ (ebd., 4).

Im Hinblick auf die Schüler*innen bedeutet dies, dass die Lernumgebung und die Lernangebote so gestaltet werden sollten, dass die Schüler*innen ihr Lernen als einzelne, aber auch in der Gruppe sowie in ihrem Umfeld, entsprechend ihren Bedürfnissen und Potentialen selbst steuern können. Das setzt voraus, dass sie „die Lernsituation überblicken, in gewissem Maß über ihre Tätigkeiten entscheiden, ihr Lernen lehrerunabhängig vorantreiben und schließlich auch auswerten“ können (Faust-Siehl/ Schweitzer 1995, 20). Eine „Lernumgebung, in der vielfältige Erfahrungen und Sichtweisen gewürdigt werden und unterschiedliche Lernmethoden zum Einsatz kommen“ (Röhrig 2017, 112), ermöglicht sowohl den individuellen Lernprozess des einzelnen Schülers/ der einzelnen Schülerin, als auch den kooperativen Umgang miteinander und das gegenseitige Verstehen. Sie bringt die Schüler*innen miteinander ins Gespräch und fördert das Arbeiten und gegenseitige Unterstützen bei gemeinsamen Aufgaben. Sie orientiert sich „neben *Individualisierung* und *Kooperation* am Schlüsselprinzip der *inneren Differenzierung*“¹¹⁵ (Schweiker 2019, 5, Hervorhebung im Original) und richtet sich dabei am Individuum mit seinen besonderen Bedürfnissen und Potentialen aus.

Auf der Mikroebene lassen sich weitere Formen der Differenzierung unterscheiden. Soziale Differenzierung geschieht in Einzel-, Partner-, Klein- oder Großgruppenarbeit.

Formen methodischer Differenzierung bieten den Schüler*innen unterschiedliche Lernwege, sowie verschiedene Zugangsweisen, die die individuellen Lernmöglichkeiten und -bedürfnisse der Schüler*innen berücksichtigen. Bei der inhaltlichen Differenzierung

¹¹⁵ Differenzierung in Schule und Unterricht geschieht auf mehreren Ebenen: Mit der Makroebene wird die interschulische Differenzierung nach Schultypen und -formen beschrieben. Auf der Mesoebene geht es um intraschulische Differenzierung in Klassen, Kursen und Projekten. Die Mikroebene meint unterrichtliche Differenzierung in Sozial- und Arbeitsformen, wie Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit und differenzierte Lernangebote. (vgl. Trautmann/ Wischer 2011, 75ff). In der schulpädagogischen Debatte findet sich außerdem die Unterscheidung zwischen äußerer und innerer Differenzierung, wobei unter äußerer Differenzierung „in aller Regel sämtliche institutionell vorgenommenen Maßnahmen gefasst“ (ebd., 78) werden. Unter innerer Differenzierung - oder auch Binnendifferenzierung - sind differenzierende Maßnahmen innerhalb einer bestehenden Lerngruppe gemeint, die mit unterschiedlichen Lernangeboten die individuellen Lernmöglichkeiten und -bedürfnisse der Schüler*innen so weit wie möglich berücksichtigen.

„werden unterschiedliche Inhalte (z.B. Aufgaben mit differenzierten Anforderungsniveaus) zugeteilt bzw. zur Wahl angeboten“ (Grasser 2014, 56f), die sich sowohl nach Schwierigkeits- und Komplexitätsgraden als auch nach ihrem Umfang und der Zeit, die sie beanspruchen, an den unterschiedlichen Bedürfnissen und Potentialen der Schüler*innen orientieren. Mediale Differenzierung bietet den Schüler*innen unterschiedliches Arbeitsmaterial (z.B. Bilder, Texte, Fühlmaterial, digitale Medien, Erzählfiguren, Gegenstände) (vgl. ebd., 57f).

11.1.1 Differenzierung mit vielfältigen Zugangs- und Aneignungsformen

Alle Differenzierungsangebote orientieren sich gerade im inklusiv orientierten Religionsunterricht an unterschiedlichen Zugangs- und Aneignungsformen. Dabei wird das Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand durch vier Zugangs- und Aneignungsformen gefördert und unterstützt, wie sie in den baden-württembergischen Bildungsplänen für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (2022, Teil A, 3.2.5) und für den Förderschwerpunkt Lernen (2022, Teil A, 3.2.5) vorgestellt oder beispielsweise von Schweiker (Schweiker 2012b) ausführlich dargestellt sind:

- **Basal – perzeptiv:** Lernen durch Wahrnehmen.

Mit allen Sinnen wahrnehmen, dabei kann der Nahsinn des Fühlens mit basalen Formen auf der somatischen, der vibratorischen und der vestibulären Ebene und durch Bewegung unterstützt werden.

- **Konkret – handelnd:** Lernen durch Tun.

Die Welt wird durch gezielte, äußerlich erkennbare Aktivitäten erschlossen. „Konkrete“ Gegenstände, Symbole, Pflanzen, Tiere und Menschen werden forschend erkundet. Rituale werden angemessen ausgeübt.

- **Anschaulich-modellhaft:** Lernen durch Abbild und Vorbild.

Sich ein „Bild“ von der Welt machen. Dabei werden Bilder bzw. Modelle von der Welt benutzt. Rollenspiele, kreative Ausdrucksformen, Bodenbilder oder Standbilder, Meinungsbilder entstehen.

- **Abstrakt-begrifflich:** Lernen durch Begriffe und Begreifen.

Objekte, Informationen und Sachverhalte werden in einer Form erfasst, die von konkreter Wahrnehmung, Handlung und Anschauung abstrahiert. Erkenntnisse werden auf gedanklichem Weg durch Textarbeit, Lesen von biblischen Geschichten, Aufschreiben usw. gewonnen. (vgl. Schweiker 2012b, 41-44).

Das gemeinsame Lernen in einer heterogenen Schülerschaft, wie sie in besonderem Maße im inklusiven Setting gegeben ist, erfordert entsprechend dieser Zugangs- und Aneignungsformen die Entwicklung von Lernangeboten, die mit einer umfangreichen

Methoden-, Material- und Medienvielfalt *allen* Schüler*innen Zugänge und Aneignungsmöglichkeiten zum gemeinsamen Lerngegenstand schaffen.

11.1.2 Differenzierte Lernangebote

Um das aktive und eigenständige Lernen zu fördern, kann das integrative Konzept der „Lernlandschaft“ (vgl. Freudenberger-Lötz 2007, 67ff; Reich 2014, 219ff; Röhrig 2017, 112ff), „den entsprechenden pädagogisch-didaktischen Rahmen bereitstellen. Dabei handelt es sich um einen integrativen Ansatz, der verschiedene methodisch-didaktische Zugänge und Ansätze, wie z.B. die Lerntheke, die Legebildmethode“ (Röhrig 2017, 112), Arbeits- und Lernstationen, Lernwerkstätten, Forschungsclubs (vgl. Reich 2014, 217f) aufgreift. Röhrig beschreibt für eine Lernlandschaft auf einer unterrichtspraktischen Ebene folgende Charakteristika:

- „Für eine Lernlandschaft stehen verschiedene Materialien („Material- oder Lerntheke“) bereit, sind verschiedene Methoden möglich, die Rücksicht auf individuelle Lernrhythmen und Aneignungswege (Konstruktionswege) nehmen.
- Alle Schülerinnen und Schüler arbeiten zu einem Thema/ Themenkomplex (= der gemeinsame Gegenstand). [...]
- In einer Lernlandschaft gibt es viel zu entdecken und zu erforschen, sind viele Konstruktionen möglich.
- In einer themenzentrierten Lernlandschaft kann jede/r am Ende eines komplexen Lernvorgangs über bestimmte am Thema orientierte Kompetenzen (Lernergebnisse) verfügen. [...]
- Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen („Startareal“) können aufgrund des differenzierten Lehr-/Lernmaterials Anschluss an den Unterrichtsinhalt finden.
- Die Lernlandschaft bietet gute Rahmenbedingungen, in einer Gruppe Aufgaben gemeinsam und (z.B. durch Aufgabenteilung) auf verschiedenen Niveaus zu lösen.
- In der Lernlandschaft können die Lernenden die Lernwege anderer wahrnehmen, d.h. die Konstruktionen der anderen im Dialog/ Austausch kennenlernen, sich anregen („perturbieren“) lassen, um eventuell zu neuen erweiterten eigenen Konstruktionen zu kommen.
- In einer Lernlandschaft können durchaus instruktive Phasen (Arbeit mit Einzelnen und Gruppen) richtig sein, wenn diese ein sinnvolles Lehrangebot darstellen.“ (ebd., 112-113).

Der Religionsunterricht, der das Forschungsfeld dieser Studie darstellt, knüpft an diese methodischen Wege an. Im Sinne eines adaptiven Unterrichts, dessen grundlegende pädagogische Idee es ist, „dass die Lehrkraft die Inhalte und Methoden, Medien und Arbeitsweisen des Unterrichts in differenzierter Weise an die jeweils individuellen und sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen anpasst, welche die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einbringen“ (Wember/ Melle 2018, 58), kommt das Modell „Mein Lernweg“, das die Religionslehrerin für ihren inklusiven Religionsunterricht entwickelt hat, zum Einsatz. Ein formal immer gleich strukturiertes Arbeitsblatt, dessen Design

und Handhabung den Schüler*innen vertraut ist und das durch seine einheitliche Struktur Orientierung und Verlässlichkeit im Arbeitsprozess schafft, führt die Schüler*innen zu und durch die einzelnen Lernangebote, die inhaltliche, methodische, mediale und die Arbeitsweisen betreffende Differenzierungen zum gleichen Lerngegenstand bieten. Die Lernangebote werden im Klassenzimmer an Wegstationen aufgebaut und sind für die Schüler*innen an Aufstellern erkennbar, die ein Haus mit der entsprechenden Nummer darstellen. Sie wählen mit ihrem Arbeitsblatt „Mein Lernweg...“ aktiv, eigenständig, selbsttätig und selbstbestimmt, entsprechend ihrer Lernmöglichkeiten und -bedürfnisse, die einzelnen Wegstationen aus. Gegebenenfalls suchen sie sich für die beschriebene Aufgabe eine Partnerin/ einen Partner und „betreten“ dann das entsprechende „Haus“, um die Aufgabe zu bearbeiten. Der „Lernweg“ bildet sozusagen den pädagogisch-didaktischen Rahmen, der den Schüler*innen eine klare und wiedererkennbare Struktur anbietet.

Mein Lernweg zur Geschichte: Jesus und Zachäus werden Freunde.
 Suche dir 4 Häuser aus, in die du hineingehen möchtest, schau nach, was es darin zu tun gibt. Wenn du fertig bist, verbinde das Haus mit dem Weg:

Name: _____

 [1] Suche dir eine Partnerin / einen Partner.
 Legt die **Bildergeschichte** und erzählt miteinander die Geschichte.

 [2] **Leporello**: Zachäus hat unterschiedliche Gefühle.
 Farben können Gefühle ausdrücken.
 1. Lies die Sätze.
 2. Überlege dir, welche Farbe bei jedem Satz zu Zachäus passt.
 3. Male an.

 [3] Wähle dir eine **Filzdecke** aus und lege darauf
 aus den Holzstäbchen **Jesus** und **Zachäus**.

 [4] Suche dir eine andere Partnerin / einen anderen Partner.
 Wähle eine Person aus der Geschichte, **verkleide dich** und erzähle
 deiner Partnerin/ deinem Partner, was dir an dieser Person gefällt
 oder nicht gefällt, überlege, was sie in der Geschichte sagen könnte.

 [5] **Wähle** dir eine Szene aus der Geschichte und
male sie in dein Heft. Schreibe eine Überschrift zu deinem Bild

 [6] Schau dir das **Bild** an. Was denkt Zachäus?

 [7] Suche dir eine Partnerin/einen Partner.
 Legt miteinander das **Puzzle** zu Jesus und Zachäus.



Elke Theurer-Vogt



Aufsteller © Elke Theurer-Vogt

Für die dichten Beschreibungen dieser differenzierten Lernangebote werden im Folgenden aus den unterschiedlichen und methodisch vielfältig gestalteten „Lernwegen“ Sequenzen aus den Protokollen ausgewählt. Zur Strukturierung dienen die klassischen Sozialformen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, die „in der Regel mit eingeübten Aktionsformen (auch Handlungsmuster genannt) verbunden sind.“ (Brieden 2015, 2, Hervorhebung im Original).

11.2 Kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen¹¹⁶ ist zunächst eine Lernform bzw. eine Interaktionsform (vgl. Scholz 2013), in deren Mittelpunkt ein Lernbegriff steht, der Lernen als aktiven und konstruktiven Prozess versteht, in dem die Schüler*innen individuell und gemeinsam und in wechselseitigem Austausch, im Idealfall gleichberechtigt lernen (vgl. ebd.). Es geschieht in einem ständigen Wechsel zwischen Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit.

Darüber hinaus werden durch das Kooperative Lernen

„die sozialen Prozesse beim Lernen besonders thematisiert, akzentuiert und strukturiert. Der Entwicklung von der losen Gruppe zum ‚echten‘ Team mit erkennbarer Identität kommt hohe Bedeutung zu. Durch vielfältige Maßnahmen und Aktivitäten wird die Eigenverantwortlichkeit für die Gruppenlernprozesse angebahnt und ausgebaut. Durch sensibel geplante Prozesse wird eine positive gegenseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder erzeugt, was sich sowohl auf die sozialen Interaktionsprozesse als auch auf die Arbeitsergebnisse oder -produkte günstig auswirkt“ (Weidner 2012, 29, Hervorhebung im Original).

Im Blick auf die Heterogenität der Lerngruppe, wie sie sich im inklusiven Unterricht durch eine Vielzahl von unterschiedlichen Möglichkeiten, Fähigkeiten und Bedürfnissen der Schüler*innen darstellt, bietet das Kooperative Lernen eine Struktur, die meist als geeig-

¹¹⁶ Auf die Ursprünge und Hintergründe des Kooperativen Lernens kann an dieser Stelle nur hingewiesen werden. Neben Johnson & Johnson sind v.a. Norm und Kathy Green zu nennen, die seit 1996 das "Cooperative Group Learning", wie es anfangs hieß, entwickelt haben. Dabei ist Kooperatives Lernen weit mehr als eine Lernmethode, es basiert auf einer Philosophie des Lernens (vgl. Weidner 2012).

netes Prinzip angeführt wird, „da sie die Heterogenität der Lerngruppe anerkennt und produktiv nutzt.“ (Scholz 2013).

„Kooperatives Lernen ermöglicht einen Wechsel von individuellen und kooperativen Phasen des Unterrichts und fördert die Verknüpfung von fachlichen und sozialen Lernprozessen. Damit entspricht es einem wesentlichen Prinzip des gemeinsamen Lernens in inklusiven Lerngruppen. Im Bereich des fachlichen Lernens von Schülerinnen und Schülern in inklusiven Klassen verhelfen kooperative Lernverfahren durch die Integration von Maßnahmen der Binnendifferenzierung und Individualisierung in allen Phasen des Dreischritts zu weitreichenden Möglichkeiten. Die heterogene Gruppe gilt dabei als wesentliche Gelingensbedingung für Kooperatives Lernen, da die Schülerinnen und Schüler so auf inhaltlicher und methodischer Seite wechselseitig voneinander lernen können.“ (ebd.).

11.3 Einzelarbeit

11.3.1 Theoretische Vorüberlegungen

„Einzelarbeit ist primär eine Methode des individuellen Lernens und Übens. Die elementare Einsicht, die für den Einsatz dieser Methode spricht, ist die, dass Lernen immer ein konstruktiver und aktiver Prozess ist, der vom Lernenden selbst in eigenen Handlungen [...] realisiert werden muss.“ (Reich 2012). Einzelarbeit berücksichtigt in besonderem Maße die Individualität der Schülerin/ des Schülers im Blick auf das Arbeitstempo und das Leistungsvermögen.

In der Einzelarbeit setzt sich die Schülerin/ der Schüler selbstständig und selbsttätig mit einer bestimmten Aufgabe auseinander und verantwortet sie sowohl in der Ausarbeitung als auch mit ihrem Ergebnis selbst. Im Unterrichtsalltag kommt sie in einer großen Variationsbreite vor. Sie kann der Vorbereitung, der Ausarbeitung, der Sicherung eines Unterrichtsthemas dienen, aber auch dem Üben und Anwenden. „Für sich lernen“ ist im Rahmen einer Individualisierung und Differenzierung ein Arbeitsmodus, der es den Schüler*innen ermöglicht, sich selbstständig, mit individualisierten und differenzierten Angeboten mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen. Einzelarbeit geschieht immer im Kontext der Klasse und so findet sie „nie ohne Interferenzen durch Lehrer und Mitschüler“ statt (Winkel 1991, zit.n. Breidenstein 2006, 175). Der eigene Arbeitsprozess ist immer mit dem Kontext der Klasse synchronisiert, Einzelarbeitsphasen sind i.d.R. terminiert und für alle Beteiligten verbindlich, was im inklusiven Kontext durchaus problematisch sein kann, wenn einzelne Schüler*innen auf Grund ihres Förderbedarfs mehr Zeit benötigen. Eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen der Einzelarbeit ist die klare und detaillierte Aufgabenstellung.

11.3.2 Einzelarbeit im Religionsunterricht der Klassen 1a und 2a/b

Im Folgenden werden fünf Episoden beschrieben, die interessante Beobachtungen wiedergeben, welche in Einzelarbeitsphasen Inklusions- bzw. Exklusionsprozesse andeuten und sichtbar machen.

11.3.2.1 Einzelarbeit als Herausforderung – oder Überforderung?

Nachdem wir im Unterrichtsgespräch über die Bedeutung der einzelnen Vornamen gesprochen haben, gehen die Schüler*innen zurück an ihre Plätze mit dem Auftrag, für einen Bilderrahmen ein schönes Bild mit dem eigenen Namen zu gestalten.

Alle Schüler*innen arbeiten intensiv an ihrem Bild, alle werden mit dieser Aufgabe fertig, sie kommen nach vorne und warten, damit die Praktikantin und ich ihre Bilder in die Holzrahmen machen.

Für Nadine ist diese Malaufgabe offensichtlich schwer. Sie hält ihren Stift sehr verkrampt und kann mit ihrer Hand kaum Druck ausüben. Auch das Schreiben fällt ihr sehr schwer. Sie schreibt einzelne Buchstaben in Spiegelschrift und es ist nicht einfach, ihren Namen zu lesen. Doch sie scheint zufrieden mit ihrem Bild und kommt zu mir, dabei fährt sie mit beiden Händen den Rollstuhl, das Bild liegt auf ihren Oberschenkeln, sie zeigt mir ihr Bild, sie schaut mich an, lächelt und scheint stolz zu sein.

(Dok. 2014-1-3, Zeilen 425-437).

Nach dem Kreisgespräch im Stuhlkreis, bei dem sich die Schüler*innen mit verschiedenen kreativen Angeboten und Informationen mit dem Thema „Namen“ beschäftigt haben, erklärt die Lehrerin die nun folgende Aufgabe, dass jede Schülerin und jeder Schüler am Platz ihren/ seinen Namen auf eine DIN A6 Karte schreibt und die Karte zu einem schönen Bild gestaltet. Dieses Namensbild bekommt dann einen Holzbilderrahmen. Die Aufgabenstellung scheint sowohl klar und eindeutig als auch so reizvoll, dass alle Schüler*innen intensiv an ihrem Bild arbeiten, ohne Rückfragen zu stellen, um Hilfe zu bitten oder sich untereinander zu unterhalten. (vgl. ebd., Zeilen 409-429). Die Religionslehrerin richtet ihre Aufmerksamkeit in dieser Unterrichtsphase auf Nadine. Wie ihre Mitschüler*innen arbeitet sie sehr konzentriert. Die Lehrerin hat jedoch den Eindruck, dass die Malaufgabe für Nadine auf Grund ihrer Spastik in den Armen und Händen „offensichtlich schwer“ ist. Sie macht das an verschiedenen Beobachtungen fest, wie z.B. der Stifthalterung oder dass Nadine mit ihrer Hand wenig Druck auf den Stift ausüben kann. Sie schreibt die einzelnen Buchstaben in Spiegelschrift, sodass ihr Name kaum lesbar ist. Ganz anders scheint Nadine diese Situation wahrzunehmen. Für sie ist diese Einzelarbeit offenbar nicht zu schwer. Wie alle anderen Kinder arbeitet sie mit gleichem Material, sie schreibt mit Buntstiften die einzelnen Buchstaben ihres Namens, sie verziert den oberen Rand mit einer Sonne.

Und ebenso wie alle anderen Kinder fährt sie nach vorne, ihr Bild auf den Oberschenkeln, um es einrahmen zu lassen. Sie scheint zufrieden und stolz zu sein, wie die Lehrerin aus ihrem Blick, ihrem Lächeln und ihrer Körperhaltung schließt.

Auf Grund ihrer Wahrnehmung von Nadines Habitus und vor dem Hintergrund ihres sonderpädagogischen Wissens und dem ‚Individuellen Lern- und Entwicklungsplan‘ von Nadine nimmt die Lehrerin sie offenbar anders als die anderen Kinder wahr und konstruiert dadurch eine Differenzlinie zwischen ihr und ihren Mitschüler*innen. Auf Grund ihrer Beobachtungen, verbunden mit ihrem Hintergrundwissen, reagiert sie mit der Zuschreibung „zu schwer“. Aus dem Verhalten Nadines lässt sich dies jedoch nicht bestätigen. Nadine fühlt sich ganz offensichtlich dieser Aufgabe gewachsen und es gibt keine Anzeichen, dass sie sich nicht genauso wie ihre Mitschüler*innen gleichberechtigt und gleichwertig dieser Aufgabe stellen kann. Die Bedenken der Lehrerin und ihre Zuschreibung schaffen ein Exklusionsrisiko, wenn nicht sogar Exklusion durch die Religionslehrerin.

Eine ähnliche Szene ereignete sich einige Wochen später.

Beim Thema „Ich bin ich, ich bin einmalig“ sollen die Schüler*innen in Einzelarbeit an ihrem Tisch ein Bild von sich selbst malen mit dem Titel „Das bin ich, ich bin einmalig!“

Dazu habe ich Kopien vorbereitet, die die Umriss eines stehenden Kindes zeigen, dazu ein Blatt mit den Umrissen eines Kindes im Rollstuhl.

Diese Vorlage habe ich für Nadine gedacht, doch sie wählt das Bild des stehenden Kindes, ohne Rollstuhl, genau wie alle ihre Mitschüler*innen. Sie beginnt sofort, die Haare braun anzumalen, dann das Gesicht mit Hautfarbe, einen Mund, zwei hellblaue Striche für die Augen und die Hände hautfarben. Nadine versucht beim Anmalen genau in den Linien zu bleiben. ...

(Dok. 2015-1-8, Zeilen 800-807).

Die Religionslehrerin schafft in dieser Szene eine segregierende Situation. Offenbar war es ihre Absicht, Nadine für dieses Selbstportrait eine, ihrer Situation im Rollstuhl entsprechende Vorlage anzubieten. Diese Aktion der Lehrerin konstruiert eine sichtbare Differenz: Die eine Vorlage ist für Kinder, die stehen und gehen können, die andere für Kinder im Rollstuhl. Da in der Klasse ein Kind einen Rollstuhl hat, nämlich Nadine, ist offenkundig, dass die Vorlage mit dem Rollstuhlkind für niemand anderen als für sie bestimmt ist. Damit wird eine Differenzlinie zwischen Nadine und allen anderen Kindern in der Klasse geschaffen.

Doch Nadine überschreitet die von der Lehrerin geschaffene Differenzlinie, indem sie sich, wie ihre Mitschüler*innen für die Vorlage mit der stehenden Figur entscheidet. Und ganz selbstverständlich beginnt sie sofort, ihr Portrait zu malen. Es stellen sich hier eine ganze Reihe von Fragen: Warum hat sich Nadine für die Vorlage mit der stehenden Figur entschieden, welche Selbstwahrnehmung und welche Vorstellungen liegen ihrer Entscheidung zugrunde? Sie selbst scheint sich mit dem Rollstuhl in diesem Zusammenhang nicht zu identifizieren oder nicht identifizieren zu wollen. Offenbart sich in dieser

Szene etwas davon, wie sich Nadine selbst wahrnimmt oder wahrnehmen möchte? Entspricht es ihrer Wunschvorstellung, ein Mädchen zu sein, das für ihr Selbstportrait keinen Rollstuhl braucht oder brauchen kann?

Offen bleibt die Frage, wie sie selbst diese Situation mit diesen beiden Vorlagen wahrgenommen und erlebt hat.

