

Inklusion religionspädagogisch befürwortet, hinterfragt, differenziert: Zehn Thesen

Mirjam Schambeck sf/Sabine Pemsel-Maier

These 1: Inklusion – ein Begriff mit unterschiedlichen Verstehenshorizonten

So alltagssprachlich vertraut, ja selbstverständlich der Begriff »Inklusion« geworden ist, so schillernd wird er nach wie vor auch in der (religions-)pädagogischen Debatte gebraucht. Insgesamt lassen sich drei voneinander unterscheidbare, wenn auch ineinander greifende Ebenen des Verständnisses von Inklusion ausmachen: 1. die grundlagentheoretische Verständnisebene, 2. die mittlere Verständnisebene der »Leitbilder« und 3. die Ebene konkreter Maßnahmen.

Ein Grund für die kontroverse Diskussion über Inklusion ist darin auszumachen, dass die Ebenen der Argumentation nicht klar sind und nicht selten miteinander verwechselt werden. So wird z. B. die Frage über die pädagogisch und juristisch angemessene Umsetzung von Inklusion bei Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf verkürzt auf die Frage, ob das Förderschulsystem oder die gemeinsame Beschulung aller, also die De-Segregation, die beste bzw. alleinige Antwort auf diese Frage darstelle. Oder Inklusion wird im Zuge einer einseitigen Rezeption der Salamanca-Erklärung von 1994 verkürzt auf pädagogisch sinnvolle Maßnahmen für die Beschulung von Menschen mit Behinderungen.¹ Inklusion aber meint mehr. Inklusion steht für eine gesellschaftliche Idee, die Diversität als Ausgangs- und Zielpunkt von Gesellschaft markiert. Inklusion bezeichnet insofern eine Pädagogik der Vielfalt, die ernst nimmt, dass alle Menschen verschieden sind, dass sie in je ihrer

¹ Vgl. in diesem Band den Beitrag von Johannes Heger und Christian Höger.

Verschieden- und Besonderheit gewürdigt werden müssen und die ihnen angemessenen Möglichkeiten erhalten, sich zu bilden, um auf je ihre Weise als freie Menschen eine freie Gesellschaft zu gestalten. In diesem Sinne ist Inklusion auf einer ersten grundlagentheoretischen Ebene des Verstehens ein anderer Name für gestaltete Heterogenität.² Alle bildungspolitischen, juristischen, (religions-)pädagogischen Konkretisierungen von Inklusion sind deshalb darauf zu beziehen und daran zu bemessen, inwieweit sie hilfreich sind, den Menschen mit je ihren Stärken und Schwächen die Teilhabe an Bildung und Gesellschaft zu ermöglichen. Insofern ist der religionspädagogische Schlüsselbegriff der Subjektorientierung eine, vielleicht sogar *die* entscheidende Aufnahme des Inklusionsgedankens auf grundlagentheoretischer Ebene.

These 2: Diversität ist angewiesen auf Orientierung

So sehr Diversität den Ausgangs- und Zielpunkt von Inklusion und damit auch einer inklusiven Schule darstellt, so sehr muss unterschieden werden zwischen Diversität im Sinne einer Beschreibung und Diversität im Sinne eines Sollensanspruchs. Unterschiedlichkeit und Vielfalt sind nicht einfach an sich gut. Das faktische Zusammenleben unterschiedlicher Gruppen und Menschen ist nicht einfach schon identisch mit einem *guten* Zusammenleben dieser Gruppen und Menschen. Diversität bedarf vielmehr auch der Orientierung.

Für die Schule werden diese theoretischen Überlegungen sehr schnell praktisch: Die unterschiedlichen Lernausgangslagen in einer Lerngruppe können so groß sein, dass die vorfindliche Differenz nicht mehr bildend wirkt, sondern destruktiv. Die Frage stellt sich, wo hier die Grenzen sind. Was hilft, Diversität zu orientieren und verantwortete Entscheidungen zu treffen? Einen Beitrag zu dieser Frage kann das in diesem Band

² Vgl. in diesem Band die Beiträge von Georg Feuser und Mirjam Schambeck, Inklusion – eine Fundamentalkategorie.