Im weiteren Verlauf dieser Einzelarbeitsphase ereignete sich folgende interessante Episode:

... Doch sie [Nadine] benötigt viel Zeit dafür und scheint unzufrieden, als ich auf das Ende der Stunde hinweise. Sie will weitermalen. Die Praktikantin geht zu ihr hin und erklärt, dass nun Religion aus ist und will ihr helfen, ihre Stifte einzupacken. Nadine reagiert, sie wird laut und fuchtelt mit ihren Armen, während sie immer noch den Stift in der Hand hält. Ich gehe zu ihr und biete ihr an, das Bild zu Hause fertig zu malen, das will sie aber auf keinen Fall, weil sie sowieso nie fertig wird mit den Hausaufgaben, weil es immer so viele sind. (ebd., Zeilen 807-812).

Das von der Lehrerin vorgegebene Zeitfenster für diese Aufgabe reicht Nadine offensichtlich nicht aus. Sie ist mitten in der Arbeit, als die Lehrerin auf das Ende der Stunde hinweist und die Praktikantin ihr beim Einräumen der Stifte helfen will. Auf Grund ihres Förderbedarfs im motorischen Bereich, benötigt Nadine für diese Aufgabe viel Zeit, mehr als von der Lehrerin eingeplant wurde. Nadine reagiert auf diese Situation zunächst körperlich, indem sie die Arme nach oben und hinten bewegt, eine Gestik, mit der sie ihren Unmut und ihr Missfallen zum Ausdruck bringt und die sie noch damit unterstreicht, dass sie den Stift weiterhin in der Hand hält. Auf die Intervention der Lehrerin reagiert sie verbal. Dabei macht sie auf ein Problem aufmerksam, das sie offenbar mit dem notwendigen höheren Zeitaufwand hat, so dass sie „nie fertig wird“. Das Problem wird offensichtlich weder von den Lehrerinnen noch von den Eltern wahrgenommen und anerkannt und es wird scheinbar dafür auch keine individuelle Lösung, gemeinsam mit ihr, angestrebt.

11.3.2.2 Einzelarbeit „zu zweit“

Einzelarbeit geschieht immer im Kontext der Lerngruppe, i.d.R. der Tischgruppe. Die Mitschüler*innen können Einfluss auf die Einzelarbeit haben, z.B. durch die Möglichkeit des verbalen und nonverbalen Austauschs. Ein wesentlicher Aspekt der Einzelarbeit im inklusionsorientierten Unterricht stellt die Möglichkeit dar, diese Arbeitsphase individuell, entsprechend der eigenen Lernmöglichkeiten und -bedürfnisse zu organisieren und zu rhythmisieren. Dass beide Aspekte für den einzelnen Schüler/ die einzelne Schülerin für den Lernprozess von zentraler Bedeutung sein können, machen die folgende Szenen einer Einzelarbeitsphase deutlich:

In einem Kreisgespräch geht es um das Thema Familie. Die Schüler*innen beschreiben, was eine Familie ist, welche Mitglieder dazu gehören und ihre eigenen Familien. Im Rahmen des Lernweges zu diesem Thema lautet eine Aufgabe, die eigene Familie ins Heft zu malen. (vgl. Dok. 2015-2-6, Zeilen 3104-3152).

Nico sitzt vor seinem Blatt, er hat ein Herz, ca. 8cm groß ins Heft gemalt. David spricht immer wieder zu ihm, Nico schaut David an, aber er antwortet nicht verbal. Mit der Zeit sind vier Herzen auf seinem Blatt. David findet die Idee gut, sagt Nico das auch und rät ihm, in jedes Herz ein Familienmitglied zu malen. Geduldig und mit leiser Stimme erklärt er ihm das, indem er jeweils auf ein Herz zeigt und ein Familienmitglied nennt, das Nico hier hineinmalen kann. Nico malt dann genau so wie David es empfohlen hat, in jedes Herz ein Familienmitglied. Als ich Nico bitte, mir sein Bild zu zeigen und ihm sage, dass ich die Idee mit den einzelnen Herzen sehr schön finde, ist Nico sichtlich stolz und zufrieden, er malt konzentriert und fast übertrieben sorgfältig weiter. (ebd., Zeilen 3157-3165).

Während dieser Einzelarbeitsphase spricht David immer wieder seinen Nebensitzer Nico an, der antwortet aber nicht, sondern schaut David an. Worüber David spricht, ist nicht bekannt; genauso bleibt offen, warum Nico nicht verbal antwortet. Er ist damit beschäftigt, vier Herzen auf sein Blatt zu malen. David nimmt diese Aktion wahr, er wendet sich Nico zu und sagt ihm, dass er die Herzen gut findet. Dann erklärt er Nico, wie dieser die Herzen und die Aufgabe, die eigenen Familienmitglieder zu malen, miteinander verbinden kann. David scheint es wichtig zu sein, Nico seine Idee genau zu erklären, er nimmt sich dafür Zeit. Im Protokoll wird sein Verhalten in dieser Situation als geduldig beschrieben und dass er mit leiser Stimme spricht. Traut er sich nicht, in dieser Murmelphase lauter zu sprechen? Oder will er Nico nicht erschrecken oder verunsichern, da dieser bisher nur nonverbal auf Davids Interventionen reagiert hat? Spürt er, dass er nur durch ruhiges Verhalten Nico erreichen und motivieren kann, die Aufgabe weiter zu bearbeiten? David unterstützt seine verbale Erklärung mit nonverbalen Gesten. Offenbar ist es ihm wichtig, dass Nico ihn versteht und durch das Zeigen nachvollziehen kann, wie David sich die Weiterarbeit am Bild vorstellt. Nico hat David verstanden. So wie David es ihm erklärt und gezeigt hat, malt er in jedes Herz ein Familienmitglied. Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, warum Nico erst nach Davids Intervention seine Familienmitglieder in die vier Herzen malt. Die Vermutung liegt nahe, dass er beim Malen der vier Herzen eine ähnliche, wenn nicht sogar die gleiche Idee hatte. Braucht Nico behutsame Begleitung und Unterstützung, um eine Aufgabe oder eine eigene Idee realisieren zu können? Tut ihm die sensible Zuwendung Davids und dessen Lob für seine Idee gut und motiviert ihn das zur Weiterarbeit? Dass die Zuwendung und das Lob für Nico bedeutsam sind, bestätigt seine nonverbale Reaktion auf die Interaktion der Religionslehrerin, die sich sein Bild zeigen lässt und dann konkret die Idee mit den Herzen lobt, so dass Nicos Habitus Stolz und Zufriedenheit ausdrückt und ihn zur Weiterarbeit anregt.

Dass Nico diese Episode offenbar eindrücklich und nachhaltig erlebt hat, zeigt eine Szene, die sich in der Unterrichtseinheit zu Abraham und Sara ereignet hat:

Im Anschluss an ein Kreisgespräch zur Erzählung: Gott verspricht Abraham und Sara, dass er sie begleiten wird in das fremde Land (vgl. Dok. 2016-2-1, Zeilen 4270-4284) malen die Schüler*innen

ein Bild, wie Abraham und Sara Gottes „Da-Sein“ spüren und erleben könnten und wie man das in einem Bild darstellen kann.

Die meisten Schüler*innen machen sich sofort an diese Aufgabe.

[...]

Nico fängt zunächst nicht an zu malen, er schaut bei allen anderen seiner Tischgruppe, was sie machen. Dann malt er zwei rote Herzen und in jedes Herz eine Figur. Das erinnert an sein Bild von seiner Familie, als er alle Familienmitglieder jeweils in ein Herz gemalt hat.

(ebd., Zeilen 4285-4288; 4297-4299).

Während sich die meisten Schüler*innen sofort an diese Aufgabe machen und in Einzelarbeit ein Bild malen, beginnt Nico nicht mit der Malaufgabe. Er schaut zunächst bei allen anderen seiner Tischgruppe, was sie machen. Diese Beschreibung im Protokoll lässt mehrere Vermutungen zu, beispielsweise, dass Nico, anders als seine Mitschüler, die sofort mit der Malaufgabe beginnen, die Aufgabenstellung nicht verstanden hat und bei seinen Mitschülern nachschauen will, was zu tun ist. Eine andere Möglichkeit ist, dass er noch keine Idee hat, wie er diese Aufgabe umsetzen soll.

Versteht man Einzelarbeit als einen individuellen, konstruktiven und aktiven Prozess, „der vom Lernenden selbst in eigenen Handlungen [...] realisiert werden muss“ (Reich 2012), dann lässt sich diese Episode auch anders beschreiben. Nico lässt sich einige Zeit, bevor er mit seiner Arbeit beginnt. Ob er sich durch sein „Herumschauen“ Inspiration holen möchte oder diese Zeit und diese Aktivität nutzt, um sich eigene Gedanken zu machen und eine Idee für sein Bild zu entwickeln, wie es ja in der Aufgabenstellung der Lehrerin formuliert war, bleibt offen, widerspricht aber nicht der methodisch-didaktischen Definition von Einzelarbeit im oben beschriebenen Sinn. Vielmehr ist daraus zu folgern, dass Nico für seine individuelle Gestaltung und Bearbeitung dieser Einzelaufgabe Raum und Zeit braucht. In dieser Sequenz werden Grenzen sichtbar, an die unterrichtliche Settings durch unterrichtlich gesetzte räumliche und zeitliche Rahmen kommen.

Zieht man den zweiten Teil des Protokollauszugs hinzu, lässt sich eine weitere Beobachtung machen, die aus religionspädagogischer und theologischer Perspektive hoch interessant ist. Nico greift bei seinem Bild eine Idee auf, die er bereits in einem Bild von seiner Familie umgesetzt hat. Alle Familienmitglieder hat er jeweils in ein Herz gemalt (s.o.). Das Herz scheint für ihn ein wichtiges Symbol zu sein, um Empfindungen, wie z.B. Liebe und Geborgenheit auszudrücken. Solche Empfindungen mögen für ihn subjektiv

bedeutsam sein, so dass er sie mit dem Symbol Herz verbindet und ausdrückt. Dieses Symbol wendet er hier wieder an, um darstellen zu können, wie Abraham und Sara das „Da-Sein“ Gottes erleben und spüren könnten.

11.4 Partnerarbeit

11.4.1 Theoretische Vorüberlegungen

„Partnerarbeit ist eine Lernmethode, bei der zwei Lerner gemeinsam an einer unterrichtlichen Aufgabe lernen. Dabei stehen besonders das soziale Lernen und die Förderung des Entwickelns von Lösungen im Vordergrund.“ (Reich 2012).

Partnerarbeit ist eine schüler*innenorientierte Methode, die mit geringem organisatorischem Aufwand das gemeinsame Arbeiten im Unterricht und somit das Lernen innerhalb einer Lerngruppe mit zwei Schüler*innen durch kooperatives und kommunikatives Arbeiten ermöglicht. Besonders im Blick auf den inklusiven Unterricht kommt dem gemeinsamen Lernen und Arbeiten eine hohe Relevanz zu. Anders als in der Einzelarbeit können sich die Schüler*innen in der Partnerarbeit gegenseitig ergänzen, indem sie ihre individuellen Kenntnisse und Erfahrungen einbringen und nicht nur miteinander, sondern auch voneinander lernen. Hinsichtlich Aufmerksamkeit und Konzentration können sie sich gegenseitig unterstützen und motivieren. Bei Aufgaben, die eine Problemlösung, eine Entscheidung oder Bewertung erfordern, können sich die Partner*innen beraten und gemeinsam Lösungsstrategien entwickeln. Die Arbeit im Tandem erhöht den Lernerfolg, die Motivation und die mehrperspektivische Durchdringung von Problemen. (vgl. ebd.). Für das Gelingen der Partnerarbeit und eines konstruktiven Arbeitens im Tandem sind mehrere Faktoren evident. Eine wesentliche Voraussetzung für die Kooperation der beiden Partner*innen ist zum einen die Kenntnis der Methode, sowie zum anderen die Bereitschaft und die Motivation, diese Kooperation aktiv mitgestalten zu wollen,

„die durch folgende Aspekte gewährleistet werden:

- ein gewisses Interesse am Thema der Partnerarbeit (dies ist nach dem Planungsmodell der konstruktivistischen Didaktik nach Reich unbedingt zu Beginn des Lernprozesses herzustellen),
- die Vorerfahrungen mit dieser Methode sind überwiegend positiv (dies gelingt nur, wenn die Partnerarbeit didaktisch angemessen durchgeführt wird),
- ein bestimmtes Vorwissen bereits verfügbar ist (dies muss ggf. zunächst zu Beginn neuer Themen ermittelt werden),
- ein gutes soziales Klima zwischen den Partnern vorhanden ist (hier wirkt das Vorbild der Lehrenden entscheidend mit ein),
- Unterstützung von Seiten des Lehrers durch Hilfsmittel, Anerkennung und Belohnungen gewährt wird (erneut Lehrervorbild!),
- individuelles Verantwortungsbewusstsein und Akzeptanz gegenüber dem Partner vorhanden sind (dies entsteht insbesondere auch dadurch, wie die Partnerarbeit ausgewertet und honoriert wird).“ (ebd.),

außerdem durch

- „individuelles Verantwortungsbewusstsein
- die Akzeptanz gegenüber der/ dem Partner*in“ (vgl. Scholz 2013).

Ein weiterer Faktor ist die Partnerbildungsphase, für die es zu bedenken gilt, dass heterogene Tandems besonders wirksam sein können. Die Partner*innen können sich gegenseitig unterstützen, miteinander und voneinander lernen und dadurch die aktive lernfördernde Eigenleistung erhöhen (vgl. ebd.), sowie Selbstständigkeit im Lernen einüben. Ein wesentlicher Effekt der Partnerarbeit ist darin zu sehen, dass dadurch die Sozialkompetenz gefördert wird,

„was „bedeutet, andere Lerner von ihren Voraussetzungen, Fähigkeiten und Kompetenzen her zu akzeptieren und mit ihnen kooperativ so umzugehen, dass ein möglichst hoher gemeinsamer kommunikativer, sozialer Gewinn entstehen kann. Dies heißt, den anderen ausreden zu lassen, seine Wahrnehmungen mit aufzunehmen, gemeinsame Ziele und Wege zu finden, Probleme zu verhandeln und Problemlösungen gemeinsam zu suchen.“ (ebd.).

Die Schüler*innen lernen sowohl für ihr eigenes als auch für das Lernen im Tandem Verantwortung zu übernehmen.

11.4.2 Partnerarbeit im Religionsunterricht den Klassen 1a und 2a/b

11.4.2.1 Partnerarbeit mit Assistenz

In einem Kreisgespräch haben die Schüler*innen miteinander überlegt und ausprobiert, was man mit den Händen alles machen kann (vgl. Dok. 2014-1-1, Zeilen 221-262), in einer Handmeditation haben sie die eigenen Hände und die der Nebensitzerin / des Nebensitzers wahrgenommen und gefühlt.

In Partnerarbeit sollen die Schüler*innen gegenseitig ihre Hände auf ein Blatt Papier abmalen, ausschneiden und ins Heft kleben. Ich teile dazu an die Kinder je ein leeres weißes DIN A 4 Blatt aus mit dem Hinweis, es quer zu nehmen.

Catrin und Jana arbeiten sofort los, Till und Janik, Nils und Jan auch. David sitzt abwartend an seinem Platz vor seinem Blatt.

Nadine meldet sich und sagt, dass sie das nicht kann, sie macht dabei ein unglückliches Gesicht, ihre Stimme klingt fast weinerlich. Sie holt auch nicht ihre Arbeitsmaterialien (Mäppchen und Schlampermäppchen mit ihrer Spezialschere und Klebestift) aus dem Ranzen. Erst als die Praktikantin sich zu ihr setzt und auch Mila mit in die Kleingruppe nimmt und ihr nochmals erklärt, was zu tun ist, beginnen die beiden Mädchen mit der Arbeit.

Die Praktikantin malt sowohl Nadines Hände als auch die von Mila ab. Mila versucht selber zu schneiden, Nadine braucht Ermutigung, es selber zu versuchen und sie braucht Hilfe beim Halten des Blattes.

Ich gehe zu David und Luis, begleite diesen Arbeitsvorgang, um Luis immer wieder zu beruhigen und zur Zusammenarbeit mit David zu motivieren. Ich muss vor allem Luis

beim Abzeichnen von Davids Händen helfen. Ihm fällt es schwer sich auf die Zusammenarbeit einzulassen, er will sofort alleine loslegen. Ich erkläre ihm nochmals, dass diese Aufgabe nur zu zweit geht. Motorisch fällt es ihm schwer, die Bewegungen rund um Davids Finger auszuführen, als wir es zusammen machen, indem ich meine Hand auf seine lege, geht es. Ich übernehme hier die Assistenz, weil ich den Eindruck habe, dass David möchte, dass seine beiden Hände sehr genau abgezeichnet werden. Er hat dafür sogar seine Orthese, die er am rechten Handgelenk trägt, ausgezogen. David arbeitet sehr konzentriert, langsam und sehr genau schneidet er seine Hände mit der linken Hand aus, die rechte hat er auf das Blatt gelegt, um dies festzuhalten. Luis zerschneidet seine Hände, so dass ich mit ihm nochmals diese Aktion wiederholen und ihm immer wieder erklären muss was der nächste Schritt ist.

(Dok. 2014-1-2, Zeilen 328-352).

Der Arbeitsauftrag für diese Partnerarbeit scheint für die Schüler*innen verständlich zu sein, ebenso wie die Paarbildung, die offenbar mit der/ dem direkten Nebensitzer*in erfolgt. Die meisten beginnen sofort mit der Arbeit.

Nadine meldet sich, sie erklärt, dass sie „das nicht kann“, ohne zu beschreiben, was sie genau damit meint. Auch David, der mit Luis eine Gruppe bilden soll, sitzt abwartend da. Ob der Arbeitsauftrag für diese beiden zu wenig kleinschrittig erklärt worden ist? Wäre es hilfreich, mit dem Bereitlegen der Arbeitsmaterialien (Mäppchen, Stifte, Schere, Klebstoff) zu beginnen, die Partnerarbeit als Methode der Zusammenarbeit genau zu erklären und die Partner zu benennen? Gerade für die Schüler*innen der Wiesenschule stellt diese Situation eine besondere Herausforderung dar, da sie, anders als die Kinder der Weststadtgrundschule, die sich zum größten Teil aus dem Kindergarten oder der Nachbarschaft vertraut sind (vgl. Dok. 1-02), ihre Mitschüler*innen erst seit wenigen Wochen kennen. Oder ist es das „Unbekannte“ an dieser Aufgabe, die Sorge, sie nicht bewältigen zu können und die einzelnen Arbeitsschritte, z.B. im Umgang mit der Schere, als Überforderung zu empfinden? Bemerkenswert ist das Arbeitsverhalten von David in dieser Sequenz. Bei ihm ist es offensichtlich weniger die Assistenz als vielmehr die Präsenz der Lehrerin und ihre Unterstützung seines Arbeitspartners, die ihm ermöglichen, die einzelnen Arbeitsschritte weitgehend selbstständig und akkurat zu erledigen. Er weiß sehr genau, was nötig ist, damit er zusammen mit Luis die Aufgabe gut bearbeiten kann. Beispielsweise ist es für ihn wichtig, die Orthese ausziehen, damit seine rechte Hand abgezeichnet werden kann.

Die vier Schüler*innen mit festgestelltem Förderbedarf erhalten bei dieser Aufgabe umfassende Assistenz durch die Praktikantin und die Religionslehrerin, während die anderen Schüler*innen selbstständig mit der/ dem Partner*in arbeiten.

Dadurch wird in der Klasse eine Differenz hervorgebracht zwischen den Schüler*innen, die selbstständig diese Aufgabe erledigen können, und denen, die Unterstützung und individuelle Anleitung erhalten, was der folgende Protokollauszug bestätigt:

Anders als im Kreis erlebe ich die Schüler*innen in dieser Unterrichtsphase als zwei Gruppen: die Kinder der Wiesenschule und die anderen Kinder arbeiten nebeneinander her. Sie nehmen auch kaum Notiz voneinander, höchstens von Luis, wenn er laut ist oder „Sprüche klopft“ oder rumrennt. Die beiden Gruppen unterscheiden sich dadurch, dass die Praktikantin und ich bei Nadine und Mila und bei Luis und David dabei sind und aus der Partnergruppe jeweils eine Dreiergruppe machen. Alle anderen Schüler*innen arbeiten selbstständig zu zweit.
(Dok. 2014-1-2, Zeilen 355-560).

Bemerkenswert ist die Beobachtung, dass das Partnerschema durch die unterstützenden Personen durchbrochen wird und es neben den Paargruppen jetzt zwei Dreiergruppen gibt, was im Bereich der sozialen Arbeitsform eine weitere Differenzlinie bedeutet. Es stellt sich an dieser Stelle die Frage nach Alternativen, um solche differenzschaffenden Situationen zu reduzieren. Es wäre zu überlegen, ob eine heterogene Zusammensetzung der Arbeitsgruppen hilfreich sein könnte, so dass die Unterstützung nicht nur durch die Erwachsenen, sondern auch durch die/ den Partner*in hätte erfolgen können, nach dem Prinzip der großen und kleinen Lehrer*innen (vgl. Reich 2014, 101ff., 218), das bei dieser Aufgabe angebahnt und eingeübt werden könnte.

11.4.2.2 Partnerarbeit mit der/ dem Tischpartner*in

Die Schüler*innen haben sich im Kreisgespräch mit dem Thema „Gefühle“ befasst und miteinander überlegt, wie man sie beschreiben kann. In einem Ratespiel stellten sie verschiedene Gefühle dar (z.B. traurig, glücklich, wütend, müde), die von den Mitschüler*innen erraten werden sollten. (vgl. Dok. 2015-2-5, Zeilen 2868-2947).

Daran schloss sich eine Partnerarbeit an, die von der Lehrerin eingeleitet wurde.

Die Lehrerin zeigt ein Arbeitsblatt, auf dem Fotos abgebildet sind, die verschiedene Gefühle darstellen und Wörter, die ihnen zuzuordnen sind. Die Schüler*innen sollen die erste Aufgabe in Partnerarbeit mit der/ dem Nebensitzer*in bearbeiten. Das Blatt wird ausgeteilt.

Die Lehrerin erklärt nochmals die Aufgabe.

Luis malt los.

L: Nicht malen erzählen [...] wir haben jetzt Murrephase das heißt dass ihr euch leise unterhaltet

Nico: Der malt

L: Luis du machst es bitte mit Nico zusammen beschreibst was ihr auf dem Blatt seht

Nico: Beschreiben?

L: Ihr beschreibst euch gegenseitig was ihr da seht

Nico schaut weiter auf mich und nicht zu Luis, der bereits erzählt, was er sieht. Nico nimmt einen Stift und will auf seinem Blatt etwas schreiben, malen

Daraufhin malt auch Luis auf seinem Blatt.

[einige Zeit später]

Die Lehrerin geht zu Luis und Nico, die nicht an der Aufgabe arbeiten. Sie fragt konkret nach der Beschreibung der einzelnen Bilder. Nico macht mit, er zeigt auf einzelne Bilder und benennt die passenden Gefühle: glücklich und traurig. (ebd., Zeilen 2947-2963; 2981-2983).

In der hier beschriebenen Sequenz findet die Partnerbildung für die Arbeitsphase entsprechend formaler und organisatorischer Kriterien statt. Die Schüler*innen sollten mit ihrer/ ihrem Nebensitzer*in ein Team für die Partnerarbeit bilden. Luis und Nico bilden demzufolge ein Team für die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe. Luis beginnt zu malen. Er arbeitet für sich allein und nicht mit seinem Partner. Auch als die Lehrerin ihn daran erinnert, dass er nicht malen, sondern erzählen und mit Nico zusammenarbeiten soll, ändert er sein Verhalten und seine Aktivität nicht. Auch die Intervention seines Teampartners veranlasst Luis nicht dazu, das Malen zu beenden. Erst nachdem ihn die Lehrerin direkt mit seinem Namen angesprochen und nochmals erklärt hat, was zu tun ist, beginnt er zu beschreiben, was er auf den Fotos sieht. Nico schaut zur Lehrerin, dann beschäftigt er sich mit einem Stift und seinem Blatt. Weder Nico noch Luis nehmen sich gegenseitig als Arbeitspartner wahr und bearbeiten diese Aufgabe als Team. Die Frage, warum die Partnerarbeit zu dieser Aufgabe bei diesen beiden nicht funktioniert hat, erlaubt verschiedene Vermutungen. Vielleicht war für die beiden die Sinnhaftigkeit dieser Partnerarbeit nicht nachvollziehbar, diese Aufgabe könnte genauso gut als Einzelaufgabe bearbeitet werden. Die Zusammenarbeit im Team setzt zum einen die Bereitschaft für Partnerarbeit im Allgemeinen voraus, zum anderen die Bereitschaft, mit genau diesem Partner zusammenarbeiten zu wollen und zu können. Vielleicht ist diese Bereitschaft bei Nico und Luis nicht gegeben. Weiter kann auf Grund von Nicos Nachfrage vermutet werden, dass die Aufgabenstellung unklar war. Erst zusätzliche Erklärungen und gezielte Fragen durch die Lehrerin haben zur Bearbeitung dieser Aufgabe geführt, allerdings nicht in Partnerarbeit, sondern bei Luis in Einzelarbeit und bei Nico im Dialog mit der Lehrerin.