vorgestellte theologische Differenzmodell liefern, das in der Liebe den Grund von Eigenem und Anderen erkennt.³ Indem die Liebe als Ausgangspunkt von Eigenem und Anderem verstanden wird, wird die Beziehung zueinander von Grund auf als eine positive, bejahende gezeichnet und zugleich als zutiefst freie. Die Frage, wie diese Differenz konkret eingelöst wird, rangiert auf einer zweiten Ebene, die aber immer rückgebunden bleibt an diesen fundamentalen Ausgangspunkt. Eine Lernkultur, die sich von der Liebe als Grund von Eigenem und Anderem entwickelt, setzt darauf, die Unterschiedenheit und positive Aufeinander-Bezogenheit der Lernenden zu befördern. Ein anderes Paradigma, das Diversität zu orientieren hilft, findet sich in einer Kultur der Anerkennung, die in ihrer biblisch-theologischen als auch philosophischen Konturierung zu einem wichtigen Orientierungsinstrument in (religions-)pädagogischen Bildungsprozessen wird.⁴

These 3: Inklusion denkt Schule neu

Gilt Diversität als Ausgangs- und Zielvorstellung von Schule, dann muss sich das gegenwärtige Schulsystem in Deutschland ändern. Anders als alle anderen europäischen Staaten hat Deutschland zusammen mit Österreich und der Schweiz nach 1945 weiterhin auf das dreigliedrige Schulsystem gesetzt. Die Separation in möglichst lernhomogene Lerngruppen erfolgt in Deutschland in einer im internationalen Vergleich sehr frühen Phase der Schullaufbahn der Schüler/-innen, nämlich in fast allen deutschen Bundesländern nach nur vier Jahren Grundschulzeit. Segregation tritt insbesondere bei Kindern mit *special needs*, außerdem nicht selten schon zu Beginn der Schullaufbahn ein, wenn Kinder nämlich gleich in die Förderschule anstelle in die Grundschule des Wohngebiets eingeschult wer-

³ Vgl. in diesem Band den Beitrag von Mirjam Schambeck, Verschiedenheit gestalten.

⁴ Vgl. in diesem Band den Beitrag von Bert Roebben.

den.⁵ Die Idee von Inklusion fragt diese Organisation von Schule ebenso an wie die Vorstellung, dass in homogenen Lernklassen, die zudem sozial gruppiert sind, besser gelernt werden kann. Das wirft die grundsätzliche Diskussion auf, ob ein institutionalisiertes dreigliedriges Schulsystem Diversität überhaupt repräsentieren kann, ob die Selektion, die fast ausschließlich im Hinblick auf das kognitive Leistungsvermögen der Schüler/-innen erfolgt, hilfreich ist und wenn ja, für wen?

Ein kritisch-konstruktiver Inklusionsdiskurs muss sich diesen Fragen jenseits von Diskussionstabus stellen und erproben, welche Schule, in welcher Organisationsform Vielfalt am besten abbildet und fördert. Ferner gilt zu überprüfen, ob die Frühe der Selektion und der damit verbundenen Separation (ab ca. dem zehnten Lebensjahr) Kinder, Schule und Lehrkräfte nicht überfordert und einer der Gründe dafür ist, dass Schülerinnen und v. a. Schüler (!) zu Bildungsverlierern werden, insofern deren Lerntempi und Entwicklungsverläufe nicht genügend berücksichtigt werden.

Die Idee einer inklusiven Schule zumindest zielt auf anderes. Sie nimmt den regionalen Kontext und mit ihm die Menschen, die im Sprengel einer Schule leben, ernst. Deren Diversität will sie auf allen Ebenen schulischen Lebens abbilden: in der Zusammensetzung des Lehrer/-innenkollegiums, der Schüler/-innenschaft, der architektonischen Konstruktion von Schule etc. Dass das auch bedeuten kann, den Ist-Zustand mit einem Sollens-Zustand zu verwechseln und Minoritäten in einem Schulsprengel auch in der Schule auf einen Minoritätenstatus festzulegen, sind Gefahren, die ein kritischer Inklusionsdiskurs aufdecken und bearbeiten muss.