Eine weitere Episode dieser Partnerarbeitsphase ereignete sich am Mädchentisch:

Nadine, Lena und Selina wissen nicht, wie sie als Arbeitsgruppe arbeiten können, da Nadine am Nebentisch sitzt. Ich mache einen Vorschlag.

L: Lena [...] kommst du hier auf die andere Seite dann kannst du hier reinschaun

Selina setzt sich an die Stirnseite, so dass sie auch neben Nadine sitzt und die drei besprechen die Bilder.

(ebd., Zeilen 2973-2978).

Dieser Protokollauszug macht auf ein Problem aufmerksam, das offenbar durch die räumlich strukturellen Gegebenheiten an der Tischgruppe und die arbeitsorganisatorischen Bedingungen hervorgerufen wurde. In dieser Arbeitsphase sollten Nadine, Selina und Lena zusammenarbeiten, doch die drei fühlten sich scheinbar nicht in der Lage, die

Arbeit in der Dreiergruppe zu beginnen. Die Arbeitsplatzsituation be- bzw. verhinderte das gemeinsame Arbeiten zu dieser Aufgabe. Der Spezialtisch Nadines schafft eine Differenz zu den anderen Tischen, so dass die einzelnen Tische dieser Tischgruppe keine Einheit darstellen, was offenbar von den Schülerinnen als eine Barriere für die Zusammenarbeit wahrgenommen wurde, die sie selbst nicht überwinden konnten. Erst durch die Intervention der Lehrerin, die ein Umsetzen an der Tischgruppe zur Folge hatte, konnte die Partnerarbeit zwischen diesen drei Mädchen sinnvoll ermöglicht und realisiert werden.

11.4.2.2 Partnerarbeit – freie Partner*inwahl

Dass Partnerarbeit bereits in der Partnerbildungsphase gefährdet sein kann, macht die folgende Episode deutlich.

Im Anschluss an eine Erzähl- und Gesprächsphase sollten die Schüler*innen im Rahmen eines Lernweges zur Unterrichtseinheit Abraham und Sara in Partnerarbeit eine Aufgabe bearbeiten (vgl. Dok. 2015-2-8, Zeilen 3277-3286).

Die Schüler*innen bilden Zweiergruppen:

Adrian und Leon, Luis und Nico, Jasper und Peter bildeten schnell und unproblematisch ihre Gruppen, indem sie als Tischnachbarn zusammenarbeiten.

Marcel sitzt an seinem Platz.

Ich frage Marcel, mit wem er eine Gruppe bilden möchte. Marcel antwortet, dass alle, die für ihn in Frage kommen würden, schon Gruppen gebildet haben, er ist übriggeblieben. Er schaut sich um, zuckt nur mit den Schultern und sagt nichts mehr.

Auch David hat noch keinen Partner. Er geht durchs Klassenzimmer zu Nadine, stellt sich schräg hinter sie und fragt sie, ob sie mit ihm eine Gruppe bildet.

Ich rufe David und schlage ihm und Marcel vor, eine Gruppe zu bilden. Sie tun das ohne verbalen Widerspruch. Mit langsamen und zögerlichen Bewegungen und ohne miteinander Blickkontakt aufzunehmen, holen sie ihre Sachen und suchen einen freien Tisch. (ebd., Zeilen 3286-3297).

In dieser Gruppenbildungsphase sollten die Schüler*innen eigenverantwortlich Zweier-teams für die Partnerarbeit bilden. Für Adrian, Leon, Luis, Nico, Jasper und Peter scheint das Kriterium für die Paarbildung die Situation der Tischnachbarschaft zu sein, sie organisieren die Partnerarbeit jeweils an ihrem Tisch. Dieses Kriterium trifft offenbar für Marcel nicht zu. Unklar ist, ob er keinen Tischnachbarn hat oder ob für ihn andere Kriterien für die Gruppenbildungsphase bedeutsam sind, z.B. dass er gerne mit einem befreundeten oder ihm vertrauten Kind diese Partnerarbeit machen will. Marcel sieht in dieser Situation scheinbar keine Möglichkeit für eine Partnerschaft. Er sitzt an seinem Platz, ganz ohne Aktivität, was Frustration und vielleicht sogar Resignation vermuten lässt. Auf die Frage der Lehrerin begründet er sein Verhalten in dieser Situation damit, dass alle, mit denen er gerne eine Gruppe bilden würde, bereits in Gruppen organisiert

sind. Offenbar hatte er für diese Partnerarbeit bestimmte Kinder im Blick, mit denen er zusammenarbeiten wollte, die aber „alle“ schon in anderen Gruppen organisiert sind. Eine Zusammenarbeit mit anderen Mitschüler*innen scheint er nicht in Betracht zu ziehen. Dass diese Situation für Marcel hoch problematisch und aussichtslos ist, zeigt seine Bemerkung, dass er „übriggeblieben“ ist, dass er seiner eigenen Wahrnehmung nach ausgegrenzt und ausgeschlossen ist.

Auch David hat noch keine Partnerin/ keinen Partner gefunden. Anders als Marcel scheint er in dieser Situation eine größere Resilienz zu haben; er strebt eine Lösung an, indem er sich auf den Weg quer durch das Klassenzimmer zu Nadine macht, die offenbar auch noch nicht in eine Partnerarbeit involviert ist. David fragt sie direkt als Partnerin für diese Arbeitsphase an.

Durch eine Intervention der Lehrerin wird dieser Findungsprozess abgebrochen. Sie greift in das Geschehen der Gruppenfindung und Tandembildung ein und schlägt vor, dass David und Marcel eine Gruppe bilden und zusammenarbeiten. Beide folgen diesem Vorschlag. Doch ihr Verhalten zeigt, dass sie sich dabei scheinbar nicht wohl fühlen.

11.5 Gruppenarbeit

11.5.1 Theoretische Vorüberlegungen

Im Folgenden soll Gruppenarbeit als eine weitere mögliche Methode des kooperativen Lernens vorgestellt werden.¹¹⁷

„Sie ist keine neue Erfindung, sondern war schon in verschiedenen reformpädagogischen Ansätzen zu Beginn des 20. Jahrhunderts und noch früher Thema, wie beispielsweise bei Johann Amos Comenius (1592–1670). Die neuerliche Begründung für den verstärkten Einsatz kooperativen Lernens setzt nach Hasselhorn und Gold (2006, S. 285–286) auf drei Ebenen an: 1. Das kooperative Lernen soll dazu beitragen, dass nicht nur kognitive, sondern auch motivationale und emotionale Lernziele erreicht werden. 2. Durch kooperative Lehrformen sollen die Qualität und die Anwendbarkeit des erworbenen Wissens verbessert werden. 3. Die Anwendung kooperativer Lehrformen soll sozialintegrativ und damit gesellschaftspolitisch präventiv wirken, da durch das gemeinsame Lernen und Arbeiten im Klassenverband der Umgang mit und die Bewältigung von Konflikten zwischen verschiedenen Gruppierungen eingeübt werden.“ (Borsch 2009, 13)

Gruppenarbeit schafft, ebenso wie Partnerarbeit, die Möglichkeit, dass sich die Schüler*innen nicht nur gemeinsam mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen, sondern dass sie sich dabei in sozialer Interdependenz gegenseitig unterstützen und ergänzen (vgl. ebd., 11). In der Heterogenität der Gruppe liegt gerade im inklusiven Setting eine

¹¹⁷ Auf die wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung, Begründung und Definition von Gruppenunterricht und Gruppenarbeit, wie sie beispielsweise bei Hilbert Meyer zu finden ist, kann an dieser Stelle nur verwiesen werden. (Meyer, Hilbert (2021): Unterrichtsmethoden Bd. 2., 17., komplett überarbeitete Neuauflage. Berlin: Cornelsen Verlag: 392-305.)

Chance, dass sich die Schüler*innen gegenseitig in die Lage der anderen Gruppenmitglieder versetzen und Empathie entwickeln können (vgl. ebd.), als Voraussetzung des gegenseitigen Unterstützens und Ergänzens im Sinne des Prinzips der „großen und kleinen Lehrer*innen“ (vgl. Reich 2014, 101f). Die Schüler*innen können dabei eine individuelle Verantwortlichkeit entwickeln, was bedeutet, dass sie sowohl für den eigenen Lernprozess als auch den ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler verantwortlich sind (vgl. Borsch 2009, 19).

Dass es in einer Gruppe auch immer Nichtübereinstimmung zwischen dem Gruppeninteresse und individuellen Interessen der einzelnen Gruppenmitglieder gibt, ist nicht außer Acht zu lassen (vgl. Reich 2012). Hier gilt es, die Schüler*innen zu unterstützen, dass sie lernen, „sich gegenseitig zu respektieren, einander zuzuhören, Kritik zu üben, ohne sich dabei zu verletzen, und Kompromisse einzugehen“ (Borsch 2018, 10).

11.5.2 Gruppenarbeit im Religionsunterricht den Klassen 1a und 2a/b

11.5.2.1 Ein schwieriger Gruppenfindungsprozess

Die Schüler*innen arbeiten weiter an der Bildergeschichte zum Nomadenleben von Abrahams und Saras Familie. Nachdem die Bilder eingeklebt sind, sollen sie in Gruppenarbeit Texte zu den Bildern überlegen und jeweils ins Heft schreiben. Die Organisation der Gruppen überlässt die Lehrerin den Schüler*innen, je nachdem wie sie mit dem Einkleben fertig sind (vgl. Dok. 2015-2-9b).

Jasper und Peter sitzen an einem Tisch im hinteren Teil des Klassenzimmers, er gehört zu einer Tischgruppe mit zwei Tischen. David kommt mit seinem Heft und einem Stift an diese Tischgruppe, er setzt sich an diesen Tisch, gegenüber von Peter.

Er schiebt den rechten Stuhl etwas zur Seite und verschafft sich dadurch mehr Platz, dann setzt er sich, schlägt sein Heft auf und blättert mit seiner linken Hand so lange, bis er bei der Bildergeschichte angekommen ist. Seine Bilder sind alle eingeklebt. Seine rechte Hand mit der Orthese hält er unter dem Tisch.

(ebd., Zeilen 3775-3781).

David will offensichtlich den Auftrag der Lehrerin umsetzen und ist auf der Suche nach einer Arbeitsgruppe. Für ihn bietet sich der freie Tisch in der Tischgruppe von Peter und Jasper an. Er sieht hier offenbar die Möglichkeit, gemeinsam mit den beiden Jungen eine Gruppe zu bilden und die Aufgabe zu bearbeiten. Erstaunlich ist, dass er die beiden nicht anspricht und fragt, ob er hier sitzen und mit ihnen zusammenarbeiten kann. Ist sein nonverbales Verhalten, dass er sich aktiv Platz verschafft und sein Heft bis zur entsprechenden Seite durchblättert, ein vorsichtiges Herantasten an diese Situation, möchte er so auf sich aufmerksam machen und zeigen, dass er ein potenzieller Partner für diese Gruppenaufgabe ist? Interessant ist die Beobachtung, dass er nur mit seiner linken Hand arbeitet und seine rechte Hand mit der Orthese unter dem Tisch hält. Will er in dieser

Situation, in der er Mitglied der Arbeitsgruppe werden will, nicht als ein Junge mit einer sichtbaren Behinderung erkannt werden? Hat er Sorge, dass er deshalb abgelehnt und ausgegrenzt wird?

Peter klebt die Blätter seiner Bildergeschichte ein. Er ist damit intensiv beschäftigt, er arbeitet für sich allein, [...]

Jasper redet unv. vor sich hin, er legt sein Heft schräg zu Peter hin. Er wendet sich mit seiner Körperhaltung und verbal immer wieder Peter zu, Peter macht seine Arbeit weiter, nimmt aber immer wieder Blickkontakt zu Jasper auf und antwortet auch ein Mal. David schaut auf sein Heft, aber immer wieder schaut er kurz zu den beiden. (ebd., Zeilen 3783-3794).

Peter und Jasper sind offenbar für die Gruppenarbeit, die jetzt ansteht, nicht bereit. Sie sitzen an ihren Plätzen. Weitere Partner*innen für die Gruppenarbeit zu suchen, scheint für sie gerade keine Aufgabe zu sein. Peter ist noch mit dem Einkleben der Bilder beschäftigt. Jasper, der mit dieser Aufgabe bereits fertig ist, redet vor sich hin und mit Peter, der immer wieder Blickkontakt mit Jasper aufnimmt. Ob die beiden wahrnehmen, dass sich David an ihre Tischgruppe gesetzt hat, ist nicht beschrieben. Blickkontakt besteht zwischen den beiden, nicht jedoch mit David, der seinerseits immer wieder Blickkontakt mit beiden aufnehmen möchte. Den drei Jungen an dieser Tischgruppe gelingt es offenbar nicht, sich als eine Dreiergruppe zu konstituieren, um gemeinsam die Aufgabe zu bearbeiten. Ist das vielleicht auch gar nicht die Intention von Peter und Jasper? Sie scheinen in diesem Moment mit sich selbst beschäftigt zu sein.

Auch als sich die Lehrerin einschaltet, um den Gruppenarbeitsprozess mit Fragen und Hinweisen zu unterstützen, kommt es nicht wirklich zu einer Zusammenarbeit:

L: Peter ihr müsst euch verständigen was ihr zu den Bildern schreibt

[..] Peter nimmt einen Stift und malt in sein Heft. Er nimmt keinen Blickkontakt zu David auf, er setzt sich so vor sein Heft, als ob er jetzt alleine arbeiten will. Die Lehrerin kommt zurück.

L: Peter?[,] soll ich euch mal helfen? [..] was seht ihr denn beim ersten Bild

Die Lehrerin zeigt auf das 1. Bild in Davids Heft, Peter schmeißt seinen Stift runter und hebt ihn wieder auf, er fährt sich immer wieder mit der linken Hand durch die Haare.

L: Na was siehst du denn da David [....] komm ich mach mal dein Mäppchen zu dann kannst du ein bisschen rüberrautschen [.]David jetzt was seht ihr auf dem ersten Bild

Die Lehrerin klappt sein Mäppchen zu und legt es oben an den Tisch, damit ist die sichtbare Barriere zwischen Peter und David beiseite geräumt. Diese Aktion wird von beiden wahrgenommen, David wirkt erleichtert und schiebt sein Heft ein kleines bisschen in Richtung Peter. Peter nimmt seinen rechten Arm etwas zurück.

David: Sie holt Wasser

L: Mirjam holt Wasser

Peter: Geht Wasser holen

L: Ja Mirjam geht Wasser holen

(ebd., Zeilen 3833-3849).

Interessant in dieser Episode ist die Interaktion der Lehrerin, als sie die Barriere, die das Mäppchen bildet, das zwischen Peter und David liegt, wegräumt. Sie nimmt scheinbar wahr, dass hier eine Differenz zwischen den beiden besteht, die eine Kommunikation und eine Zusammenarbeit verunmöglicht. Indem sie die sichtbare Barriere beseitigt, scheint das bei den beiden Jungen tatsächlich eine Reaktion hervorzurufen. Zunächst scheint es so, als ob beide diesen Prozess, nämlich die Differenz, die zwischen ihnen durch das Mäppchen besteht, aufzuheben, durch kleine Gesten aktiv fortsetzen, indem David sein Heft näher zu Peter schiebt und Peter seinen Arm zurücknimmt. Es lässt sich an dieser Stelle vermuten, dass sich durch die Interaktion der Lehrerin für David und Peter die Möglichkeit eröffnet hat, sich als Interaktionspartner wahrzunehmen, um miteinander kommunizieren und die Aufgabe gemeinsam bearbeiten zu können.

Eine weitere Sequenz innerhalb dieser Szene unterstreicht diese Vermutung.

David braucht einen Radiergummi, er steht auf, geht um seinen Stuhl, will zu seinem Ranzen an der anderen Tischgruppe, da klappt Peter sein Mäppchen auf, holt seinen Radiergummi heraus und legt ihn David auf das Heft. David setzt sich wieder, nimmt den Radiergummi.

(ebd., Zeilen 3885-3887).

Peter nimmt David und sein Bedürfnis wahr. Obwohl David selbstständig diese Situation zu lösen versucht, indem er seinen Radiergummi holen möchte, wird Peter aktiv und gibt David seinen eigenen Radiergummi. Daraufhin bricht David seine Aktion ab und nimmt Peters Angebot an. Peters Geste und Davids Reaktion lassen vermuten, dass sich die beiden gegenseitig wahrnehmen und eine gewisse Bereitschaft zur Kooperation vorhanden ist, was eine wesentliche Voraussetzung für das gemeinsame Arbeiten, das gegenseitige Unterstützen und Ergänzen in der Gruppe darstellt.

11.5.2.3 Das Suchen der eigenen Rolle in der Gruppenarbeit

Nachdem sich die Religionsklasse mit dem Nomadenleben zur Zeit des Alten Testaments in einem Lernweg angenähert hat und sie die Familie von Abraham und Sara kennengelernt haben, erzählt die Lehrerin die Geschichte vom Ruf Gottes an Abraham und Sara, dass sie sich auf den Weg in ein neues Land machen sollen (Gn.12,1-3) (vgl. Dok. 2015-2-10, Zeilen 3916-3927). Die Weiterarbeit an dieser Geschichte geschieht in einer Gruppenarbeitsphase. Um die einzelnen Gruppen möglichst heterogen zu organisieren und um eine Gruppenbildung nach Klassen und Freundschaften zu vermeiden, teilt die Lehrerin die Schüler*innen in Dreier- und Vierergruppen ein. Damit alle Gruppenmitglieder sich am Arbeitsprozess gleichermaßen und gleichberechtigt beteiligen können und um ein möglichst selbstständiges Arbeiten innerhalb der Gruppe zu ermöglichen, bekommen

die Gruppen Rollenkarten, um ihre Gruppe zu organisieren und einen schriftlichen Arbeitsauftrag, den sie gemeinsam bearbeiten sollen:

1. (Rollenkarten) Bestimmt einen Vorleser/eine Vorleserin, einen Gesprächsleiter/ eine Gesprächsleiterin, eine Zeitwächterin/ einen Zeitwächter und einen Schreiber/ eine Schreiberin.

2. Die Vorleserin/ der Vorleser liest den Text vor.

3. Erzähl deiner Gruppe mit Hilfe der Smilies was dir an der Geschichte gefällt, nicht gefällt, was du nicht verstehst.

4. Die Schreiberin/der Schreiber schreibt die Antworten auf.

Jede Schülerin/ jeder Schüler bekommt ein Textblatt und dazu ein Arbeitsblatt, darauf sind links drei smileys (lachend, neutral, traurig), dazu ein Blatt, auf das die Antworten geschrieben werden.

(ebd., Zeilen 3936-3946).

Im Folgenden sollen die sozialen Praktiken innerhalb der Gruppe von Adrian, Luis, Leon und Marcel beschrieben werden.

Nachdem die Gruppe nicht zusammenarbeitet und abwartet, schaltet sich die Lehrerin ein. (ebd., Zeilen 3949f).

L: Ich glaube es wäre sinnvoll wenn ihr einen bestimmt der diese Gruppe ein bisschen führt [...] Wer soll das denn sein [Adrian: Ich] in eurer Gruppe

Adrian: Ich Ok?

Jasper kommt zum Gruppentisch und unterbricht das Gespräch, in dem er die Lehrerin sehr laut nach dem Arbeitsauftrag fragt. Während dieses, mehrere Sekunden dauernden Parallelgesprächs malt Luis, die anderen drei warten.

Luis: Guck mal was ich für ein Gesicht gemalt hab

Marcel: unverst.

Adrian: Hör doch auf mit dem Quatsch [...] man Luis

Leon: unverst.

Marcel: Schau mal [...] der schreit

Adrian: Ich glaub Luis ist der Anführer

[..]

Adrian: Luis ist der Anführer [...] Luis soll die Gruppe führen

Leon: Ja Luis soll die Gruppe führen

Luis: Guck mal [...]

Adrian. Luis du sollst die Gruppe führen!

(ebd., Zeilen 3966-3982).

Auf die konkrete Aufforderung der Lehrerin, einen Gruppenleiter zu bestimmen, reagiert Adrian sofort. Auf ihre Frage, wer das in dieser Gruppe sein soll, nennt er sich selbst. Interessant ist, dass er mit dieser Antwort weder wartet, bis die Lehrerin ihren Satz zu Ende gesprochen hat, noch auf eine mögliche Reaktion der anderen Gruppenmitglieder. Doch dann merkt er offenbar, dass seine Äußerung ein Alleingang war. Er bringt sich wieder ins Setting der Gruppe hinein, indem er sich zwar erneut als Gruppenleiter nennt, aber die anderen Gruppenmitglieder einbezieht und mit dem angefügten „Ok?“, wenn auch nur rhetorisch ihr Einverständnis für seine Entscheidung anfragt.

Dieser unterstützte Prozess der Gruppenorganisation wird unterbrochen, was zur Folge hat, dass Luis zu malen beginnt und sein Bild in der Gruppe präsentiert. Alle drei anderen Gruppenmitglieder reagieren. Wie dies bei Marcel und Leon geschieht, ist nicht bekannt. Adrian fordert Luis auf, damit aufzuhören. Er nennt ihn beim Namen. Dass Adrian die Aktion von Luis als Quatsch bezeichnet, lässt vermuten, dass er darin eine Störung des Gruppenorganisationsprozesses wahrnimmt und dass er offenbar in seiner Rolle als Gruppenleiter handelt. Interessant ist, dass Adrian Luis zunächst auffordert, aufzuhören, vermutlich mit dem Malen. Dann schlägt er Luis als „Anführer“ vor. Beeindruckend ist dabei, dass er zunächst „glaubt“, dass Luis der Anführer ist, wodurch noch eine gewisse Offenheit, vielleicht auch eine Widerspruchsmöglichkeit mitschwingt. Nach einer kurzen Pause präzisiert er in einer eindeutigen Aussage, die durchaus im Sinne einer Aufforderung oder eines Auftrags verstanden werden kann, dass Luis der Anführer ist.

Doch dann scheint er auch hier zu merken, dass seine Aussage die anderen Gruppenmitglieder ausschließt und er formuliert seinen Satz nochmals vorsichtiger, eher im Sinne eines Wunsches, einer Absicht, eines Vorschlags mit dem Modalverb sollen. Damit ermöglicht er den anderen Gruppenmitgliedern eine eigene Stellungnahme. Und Leon macht von dieser Möglichkeit Gebrauch. Er nimmt Stellung zu Adrians Vorschlag und positioniert sich, indem er diesem Vorschlag eindeutig mit „Ja“ zustimmt, den Satz wiederholt und diesem somit sein eigenes Gewicht gibt. Es scheint, dass hier ein Aushandlungsprozess zwischen Adrian und Leon stattfindet, der Adrian, der sich vielleicht noch in seiner Rolle als Gruppenleiter empfindet, dazu veranlasst, jetzt nicht mehr mit der 3. Person zu sprechen, sondern Luis direkt in der 2. Person mit einer klaren Ansage mitzuteilen: „Luis du sollst die Gruppe führen!“

Es scheint, als ob Adrian mit dieser Rollenzuschreibung Luis in die Gruppe und in den Arbeitsprozess hereinholen will. Dabei hat er offenbar ein Gespür dafür, dass es gut ist, wenn Luis eine Aufgabe innerhalb der Gruppe hat. Warum er Luis in die Gruppe integrieren und ihm eine Aufgabe geben will, bleibt offen. Eine Vermutung könnte sein, dass er merkt, dass Luis offenbar nicht wirklich am aktuellen Geschehen in der Gruppe beteiligt ist, sondern sich mit einer anderen Aufgabe beschäftigt. Um hier wieder ein Gruppengefüge herzustellen, scheint Adrian bereit zu sein, die Rolle als Gruppenleiter an Luis abzugeben. Es ist an dieser Stelle wirklich beeindruckend, dass es Adrian gelingt, Luis in die Gruppe hereinzuholen und am Geschehen in der Gruppe zu beteiligen.