Ferner meint eine inklusive Schule, alle Schüler/-innen in je ihrer Eigenart und Besonderheit so zu fördern, dass sie möglichst gut an Gesellschaft teilhaben und diese möglichst gut ge-

⁵ Vgl. Geiling, U., Die neue Schuleingangsstufe aus inklusionspädagogischer Perspektive, 116.119. Berlin verwehrt im Schuljahr 2006/2007 2,44 % der eingeschulten Schüler/-innen das Mitgliedschaftsrecht in der Grundschule, Thüringen 3,32 %, Sachsen-Anhalt 4,85 %.

stalten können. Dass sich diese Förderung auch auf Schüler/-innen mit Behinderungen bezieht, ist *eine* Ausgestaltung von Besonderheit, eine zwar wichtige, aber eben nur eine. Eine inklusive Schule ist dadurch gekennzeichnet, dass sie allen in je ihrer Eigenart ein gemeinsames Leben, Lernen und Lehren ermöglicht. Das verändert das Zusammenleben von Lehrenden und Lernenden in einer Schule ebenso wie die Lernkultur und ihre Schwerpunktsetzungen. Das erweitert die Aufgabe von Schule, indem neben Unterricht und Erziehung Diagnostik, Förderung, Evaluation und Beratung verstärkt zu Kernaufgaben von Schule werden.⁶ Dies fragt schließlich geltende gesellschaftliche Maßstäbe von Leistung, von Wertpriorisierungen und Kontrolle an. Insofern ist eine inklusive Schule immer auch ein kritischer Impuls, vorherrschende gesellschaftliche Gepflogenheiten auf ihre ausschließenden Tendenzen zu befragen sowie überhaupt die Frage in die Mitte zu rücken, was in einer Gesellschaft gelten soll.

These 4: Spiegelungen von Diversität in einer inklusiven Lernkultur

So wie Inklusion Schule verändert, so verändert sie auch die Lernkultur in einer Schule. Diversität als Ausgangs- und Zielpunkt von Inklusion muss sich in einer inklusiven Lernkultur konkretisieren. Diese ist unter anderem dadurch gekennzeichnet, einen multiperspektivischen Leistungsbegriff einem lediglich kriterialen vorzuziehen, für eine Vielfalt der Lernwege einzutreten⁷ oder auf die Arbeit in multiprofessionellen Teams zu setzen. Differenzierungsphasen, in denen die individuellen Lerngeschwindigkeiten, -interessen, -stärken und -schwächen den Takt vorgeben, stellen eine Möglichkeit dar, den unterschiedlichen Bedarfen und Lernausgangslagen der Schüler/-in-

⁶ Vgl. Heimlich, U., Inklusion und Sonderpädagogik, 18f.

⁷ Vgl. in diesem Band die Beiträge von Joachim Kahlert, Anita Müller-Friese und Elisabeth Hotze.

nen gerecht zu werden. Eine inklusive Lernkultur weiß aber auch um die Gefahr des »verinselten Lernens« und setzt deshalb darauf, die Expertise der Lehrenden nicht nur auf die Erstellung des Lernmaterials zu reduzieren, sondern produktiv ins Unterrichtsgeschehen einzubringen und den Interaktionen der Schüler/-innen untereinander sowie als Klasse mit der Lehrkraft Raum zu geben.

These 5: Inklusion hat Auswirkungen auf die Lehrer/-innenbildung

Eine inklusive Schule, die auf eine inklusive Lernkultur setzt, hat Auswirkungen auf die Lehrer/-innenbildung. Auch wenn die Beibehaltung sonderpädagogischer Studiengänge als Maßnahme unangefragt bleibt, um Professionelle im Bereich Sonderpädagogik auch in Zukunft zur Verfügung zu haben, sind sonderpädagogische bzw. inklusive Studienangebote sowie entsprechende Kenntnisse in Diagnostik, Förderung, Evaluation und Beratung in den Ordnungen der Lehramtsstudiengänge und der dritten Phase der Lehrer/-innenbildung, als Selbstverständlichkeit zu etablieren. Das ist eine Grundvoraussetzung, damit zukünftige Lehrer/-innen den speziellen Förderbedarf ihrer Schüler/-innen richtig einschätzen und die entsprechenden Förderpläne erstellen und umsetzen können. Ferner muss die Zusammenarbeit mit Sonderpädagog/-innen geklärt und eingeübt werden. All das kann nicht zu einer Reduktion von Studienanteilen im sog. fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und professionsbezogenen Bereich führen. Die Implementierung sonderpädagogischer Studienanteile erfordert vielmehr gegebenenfalls eine Verlängerung des Studiums und braucht insofern erweiterte, auch erweiterte finanzielle Ressourcen aufseiten der Universitäten und Hochschulen.

These 6: Inklusion in (falschen) Alternativen gedacht: Förderschulsystem oder gemeinsame Beschulung aller?

So weit das Verständnis von Inklusion und damit auch einer inklusiven Schule ist, so sehr wird in den aktuellen bildungspolitischen Debatten und administrativen Regelungen Inklusion vornehmlich als Frage nach der Beschulung von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf verhandelt. Inklusion wird also von der Personengruppe her eingegrenzt – nämlich auf Schüler/-innen mit körperlichen, geistigen, sozialen Behinderungen – und auf die Frage nach der Organisationsform von Bildungsinstitutionen reduziert. Diese beiden Einschränkungen des Inklusionsverständnisses müssen in den Debatten bewusst werden, um nicht weiterhin aneinander vorbei zu diskutieren.

Zudem fällt auf, dass sich die Debatte in der scheinbar ausweglosen Alternative verliert: entweder Förderschulsystem oder gemeinsame Beschulung aller. Um die Gespräche fruchtbarer zu machen und bessere Lösungen zu finden, ist Folgendes zu beachten:

1. So kontrovers die Frage diskutiert wird, ob das Förderschulsystem oder die gemeinsame Beschulung aller der beste Weg ist, allen Schüler/-innen in je ihrer Besonderheit die Teilhabe an Bildung zu ermöglichen, so deutlich zeigt sich bei Befürworter/-innen und Gegner/-innen des Förderschulsystems Einigkeit über das Ziel: allen Schüler/-innen in je ihrer Besonderheit eine möglichst gute Teilhabe an Bildung zu gewährleisten.⁸ Von daher müsste in den Debatten noch deutlicher werden, dass hier über Wege und nicht über Ziele gestritten wird. Die Frage nach der Beschulung von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist eine, wenn auch wichtige Frage, wie diese Schüler/-innen in ihrer Besonderheit besonders gut lernen können. Deren Beantwortung entscheidet aber noch nicht darüber, ob Inklusion auch in der Schule eingeholt wird oder nicht. Mit anderen Worten

⁸ Vgl. in diesem Band den Beitrag von Thomas Müller.

kann auch die Beibehaltung des Förderschulsystems ein Beitrag zu einer inklusiven Schule sein.

2. Zudem müssen die praktischen Erfahrungen des Förderschulsystems und von Schüler/-innen und Lehrkräften aus de-segregierten Klassen deutlicher in die (religions-)pädagogischen Diskussionen und konkreten administrativen Ausführungsbestimmungen eingeholt werden. Das Förderschulsystem in Deutschland ist in ganz Europa am besten ausgestaltet.⁹ Warum sollte man etwas Bewährtes abschaffen, das zudem auch das Ziel von Inklusion konkretisieren und Schüler/-innen zur Teilhabe führen will? Können Lehrkräfte, auch wenn in Zukunft alle zumindest über eine sonderpädagogische Grundkompetenz verfügen, dasselbe leisten wie Lehrkräfte, die sich ein ganzes akademisches Studium lang mit diesem Thema und mit Schüler/-innen mit Förderbedarf beschäftigen? Besitzen diese nicht eine eigens ausgewiesene Expertise, die über diejenige der übrigen Lehrkräfte hinausreicht? Werden de facto bestausgebildete Förderschullehrkräfte nur noch zu Lernassistent/-innen in sog. Inklusionsklassen, die keinen eigenständigen Unterricht mehr durchführen können/dürfen, sondern lediglich für Differenzierungsphasen des Unterrichts verantwortlich zeichnen? Kommt nicht gerade in manchen Inklusionsklassen Diversität sehr schnell an ihre Grenzen, indem nämlich die Unterschiedlichkeit so groß ist, dass sie nicht mehr ausgehalten werden kann?¹⁰ Wo werden ökonomische Interessen mit pädagogischen Idealen getarnt, weil Sonderschullehrkräfte – wie z. B. in Bayern – höher bezahlt werden, insofern mehr kosten und von daher lieber durch billigeres Lehrpersonal ersetzt werden sollen?

⁹ Vgl. Europäische Kommission, Education and Disability/Special Needs – policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU. Unabhängiger Bericht des NESSE-Experten Netzwerks für die EU-Kommission 2012.

¹⁰ Vgl. in diesem Band den Beitrag von Barbara Strumann.