Das vierte Gruppenmitglied, Marcel, tritt in dieser Episode nicht in Erscheinung. Er scheint eher eine Rolle am Rand des Geschehens innezuhaben.

Nachdem Adrian Luis seine Rolle klar und deutlich genannt hat, wird Luis aktiv.

Luis: Also ehm (liest) Im Land der großen Ströme [Adrian: Oooh] lebte Abraham mit seiner Frau Sara [.] Sara

Luis: Eines Tages hörte er die Stimme Gottes: Abraham geh fort von hier lass alles zurück [...] dein Haus (Marcel und Leon lachen) deine Verwandtschaft [...] geh in das Land (Marcel und Leon lachen) das ich (Marcel und Leon lachen) dir zeigen werde. Ich will dich segnen [...] ich will dich zum Vater von einem großen Volk machen

Adrian lacht: Volk (lacht)

Luis: Und jetzt

Adrian lacht

Luis: wir müssen jetzt alles aufschreiben
(ebd., Zeilen 3983-3992).

Luis hat sich von Adrian und Leon in die Gruppe hereinholen lassen. Er hat den Auftrag gehört und beginnt etwas zu machen: Er liest sofort den Text vor. Offenbar hat er für sich die ihm aufgetragene Rolle des Gruppenleiters, so definiert, dass er auch der Vorleser ist. Dabei lässt er sich nicht durch das wiederholte Lachen von Marcel und Leon irritieren und auch als Adrian lacht, weil Luis das Wort Volk anders ausgesprochen hat, bringt ihn das nicht raus, er liest den Text zu Ende. Luis bleibt trotzdem in seiner Rolle, auf der Ebene des Tuns scheint er die Aufgabe im Blick zu haben. Bei seiner nächsten Interaktion scheint er die Ebene der Gruppe in den Blick zu nehmen. Mit „und jetzt“ leitet er zur nächsten Aufgabe über, die allerdings nicht der vorgegebenen Reihenfolge entspricht: „wir müssen jetzt alles aufschreiben“. Er gebraucht dabei das Personalpronomen „wir“. Das beeindruckt an dieser Stelle, lässt es vermuten, dass er sich mit der Gruppe identifiziert und auch die anderen Gruppenmitglieder einschließt.

11.6 Fazit

Wird Lernen als ein eigenaktiver Prozess verstanden, bei dem die Schüler*innen selbstbestimmt, selbstständig und selbstverantwortlich das eigene Lernen organisieren und gestalten, entspricht das der Idee der Inklusion. Um jeder Schülerin/ jedem Schüler zu ermöglichen, das eigene Lernen „konstruktiv, individuell, im Austausch mit anderen, kontextgebunden und vernetzt“ (Röhrig 2017, 112) zu organisieren, braucht es eine Lernumgebung und ein entsprechend differenziertes Lehr-/Lernangebot, das zu den Lernmöglichkeiten und Lernbedürfnissen der einzelnen Schüler*innen passt (vgl. Vock/ Gro-nostaj 2017, 63). Da jede Schülerin/ jeder Schüler individuell auf Lehr- und Lernangebote reagiert, sind „Bedingungen bereitzustellen, die es jedem Lernenden und jeder Lernenden ermöglicht, im weiten Feld eines gemeinsamen Unterrichtsvorhabens eigene Lernwege zu planen und durchzuführen.“ (Büttner/ Mendl 2012, 43).

Es hat sich gezeigt, dass die Lernform des Kooperativen Lernens, die sowohl individuelle als auch gemeinschaftliche Lernprozesse fördert, gerade im inklusiven Religionsunterricht sinnvoll und zielführend ist. In einer Atmosphäre der Anerkennung und Toleranz

werden Sozial- und Arbeitsformen so transformiert, dass Lernumgebungen und Lernangebote entstehen, die der Diversität und Heterogenität innerhalb der Schüler*innenschaft, bezogen auf das Lern- und Leistungsniveau, zugleich aber auch hinsichtlich ihrer emotionalen und sozialen Kompetenzen Rechnung tragen (vgl. Stein/ Link 2019, 3). Wesentliches Merkmal eines Unterrichts in kooperativer Organisationsform ist eine positive Interdependenz unter den Schüler*innen, bei der sich eine Atmosphäre gegenseitiger Unterstützung und Verantwortung bei der Bewältigung der Aufgaben entwickeln kann. Ein weiteres zentrales Merkmal eines inklusiv orientierten Religionsunterrichts sind die vier Zugangs- und Aneignungsformen, wie sie in den Bildungsplänen von 2022 für die Förderschwerpunkte geistige Entwicklung und Lernen in Baden-Württemberg und beispielsweise von Schweiker¹¹⁸ dargestellt sind. Sie ermöglichen auf basal-perzeptiver, konkret-handelnder, anschaulich-modellhafter und abstrakt-begrifflicher Ebene Differenzierungen, die sich beispielsweise im integrativen Konzept der „Lernlandschaft“ (vgl. Freudenberger-Lötz 2007, 67ff; Reich 2014, 219ff; Röhrig 2017, 112ff) realisieren lässt. Daran orientierte sich das Modell „Mein Lernweg“, das die Religionslehrerin für ihren inklusiven Religionsunterricht entwickelt hat. Dabei wird soziale Differenzierung in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, methodische und mediale Differenzierung mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen und, entsprechend der vier Zugangs- und Aneignungsformen, unterschiedlichen Arbeitsmaterialien angestrebt.

Während der Unterrichtsphasen mit differenzierten Lernangeboten lassen sich in den sozialen Praktiken der Akteur*innen im inklusionsorientierten Religionsunterricht vielfältige Differenzkonstruktionen, Exklusions- und Inklusionsprozesse identifizieren.

Auch wenn es bei Einzelarbeit um individuelles Arbeiten geht, das die Schüler*innen, ihrem eigenen Tempo und den eigenen Lernvoraussetzungen, -möglichkeiten und -bedürfnissen entsprechend selbst organisieren und dabei ihrem eigenen Lernweg folgen, ist dieses offenkundig: Die beobachtete Einzelarbeit findet immer in Interdependenzen zwischen den Schüler*innen und auch zwischen ihnen und der Lehrkraft bzw. den anderen Akteur*innen im Religionsunterricht statt. Es lassen sich vielfältige verbale und nonverbale Interaktionen zwischen den Schüler*innen, meist zwischen den Nebensitzenden feststellen. Dabei beobachten sie einander, sie nehmen einander wahr. Sie tauschen sich über die Aufgabe oder deren aktuellen Bearbeitungsstand aus. Nachfragen, Erklären oder aber auch das Verweigern von Kommunikation oder Kooperation haben hier durchaus ihren Platz. Nicht selten kommt es zu verbalen und nonverbalen Hilfs- und Unterstützungsangeboten, z.B. durch konkrete inhaltliche Hinweise, Ideen und Vorschläge oder indem Materialien (Stifte, Schere, Klebstift etc.) erbeten bzw. zur Verfügung gestellt werden.

¹¹⁸ Schweiker 2012b, 41-44. Ausführlich dargestellt in Kap. 11.1.1.

Partnerarbeit, für die die Kooperation der Schüler*innen konstitutiv ist, spielt im hier beobachteten Religionsunterricht eine große Rolle. Anders als bei den „inoffiziellen“ Varianten der Partnerarbeit während Einzel- oder Gruppenarbeitsphasen, geht es hier offiziell um gemeinsames Arbeiten im Unterricht und somit um das Lernen innerhalb einer Lerngruppe mit zwei Schüler*innen durch kooperatives und kommunikatives Arbeiten. Die Schüler*innen ergänzen sich gegenseitig, indem sie ihre individuellen Kenntnisse und Erfahrungen einbringen und nicht nur miteinander, sondern auch voneinander lernen.

Damit Partnerarbeit gelingen kann, muss der Arbeitsauftrag für die Partnerarbeit klar beschrieben sein, der formale Ablauf, das Zeitbudget, die Arbeitsbedingungen müssen bekannt und von beiden Partner*innen gleichermaßen verstanden sein. Prinzipiell müssen die beiden Partner*innen wissen, wie Partnerarbeit funktioniert. Die Arbeitsbedingungen spielen eine wichtige Rolle: Der Arbeitsplatz muss so gestaltet sein, dass das Tandem Blickkontakt und die Möglichkeit der direkten Kommunikation haben kann. Barrieren, die beispielsweise durch einen Spezialtisch oder einen rollstuhlgerechten Arbeitstisch die direkte Kooperation behindern, müssen vermieden oder beseitigt werden.

Partnerarbeit setzt bei beiden Partner*innen die Motivation und Bereitschaft zur Zusammenarbeit voraus. Die Unsicherheit, die mit Fragen verbunden sein kann, wie sich die Zusammenarbeit gestalten wird, ob beide gleichberechtigt zusammenarbeiten können, ob eine Atmosphäre der Akzeptanz und Anerkennung gegeben sein wird, ist als Risikofaktor für eine gelingende Partnerarbeit wahrzunehmen.

Die Paarbildung für die Partnerarbeit stellt einen äußerst sensiblen Bereich dar. Wird sie den Schüler*innen selbst überlassen, so sind die Kriterien für die Wahl der Partnerin/ des Partners ganz unterschiedlich, es kann die/ der Nebensitzer*in sein, ein befreundetes Kind oder ein Wunsch-Kind, mit dem man gerade diese Partnerarbeit machen möchte. Hat dieses Kind bereits eine*n andere*n Tandempartner*in oder ist eine Partner*in/ ein Partner nicht erwünscht und wenn dies nicht von der Lehrkraft sensibel und zugleich pragmatisch und routiniert gelöst wird, kann dies problematisch sein. Die Zweiergruppe bildet im Vergleich mit der Gruppenarbeit an sich eine intimere und exklusivere Arbeitsbeziehung, die Differenzkonstruktionen und sogar Exklusionsprozesse sowohl in der eigenen Wahrnehmung „ich bin übriggeblieben“ als auch gegenüber anderen Kindern provozieren kann.

Gruppenarbeit schafft, ebenso wie Partnerarbeit, die Möglichkeit, dass sich die Schüler*innen nicht nur gemeinsam mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen und sich dabei in sozialer Interdependenz gegenseitig unterstützen und ergänzen, sondern dass

durch klare Rollenübernahme die Gruppenmitglieder konstruktiv und demokratisch miteinander arbeiten. In der Heterogenität der Gruppe liegt gerade im inklusiven Setting eine Chance, dass sich die Schüler*innen wechselseitig in die Lage der anderen Gruppenmitglieder versetzen und Empathie entwickeln können als Grundlage des gegenseitigen Unterstützens und Ergänzens. Es hat sich gezeigt, dass für die Schüler*innen im inklusiven Setting Achtsamkeit, gegenseitiges Wahrnehmen und Unterstützen im Unterrichtsalltag und somit auch in den unterschiedlichen Einzel- und Gruppenarbeitsphasen selbstverständlich ist.

Eine wesentliche Voraussetzung für gelingende Gruppenarbeit ist zugleich eine große Herausforderung für die Schüler*innen: Sie müssen sich gegenseitig respektieren, einander zuhören, Kritik üben, ohne sich dabei zu verletzen, und Kompromisse eingehen können.

Ebenso wie bei der Partnerarbeit ist auch bei der Gruppenarbeit das Konstituieren ein sehr sensibler Prozess, der sich in der Organisation der Gruppe sowie der Rollenklärung durchaus schwierig und problematisch gestalten kann. Das trifft besonders dann zu, wenn dafür keine zeitlichen und räumlichen Angaben gemacht werden, wenn also die Gruppenfindung und die -organisation von den Schüler*innen selbstständig und offen gestaltet werden können, wenn die Gruppe nicht klar definiert sowie die Rollen und Aufgaben nicht klar verteilt sind. Vor allem bei einer großen Heterogenität unter den Gruppenmitgliedern und wenn der Rollenklärungsprozess in der Eigenverantwortung der Gruppe liegt, ist von den einzelnen Schüler*innen eine große Sensibilität und die Bereitschaft zur unbedingten Kooperation notwendig, so dass Kooperation sowohl auf der Ebene des Arbeitsvorhabens als auch auf der Ebene der sozialen Beziehungen funktionieren kann. Auf beiden Ebenen ist als ein wesentlicher Faktor im Gruppenarbeitsprozess die Akzeptanz der einzelnen Gruppenmitglieder untereinander als Bedingung für kooperatives Arbeiten hervorzuheben.

Als Risikofaktoren für ein kooperatives Arbeiten innerhalb der Gruppe kann beispielsweise die Nichtübereinstimmung zwischen dem Gruppeninteresse und dem individuellen Interesse der einzelnen Gruppenmitglieder sowie die Sorge einzelner Schüler*innen, von den anderen Gruppenmitgliedern abgelehnt oder ausgegrenzt zu werden, genannt werden. Diese sind unbedingt als eine Möglichkeit im Blick zu behalten, soll Gruppenarbeit gelingen.

Auch wenn kooperative Lernformen schüler*innenzentriert sind und die Lehrkraft während des Lernprozesses in der Gruppenarbeit im Allgemeinen in den Hintergrund tritt, ist deutlich geworden, dass dies in der 2. Klassenstufe nicht unbedingt vorausgesetzt werden kann, v.a. wenn die Schüler*innen noch wenig vertraut mit dieser Lernform sind.

Vielmehr kann dann die sensible Unterstützung durch die Lehrerin und die Unterrichtsbegleitenden nötig sein, v.a. bei den Aushandlungsprozessen der Gruppenkonstituierungsphase, um ein stabiles Beziehungsgeflecht innerhalb der Gruppe und eine Konflikt- und Kooperationsbereitschaft zu erreichen.

12. Schlussfolgerungen

Zunächst soll auf das zugrundeliegende Forschungsinteresse dieser Arbeit zurückgeblickt und der Bedeutungszusammenhang der theoretischen und forschungsstrategischen Überlegungen mit der Forschungsfrage erläutert werden. Dann folgt eine Zusammenführung der Ergebnisse der dichten Beschreibungen mit dem Ziel, den Ertrag für die Religionspädagogik und die religionspädagogische Praxis eines inklusiven Religionsunterrichts der Grundschule aufzuzeigen. Ein Ausblick auf weiterführende Fragen und Anknüpfungspunkte für die Forschung und Konzeptionsentwicklung innerhalb der Religionspädagogik schließt dieses Kapitel ab.

12.1 Ein Rückblick auf das Forschungsinteresse und der forschungsmethodische Ertrag

Das zentrale Forschungsinteresse, das dieser Arbeit zugrunde liegt, gilt den Schüler*innen im inklusionsorientierten Religionsunterricht der Grundschule und fokussiert ihre sozialen Praktiken. Diese Arbeit stellte auf der Basis einer an der Herstellung von Differenz, von Inklusionen und Exklusionen interessierten Beobachtung die Frage, *wie* die Schüler*innen in der Situation des *inklusionsorientierten* Religionsunterrichts miteinander umgehen, *wie* sie sich aufeinander beziehen, während sie gemeinsam am Religionsunterricht teilnehmen. Es war das Anliegen dieser Arbeit, sich diesen Differenzkonstruktionen, den Inklusionen und Exklusionen in den sozialen Praktiken der Schüler*innen, die von ihnen körperlich und materiell vollzogen werden und die „zuerst als Auf- und Ausführungen beobachtbar“ sind (Merl 2019, 58), durch teilnehmendes Beobachten und in dichten Beschreibungen anzunähern. Leitend war dabei das Erkenntnisinteresse, eine Vorstellung von inklusiver Praxis im Religionsunterricht zu entwickeln, innerhalb welcher die Wahrnehmung von Inklusionen und Exklusionen, von Egalität und Differenz gleichermaßen Raum bekommen, „ohne Schüler_innen mittels generalisierender Deutungen zu vereinnahmen.“ (Schröder 2011, 151).

Damit rückt Inklusion – und untrennbar mit ihr verbunden Exklusion – mit einer Perspektive in den Blick empirischer religionspädagogischer Unterrichtsforschung, wie sie bislang in der fachwissenschaftlichen Diskussion um den inklusiven Religionsunterricht kaum gebräuchlich ist¹¹⁹. Im Interesse früherer inklusiver religionspädagogischer Forschung stehen v.a. die Religionslehrkräfte (Kammeyer 2015; Möller et al. 2018; Grasser 2021).

Diese Arbeit fragt danach, wie Schüler*innen mit und ohne festgestelltem Förderbedarf im gemeinsamen Religionsunterricht der Grundschule miteinander umgehen, wie sie sich aufeinander beziehen. Sie fokussiert auf die Beobachtung und Beschreibung von Differenzkonstruktionen sowie Exklusions- und Inklusionsprozessen in den sozialen Praktiken der Schüler*innen in dieser spezifischen Situation des *inklusionsorientierten* Religionsunterrichts. Um diese im Rahmen der vorliegenden ethnographischen Studie beobachten, identifizieren, beschreiben und analysieren zu können, ist zunächst eine grundlagentheoretische mehrperspektivische Annäherung an das Thema Inklusion erforderlich¹²⁰.

Inklusion stellt sowohl den Bezugsrahmen als auch den Bezugspunkt dar, auf den hin die sozialen Praktiken der Schüler*innen im inklusionsorientierten Religionsunterricht untersucht wurden. Ausgehend vom Begriff Inklusion und seiner (mensen)rechtlichen Verankerung, wurden Grundlinien und Entwicklungen des Wissenschaftsdiskurses aus inklusionspädagogischer, theologischer und religionspädagogischer Perspektive aufgegriffen und erläutert. Besonders die vorgestellten Elemente einer inklusiven Religionspädagogik (vgl. Kap. 1.7.1 - 1.7.6), wie beispielsweise die unhintergehbare Würde des Menschen und sein unbedingtes Erwünschtsein (vgl. Roebben 2009, 41), die Einsicht in die Verletzlichkeit und Vulnerabilität menschlichen Lebens, das gleiche Angewiesensein eines jeden Menschen auf Hilfe und Unterstützung (vgl. Knauth 2015, 66) oder „das Phänomen der Solidarität als bewusste Wahl, um wertschätzend mit anderen umzugehen und gemeinschaftliche Ziele zu verfolgen“ (Roebben 2014, 169) und eine Kommunikation, die basale und körperliche Formen, beispielsweise das Konzept des basalen Dialogs (vgl. Röhrig 1999) berücksichtigt, sind deshalb an dieser Stelle nochmals hervorzuheben. Aus praxistheoretischer Perspektive stellt sich die interessante Frage, ob und inwieweit diese Elemente in den Beschreibungen der sozialen Praktiken der Schüler*innen sichtbar werden und ansatzweise als Elemente einer inklusiven Religionspädagogik bestätigt werden können.

Eng verbunden mit der Forschungsperspektive auf die Schüler*innen und ihre sozialen Praktiken im inklusionsorientierten Religionsunterricht der Grundschule ist die Wahl des

¹¹⁹ Ein Forschungsüberblick findet sich im 3. Kapitel.

¹²⁰ Vgl. Kap. 1.

Forschungsinstruments. Leitend war dabei das Interesse der Annäherung an Interaktionsverläufe im Unterrichtsgeschehen durch teilnehmende Beobachtung und Beschreibung, wie sie die Ethnographie als Forschungsstrategie bietet und wie sie im 2. Kapitel dargestellt wurde. Sie erschien durch ihre große Offenheit dem Feld gegenüber, durch die Möglichkeit der intensiven Teilnahme und Beobachtung des Feldgeschehens über einen längeren Zeitraum hinweg besonders geeignet, ebenso wie die dichte Beschreibung (vgl. Geertz 1987; Kap. 2.5), die eine detaillierte Darstellung und Analyse der beobachteten Interaktionsverläufe ermöglicht (vgl. Angele 2016, 183).

Während die Ethnographie in der empirischen Unterrichtsforschung und inzwischen auch mit dem spezifischen Fokus auf Differenz, Inklusion und Exklusion reichlich Anwendung findet (vgl. Kap. 3.1), trifft dies für den Bereich der religionspädagogischen Inklusionsforschung weniger zu. Und so leistet diese Arbeit im Blick auf ihren forschungsmethodischen Ertrag für die religionspädagogische Inklusionsforschung einen wichtigen Beitrag.

Die ethnographische Methode der teilnehmenden Beobachtung und die dichte Beschreibung, wie sie Clifford Geertz konzipiert hat, die als Analyseinstrument diese Beobachtungen so zu beschreiben vermag, dass ihre Bedeutungsgehalte im Sinne einer hermeneutischen Annäherung sichtbar werden (vgl. Angele 2016, 180), bieten die Möglichkeit, Unterrichtssituationen und insbesondere das Interaktionsgeschehen im Unterricht umfassend erforschen zu können (vgl. Kap. 2.5 - 2.6). Der Aufenthalt im Feld über einen längeren Zeitraum und die Vertrautheit, die dabei in gewisser Weise entsteht, ermöglichen eine zeitlich andauernde und detaillierte Beobachtung (vgl. Breidenstein et al. 2013, 35), die zu einer großen Datenfülle in Form von Protokollen, Transkripten und Artefakten führt, die wiederum die Basis für die dichten Beschreibungen darstellt.

Die Erfahrungen dieser Forschungsarbeit bestätigen beispielsweise Angele, die in der ethnographischen Methode der dichten Beschreibung die Chance sieht, „Unterrichtsstunden im Sinne einer detaillierten Einzelfallanalyse oder daraus entnommenen Passagen (z.B. Unterrichtsgespräche) sehr detailliert darzustellen, zu beschreiben und in die Beschreibung zugleich die mehrdeutigen Bedeutungsgehalte und Interpretationen mit hineinzunehmen.“ (Angele 2016, 182).

Als forschungsmethodischer Ertrag dieser Arbeit kann festgehalten werden, dass die Ethnographie mit ihren beiden Bestandteilen der teilnehmenden Beobachtung und der dichten Beschreibung als Forschungsstrategie geeignet ist, das Geschehen im inklusiven Religionsunterricht und damit die Interaktionsprozesse, die sich darin ereignen, also die sozialen Praktiken der Schüler*innen mit dem Fokus auf Differenzkonstruktionen, Inklusionen und Exklusionen beschreibend darzustellen und zu analysieren. Die dichte Beschreibung (Geertz 1987) stellt ein geeignetes Analyseinstrument dar, um sich den

Bedeutungsgehalten in den sozialen Praktiken der Schüler*innen anzunähern, indem eine Versprachlichung auch nicht sprachlicher sozialer Praktiken und von implizitem Wissen stattfindet (vgl. Breidenstein et al. 2013, 36; Angele 2016, 184).

12.2 Zusammenführung der Ergebnisse der dichten Beschreibungen der sozialen Praktiken der Schüler*innen im inklusionsorientierten Religionsunterricht der Grundschule

Aus der Fülle des Datenmaterials, das während zweier Schuljahre in Form von Protokollen, Videotranskriptionen und Artefakten erstellt wurde und damit einen umfangreichen Datenbestand an Dokumentationen des inklusiven Religionsunterrichts darstellt, konnten im Blick auf die Forschungsfrage verschiedene Themenbereiche im inklusionsorientierten Religionsunterricht der Grundschule identifiziert bzw. kodiert werden (vgl. Kap. 5), zu denen in jeweils eigenen Kapiteln (Kap. 6 - 11) dichte Beschreibungen verfasst wurden. Der Aufbau der dichten Beschreibungen folgte dabei grob dem Schema, das in „Beträge zum Verstehen kultureller Systeme“ (Geertz 1987) von Clifford Geertz erkennbar ist (vgl. Kap. 5.3).

Inklusionen und Exklusionen lassen sich empirisch in dieser Studie vor allem in Interaktionen, in den sozialen Praktiken der Schüler*innen rekonstruieren (vgl. Hackbarth 2017, 147). Doch lassen sie sich weder nur auf die Schüler*innen der Religionsklasse beschränken, noch auf den inklusionsorientierten Religionsunterricht und die Religionsunterrichtsstunde.

Als Dimensionen der Teilhabe verlangen Inklusionen und Exklusionen einen Blick auf das Gesamte des schulischen Kontextes. Teilhabe und damit verbunden Inklusion und Exklusion ereignen sich nicht erst im inklusiven Religionsunterricht. Bereits beim Ankommen auf dem Schulgelände und im Schulhaus, beim Betreten der Eingangshalle, auf dem Weg zum Klassenzimmer, auf den Treppen und den Fluren, überall da, wo Begegnung und Interaktion, eben soziale Praxis, stattfinden, bringen die Akteur*innen der Schulgemeinschaft Differenzen, Inklusionen und Exklusionen (vgl. Hackbarth 2017, 147) hervor, die als Ergebnisse von Konstruktionsprozessen von Gleichheit und Verschiedenheit in den sozialen Praktiken der Schüler*innen, der Lehrer*innen, der Unterrichts begleitenden und der Mitarbeiterenden sichtbar werden (vgl. Joyce-Finnern 2017, 32). Es hat sich gezeigt, dass alle, die am Interaktionsgeschehen der Schulgemeinschaft teilhaben, sowohl inklusive als auch exklusive Prozesse verstärken, unterstützen und fördern oder selbst hervorbringen können.

Ein erweiterter Blick auf die Ordnungs- und Organisationsstrukturen der Institution Schule, insbesondere auf die räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten macht deutlich,

dass das, was sich im Schulalltag an Inklusionen und Exklusionen in den Interaktionen ereignet, Einfluss hat auf die Mikroebene sozialer Situationen, auf die Interaktionen und sozialen Praktiken der Schüler*innen im inklusiven Religionsunterricht.

Die Maßnahmen, die in den verschiedenen Bereichen der schulischen Organisation, insbesondere der baulichen Gestaltung, Barrierefreiheit und damit Teilhabe und Inklusion ermöglichen sollen, tragen Exklusionsrisiken in sich. Sie können Exklusionen v.a. im Blick auf die Interaktionen der Schüler*innen innerhalb der gesamten Schüler*innengemeinschaft hervorbringen und stellen somit ungleiche Teilhabemöglichkeiten dar (vgl. Kap. 6.2; Hackbarth 2017, 148). Maßnahmen, die durch den Abbau von Barrieren, z.B. in der baulichen Gestaltung, Zugang und Teilhabe und damit Inklusion ermöglichen, können gleichzeitig neue Differenzkonstruktionen und damit Separation, Ausgrenzung, also Exklusion, verursachen. Die dichten Beschreibungen machen deutlich, dass diese hier beschriebenen Exklusionen, v.a. von Schüler*innen wahrgenommen werden, die auf barrierearme Zugänge angewiesen sind, da sie einen Rollstuhl oder einen Rollator benutzen. Sie nehmen die ihnen *nicht* zugänglichen Räume, wie z.B. die Treppen, als zentrale soziale Räume wahr, in denen Begegnungen, Interaktionen, soziales Miteinander stattfinden, von denen sie ausgeschlossen sind. Hier wird die Vulnerabilität menschlichen Lebens in besonderer Weise sichtbar (vgl. Kap. 1.7.2).

Die Ergebnisse im Rahmen dieser Studie deuten darauf hin, dass die **materiellen Räume**, in denen die Schüler*innen und alle weiteren am Schulleben Beteiligten agieren und interagieren, Bedingungen für Inklusionen und Exklusionen sind, die sich wiederum in exkludierenden oder inkludierenden Interaktionsmodi rekonstruieren lassen (vgl. Hackbarth 2017, 147) und die sich auf den inklusiven Religionsunterricht auswirken.

Auf dem Hintergrund der empirischen Erkenntnisse dieser Studie kann festgehalten werden, dass für Inklusion die Relationierung zur Exklusion reflektiert werden muss (vgl. Budde/ Hummrich 2015, 35). Es besteht ein Verhältnis zwischen Inklusion im Sinne von Gleichberechtigung auf der einen Seite und Exklusion in Form von Ungleichbehandlung auf der anderen Seite. Mit Hackbarth, die auf Prengels „Utopie der Gleichberechtigung der Verschiedenen“ (Prengel 2011, 23) verweist, könnte diese auch im hier beschriebenen Fall „als erstrebenswerte Maxime“ (Hackbarth 2017, 149) betrachtet werden.

Dies gilt auch für die Organisations- und Ordnungsstrukturen des inklusiven Religionsunterrichts und das *Davor* und *Danach*, das unmittelbar mit ihm verbunden ist.

Dadurch, dass die enge und stabile Verknüpfung der materiellen Konfigurationen im Klassenzimmer mit den sozialen Praktiken, die darin vollzogen werden (vgl. Reißler/ Budde 2017), nicht mehr besteht, bieten sich sowohl im Blick auf die Materialität des

Raums als auch auf das Interaktionsgeschehen im Religionsunterricht, der in einer neu zusammengesetzten Gruppe stattfindet, da nicht alle Schüler*innen der Klasse daran teilnehmen, neue Konstruktionsflächen für Inklusionen und Exklusionen.

Der **Stuhlkreis** hat sich im Rahmen dieser ethnographischen Studie als elementare pädagogische Form (vgl. Prengel 2007, 49) im inklusionsorientierten Religionsunterricht erwiesen, die „als paradigmatisch für die Pädagogik der Vielfalt“ und eng damit verbunden für die Anerkennung von Vielfalt interpretiert werden kann (ebd.). Alle Kinder sitzen gleichberechtigt im Kreis, alle können einander sehen und hören, „jedes Kind verfügt über das Gleichheitsrecht der Rede mit eigener Stimme“ (ebd.). Konstruktionsflächen für Differenzen und Exklusionen scheinen reduziert.

Allerdings hat sich in den dichten Beschreibungen deutlich gezeigt, dass dies nicht für das Bilden des Stuhlkreises gilt.

Die Ordnungen, die im Klassenzimmer und an den Tischgruppen das Unterrichtsgeschehen organisieren und Einfluss auf die Strukturierung des Beziehungsgeschehen und damit auf die sozialen Praktiken der Schüler*innen nehmen, haben während der Phase des Stuhlkreisbildens keine Bedeutung und wenig Geltung, sie sind sozusagen außer Kraft gesetzt. Diese Phase ist ein Raum und eine Zeit „dazwischen“, in der sowohl auf der Organisationsebene als auch auf der Beziehungsebene neue Strukturen und Ordnungen ausgehandelt und geschaffen werden müssen. Die Religionsgruppe muss sich im Stuhlkreis immer wieder neu konstituieren (vgl. Büttner/ Dieterich 2004, 35). Individuelle Bedürfnisse schaffen dabei Konstruktionsflächen sowohl für Inklusionen als auch für Exklusionen.

Schließlich wurde deutlich, dass die Schüler*innen das Kreisgeschehen insbesondere das Bilden des Kreises als Sitz- oder Stuhlkreis unterschiedlich erleben und nutzen (vgl. Heinzel 2016, 20). In der vielfältigen Gemeinschaft der Gruppe finden soziale Praktiken statt, bei denen die individuellen Bedürfnisse und Bedarfe einzelner Schüler*innen durchaus zu Differenzkonstruktionen führen können und Exklusionen angebahnt oder sogar initiiert werden, während sehr viel seltener Inklusionen in den Interaktionen in dieser Situation des Kreisbildens beschrieben wurden (vgl. Kap. 8.2 und 8.3).

Im Rahmen dieser Untersuchung hat sich gezeigt, dass dem **Anfangsritual** in der besonderen Situation des inklusionsorientierten Religionsunterrichts der Grundschule eine sehr große Bedeutung zukommt. Es vermag, da es sich unmittelbar an das Bilden des Stuhlkreises anschließt, dessen Situation (s.o.) aufzunehmen und die Partizipation aller zu ermöglichen.

Dadurch, dass sich die Religionsgruppe am Beginn einer jeden Unterrichtsstunde neu konstituieren muss, weil einige Schüler*innen nicht oder Kinder aus verschiedenen Klassen daran teilnehmen und somit eine große Heterogenität in den Lern- und Verhaltensvoraussetzungen der Kinder abbilden, „bedarf es gemeinschaftsfördernder und strukturgebender Elemente, die das gemeinsame Arbeiten trotz aller Verschiedenheit erst möglich machen.“ (Peters 2017, 40).

Das Anfangsritual hat durch seine äußere Form des Kreises und durch die Aktivitäten, die darin zur Aufführung kommen, eine gemeinschaftsfördernde Wirkung, die durch zentrale Eigenschaften wie Wiedererkennung, Sicherheit und Verlässlichkeit unterstützt wird. Die Aktivitäten im gemeinschaftlichen Vollzug der einzelnen Elemente können als Aufführungen sozialer Praktiken verstanden werden, die Inklusionsprozesse anbahnen und ermöglichen. In den Beschreibungen des Anfangsrituals ließen sich sehr viel häufiger Inklusionen in den Interaktionen identifizieren als Exklusionen, was zu der Vermutung führte, dass durch die klare Position eines jeden/ einer jeden im Kreis und durch den gemeinschaftlichen Vollzug des Rituals, bei dem alle Kinder beteiligt sind, das Risiko für Differenzkonstruktionen und Exklusionen deutlich geringer ist.

Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass der Kreis als pädagogische Form und das Anfangsritual als religionsdidaktische Maßnahmen geeignet sind, um allen Schüler*innen gleichberechtigte Teilhabe am Unterrichtsgeschehen zu ermöglichen. Bedeutsam wirkt sich die Kreisform auf die Interaktionen der Schüler*innen aus, da sie die Bedürfnisse ihrer Mitschüler*innen sehr genau wahrnehmen und gegebenenfalls ihre Unterstützung anbieten, ohne die Autonomie und die Selbstbestimmung des zu unterstützenden Kindes zu missachten.

Bei der Arbeit mit **theologischen Bezugsquellen, biblischen Texten und Geschichten** sowie anderen religiösen Bildungsinhalten hat sich in den dichten Beschreibungen dieser Arbeit gezeigt, dass sie nur dann für die Schüler*innen bedeutsam werden, „wenn sie mit diesen Lebenswelten [der Kinder] interagieren.“ (Kammeyer 2014, 10). Sie sind also „so ins Spiel zu bringen, dass sie relevant werden können für heutige Lebensdeutungen“ (Schambeck 2015, 3).

In diesem Zusammenhang ist wesentlich, dass „religions- und bibeldidaktische Leitbegriffe wie Orientierung an den Schüler*innen, Erfahrungs- und Lebensweltbezug, Kommunikation und Elementarisierung insofern Berücksichtigung finden“ (vgl. Lindner 2011, 11), dass sie entsprechend der individuellen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse eine differenzierte Annäherung und eine aktive und individuelle Auseinandersetzung mit den biblischen Geschichten und mit anderen religiösen Themen ermöglichen.

Als Ergebnis der vorliegenden Studie kann festgehalten werden, dass bei der Arbeit mit den theologischen Bezugsquellen, im christlichen Kontext die biblische Überlieferung und die christliche Tradition (vgl. Kammeyer 2014, 10) die Anschlussmöglichkeit und -fähigkeit an die eigene Erfahrungs- und Lebenswirklichkeit im Blick auf Differenzkonstruktionen, Exklusionen und Inklusionen, die sich beispielsweise in zahlreichen biblischen Texten identifizieren lassen, von außerordentlicher Bedeutung sind (vgl. Kap. 10.1.2 und 10.1.3). Biblische Geschichten bieten den Schüler*innen durchaus die Möglichkeit, eigene Erfahrungen mit Differenz, Exklusionen und Inklusionen wie in einem Spiegel zu entdecken, sie zur Sprache zu bringen und sie zu sich selbst und die eigenen Erfahrungen in Beziehung setzen zu können. Ein besonders eindrückliches Beispiel soll dies an dieser Stelle nochmals verdeutlichen. Zur Geschichte „Josef und seine Brüder“ (aus Gn.37) versucht Nadine in ihrem Gesprächsbeitrag ihre eigene Situation mit der Situation der Brüder in der Geschichte zu verbinden und somit ihre subjektive Deutung einzubringen. Sie meint, dass die Brüder „traurig waren, weil sie [Nadine] ist traurig, wenn andere immer besser sind.“ Offensichtlich nimmt sie die Geschichte von Josef und seinen Brüdern zum Anlass, ihre eigene Situation in ihren Lebens- und Handlungsbezügen bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren. Ihre Aussage „wenn andere immer besser sind“ deutet auf eine Differenzkonstruktion hin, die nicht näher beschrieben wird, die jedoch als Realität wahrgenommen wird. Im Vergleich mit anderen empfindet sich Nadine als nicht genügend, die anderen sind in ihrer Wahrnehmung besser, und das kann Exklusion zur Folge haben. Der Begriff „andere“ macht deutlich, dass sich Nadine hier nicht als Teil einer Gemeinschaft wahrnimmt, sondern als Gegenüber der „anderen“ und zwar „immer“ (vgl. Kap 10.1.3).

An diesem Beispiel wird deutlich, dass im Dialog mit biblischen Geschichten und Texten sowie mit theologischen Themen durchaus die eigene Verletzlichkeit und Differenz, sowie die Fragmentarität und Fragilität menschlichen Lebens bewusst werden und zur Sprache kommen kann, ebenso wie die Erfahrung des unbedingten Erwünschtseins (vgl. Kap. 1.7.2; 1.7.2 und 1.7.3).

Im Blick auf **differenzierte Lernangebote** im inklusionsorientierten Religionsunterricht, dem ein religionspädagogisches Verständnis von Lernen als einem eigenaktiven Prozess zu Grunde liegt, bei dem die Schüler*innen selbstbestimmt, selbstständig und selbstverantwortlich das eigene Lernen organisieren und gestalten (Zehn Grundsätze für einen inklusiven Religionsunterricht 2014, 4. Grundsatz, 2), hat sich innerhalb dieser ethnographischen Studie gezeigt, dass eine Lernumgebung, die ein differenziertes Lehr-/Lernangebot bereithält, das an die individuellen Lernvoraussetzungen, Lernmöglichkeiten und Lernbedürfnisse der einzelnen Schüler*innen angepasst ist (vgl. Vock/ Gronostaj

2017, 63; Zehn Grundsätze für einen inklusiven Religionsunterricht 2014, 1), es allen Schüler*innen ermöglichen kann, das eigene Lernen „konstruktiv, individuell, im Austausch mit anderen, kontextgebunden und vernetzt“ (Röhrig 2017, 112; vgl. Büttner/Mendl 2012, 43) zu organisieren. Im Fall des untersuchten inklusionsorientierten Religionsunterrichts hat sich im Sinne eines adaptiven Unterrichts das differenzierte Lernangebot „Mein Lernweg“, das in Anlehnung an das integrative Konzept der „Lernlandschaft“ (vgl. Freudenberger-Lötz 2007, 67ff; Reich 2014, 219ff; Röhrig 2017, 112ff), entwickelt wurde (vgl. Kap. 11.1.2), als äußerst erfolgreich erwiesen. Dabei wurde soziale Differenzierung in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, methodische und mediale Differenzierung entsprechend der vier Zugangs- und Aneignungsformen (vgl. Kap. 11.1.1) angestrebt.

Besonders die Lernform des Kooperativen Lernens, die sowohl individuelle als auch gemeinschaftliche Lernprozesse fördert und eine Atmosphäre der Anerkennung und Toleranz befördert, hat sich im untersuchten inklusionsorientierten Religionsunterricht als sinnvoll und zielführend erwiesen (vgl. Kap. 11.2).

Die dichten Beschreibungen (ebd.) haben gezeigt, dass Sozial- und Arbeitsformen so transformiert werden können, dass Lernumgebungen und Lernangebote entstehen, die der Diversität und Heterogenität innerhalb der Schüler*innenschaft, bezogen auf das Lern- und Leistungsniveau, zugleich aber auch hinsichtlich ihrer emotionalen und sozialen Kompetenzen, Rechnung tragen (vgl. Stein/ Link 2019, 3).

Als Ergebnis kann im Rahmen des hier untersuchten Religionsunterrichts festgehalten werden, dass sich während der Unterrichtsphasen mit differenzierten Lernangeboten in den sozialen Praktiken Schüler*innen vielfältige Differenzkonstruktionen, Exklusions- und Inklusionsprozesse identifizieren lassen. Das unterstützt beispielsweise die Beobachtung von Hackbarth, dass Differenzen, Exklusionen und Inklusionen in den Interaktionen und im sozialen Feld, das durch die Situation der Lernlandschaft in Form eines Lernweges und durch frei wählbare Lernpartnerschaften von Offenheit gekennzeichnet ist, vorhanden sind und auf vielfältige Art und Weise konstruiert werden (vgl. Hackbarth 2017, 148).

Im Blick auf die Sozial- und Arbeitsformen der Partner- und Gruppenarbeit deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sich die Schüler*innen nicht nur gemeinsam mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen, sondern dass sie sich dabei in sozialer Interdependenz gegenseitig unterstützen und ergänzen. In der Heterogenität der Gruppe, insbesondere mit Blick auf Schüler*innen mit und ohne festgestelltem Förderbedarf, liegt gerade im inklusiven Setting eine Chance, dass sich die Schüler*innen gegenseitig in die Lage der anderen Gruppenmitglieder versetzen und Empathie entwickeln können als Grundlage des gegenseitigen Unterstützens und Ergänzens. Es hat sich gezeigt, dass im inklusiven

Setting Achtsamkeit, gegenseitiges Wahrnehmen und Unterstützen im Unterrichtsalltag und somit auch in den unterschiedlichen Sozial- und Arbeitsformen des kooperativen Lernens eine hohe Relevanz haben.

Als Risikofaktoren für Differenzkonstruktionen, für Inklusionen und Exklusionen beim kooperativen Arbeiten innerhalb der Partnerschaft oder der Gruppe konnten beispielsweise die Nichtübereinstimmung zwischen dem Gruppeninteresse und dem individuellen Interesse der einzelnen Gruppenmitglieder sowie die Sorge einzelner Schüler*innen, von den anderen Gruppenmitgliedern abgelehnt oder ausgegrenzt zu werden, identifiziert werden.

12.3 Ertrag für die inklusive Religionspädagogik und die religionspädagogische Praxis eines inklusiven Religionsunterrichts der Grundschule

Am Ende dieser Arbeit, in der die Schüler*innen und ihre sozialen Praktiken im inklusionsorientierten Religionsunterricht der Grundschule mit dem besonderen Blick auf Differenzkonstruktionen, Inklusionen und Exklusionen im Zentrum des Forschungsinteresses standen, ist zu fragen, was die dichten Beschreibungen mit den darin gewonnenen Erkenntnissen für die Religionspädagogik und insbesondere für die konzeptionelle Weiterentwicklung einer inklusiven Religionspädagogik und einer inklusiven Unterrichtspraxis im Religionsunterricht austragen? Welche Bedeutung haben die Erkenntnisse zum Umgang der Schüler*innen mit Differenz, mit Inklusionen und Exklusionen?

Betrachtet man zunächst die in den dichten Beschreibungen rekonstruierten sozialen Praktiken der Schüler*innen im inklusionsorientierten Religionsunterricht, so stellt sich dieser als gemeinsam erfahrener Unterricht von Kindern mit und ohne festgestelltem Förderbedarf dar. Die Gemeinschaft *aller* Schüler*innen im Religionsunterricht ist das „zentrale Charakteristikum von Inklusion“ (Möller et al. 2018, 244).

Richtet man den Blick innerhalb dieses gemeinsam erfahrenen Religionsunterrichts auf die sozialen Praktiken der Schüler*innen, so deuten die Ergebnisse darauf hin, dass eine Fokussierung auf Inklusion auf keinen Fall zielführend ist. Vielmehr ist der Blick gleichsam auf Inklusionen *und* Exklusionen zu richten (vgl. Kap. 1.2.1) und in ihrem Zusammenhang auf Differenz, „die beide Seiten erzeugen.“ (Emmerich 2016, 48). Die dichten Beschreibungen haben gezeigt, dass Differenzkonstruktionen, Exklusionen und Inklusionen von *allen* Schüler*innen hervorgebracht werden.

Des Weiteren ist im Rahmen dieser Studie deutlich geworden, dass sich Differenzkonstruktionen, Inklusionen und Exklusionen, wie sie in den sozialen Praktiken der Schüler*innen hervorgebracht werden, nicht auf den inklusionsorientierten Religionsunterricht beschränken lassen, sie finden im gesamten Kontext Schule statt, in den der Religionsunterricht eingebettet ist. Er kann deshalb nicht losgelöst von diesem Kontext betrachtet

werden. Dieser meint im Blick auf die materiellen Räume das Schulgebäude, den Pausenhof, den Weg zum Klassenzimmer, die Treppen und Flure und das Klassenzimmer sowie die Pausenzeiten. Dies alles bildet in seiner Gesamtheit den sozialen Raum ab, in dem Differenzkonstruktionen, Inklusionen und Exklusionen in den Interaktionen, in den sozialen Praktiken der Akteur*innen der Schulgemeinschaft hervorgebracht werden. In der vorliegenden Studie wurde deutlich, dass das interaktionale Geschehen außerhalb des Religionsunterrichts hineinwirkt in die Religionsunterrichtsstunde. Differenzkonstruktionen, Exklusionen und Inklusionen, die sich in seinem „Davor und Danach“ (vgl. Kap. 7.6), z.B. während der Pausen auf dem Flur ereignen, finden ihre Fortführung in der Unterrichtsstunde, beispielsweise bei der Konstituierung der Religionsgruppe, in Diskussionen zur Sitzordnung, beim Organisieren des Stuhlkreises.

Außerdem deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sich Inklusionen und Exklusionen nicht nur in Interaktionen zeigen, wie dies beispielsweise Anja Hackbarth beschreibt, „Teilhabemöglichkeiten lassen sich damit empirisch als Inklusionen und Exklusionen in den Interaktionen rekonstruieren“ (Hackbarth 2017, 148), sondern sie werden auch durch die Gegebenheiten des materiellen Raums hervorgebracht. Es hat sich gezeigt, dass barrierearme und barrierefreie Strukturen, beispielsweise durch die bauliche Gestaltung von barrierefreien Zugängen zum und im Schulgebäude und im Außenbereich, sowie durch Organisationsformen, wie z.B. Sonderausstattungen für besondere Bedarfe, Potenzial für Differenz und Exklusionen in sich bergen. Um Differenz und Exklusionen auch auf dieser Ebene der Strukturen und der Organisation erkennen und vorbeugen zu können, bedarf es umfänglich der Identifikation von Barrieren und aussondernden Bedingungen.

Richtet man den Blick auf die Organisationsform des konfessionellen Religionsunterrichts (vgl. Kap. 4.6.3), an dem nicht alle Schüler*innen der Klasse teilnehmen oder aus verschiedenen Klassen für den Religionsunterricht zusammenkommen, so kann festgehalten werden, dass darin Potenzial für Differenz, für Exklusionen und Inklusionen liegt. Durch diese Rahmenbedingungen ließen sich exkludierende Interaktionsmodi rekonstruieren, die in den inklusionsorientierten Religionsunterricht hineinwirken und hier beispielsweise in der Neukonstitution der Gruppe, in der Sitzordnung, beim Bilden des Stuhlkreises und bei der Partner*innen- und Gruppenzusammensetzung bei differenzierten Lernangeboten Fortsetzung fanden. Dadurch kann der Erkenntnis von Hackbarth nur bedingt zugestimmt werden, „dass soziale Differenzen nicht vorgängig und naturalistisch vorhanden sind, sondern dass sie in den Interaktionen und im sozialen Feld von Institutionen hergestellt und reproduziert werden.“ (Hackbarth 2017, 148). Vielmehr konnten,

getragen von den Erkenntnissen in den dichten Beschreibungen dieser Studie, Interdependenzen zwischen den organisatorisch-strukturellen Gegebenheiten im Fach Religion und den Differenzkonstruktionen, den Inklusionen, v.a. jedoch den Exklusionen in den sozialen Praktiken der Schüler*innen, festgestellt werden.

Allerdings hat sich auch gezeigt, dass einzelne Schüler*innen gerade in Situationen, die von diesen Interdependenzen gekennzeichnet sind, eine besondere Sensibilität für derartige Exklusionsmechanismen entwickelt haben. Um diesen zu begegnen und entgegenzuwirken, konnten in den sozialen Praktiken der Schüler*innen kommunikative Interventionsmuster identifiziert werden, wie sie beispielsweise in Kap.7.4.1.1 eindrücklich beschrieben sind und denen durchaus Solidarität und Gerechtigkeit als leitende Elemente zugeordnet werden können (vgl. Kap. 1.7.5).

Die Ergebnisse der dichten Beschreibungen in allen Themenbereichen deuten darauf hin, dass im Blick auf das Geschehen im Religionsunterricht die Schüler*innen in *allen* Phasen des Religionsunterrichts Differenzen konstruieren und Exklusionen und Inklusionen initiieren, denen individuelle Bedürfnisse, Einstellungen und Haltungen zu Grunde liegen.

Differenzkonstruktionen und Exklusionen zeigten sich deutlich häufiger in Phasen, in denen die Strukturen, die beispielsweise durch klare und eindeutige Organisationformen in Tischgruppen, im Stuhlkreis oder beim Anfangsritual bestehen, aufgehoben sind. Dies gilt auch für die differenzierten Lernangebote, die gekennzeichnet sind durch selbstständiges und eigenaktives Lernen mit wechselnden Partner*innen oder mit wechselnden Arbeitsplätzen im Klassenzimmer oder auf dem Flur.