3. Andererseits geht es bei Förderschulen immer auch um eine »klare Aus- und Abgrenzung von Schüler/-innen aus dem Regelschulsystem« mit den je eigenen Dynamiken für das Selbstverständnis und Selbstbewusstsein der Förderschüler/-innen. Anstatt für den Arbeitsmarkt vorzubereiten, müssen viele der Absolvent/-innen von Förderschulen mit Arbeitslosigkeit oder Rehabilitationsmaßnahmen zurecht kommen.¹¹ Ob eine gemeinsame Beschulung aller hier hilfreicher ist, ob Schüler/-innen damit bessere Einstellungschancen haben, bleibt empirisch noch zu prüfen und ist bis dato offen.
4. Die geplante Abschaffung des Förderschulsystems in vielen Bundesländern ist zu überdenken bzw. zu stoppen, solange die (religions-)pädagogischen Diskurse nicht eine solche Sättigung erreicht haben, dass sich daraus ergebende praktische Umsetzungen nicht nach zehn Jahren bereut und wieder zurückgenommen werden müssen. Die Umstellung vom neunjährigen auf das achtjährige Gymnasium und entsprechende Rückkehrbewegungen zeigen, wie anstrengend und Unmut erzeugend Änderungen im Schulsystem sind, die nicht zu Ende gedacht wurden.
5. Die Frage, welche Beschulung für welche Schülerin und welchen Schüler die beste ist, betrifft nicht nur das Kind und die Eltern, sondern auch die zukünftige Klasse, Lehrkraft, Schule und Gesellschaft. Von daher ist es sowohl problematisch, wenn ausschließlich der Elternwille als auch wenn ausschließlich die Schulbehörde über die Beschulung entscheidet. Hier gilt es nach produktiven Wegen zu suchen, Entscheidungen auf möglichst breiter Basis zu fällen. Wichtigstes Kriterium muss immer das Wohl der Schülerin/des Schülers sein.

¹¹ Reich, K. (Hg.), Inklusion und Bildungsgerechtigkeit, 79; vgl. auch http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf (S. 97) sowie (S. 104): Die Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss haben ungünstige Chancen, in eine vollqualifizierende Ausbildung zu gelangen, und münden zu mehr als drei Vierteln in das Übergangssystem ein; das verbleibende Viertel findet einen Ausbildungsplatz im dualen System. Das Schulberufssystem spielt für sie keine Rolle.

These 7: Inklusion braucht Investitionen

Auch wenn Diversität nicht nur auf die gemeinsame Beschulung von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und »Regelschüler/-innen« eingeschränkt werden soll, sondern in einem weiteren Sinn verstanden wird, gilt die Tatsache, dass heterogene Lerngruppen ein multiprofessionelles Lehrer/-innenteam brauchen. Das kostet Geld, genauso wie ein verbesserter Personalschlüssel nicht ohne zusätzliche finanzielle Mittel zu haben ist. Der PISA-Gewinner Finnland steht auch deshalb an erster Stelle im Bildungsranking, weil die Ausgaben für Bildung im Vergleich zu Deutschland viel höher sind und damit mehr Geld in das Bildungssystem fließt – nicht zuletzt in Form eines besseren Betreuungsverhältnisses von Lehrer/-innen und Schüler/-innen.¹² Das bedeutet auch, dass die derzeitig im internationalen Vergleich hohen bis sehr hohen Klassenfrequenzen in Deutschland im Sinne des Inklusionsgedankens verkleinert werden müssen.¹³

Um die nötigen Differenzierungen zu ermöglichen, müssen heterogene Lerngruppen von mehr als nur einer Lehrkraft unterrichtet werden. Der Einwand, dass Differenzierung auch über unterschiedliches Material erfolgen kann und insofern über sog. selbstgesteuertes Lernen kostenneutral und ohne weiteren Personaleinsatz – im Sinne von »dafür sind keine Lehrkräfte notwendig« – vonstatten gehen kann, ist insofern eine Illusion, als vielfach geeignete Materialien noch nicht vorliegen, die Erstellung zeitintensiv ist und fachdidaktisches wie fachwissenschaftliches Know-how benötigt.¹⁴ So wichtig Phasen selbstgesteuerten Lernens sind, so können sie ohnehin nicht die Ex-

¹² Vgl. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=de&pcode=tsdsc510> weist folgende Zahlen aus: Finnland: 6,76 % des BIP (2011), Deutschland: 4,98 % des BIP (2011); d. h. fast zwei Prozentpunkte weniger als Finnland. Zum Vergleich: höchster Wert: Dänemark mit 8,75 %, am geringsten Liechtenstein mit 2,5 %.

¹³ Vgl. Reich, K. (Hg.), *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*, 82.

¹⁴ Vgl. in diesem Band den Beitrag von Elisabeth Hotze.

peritise von Lehrer/-innen ersetzen, wie die Studie von Hattie eindrucksvoll gezeigt hat.