Während dieser Phasen der permanenten Neukonstituierungen, die v.a. die Sozial- und Arbeitsformen betreffen, konnten durchaus hierarchisierende Positionierungen in den Interaktionsmodi nachgewiesen werden, die Exklusionen zur Folge haben können. (vgl. Hackbarth 2017, 148).

Andererseits konnte im Rahmen dieser Studie auch gezeigt werden, dass in diesen eher offenen Unterrichtsformen und -settings durchaus eine hohe Sensibilität für die Heterogenität der Schüler*innen besteht und bei einzelnen Schüler*innen eine höhere Bereitschaft zur Zusammenarbeit in Relation zur Verweigerung der Zusammenarbeit, zu gegenseitigem Helfen und Unterstützen in Relation zum Nichthelfen und Nichtunterstützen vorhanden ist.

Im Blick auf Inklusionen weisen die Ergebnisse darauf hin, dass sie sich eher in einem „gegenstandbezogenen konjunktiven Erfahrungsraum“ (vgl. ebd., 147) zeigen. So z.B. beim gemeinsamen Gestalten der Kreismitte für das Anfangsritual oder beim Durchführen des Anfangsrituals (vgl. Kap. 9.6), beim Gestalten eines Bodenbildes zur erzählten

(biblischen) Geschichte, wenn also eine gemeinschaftliche Aktivität in einem strukturierten Raum stattfindet. Dabei kommt dem Kreis als pädagogischer Form (Prenzel 2007) eine bedeutsame Rolle zu. Die Schüler*innen können einander sehen, hören, wahrnehmen und miteinander interagieren. Der Kreis schließt per se niemanden aus. Seine Form unterstützt mit dem je gleichen Abstand zur Mitte die gleichberechtigte Teilhabe und eine Orientierung auf ein Du hin (vgl. Mendl 2018, 266), was sich besonders beim Anfangsritual und im Erzählkreis im Hinblick auf die Partizipationskompetenz der Schüler*innen als wirksam erwies.

Mit Blick auf die Wahrnehmung der Schüler*innen von selbst erfahrenen Exklusionen und gewünschten Inklusionen kommen im inklusionsorientierten Religionsunterricht den theologischen Inhalten, also der biblischen Überlieferung, der christlichen Tradition und der systematisch-theologischen Themen eine hohe Bedeutung zu. Sie ermöglichen Identifikation und die Auseinandersetzung im Erleben von Exklusion und dem Wunsch nach Inklusion und eng damit verbunden die Auseinandersetzung mit Heterogenität und den Umgang mit ihr (vgl. Kap. 10.1 und 10.2).

12.4 Ausblick auf weiterführende Fragen und Anknüpfungspunkte für die Forschung und Konzeptionsentwicklung für eine inklusive Religionspädagogik

Die Erkenntnisse auf der Ebene der unterrichtlichen Praktiken sind in dieser Arbeit auf einen bestimmten Ausschnitt begrenzt, nämlich auf die Schüler*innen und ihre sozialen Praktiken im Blick auf Differenzkonstruktionen, Exklusionen und Inklusionen im inklusionsorientierten Religionsunterricht. Ziel war es, diese in dichten Beschreibungen zu rekonstruieren und die Bedeutungen, die darin verborgen sind, zu entdecken und zu verstehen versuchen. Damit ist die Reichweite der rekonstruierten Exklusionen und Inklusionen begrenzt auf einen Teilbereich innerhalb des Interaktionsgeschehens im inklusionsorientierten Religionsunterricht. Die Ergebnisse dieser ethnographischen Studie erlauben durchaus die Annahme, Anschlussmöglichkeiten für empirische Forschung, insbesondere ethnographische Forschung im Blick auf die sozialen Praktiken *aller* am inklusionsorientierten oder inklusiven Religionsunterricht Beteiligten, zu identifizieren und die Aktivitäten von Lehrpersonen und Schüler*innen in ihrem Zusammenspiel zu betrachten, um Differenzkonstruktionen sowie Exklusions- und Inklusionsprozesse in ihrer Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit in den vielfältigen Interaktionsmodi wahrzunehmen und zu verstehen. Die in dieser ethnographischen Studie gewonnenen Erkenntnisse könnten dadurch sinnvoll ergänzt und im Blick auf die Weiterentwicklung einer inklusiven Religionspädagogik und eng damit verbunden einer inklusiven religionsunterrichtlichen Praxis auf breiter Basis fruchtbar gemacht werden.

Eine weitere, sehr interessante Forschungsperspektive könnte nochmals den Schüler*innen im inklusionsorientierten oder inklusiven Religionsunterricht gelten, mit dem Ziel, ihre Perspektive auf den inklusiven Religionsunterricht zu explorieren und dadurch die Situation des inklusiven Religionsunterrichts aus der Sicht der Schüler*innen selbst zu erhellen. Eine solche Forschungsarbeit, die ähnlich wie die von Susanne Schwarz, die mit ihrer Arbeit „SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht“ (Schwarz 2019) einen umfassenden und wegweisenden Beitrag für die Religionspädagogik geleistet hat, den Fokus erneut auf die Schüler*innenperspektive richtet, indem sie sie selbst zu Wort kommen lässt, scheint für die inklusive Religionspädagogik dringend geboten, um darauf aufbauend, die Weiterentwicklung einer inklusiven Religionspädagogik und v.a. einer inklusiven Religionsdidaktik fundiert und konzentriert voranbringen zu können.

Außerdem sollte in weiteren Forschungsprojekten der organisatorische Kontext, in den der inklusionsorientierte Religionsunterricht eingebettet ist, stärker fokussiert werden. Die formale Struktur und Organisation der Schule, „sowie Handlungspraktiken, Normen und Zuschreibungen als Bedingtheiten von Erfahrungsräumen“ (Hackbarth 2017, 150) sollten im Blick auf Exklusionen und Inklusionen empirisch differenzierter erforscht werden. Welche Relevanz hat beispielsweise eine inklusive Schulentwicklung für das Fach Religion und umgekehrt, ein inklusionsorientierter Religionsunterricht für die Schulentwicklung?

Diese ethnographische Studie fokussierte den ev. inklusionsorientierten Religionsunterricht und stellt damit einen Forschungsbeitrag im Rahmen der Religionspädagogik bzw. der inklusiven Religionspädagogik dar. Interessant wäre nun die Frage, ob die hier gewonnenen Erkenntnisse spezifisch für diesen Fachbereich sind oder ob sich ähnliche Ergebnisse und Erkenntnisse auch in Untersuchungen anderer Fächer bzw. anderer Fachdidaktiken finden und vergleichen lassen.

In Anbetracht der Relevanz des gemeinsamen Unterrichts bleibt mit Nachdruck darauf hinzuweisen, dem Desiderat in der fachdidaktischen Inklusionsforschung im Bereich der Religionspädagogik durch intensive und umfangreiche empirische Forschung zu begegnen. In der Folge könnten ähnliche ethnographische Forschungsarbeiten, die ebenso wie die vorliegende nicht mehr nur theoretisch präskriptiv die Umsetzung von Inklusion in Schule und Unterricht fokussieren (vgl. z.B. Reich 2012; Hinz 2013; Preuss-Lausitz 2014), sondern rekonstruktiv danach fragen, was überhaupt in einem inklusionsorientierten oder inklusiven Religionsunterricht passiert, wie er sich gestaltet, wenn alle Ak-

teur*innen, Lehrpersonen wie Schüler*innen in ihren sozialen Praktiken permanent Differenzkonstruktionen, Exklusionen und Inklusionen hervorbringen (vgl. Reh/ Rabenstein 2014; Hackbarth 2017; Merl 2019), wesentliche Grundlage und Anstoß für die Weiterentwicklung einer inklusionsorientierten oder inklusiven Religionspädagogik und -didaktik darstellen.

13. Abkürzungsverzeichnis

CRPD	Convention on the Rights of Persons with Disabilities
DIMR	Deutsches Institut für Menschenrechte
EKD	Evangelische Kirche in Deutschland
UN-BRK	Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung
KMK	Kultusministerkonferenz (Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland)
SBBZ	Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum (Bezeichnung für Förderschulen in Baden-Württemberg)
SBBZ GENT	Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
SBBZ KMENT	Sonderpädagogisches Bildungszentrum mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung
Abs.	Absatz
Abb.	Abbildung
Anm.	Anmerkungen
Art.	Artikel
d.h.	das heißt
Dok.	Dokument
ebd.	ebenda
et al.	et alii
ev.	evangelisch
i.d.R.	in der Regel
i.e.S.	im engeren Sinn
Kap.	Kapitel
m.E.	meines Erachtens
s.o.	siehe oben
u.a.	unter anderem
v.a.	vor allem
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach
z.T.	zum Teil

14. Literaturverzeichnis

Alkemeyer, Thomas/ Kalthoff, Herbert/ Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2015): Bildungspraxis Körper – Räume – Objekte. Weilerstein: Velbrück Wissenschaft.

Amann, Klaus/ Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan/ Amann, Klaus (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt/Main: Suhrkamp: 7-52.

Anderssohn, Stefan (2002): Strukturen und Themen: Bausteine eines "integrativen" Modells zur Erforschung und Interpretation von Religiosität <http://reliforum.anderssohn.info/download/strukturen.pdf> (abgerufen am 02.02.2023).

Anderssohn, Stefan (2007a): „Gott ist die bunte Vielfalt“ Einblicke in die Religiosität von Menschen mit geistiger Behinderung. Perspektiven für die integrative Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag.

Anderssohn, Stefan (2007b): "Rituale im Religionsunterricht - Praxis". <http://reliforum.anderssohn.info/index.php/reliforum-artikel/101-rituale-im-religionsunterricht-praxis> (abgerufen am 02.02.2023).

Anderssohn, Stefan (2016): Handbuch Inklusiver Religionsunterricht. Ein didaktisches Konzept: Grundlagen – Theorie – Praxis. Neukirchen: Neukirchener Theologie.

Angele, Claudia (2016): Ethnographie des Unterrichtsgesprächs. Ein Beitrag zur Analyse von Unterrichtsgesprächen über Differenz als Alltagserfahrung. Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH.

Bach, Ulrich (2006): Ohne die Schwächsten ist die Kirche nicht ganz. Bausteine einer Theologie nach Hadamar. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.

Baglieri, Susan/ Shapiro, Arthur (2012): Disability Studies and the Inclusive Classroom: Critical Practices for Creating Least Restrictive Attitudes. New York: Routledge.

Bäumler, Christof (1994): Anna-Katharina Szagun. Partnerschaftliches Verhalten. In: Praktische Theologie, Jg. 29, H. 4: 328.

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hg.) (2010): Convention of the United Nations on the Rights of Persons with Disabilities. Berlin.

Beck, Gertrud/ Scholz, Gerold (1994): Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt/Main: Cornelsen Lehrbuch.

Beck, Gertrud/ Scholz, Gerold (1995): Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

Beck, Gertrud/ Scholz Gerold (2012): Teilnehmende Beobachtung im Schulalltag – Erfahrungen aus einem Forschungsprojekt in einer Grundschule. https://www.researchgate.net/publication/301996934_Die_Schule_als_Beobachtungsfeld (abgerufen am 02.02.2023).

Beier, Miriam/ Heller, Thomas/ Wermke, Michael (2014): Religionsunterricht erforschen – Stand und Perspektiven. In: Schreiner, Peter/Schweitzer, Friedrich (Hg.) (2014): Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven. Münster: Waxmann: 149-164.

Bendix, Regina F./ Kraul, Margret (2015): Die Konstitution von Schulkulturen in Räumen und räumlichen Inszenierungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 61.Jg. 2015, H.1: 82-100.

Berg, Eberhard/ Fuchs, Martin (Hg.) (1993): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Bielefeldt, Heiner (2011): Inklusion als Menschenrechtsprinzip: Perspektiven der UN-Behindertenrechtskonvention. In: In: Eurich, Johannes/ Lob-Hüdepohl (Hg.). Inklusive Kirche. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer: 64-79.

Blasse, Nina/ Budde, Jürgen/ Hinrichsen, Merle/ Hummrich, Merle (2014): Die Exklusivität des Inklusiven. https://www.researchgate.net/publication/311583603_Die_Exklusivität_des_Inklusiven (abgerufen am 02.02.2023).

Boban, Ines (2000): It's not inclusion ... – Der Traum von einer Schule für alle Kinder. In: Hans, Maren/ Ginnold, Antje (Hg.): *Integration von Menschen mit Behinderung - Entwicklungen in Europa*. Neuwied: Luchterhand: 238-247.

Boban, Ines/ Hinz, Andreas (Hg.) (2003): Index für Inklusion Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow, übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2003. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (abgerufen am 02.02.2023).

Boban, Ines/ Hinz, Andreas (2015): Der Index für Inklusion – eine Einführung. In: Boban, Ines/ Hinz, Andreas (Hg.): *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: 11-41.

Bollig, Sabine (2010): »Ja, ist das jetzt mehr ein Praktikum, oder was?« Feldzugang als situatives Management von Differenzen. In: Heinzl, Friederike/ Thole, Werner/ Cloos, Peter/ Köngeter, Stefan (Hg.) (2010): „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden: VS-Verlag: 107-116.

Bollig, Sabine/ Schulz, Marc (2016): Ethnografie. Permanenter Link zum Artikel: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100117/> (abgerufen am 02.02.2023).

Bonz, Jochen/ Eisch-Angus, Katharina/ Hamm, Marion/ Sülzle, Almut (2017): Ethnografische Gruppensupervision als Methode reflexiven Forschens Eine Einleitung. In: Bonz, Jochen/ Eisch-Angus, Katharina/ Hamm, Marion/ Sülzle, Almut: *Ethnografie und Deutung Gruppensupervision als Methode reflexiven Forschens*. Wiesbaden: Springer VS: 1-26.

Booth, Tony/ Ainscow, Mel (2002): Index for Inclusion developing learning and participation in school. Editing and production for CSIE Mark Vaughan. UK. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (abgerufen am 02.02.2023).

Borsch, Frank (2009): *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer Verlag.

- Borsch, Frank (2018): Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirksamkeit. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Bourdieu, Pierre (1997): Ortseffekte. In: ders. (Hg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Köln: Halem Verlag: 159-168.
- Breidenstein, Georg/ Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim: Juventa.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Breidenstein, Georg (2012a): Ethnographisches Beobachten. In: De Boer, Heike/ Reh, Sabine (Hg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS: 27- 44.
- Breidenstein, Georg (2012b): Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln. In: Heinzl, Friederike/ Thole, Werner/ Cloos, Peter/ Köngeter, Stefan (Hg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS-Verlag: 205-215.
- Breidenstein, Georg/ Hirschauer, Stefan/ Kalthoff, Herbert/ Nieswand, Boris (2013): Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz, München: UVK VerlagsgmbH.
- Breidenstein, Georg/ Dorow, Sabine/ Menzel, Christin/ Rademacher, Sandra (2017): Die Organisation individualisierten Unterrichts. In: Breidenstein, Georg/ Rademacher, Sandra: Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS: 17-74.
- Brieden, Norbert (2015): Sozialformen. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100033/> (abgerufen am 02.02.2023).
- Budde, Jürgen/ Hummrich, Merle (2014): Reflexive Inklusion. Zeitschrift für Inklusion, (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193> (abgerufen am 02.02.2023).
- Budde, Jürgen (2015): Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 16. Jg., 1/ 2015: 7-24. <https://shop.budrich-academic.de/wp-content/uploads/2019/05/2196-2138-2015-1.pdf> (abgerufen am 02.02.2023).
- Budde, Jürgen/ Hummrich, Merle (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. „Erziehungswissenschaft“. Mitteilungsheft der DGfE, Jg. 26, H.51: 33–41.
- Budde, Jürgen/ Meier, Michael (2015): Ethnographie und ihre Erkenntnispotentiale – Methodologische Reflexionen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 16. Jg., 1/ 2015: 3-6.
- Budde, Jürgen/ Blasse, Nina/ Johannsen, Svenja (2017). Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht. Zeitschrift Für Inklusion, (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/358> (abgerufen am 02.02.2023).
- Budde, Jürgen/ Rißler, Georg (2017): Die Exklusion aus dem schulischen Anspruch (Re-Produktionsprozesse sozialer Ungleichheit im Unterricht in der Sekundarstufe I. In:

Diehm, Isabell/ Kuhn, Melanie/ Machold, Claudia (Hg.): Differenz - Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS: 179-198.

Budde, Jürgen/ Dlugosch, Andrea/ Herzmann, Petra et al. (Hg.) (2020): Inklusion im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der DGfE. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Büttner, Gerhard/ Dieterich, Veit Jakobus (2004): Religion als Unterricht. Ein Kompendium. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Büttner, Gerhard/ Mendl, Hans (2012): Lernlandschaften – religionspädagogisch durchbuchstabiert. In: Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 3: Lernumgebungen. Hannover: Verlag LUSA: 39-52.

Cilliers, Johan (2015): Die Dignity of Disability. Zu Dimensionen von Würde und Behinderung. In: Nord, Ilona (Hg.): Inklusion im Studium Evangelische Theologie. Grundlagen und Perspektiven mit einem Schwerpunkt im Bereich von Sinnesbehinderungen. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt: 84-98.

Clifford, James/ Marcus, George (Hg.) (1986): Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography. Berkeley: University of California Press.

Cloos, Peter/ Thole, Werner (2006): Pädagogische Forschung im Kontext von Ethnographie und Biographie. In: Cloos, Peter/ Thole, Werner (Hg.): Ethnographische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 9-16.

Combe, Arno/ Helsper, Werner (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Datta, Asit/ Noormann, Harry (2013): Vorwort zu Hauenschild, Katrin/ Robak, Steffi/ Sievers, Isabel (Hg.) (2013) Diversity Education Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel Verlag GmbH: 9-10.

De Boer, Heike/ Reh, Sabine (Hg.) (2012): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS.

Deckert-Peaceman, Heike/ Dietrich, Cornelia/ Stenger, Ursula (2010): Einführung in die Kindheitsforschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Degener, Theresia (2012): Das Recht auf inklusive Bildung als Menschenrecht. In: Kritische Justiz. Heft 4 2012, 405-419. <https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/0023-4834-2012-4-405/das-recht-auf-inklusive-bildung-als-menschenrecht-jahrgang-45-2012-heft-4?page=0> (abgerufen am 02.02.2023).

Degener, Theresia (2018): Videovortrag: Emanzipation ohne Vereinnahmung: Quo Vadis - deutschsprachige Disability Studies? <https://www.youtube.com/watch?v=gkwbke-OSKOY> (abgerufen am 02.02.2023).

Deinet, Ulrich (2014): Vom Aneignungskonzept zur Activity Theory Transfer des tätigkeitsorientierten Aneignungskonzepts der kulturhistorischen Schule auf heutige Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. In: socialnet Materialien. <https://www.socialnet.de/materialien/attach/249.pdf> (abgerufen am 02.02.2023).

- Dellwing, Michael/ Prus, Robert (2012): Einführung in die Interaktionistische Ethnografie. Soziologie im Außendienst. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diehm, Isabell/ Kuhn, Melanie/ Machold, Claudia (Hg.) (2017): Differenz - Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS.
- Dlugosch, Andrea/ Langner, Anke (2015): Netzwerke inklusiver Konstellationen (NiK) – ein Erhebungs- und Reflexionsinstrument für die „Umsetzung“ von „Inklusion“? <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/264/250> (abgerufen am 02.02.2023).
- Döring, Nicola/ Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Dresing, Thorsten/ Pehl, Thorsten (Hg.) (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Eberwein, Hans/ Knauer, Sabine (Hg.) (2002): Handbuch Integrationspädagogik. 6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Egener, Lea (2018): Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden des Lehramts für sonderpädagogische Förderung zur schulischen Inklusion. Paderborner Schriften zur sonderpädagogischen Förderung Bd. 1.
- Eichfeld, Christian/ Schuppener, Saskia (2016): „So viel Kontinuität wie möglich, so viel Innovation wie nötig“ Länderbericht zur inklusiven Entwicklung – Sachsen 2016. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/363/293> (abgerufen am 02.02.2023).
- Eiesland, Nancy L. (2018): Der behinderte Gott. Anstöße zu einer Befreiungstheologie der Behinderung. Würzburg: Echter Verlag.
- Eisch-Angus, Katharina (ohne Datum): Ethnographische Interpretation und Dichte Beschreibung auf der Grundlage Teilnehmender Beobachtungen. https://static.uni-graz.at/fileadmin/_Persoenliche_Webseite/eisch-angus_katharina/pdf/dichtebesreibung.pdf (abgerufen am 02.02.2023).
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise (2016a): Inklusion: Vision und Wirklichkeit: Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise (2016b): Historischer Überblick. In: Hedderich, Ingeborg/ Biewer, Gottfried/ Hollenweger, Judith/ Markowetz, Reinhard (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt Verlag: 17-26.
- Eisenbast, Volker/ Otte, Matthias/ Pithan, Annebelle (Hg.) (2013): Inklusive Bildung als evangelische Verantwortung. Dokumentation einer Fachtagung vom 31. Januar bis 1. Februar 2013 in Hofgeismar. epd-Dokumentation 27-28/2013. Frankfurt/Main: GEP gGmbH.
- Emerson, Robert M./ Fretz, Rachel I./Shaw, Linda L. (1995): Writing ethnographic field-notes. Sec. Edition. Chicago, London: The university of Chicago press.
- Emmerich, Marcus (2016): Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion. In: Moser, Vera/ Lütje-Klose, Birgit (Hg.): Schulische Inklusion. Weinheim; Basel: Beltz Juventa: 42-57.

Englert, Rudolf. Der gegenwärtige Religionsunterricht hat noch Entwicklungspotential Anstöße der empirischen Unterrichtsforschung. <https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/153682> (abgerufen am 02.02.2023).

Faust- Siehl, Gabriele/ Schweitzer, Friedrich (1995): Religion in der Grundschule: Zur pädagogischen Begründung und Gestaltung von Religionsunterricht. 2., geringfügig veränd. Aufl., Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband.

Fechner-Smarsly, Thomas (1999): Clifford Geertz' „Dichte Beschreibung“ – ein Modell für die Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft? In: Glauser, Jürg/ Heitmann, Annet (Hg.): Verhandlungen mit dem New Historicism. Das Text-Kontext-Problem in der Literaturwissenschaft. Würzburg: Verlag Königshausen und Neumann GmbH: 81-102.

Feuser, Georg (2010): Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. In: Stein, Anne-Dore/ Krach, Stefanie/ Niediek, Imke (Hg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen, Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: 17-31.

Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst v./ Steinke, Ines (Hg.) (2015): Qualitative Forschung. Ein Handbuch (Vorwort: 13-29). 11. Aufl. Reinbek: Rowohlt.

Friebertshäuser, Barbara (2008): Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. Vorläufige Antworten und offene Fragen. In: Hünersdorf, Bettina/ Maeder, Christoph/ Müller, Burkhard (Hg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim, München: Juventa Verlag: 49-64.

Friebertshäuser, Barbara/ Kelle, Helga/ Boller, Heike/ Bollig, Sabine/ Huf, Christina/ Langer, / Ott, Marion/ Richter, Sophia (Hg.) (2012): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antja/ Prengel, Annedore (Hg.) (2013): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. durchgeseh. Aufl. München: Juventa Verlag.

Friebertshäuser, Barbara/ Panagiotopoulou, Argyro (2013): In: Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antja/ Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. durchgeseh. Aufl., München: Juventa Verlag: 301-322.

Fritzsche, Bettina/ Tervooren, Anja (2012): Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: Friebertshäuser, Barbara/ Kelle, Helga/ Boller, Heike/ Bollig, Sabine/ Huf, Christina/ Langer, / Ott, Marion/ Richter, Sophia (Hg.) (2012): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich: 25-39.

Gebhard, Simone/ Happe, Claudia/ Paape, Maike/ Riestenpatt, Jule/ Vägler, Alexandra/ Wollenweber, Kai Uwe/ Castello, Armin (2014): Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtsettings. In: Empirische Sonderpädagogik, Jg. 6, H.1: 17-32.

Geertz, Clifford (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Geertz, Clifford (1993): *Local Knowledge. Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Fontana Press.
- Geertz, Clifford (1995): *After the Fact. Two Countries, Four Decades, One Anthropologist*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Geertz, Clifford (1997): *Welt in Stücken. Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts*. Wien: Passagen Verlag GmbH.
- Geiger, Michaela/ Stracke-Bartholmai, Matthias (Hg.) (2018): *Inklusion denken. Theologisch, biblisch, ökumenisch, praktisch*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Geschwendt, Heiko (2016): *Inklusives Lernen aus Kindersicht: Wie erleben Kinder inklusive Settings? Eine mehrstufige Erhebung und Auswertung der Schülerperspektive*. In: Schultheis, Klaudia/ Hiebl, Petra (Hg.): *Pädagogische Kinderforschung Grundlagen, Methoden, Beispiele*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer: 143-256.
- Gibson, Anja (2019): *Geladene ‚Zaungäste‘ im Elitekontext – Zugangshürden und Verwicklungen beim ethnographischen Forschen*. In: ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung, 1-2019: 9-25.
- Göhlich, Michael/ Wagner-Willi, Monika (2001): *Rituelle Übergänge im Schulalltag*. In: Wulf, Christoph/ Althaus, Birgit/ Audehm, Kathrin et al. (Hg.) (2001): *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen: Leske und Budrich: 119-204.
- Goffman, Erving (1999): *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. 5. Aufl.. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goschiniak, Karolina (2018): *Eine psychodynamische Betrachtung von Ausgrenzungsprozessen im Rahmen von Inklusion*. Zeitschrift für Inklusion, 2-2018. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/408> (abgerufen am 02.02.2023).
- Gottowik, Volker (1997): *Konstruktionen des Anderen. Clifford Geertz und die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag.
- Gottowik, Volker (2004): *Clifford Geertz in der Kritik. Ein Versuch, seinen Hahnenkampf-Essay "aus der Perspektive der Einheimischen" zu verstehen*. *Anthropos Journal*, 99: 207-215. https://www.uni-frankfurt.de/43802024/Gottowik_CG_in_der_Kritik_Anthropos_2004.pdf (abgerufen am 02.02.2023).
- Gottowik, Volker (2007): *Zwischen dichter und dünner Beschreibung: Clifford Geertz' Beitrag zur Writing Culture-Debatte*. In: Därmann, Iris/ Jamme, Christoph (Hg.): *Theorien, Konzepte und Autoren der Kulturwissenschaften*. München: Fink: 119-142. https://www.uni-frankfurt.de/43801796/Gottowik_Zwischen_dichter_und_duenner_Beschreibung_2007.pdf (abgerufen am 02.02.2023).
- Gräb, Wilhelm (2005): *Clifford Geertz: Religion dicht beschrieben*. In: Drehsen, Volker/ Gräb, Wilhelm/ Weyel, Birgit (Hg.) (2005): *Kompendium Religionstheorie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht: 204-215.
- Grasser, Patrick (2021): *Religion inklusiv unterrichten. Praxisreflexionen kirchlicher Religionslehrkräfte an Inklusionsschulen*. Stuttgart Verlag W. Kohlhammer.
- Grosche, Michael (2015): *Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung*. In: Kuhl, Poldi/

Stanat, Petra/ Lütje-Klose, Birgit/ Gresch, Cornelia et.al (Hg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer VS: 17-39.

Grümme, Bernhard (2018): Inklusion und aufgeklärte Heterogenität – eine religionspädagogische Perspektive. In: Geiger, Michaela/ Stracke-Bartholmai (Hg.) (2018): Inklusion denken. Theologisch, biblisch, ökumenisch, praktisch. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer: 43-56.

Hackbarth, Anja (2017): Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Häberlein, Tabea (2014): Einleitung: Teilnehmende Beobachtung weiter gedacht: Erkenntnisgewinne durch Reflexionen zur eigenen Rolle in der ethnologischen Feldforschung. In: Sociologus, Bd. 64 H. 2: 117-126.

Halbmayer, Ernst (2010): Einführung in die empirischen Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie. https://www.researchgate.net/publication/237668987_Einfuehrung_in_die_empirischen_Methoden_der_Kultur_und_Sozialanthropologie?enrichId=rgreq-304e98efd3af81e285487d7d866ab191-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzIzNzY2ODk4NztBUzoyMjE3MjIz-MjMyMzA3MjBAMTQyOTg3NDEyOTM0MA%3D%3D&el=1_x_2&esc=publication-CoverPdf (abgerufen am 02.02.2023).

Hammersley, Martyn/ Atkinson, Paul (2010): Ethnography. Principles in practice. 3rd. ed. 2007, (zuerst 1983). London, New York: Routledge.

Hauenschild, Katrin/ Robak, Steffi/ Sievers, Isabel (Hg.) (2013) Diversity Education Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel Verlag GmbH.

Hedderich, Ingeborg/ Biewer, Gottfried/ Hollenweger, Judith/ Markowetz, Reinhard (Hg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Heger, Johannes/ Höger, Christian (2014): Von der Integration zur Inklusion? Wegmarken internationaler und nationaler Erklärungen. In: Pemsel-Maier, Sabine/ Schambeck, Mirjam (Hg.): Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH: 73-93.

Heimlich, Ulrich (2016): Integration. In: Hedderich, Ingeborg/ Biewer, Gottfried/ Hollenweger, Judith/ Markowetz, Reinhard (Hg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: 118-122.

Heimlich, Ulrich (2019): Inklusive Pädagogik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Heinzel, Friederike (2010): Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule. In: Heinzel, Friederike/ Thole, Werner/ Cloos, Peter/ Köngeter, Stefan (Hg.) (2010): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften: 39-47.

Heinzel, Friederike (2012): Der Blick auf Kinder. In: De Boer, Heike/ Reh, Sabine (Hg.) (2012): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS: 173-188.

Heinzel, Friederike (2016): Der Morgenkreis. Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peerkulturellen Herausforderungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Heinzel, Friederike/ Thole, Werner/ Cloos, Peter/ Köngeter, Stefan (Hg.) (2010): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Heinzel, Friederike/ Kränzl-Nagl, Renate/ Mierendorff, Johanna (2012): Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherung an einen komplexen Forschungsbereich. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 11. Jg., H.1: 9-37.

Helfferrich, Cornelia (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Herold, Emanuel: Raum und Zeit. Symposium im Hanse-Wissenschaftskolleg Delmenhorst, 23.–24. Januar 2015. Bericht vom 28.08.2015. <https://soziopolis.de/vernetzen/veranstaltungsberichte/artikel/raum-und-zeit/> (abgerufen: 02.02.2023).

Hinz, Andreas (2000a): Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. In: Albrecht, Friedrich/ Hinz, Andreas/ Moser, Vera (Hg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied, Berlin: Luchterhand: 124-140.

Hinz, Andreas (2000b): Vom halbvollen und halbleeren Glas der Integration – Gemeinsame Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Hans, Maren/Ginnold, Antje (Hg.): Integration von Menschen mit Behinderung. Entwicklungen in Europa. Neuwied, Berlin: Luchterhand: 230-237.

Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9/2002: 354 – 361.

Hinz, Andreas (2009): Inklusiv Pädagogik in der Schule - veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5/2009: 171-179.

Hinz, Andreas (2010): Aktuelle Erträge der Debatte um Inklusion – worin besteht der „Mehrwert“ gegenüber Integration? In: Evangelische Stiftung Alsterdorf & Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (Hg.): Enabling Community. Anstöße für Politik und soziale Praxis. Hamburg: Alsterdorf Verlag GmbH: 191–202.

Hinz, Andreas (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit?! Kritische Anmerkungen zu zehn Jahren Diskurs zur schulischen Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net. 1/2013. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26> (abgerufen am 02.02.2023).

Hinz, Andreas (2015): Inklusion als Vision und Brücken zum Alltag. Über Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion. In: Häcker, Thomas/ Walm, Maik (Hg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: 68-84.

Hinz, Andreas/ Körner, Ingrid/ Niehoff, Ulrich (Hg.) (2008): Von der Integration zur Inklusion Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

Hirschauer, Stefan (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg.30, H. 6: 429 – 451.

Hirschauer, Stefan/ Amann, Klaus (Hg.) (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt/Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

Hitzler, Ronald (2000): Die Erkundung des Feldes und die Deutung der Daten. Annäherungen an die (lebensweltliche) Ethnographie. In: Lindner, Werner: Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Opladen: Leske und Budrich: 17-31.

Hitzler, Ronald/ Gothe, Miriam (2015): Zur Einleitung. Methodologisch-methodische Aspekte ethnographischer Forschungsprojekte. In: Hitzler, Ronald/ Gothe, Miriam (Hg.): Ethnographische Erkundungen. Methodische Aspekte aktueller Forschungsprojekte. Reihe: Erlebniswelten. Wiesbaden: Springer Fachmedien: 9-16.

Hoffman, Katherine E. (2009): Culture as text: hazards and possibilities of Geertz's literary/literacy metaphor. In: The Journal of North African Studies Vol. 14, Nos. 3/4, September/December 2009, 417– 430. https://www.anthropology.northwestern.edu/documents/people/JNAS_14_3_4_Hoffman_published.pdf (abgerufen am 02.02.2023).

Honer, Anne (2000): Lebensweltanalyse in der Ethnographie. In: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst v./ Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt: 194-204.

Honig, Michael-Sebastian (2010): Beobachtung (früh-)pädagogischer Felder. In: Schäfer, Gerd. E./ Staeger, Roswitha (Hg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim, München: Juventa Verlag: 91-101.

Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Taschenbuch-Verlag.

Hünersdorf, Bettina/ Maeder, Christoph/ Müller, Burkhard (2008): Ethnographie des Pädagogischen. Eine Einführung. In: Hünersdorf, Bettina/ Maeder, Christoph/ Müller, Burkhard (Hg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim, München, Juventa Verlag: 11-25.

Huf, Christina/ Friebertshäuser, Barbara (2012): Über Felder, Theorien und Horizonte ethnographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einleitung. In: Friebertshäuser, Barbara/ Kelle, Helga/ Boller, Heike/ Bollig, Sabine/ Huf, Christina/ Langer, / Ott, Marion/ Richter, Sophia (Hg.) (2012): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich: 9-24.

Husmann, Bärbel (2017): Rituale. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100245/> (abgerufen am 02.02.2023).

Hußmann, Stephan/ Welzel, Barbara (Hrsg.) (2018): DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster, New York: Waxmann Verlag.

Institut für Menschenrechte (2011): Stellungnahme der Monitoring-Stelle (31. März 2011). Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und

Sekundarstufen I und II). https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/migrated/tx_commerce/jahresbericht_2011_barrierefrei.pdf (abgerufen am 02.02.2023).

Joyce-Finnern, Nina-Kathrin (2017): Vielfalt aus Kinderperspektive. Verschiedenheit und Gleichheit im Kindergarten. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Jung, Judith/ Schütte, Marcus (2016): Methodologie und methodisches Vorgehen Interpretativer Unterrichtsforschung am Beispiel inklusiven Lernens von Mathematik. In: Zeitschrift Für Inklusion, (4). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/320> (abgerufen am 02.02.2023).

Jüngel, Eberhard: Artikel Perichorese. In: RGG 4. Aufl., 2003, Bd. 6, Spalte 1111. Tübingen: Mohr Siebeck.

Kalthoff, Herbert (2014): Ethnographische Bildungsforschung Revisited. In: Tervooren, Anja/ Engel, Nicolas/ Göhlich, Michael/ Mieth, Ingrid/ Reh, Sabine (Hg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript Verlag: 97-116.

Kammeyer, Katharina (2012): Anerkennung erfahren und geben lernen. Sonderpädagogische Überlegungen zu einer Pädagogik der Vielfalt. In: Glaube und Lernen, 1/2012: 164-180.

Kammeyer, Katharina (2014): Kinder- und Jugendtheologie auf dem Weg zur Inklusion – Kontextuelle und emanzipatorische Beispiele. In: Kammeyer, Katharina/ Zonne, Erna/ Pithan, Annebelle (Hg.): Inklusion und Kindertheologie. Münster: Comenius Institut: 9-29.

Kammeyer, Katharina (2015): Inklusive Wege des Umgangs mit Heterogenität im Religionsunterricht Wahrnehmungen von Religionslehrerinnen und -lehrern, bildungstheoretische Reflexionen und Herausforderungen für das Studium. In: Nord, Ilona (Hg.): Inklusion im Studium Evangelische Theologie. Grundlagen und Perspektiven mit einem Schwerpunkt im Bereich von Sinnesbehinderungen. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt: 197-225.

Katzenbach, Dieter/ Schroeder, Joachim (2007): „Ohne Angst verschieden sein können“ Über Inklusion und ihre Machbarkeit. In: Zeitschrift für Inklusion, 1-2007. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/176> (abgerufen am 02.02.2023).

Katzenbach, Dieter (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In: Schnell, Irmtraud (Hg.) (2015): Herausforderung Inklusion Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: 19-32.

Kelle, Helga/ Breidenstein, Georg (1996): Kinder als Akteure. Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE) Jg.16-1: 47-67.

Knauth, Thorsten (2015): Inklusive Religionspädagogik Grundlagen und Perspektiven. In: Nord, Ilona (Hg.): Inklusion im Studium Evangelische Theologie. Grundlagen und Perspektiven mit einem Schwerpunkt im Bereich von Sinnesbehinderungen. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt: 49-68.

Knecht, Achim (2007): Dichte Beschreibung. In: Dinter, Astrid/Heimbrock, Hans-Günter/Söderblom, Kerstin (Hg.): Einführung in die Empirische Theologie: Gelebte Religion erforschen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht UTB: 226-241.

Knoblauch, Hubert (2001): Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. In: Sozialer Sinn, 2(1): 123-141.

Köhler, Benjamin (2013): Zur Rolle des Subjekts in den sozialen Praktiken. <https://soziologieblog.hypotheses.org/4513> (abgerufen am 12.02.2022).

König, Diemut (2014): Die pädagogische Konstruktion von Elternautorität. Eine Ethnographie der Familienhilfe. Bielefeld: transcript Verlag.

König, Stefan (Hg.): Inklusion als gesellschaftliche, pädagogische und hochschulische Herausforderung. Ulm: Verlag Klemm und Oelschläger: 19-44.

Köpfer, Andreas (2012): Inclusion. In: http://www.inklusion-lexikon.de/Inclusion_Koepfer.php (abgerufen am 02.02.2023).

Köpfer, Andreas (2013): Inclusion in Canada. Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Krappmann, Lothar/ Oswald, Hans (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim: Juventa.

Kron, Maria (2010): Ausgangspunkt: Heterogenität. Weg und Ziel: Inklusion? Reflexionen zur Situation im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net, 3/2010. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/120/120> (abgerufen am 02.02.2023).

Krüger, Heinz-Hermann/ Pfaff, Nicolle (2008): Peerbeziehungen und schulische Bildungsbiographien – Einleitung. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Köhler, Sina-Mareen u.a. (Hg.): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen, Farmington Hills. Verlag Barbara Budrich.

Kuhn, Melanie/ Neumann, Sascha (2015): Verstehen und Befremden Objektivierungen des ‚Anderen‘ in der ethnographischen Forschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 16. Jg., 1/ 2015: 25-42. <https://shop.budrich-academic.de/wp-content/uploads/2019/05/2196-2138-2015-1.pdf> (abgerufen am 02.02.2023).

Kulawiak, Pawel R./ Wilbert, Jürgen (2015): Methoden zur Analyse der sozialen Integration von Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik Jg. 7 H. 3: 241-257. https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11385/pdf/ESP_2015_3_Kulawiak_Wilbert_Methoden_zur_Analyse_der_sozialen_Integration_von_Schulkindern.pdf (abgerufen am 02.02.2023).

Kunz, Ralph/ Liedke, Ulf (Hg.) (2013): Handbuch Inklusion für die Kirchengemeinde. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.

Kunze-Beiküfner, Angela (2017): Kindertheologisch-sensitive Responsivität pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Untersuchung zur Praxis des Theologisierungens in Kindertagesstätten. Leipzig: Evang. Verlagsanstalt Leipzig.

Lang-Wojtasik, Gregor (2018): Heterogenität und Inklusion als pädagogisch-didaktische Dauerbrenner. Reflexive Distanz über Differenz als Chance. In: Lang-Wojtasik, Gregor/

Lee, Ju-Hwa (2011): Inklusion - Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz im Hinblick auf Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderungen. Oberhausen : Athena-Verlag.

Lelgemann, Reinhard/ Lübbecke, Jelena/ Singer, Philipp/ Klose, Christian Walter (2012): Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/35/35> (abgerufen am 02.02.2023).

Leutzsch, Martin (2016): Biblisch-theologische Perspektiven auf Heterogenität, Inklusion und Exklusion. In: Liedke, Ulf/ Wagner, Harald, u.a. (Hg.) (2016): Inklusion Lehr- und Arbeitsbuch für professionelles Handeln in Kirche und Gesellschaft. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer: 54-70.

Liedke, Ulf (2009): Beziehungsreiches Leben. Studien zu einer inklusiven theologischen Anthropologie für Menschen mit und ohne Behinderung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Liedke, Ulf (2011): Gegebenheit – Gabe – Begabung? Systematisch-theologische Notizen zum Diskurs über „Behinderung“ und zu einer inklusiven Anthropologie für alle Menschen. In: Pithan, Annebelle/ Schweiker, Wolfhard (2011): Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch, Münster: Comenius-Institut: 81-86.

Liedke, Ulf (2013a): Theorie und Praxis der Inklusion. In: Kunz, Ralph/ Liedke, Ulf (Hg.) (2013): Handbuch Inklusion für die Kirchengemeinde. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht: 11-30.

Liedke, Ulf (2013b): Inklusion in theologischer Perspektive. In: Kunz, Ralph/ Liedke, Ulf (Hg.): Handbuch Inklusion für die Kirchengemeinde. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht: 31-52.

Liedke Ulf (2016): „Gott ist die bunte Vielfalt für mich“. Inklusion in systematisch-theologischer Perspektive. In: Liedke, Ulf/ Wagner, Harald, u.a. (Hg.): Inklusion Lehr- und Arbeitsbuch für professionelles Handeln in Kirche und Gesellschaft. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer: 71-88.

Lindmeier, Christian/ Lütje-Klose, Birgit (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, Heft 51, Jg.26/2015: 7-16.

Lindner, Heike (2011): Bibeldidaktik (AT) Permanent Link zum Artikel: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/29935/> (abgerufen am 02.02.2023).

Löw, Martina (2012): Raumsoziologie. 7. Aufl.. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Luhmann, Niklas (1989): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Band 3. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Luhmann, Niklas (1994): Inklusion und Exklusion. In: Berding, Helmut (Hg.): Nationales Bewusstsein und kollektive Identität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag: 15-45.

Luhmann, Niklas (2004): Einführung in die Systemtheorie. 2. Aufl.. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Machold, Claudia (2015): Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext. Wiesbaden: Springer VS.

Malinowski, Bronislaw (1973): Magie, Wissenschaft und Religion. Und andere Schriften. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag (zuerst 1948).

Malinowski, Bronislaw (1979): Die Argonauten des westlichen Pazifik. Ein Bericht über Unternehmungen und Abenteuer der Eingeborenen in den Inselwelten von Melanesisch-Neuguinea. Frankfurt/Main: Syndikat (zuerst 1922).

Malinowski, Bronislaw (2005): Eine wissenschaftliche Theorie der Kultur. 2. Aufl. (zuerst 1944). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

Markowitz, Jürgen (1986): Verhalten im Systemkontext - Zum Begriff des sozialen Epigramms. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts. Frankfurt a.M., Suhrkamp.

Martschinke, Sabine/ Kopp, Bärbel/ Ratz, Christoph (2012): Gemeinsamer Unterricht von Grundschulkindern und Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der ersten Klasse. Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Effekten auf sozialen Status und soziales Selbstkonzept. In: Empirische Sonderpädagogik Jg. 4, H. 2: 183-201.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. überarbeitete und neu ausgestattete Aufl.. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Meister, Nina (2012): Wie beginnt der Unterricht? Hermeneutische Rekonstruktionen von Unterrichtsanfängen in Frankreich und Deutschland. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress Ltd..

Mendl, Hans (2018): Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf. Überarbeitete u. erweiterte 6. Aufl.. München: Kösel-Verlag.

Merl, Thorsten (2019): un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen / Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Merz-Atalik, Kerstin (2018): Von einem Versuch „der Integration der Inklusion in die Segregation“?!. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/508> (abgerufen am 02.02.2023).

Meseth, Wolfgang (2011): Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung. Methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen. In: ZQF 2-2011. Budrich Journals: 177–197.

Mindt, Carsten (2009): Verfremdung des Vertrauten. Zur literarischen Ethnographie der ‚Bundesdeutschen‘ im Werk Gisela Elsners. Hamburg: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Miesera, Susanne (2018): Inklusion an beruflichen Schulen – Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von angehenden Lehrkräften im internationalen Vergleich. München: Universitätsbibliothek München: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:91-diss-20180917-1446301-1-3> (abgerufen am 02.02.2023).

Möller, Rainer. Guter (Religions-)Unterricht zwischen Kompetenzorientierung und inklusiver Didaktik. <https://comenius.de/wp-content/uploads/2012/09/Guter-Religions-Unterricht-Kompetenzorientierung-Inklusion-2012.pdf> (abgerufen am 02.02.2023).

Möller, Rainer (2016): Von Diversität bis Pluralität. Ein Versuch die vielfältigen Vielfaltsdiskurse zu ordnen. In: CI Informationen Mitteilungen aus dem Comenius Institut 2:2016. Münster: 5-6.

Möller, Rainer/ Bücken, Nicola/ Pithan, Annebelle (2014): Inklusion und religiöse Bildung - Deutungsmuster von Lehrkräften. Zwischenergebnisse aus dem Projekt „Religion in inklusiven Schulen“ (RiS). In: Schreiner, Peter/ Schweitzer, Friedrich (Hg.): Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektive. Münster, New York: Waxmann: 189-199.

Möller, Rainer/ Pithan, Annebelle/ Schöll, Albrecht/ Bücken, Nicola (2018): Religion in inklusiven Schulen. Soziale Deutungsmuster von Religionslehrkräften. Münster, New York: Waxmann.

Mohn, Bina Elisabeth (2010): Dichtes Zeigen beginnt beim Drehen. Durch Kameraführung und Videoschnitt ethnographische Blicke auf Unterrichtssituationen und Bildungsprozesse entwerfen. In: Heinzl, F./ Thole, W. u.a. (Hg.): „Auf unsicherem Terrain“ Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS-Verlag: 153-196.

Moltmann, Jürgen (1975): Kirche in der Kraft des Geistes: ein Beitrag zur messianischen Ekklesiologie München: Chr. Kaiser Verlag.

Moltmann, Jürgen (1984): Diakonie im Horizont des Reiches Gottes. Schritte zum Diakontum aller Gläubigen. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.

Müller, Peter (2011): Schlüssel, Impulse, Themenkreise. Aspekte einer zeitgemäßen Bibeldidaktik. In: Loccum Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde. 1/11: 3-8.

Müller, Frank J. (Hg.) (2018): Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 1 und Band 2. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Müller-Funk, Wolfgang (2010): Kulturtheorie. Einführung in Schlüsseltexte der Kulturwissenschaften. Tübingen: A. Francke Verlag UTB: 237-257.

Müller-Friese, Anita (2011): Ebenbildlichkeit Gottes: Ist Gott behindert? Theologische Überlegungen zu einem integrativen Religionsunterricht. In: Pithan, Annebelle/ Schweiker, Wolfhard (2011): Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch. Münster: Comenius-Institut: 99-105.

Muños, Vernor (2012): Das Meer im Nebel. Bildung auf dem Weg zu den Menschenrechten. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Neumann, Nils (2018): Die Überwindung sozialer Grenzen im Lukasevangelium. In: Geiger, Michaela/ Stracke-Bartholmai (Hg.) (2018): Inklusion denken. Theologisch, biblisch, ökumenisch, praktisch. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer: 141-156.

Niehl, Franz Wendel (2016): Erzählen. In: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100026/> (abgerufen am 02.02.2023).

Nipkow, Karl Ernst (2011): Menschen mit Behinderung nicht ausgrenzen! Zur theologischen Begründung und pädagogischen Verwirklichung einer „Inklusiven Pädagogik“. In: Pithan, Annebelle/ Schweiker, Wolfhard (Hg.): Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch, Comenius-Institut. Münster: 89-98.

Nord, Ilona (2016): Inklusion als Thema der Praktischen Theologie und Religionspädagogik. Eine Orientierung. In: Theologische Literaturzeitung. November/2016. Spalte 1167-1184.

Panagiotopoulou, Argyro (2013): Ethnographische Zugänge in der frühkindlichen Bildungsforschung. In: Stamm, Margrit/ Edelmann, Doris (Hg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS: 771-786.

Pemsel-Maier, Sabine (2014): Christlicher Glaube und Religionspädagogik. In: Pemsel-Maier, Sabine/ Schambeck, Mirjam (Hg.): Inklusion!? Religionspädagogische Einwüfe. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH: 53-72.

Pemsel-Maier, Sabine (2014): Wenn Fragmentarität zum Thema wird – Religionsunterricht inklusiv buchstabiert. In: Pemsel-Maier, Sabine/ Schambeck, Mirjam (Hg.): Inklusion!? Religionspädagogische Einwüfe. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH: 206-223.

Pemsel-Maier, Sabine/ Schambeck, Mirjam (Hg.) (2014): Inklusion!? Religionspädagogische Einwüfe. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

Pentzold, Christian (2015): Praxistheoretische Prinzipien, Traditionen und Perspektiven kulturalistischer Kommunikations- und Medienforschung. In: M&K, 63. Jg. 2/2015: 229-245.

Peters, Beate (2017): Wolken oder Sonnenschein ... - Überlegungen und Anregungen zu Ritualen im Religionsunterricht der Grundschule. In: Loccumer Pelikan 3 / 2017: 40-43. https://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel3-17/3-17_peters (abgerufen am 02.02.2023).

Pirner, Manfred L. (2010): Heterogenität und Differenzierung: Herausforderung und Chance für die Religionspädagogik. In: entwurf 4-2010: 6-9.

Pirner, Manfred L. (2012): Inklusion und christliches Menschenbild. Christlich-pädagogische Perspektiven. In: Schreiner, Martin (Hg.) Aufwachsen in Würde. Die Hildesheimer Barbara-Schadeberg-Vorlesungen. Waxmann: Münster / New York / München / Berlin: 101-114.

Pirner, Manfred L./ Schwarz, Susanne (2017): Unterrichtsforschung, empirische. In: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100226/> (abgerufen am 02.02.2023).

Pirner, Manfred L./ Rothgangel, Martin (Hg.) (2018): Empirisch forschen in der Religionspädagogik: Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Pithan, Annebelle (2015): Inklusion. <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100019/> (abgerufen am 02.02.2023).

Pithan, Annebelle (2019): Vielfalt braucht Unterstützung! In: inrev Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Veröffentlicht 4. Dezember 2019 <https://inrev.de/2019/12/04/vielfalt-braucht-unterstuetzung/> (abgerufen am 02.02.2023).

Pithan, Annebelle/ Leimgruber, Stephan/ Spiekermann, Martin (2003): Differenz als Chance – Lernen in der Begegnung. Forum für Heil- und Religionspädagogik, Bd.2. Münster Comenius Institut.

Pithan, Annebelle/ Schweiker, Wolfhard (2011): Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch, Münster: Comenius-Institut.

Porzelt, Burkard/ Güth, Ralph (Hg.) (2000): Empirische Religionspädagogik Grundlagen - Zugänge - Aktuelle Projekte. Herausgegeben im Auftrag der Ständigen Sektion "Empirische Religionspädagogik" der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozent/innen. Münster: LIT Verlag.

Prenzel, Annedore/ Voort, Dörte van der (1996): Vom Anfang bis zum Abschluß: Vielfalt durch „Gute Ordnung“ – Zur Arbeit mit Kindern in einer Schule der Demokratie. In: Helsper, Werner/ Krüger, Heinz-Hermann/Wenzel, Hartmut (Hg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim: Beltz: 299–318.

Prenzel, Annedore (1999): Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3.Aufl.. Wiesbaden: VS-Verlag.

Prenzel, Annedore (2007): Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In: Krell, Gertraude/ Riedmüller, Barbara/ Sieben, Barbara/ Vinz, Dagmar (Hg.): Diversity Studies - Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt, Main u.a.: Campus-Verlag: 49-67.

Prenzel, Annedore (2010): Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. <http://docplayer.org/138153-Wie-viel-unterschiedlichkeit-passt-in-eine-kita-theoretische-grundlagen-einer-inklusi-ven-praxis-in-der-fruehpaedagogik.html> (abgerufen am 02.02.2023).

Prenzel, Annedore (2011): Selektion versus Inklusion – Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren: 23–48.

Prenzel, Annedore (2013): Inklusion pädagogisch – Grundverständnisse, Voraussetzungen und Konzeptionen. In: Elsenbast, Volker/ Otte, Matthias/ Pithan, Annebelle (Hg.): Inklusive Bildung als evangelische Verantwortung. Epd-Dokumentation 27-28/2013.

Prenzel, Annedore (2014): Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In: Häcker, Thomas/ Walm, Maik (Hg.): Inklusion als Entwicklung Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt: 27-45.

Prenzel, Annedore (2018): Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In: Müller, Frank J. (Hg.) (2018): Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2. Gießen: Psychosozial-Verlag: 33-56.

Preuss-Lausitz, Ulf (2011): Integration und Inklusion von Kindern mit Behinderungen – Ein Weg zur produktiven Vielfalt in einer gerechten Schule. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren u.a.: 161–182.

Preuss-Lausitz, Ulf (2012): Inklusion: Modewort oder Hoffnungsträger? Was ist neu an Inklusion und wie kann sie gelingen?. In: Pädagogik 9/2012, 42-45.

Raabe, Tobias (2010): Entwicklung von Vorurteilen im Kindes- und Jugendalter. Eine MetaAnalyse zu Altersunterschieden. Dissertation Friedrich Schiller Universität Jena. https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00020694/Raabe/Dissertation.pdf (abgerufen am 02.02.2023).

Raufelder, Diana Tatjana: Die Bedeutung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Bildungsprozeß – eine Ethnographie. 2006. http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000002233 (abgerufen am 02.02.2023).

Reckwitz, Andreas (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine soziatheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie (32), H.4: 282-301.

Reckwitz, Andreas (2004): Die Entwicklung des Vokabulars der Handlungstheorien: Von den zweck- und normorientierten Modellen zu den Kultur- und Praxistheorien. In: Gabriel Manfred (Hg.): Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 303-328.

Reh, Sabine/ Rabenstein, Kerstin (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 59, H.3: 291-307.

Reich, Kersten (2012): Partnerarbeit. In: Reich, Kersten (Hg.): Methodenpool. In: url: <http://methodenpool.uni-koeln.de> . (last update 2017) (abgerufen am 02.02.2023).

Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. In: Reich, Kersten (Hg.): Methodenpool. In: url: <http://methodenpool.uni-koeln.de> . (last update 2017) (abgerufen am 12.02.2022)

Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Ricoeur, Paul (1978): Der Text als Modell. Hermeneutisches Verstehen. In: Gadamer, Hans-Georg/Boehm, Gottfried: Seminar. Die Hermeneutik und die Wissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag: 83-117.

Riegel, Ulrich (2018): Religionspädagogische Unterrichtsforschung: Eine problematisierende Einführung. In: Schambeck, Mirjam sf/ Riegel, Ulrich (Hg.) (2018): Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung. Freiburg, Basel, Wien: Verlag Herder GmbH: 13-28.

Rißler, Georg/ Budde, Jürgen (2017): Raum und Räumlichkeit im pluralisierten Unterricht. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/455> (abgerufen am 02.02.2023).

Roebben, Bert (2014): »Das Wort kehrt nicht leer zurück« - Biblisch-theologische Lese-schlüssel einer inklusiven Religionspädagogik. In: Pemsel-Maier, Sabine/ Schambeck, Mirjam (Hg.): Inklusion!? Religionspädagogische Einwüfe. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH: 167-185.

Roebben, Bert/ Kammeyer, Katharina (Hg.) (2014): Inclusive Religious Education International Perspectives. Zürich: LIT Verlag.

Röhrig, Hans-Jürgen (2001): Religionsunterricht mit geistigbehinderten Schülern, aber wie?: Perspektivenwechsel zu einer subjektorientierten Religionsdidaktik. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.

Röhrig, Hans-Jürgen (2017): Lernlandschaften – Räume zu differenzierten Lehr-/Lernangeboten in einem inklusiven (Religions-)Unterricht eröffnen. In: Wuckelt, Agnes/ Pithan, Annette (Hg.) (2017): „Mach mir Platz, dass ich wohnen kann“ – Lebens-Räume eröffnen und Barrieren abbauen. Forum für Heil- und Religionspädagogik. Band 9. Münster: Comenius Institut: 109-118.

Rohwer, Götz (2007): Soziale Räume und materielle Kultur Überlegungen zu Begriffsbildungen. <http://www.stat.ruhr-uni-bochum.de/papers/drk.pdf> (abgerufen am 02.02.2023).

Rupp, Hartmut (2012): Kennwort Inklusion. In: Glauben und Lernen 27. Jg., Heft 2: 114-124.

Sander, Alfred (2011): Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In: Pithan, Annette/ Schweiker, Wolfhard: Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch. Münster: Comenius-Institut: 13-17.

Sauter, Sven (2016): Grundbegriffe und Grundlagen: Erziehung, Bildung, Entwicklung und Heterogenität. In: Hedderich, Ingeborg/ Biewer, Gottfried/ Hollenweger, Judith/ Markowitz, Reinhard (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt Verlag: 169-178.

Schäfer, Gerd E. (2010): Frühkindliche Bildungsprozesse in ethnographischer Perspektive. Zur Begründung und konzeptionellen Ausgestaltung einer pädagogischen Ethnographie der frühen Kindheit. In: Schäfer, Gerd E./ Staeger, Roswitha (Hg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag: 69-90.

Schäper, Sabine (2011): Kirche als Inklusionsagentur und/oder -akteurin? – Chancen und Widersprüche auf der Suche nach einer neuen Rolle. In: Eurich, Johannes/ Lob-Hüdepohl (Hg.): Inklusive Kirche. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer: 146-162.

Schambeck, Mirjam sf (2014): Inklusion – eine Fundamentalkategorie auf der Suche nach ihrer praktischen Umsetzung. In: Pemsel-Maier, Sabine/ Schambeck, Mirjam (Hg.): Inklusion!? Religionspädagogische Einwüfe. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH: 23-52.

Schambeck, Mirjam sf (2016): Bibeldidaktik, Grundfragen. Permanenter Link zum Artikel: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100038/> (abgerufen am 02.02.2023).

Schambeck, Mirjam sf (2018): „Religionspädagogische Unterrichtsforschung im Etablierungsprozess – Ein systematischer Überblick. In: Schambeck, Mirjam sf/ Riegel, Ulrich (Hg.): Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung. Freiburg, Basel, Wien: Verlag Herder GmbH: 309-338.

Schambeck, Mirjam sf/ Riegel, Ulrich (Hg.) (2018): Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung. Freiburg, Basel, Wien: Verlag Herder GmbH.

Schatzki, Theodore R./ Knorr Cetina, Karin/ Savigny, Eike von (2001): The Practice Turn in Contemporary Theory. London: Routledge.

Scheidt, Katja (2017): Inklusion Im Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schellhammer Barbara (2013): „Dichtes Verstehen“ als Schritt zu einer begegnenden Bibliothekskultur. In: Zeitschrift für Bibliothekskultur 3: 90-94.

Schiefer Ferrari, Markus (2012): (Un)gestörte Lektüre von Lk.14,12-14. Deutung, Differenz und Disability. In: Grünstäudl, Wolfgang/ Schiefer Ferrari, Markus (Hg.): Gestörte Lektüre: Disability als hermeneutische Leitkategorie biblischer Exegese. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer: 13-47.

Schnell, Irmtraud (Hg.) (2015): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schneppel, Susanne (2019): Mathematische Förderung von Kindern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung. Eine Längsschnittstudie in inklusiven Klassen. Münster, New York: Waxmann. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/18143/pdf/Schneppel_2019_Mathematische_Foerderung_von_Kindern.pdf, doi:<https://doi.org/10.31244/9783830990857>

Scholz, Daniel (2013): Kooperatives Lernen. http://www.inklusion-lexikon.de/KooperativesLernen_Scholz.php (abgerufen am 02.02.2023).

Scholz, Gerold (2010): Lernen als kommunikative Haltung. Überlegungen zu einem erziehungswissenschaftlichen Lernbegriff. In: Schäfer, Gerd. E./ Staeger, Roswitha (Hg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim, München: Juventa Verlag: 51-68.

Schreiner, Peter/ Schweitzer, Friedrich (Hg.) (2014): Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven. Münster: Waxmann.

Schröder, Ina (2011): Der Inklusionsdiskurs als Herausforderung empirisch-theologischer Professionsforschung im Feld evangelischer Schulen. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10, H.2, 141-154. <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2011-02/17.pdf> (abgerufen am 02.02.2023).

Schroer, Markus (2013): Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, e-book.

Schründer-Lenzen, Agi (2013): Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje/ Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. durchgesehene Aufl.. München: Juventa Verlag: 149-158.

Schumann, Ira (2014): „Das hat der Stefan alleine gemacht“. Zur Herstellung der Unterscheidung behindert – nichtbehindert in einer Grundschulklasse. In: Tervooren, Anja/ Engel, Nicolas/ Göhlich, Michael/ Mieth, Ingrid/ Reh, Sabine (Hg.) (2014): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript Verlag: 291-307.

Schulz, Marc (2018): Qualitative Forschung. In: Schmidt, Thilo/ Smidt, Wilfried (Hg.) (2018): Handbuch empirischer Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH: 23-40.

Schwarz, Susanne (2019): SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – Theoretische Überlegungen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Schweiker, Wolfhard (2011a): Inklusion: Aktuelle Herausforderung für Theologie und Kirche. Deutsches Pfarrernetz 6/ 2011, 296-300.

Schweiker, Wolfhard (2011b): Inklusiv als Herausforderung praktisch-theologischer Reflexion und kirchlicher Handlungsfelder. In: Eurich, Johannes/ Lob-Hüdepohl, Andreas (Hg.): Inklusiv Kirche. Stuttgart: Kohlhammer: 131-145.

Schweiker, Wolfhard (2012a): Vielfalt im Religionsunterricht organisieren: Einführung und Praxisimpuls zu Kirche & Ökumene. In: Glaube und Lernen 27. Jg., Heft 1, 195-219.

Schweiker, Wolfhard (2012b): Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden. Stuttgart: Calwer Verlag.

Schweiker, Wolfhard (2017): Prinzip Inklusion Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schweiker, Wolfhard (2019): Inklusiv Lehr- und Lernprozesse, religionspädagogisch. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200598/> (abgerufen am 02.02.2023).

Seitz, Simone/ Scheidt, Katja (2012): Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Inklusion online 1-2012 <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62> (abgerufen am 02.02.2023).

Sperling, Christine/ Scholte van Mast, Ruth (1995): Oh, wie toll! Ih, wie blöd! Berlin: W. Mann Verlag.

Spradley, James P. (1980): Participant Observation. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Springhart, Heike (2018): Inklusion und Vulnerabilität – systematisch-theologische Überlegungen. In: Geiger, Michaela/ Stracke-Bartholmai, Matthias (Hg.) (2018): Inklusion denken. Theologisch, biblisch, ökumenisch, praktisch. Stuttgart: Kohlhammer: 33-42.

Staege, Roswitha (2010): Beiträge zur frühpädagogischen Bildungsforschung Eine Einleitung. In: Schäfer, Gerd. E./ Staege, Roswitha (Hg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag: 9-22.

Steiglechner, Lilly (2017): Inklusion an deutschen Regelschulen. Eine qualitative Studie zu Einstellungen der Lehrer. München: GRIN Verlag.

Stein, Roland/ Link, Pierre-Carl (2019): Inklusiv Lehr- und Lernprozesse, allgemeinpädagogisch. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200685/> (abgerufen am 02.02.2023).

Steinkühler, Martina (2018): Bibelgeschichten erzählen – aber wie!? In: https://www.rpi-ekkw-ekhn.de/fileadmin/templates/rpi/normal/material/rpiimpulse/2018/heft_1/Artikel/RPI_Impulse_1-2018_06_Grundsatzartikel.pdf (abgerufen am 02.02.2023).

Stichweh, Rudolf (2013): Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. In: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22/22> (abgerufen am 02.02.2023).

Stögbauer-Elsner, Eva-Maria (2016): Bodenbilder. In: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100135/> (abgerufen am 02.02.2023).

Stoetzer, Sergej (2014): Aneignung von Orten. Raumbezogene Identifikationsstrategien. Darmstadt: http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/3833/7/Stoetzer-Aneignung_von_Orten_printerfriendly.pdf (abgerufen am 02.02.2023).

Streck, Rebekka/ Unterkofler, Ursula/ Reinecke-Terner, Anja (2013): Das "Fremdwerden" eigener Beobachtungsprotokolle – Rekonstruktionen von Schreibpraxen als methodische Reflexion. In: Forum qualitative Sozialforschung Volume 14, No. 1, Art. 16. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/42> (abgerufen am 02.02.2023).

Sturm, Tanja/ Wagener, Benjamin/ Wagner-Willi, Monika (2020): Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1. In: van Ackeren, Isabell/ Bremer, Helmut, et al.: Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich: 581-598.

Szagon, Anna-Katharina (1991): Partnerschaftliches Verhalten von Behinderten und Nichtbehinderten. Möglichkeiten und Grenzen religionspädagogischer Bemühungen in Schule und Kirche zu seiner Anbahnung, Erprobung und Einübung. Münster: Comenius Institut.

Terfloth, Karin (2017): Exklusion. In: Ziemer, Kerstin (Hg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht: 73-75.

Tervooren, Anja, (2001): Pausenspiele als performative Kinderkultur. In: Wulf, Christoph/ Althaus, Birgit/ Audehm, Kathrin et al. (Hg.) (2001): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen: Leske + Budrich: 205-248.

Tervooren, Anja/ Engel, Nicolas/ Göhlich, Michael/ Miethe, Ingrid/ Reh, Sabine (Hg.) (2014): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript Verlag.

Textor, Annette (2015): Einführung in die Inklusionspädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Theunissen, Georg/ Schirbort, Kerstin (Hg.) (2006): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen, soziale Netze, Unterstützungsangebote. Stuttgart: Kohlhammer.

Thole, Werner et al. (2010): Einleitung „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. In: Heinzl, Friederike/ Thole, Werner/ Cloos, Peter/ Königter, Stefan (Hg.) (2010): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS-Verlag: 11-13.

Thole, Werner (2010): Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In: Heinzl, Friederike/ Thole, Werner et al. (Hg.): „Auf unsicherem Terrain“ Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften: 17-38.

Trautmann, Matthias/ Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS-Verlag.

Urton, Karolina/ Wilbert, Jürgen/ Hennemann, Thomas (2014): Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. In: Empirische Sonderpädagogik Jg. 6 Heft 1: 3-16.

Vock, Miriam/ Gronostaj, Anna (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Wagner, Petra (2017): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung mit jungen Kindern. In: Polat, Ayça (Hg.): Migration und Soziale Arbeit. Wissen, Haltung, Handlung. Stuttgart: Verlag Kohlhammer: 143-152.

Wagner-Willi, Monika (2007): Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis Grundlagen qualitativer Sozialforschung: 2., erweiterte und aktualisierte Ausgabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 125-146.

Weidner, Margit (2012): Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch. 7. Aufl.. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.

Wember, Franz B./ Melle, Insa (2018): Adaptive Lernsituationen im inklusiven Unterricht: Planung und Analyse von Unterricht auf Basis des Universal Design for Learning. In: Hußmann, Stephan/ Welzel, Barbara (Hrsg.) (2018): DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster, New York: Waxmann Verlag: 57-72.

Werning, Rolf (2010): Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 8 2010: 284-291.

Wolf, Janine (2015): „Inklusion braucht tragende Beziehungen“ Die Bedeutung von Inklusion für die kirchliche Arbeit. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies“. Universität Hamburg. <https://www.zedis-hamburg.de/wp-content/download-pdfs/wolf19012015.pdf> (abgerufen am 02.02.2023).

Wolff, Stephan (1992): Die Anatomie der dichten Beschreibung. Clifford Geertz als Autor. In: Matthes, Joachim (Hg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co.: 339-361.

Wuckelt, Agnes/ Pithan, Annebelle (Hg.) (2017): „Mach mir Platz, dass ich wohnen kann“ – Lebens-Räume eröffnen und Barrieren abbauen. Forum für Heil- und Religionspädagogik, Band 9. Münster: Comenius Institut.

Wulf, Christoph/ Althaus, Birgit/ Audehm, Kathrin et al. (Hg.) (2001): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen: Leske + Budrich.

Wulf, Christoph/ Göhlich, Michael/ Zirfas, Jörg (Hg.) (2001): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim, München: Juventa-Verlag.

Wulf, Christoph/ Zirfas, Jörg (2001): Das Soziale als Ritual: Perspektiven des Performativen. In: Wulf, Christoph/ Althaus, Birgit/ Audehm, Kathrin et al. (Hg.) (2001): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen: Leske + Budrich: 339-347.

Wulf, Christoph (2008): Rituale im Grundschulalter: Performativität, Mimesis und Interkulturalität. ZfE 11: 67–83.

Zaborowski, Katrin Ulrike/ Meier, Michael/ Breidenstein, Georg (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zehn Grundsätze für inklusiven Religionsunterricht. (2014): Comenius Institut (Hg.). Münster. <https://inrev.de/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=1741> (abgerufen am 02.02.2023).

Ziemen, Kerstin (2017): Inklusion. In: Ziemen, Kerstin (Hg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht: 101-102.

Zinnecker, Jürgen (1975): Der Heimliche Lehrplan: Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim, Basel: Beltz.

Zinnecker, Jürgen (1995): Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer. In: Behnken, Imbke/ Jaumann, Olga (Hg.): Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim, München: Juventa-Verlag: 21-38.

Zinnecker, Jürgen (2000): Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. Über populäre, pädagogische und szientifische Ethnographien. Zeitschrift für Pädagogik Jahrgang 46, Heft: 667-690.

Internationale und nationale Dokumente, Verlautbarungen und Gesetzestexte:

Deutsches Institut für Menschenrechte: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte Vereinte Nationen, 10. Dezember 1948. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Weitere_Publikationen/Broschuere_70_Jahre_A-EMR.pdf (abgerufen am 02.02.2023).

UN (1989): Convention on the Rights of the Child <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> (abgerufen am 02.02.2023).

UN (2006): United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. In: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm> (abgerufen am 02.02.2023).

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.

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hg.) (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erweiterte Aufl.. Bonn 2014.

Deutsches Institut für Menschenrechte (2015): CRPD - Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands 2015: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/crpd-abschliessende-bemerkungen-ueber-den-ersten-staatenbericht-deutschlands> (abgerufen am 02.02.2023).

Deutsches Institut für Menschenrechte (2019): Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention. Analyse: Wer Inklusion will, sucht Wege. Zehn Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Wer Inklusion will sucht Wege Zehn Jahre UN BRK in Deutschland.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Wer_Inklusion_will_sucht_Wege_Zehn_Jahre_UN_BRK_in_Deutschland.pdf) (abgerufen am 02.02.2023).

UNESCO (1990): World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs, Jomtien. https://www.humanium.org/en/wp-content/uploads/2017/04/Declaration_for_all.docx#:~:text=The%20World%20Declaration%20on%20Education,educators%20and%20development%20professionals%20in (abgerufen am 02.02.2023).

UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf (abgerufen am 02.02.2023).

Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: Bildungsplan Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und Bildungsplan Förderschwerpunkt Lernen (2022) <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/10164496> .

Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983 <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true> (abgerufen am 02.02.2023).

Landtag von Baden-Württemberg 15. Wahlperiode. Drucksache 15 /6963 09. 06. 2015. Gesetzentwurf der Landesregierung. Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für Baden-Württemberg und anderer Vorschriften https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/6000/15_6963_D.pdf (abgerufen am 02.02.2023).

Bremisches Schulgesetz in der Fassung 28.06.2005. https://www.transparenz.bremen.de/metainformationen/bremisches-schulgesetz-bremschulg-in-der-fassung-der-bekanntmachung-vom-28-juni-2005-69600?asl=bremen203_tpage-setz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d (abgerufen am 02.02.2023).

Sächsisches Schulgesetz in der Fassung vom 27.09.2018. <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4192-Saechsisches-Schulgesetz> (abgerufen am 02.02.2023).

KMK (2011): Empfehlung Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (abgerufen am 02.02.2023).

Veröffentlichungen der Evangelische Kirche in Deutschland:

Kirchenamt der EKD (Hg.) (2003): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Im Auftrag des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

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: Gütersloher Verlagshaus.

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

Ev. Landeskirche in Württemberg:

Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg. (2017). Hg.v. Evangelische Landeskirche in Baden, Evangelische Landeskirche in Württemberg, Erzdiözese Freiburg und Diözese Rottenburg-Stuttgart. https://www.kirche-und-religionsunterricht.de/fileadmin/mediapool/gemeinden/E_okr_dezernat_2.1/Schulleitung/KoKo/KoKoBroschuere_2017.pdf (abgerufen am 02.02.2023).

Bibelausgabe:

Die Bibel nach Martin Luthers Übersetzung. Revidiert 2017. Hg. v. der Evangelischen Kirche in Deutschland. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.