These 8: Inklusion braucht Zeit

Wie bei anderen grundlegenden Bildungsreformen auch, steht eine Reform des Schulsystems, die am Prinzip der Inklusion ausgerichtet ist, in der Gefahr, überstürzt und ohne entsprechende Einbeziehung aller an der Schule Beteiligten zu verlaufen. Ein notwendiger Schritt zur Entstressung besteht in der Klärung der unterschiedlichen Ebenen des (religions-)pädagogischen Diskurses, um Leitbilder als Leitbilder ebenso wie konkrete Maßnahmen als konkrete Maßnahmen zu identifizieren und nicht miteinander zu verwechseln. Bevor bildungspolitisch und auf administrativer Ebene aber Maßnahmen durchgeführt werden, die das Bildungssystem nachhaltig und langfristig verändern, wie z. B. die derzeit in nicht wenigen Bundesländern stattfindende De-Facto-Abschaffung des Förderschulsystems, müssen die pädagogischen Diskussionen zumindest zu einem halbwegs gesättigten Ergebnis gekommen sein.

These 9: Inklusion entscheidet über die zukünftige Gestalt des Religionsunterrichts wie kaum ein anderes Thema

Die Bedeutung von Inklusion für den Religionsunterricht zeigt sich sowohl auf grundlagentheoretischer Ebene als auch auf der Ebene der Leitbilder und konkreten Maßnahmen. Diversität als Ausgangs- und Zielpunkt von Gesellschaft und insofern auch von Schule zu verstehen, hat Auswirkungen auf die Zielsetzungen des Religionsunterrichts, die konkreten Organisationsformen wie auch seine Durchführungen.

Auf der grundlagentheoretischen Ebene vermag der Religionsunterricht, der Mensch und Welt im Horizont des jüdisch-christlichen Gottes zu Gehör bringt, Diversität sowohl zu fun-

dieren als auch zu differenzieren.¹⁵ Mittels des christlichen Gottesgedankens, der im Sinne des Trinitätsglaubens Diversität auf ganz eigene Weise aussagt, des besonderen Wertes, den der jüdisch-christliche Glaube dem Einzelnen zuzusprechen vermag, des Gedankens der Gottesebenbildlichkeit, der Berufung des einzelnen Menschen und anderer theologischer Denkfiguren kann Diversität und Partikularität wertgeschätzt und auch begründet werden.

Ist die Durchbuchstabierung von Inklusion für den Religionsunterricht auf grundlagentheoretischer Ebene eher im Sinne einer Affirmation und weiteren Ausgestaltung bereits bestehender Zielsetzungen zu verstehen, so zeigen sich auf der Ebene der Leitbilder nicht unproblematische Herausforderungen für die derzeitige Organisationsform des Religionsunterrichts. Es stellt sich z. B. die Frage, ob mit dem Inklusionsgedanken, wie ihn der »Index für Inklusion« formuliert, eine Segregation der Schüler/-innen in unterschiedliche Religions- oder gar Konfessionslerngruppen weiterhin gerechtfertigt werden kann. Wie sieht es angesichts der unterschiedlichen rechtlich verbindlichen Erklärungen zur Inklusion mit dem GG Art. 7, Abs. 3 und seiner derzeitigen Ausgestaltung in konfessionsgetrennte Klassen aus? Die Frage nach der Organisation des Religionsunterrichts erhält vor diesem Hintergrund zumindest eine ganz eigene Brisanz.

Die praktischen Umsetzungen von Inklusion dagegen treffen im Religionsunterricht auf eine diversitätsorientierte und den Einzelnen betonende Lernkultur. Im Zuge der Subjektorientierung kann diese schon eine längere Tradition verzeichnen und zeitigte bereits vielfältige Lernmöglichkeiten im alltäglichen Religionsunterricht. Dazu gehören die unterschiedlichen Formen ästhetischen Lernens wie des Begegnungslernens genauso wie symboldidaktische Lernarrangements und andere auf Differenzierung und Individualisierung setzende Lernweisen. Wichtig ist hier, die Auseinandersetzung mit Religion nicht auf die ästhetische Dimension von Religion oder die religionskund-

¹⁵ Vgl. in diesem Band den Beitrag von Sabine Pemsel-Maier, Christlicher Glaube und Religionspädagogik.

liche Auseinandersetzung mit ihr zu reduzieren. Religionsunterricht soll seinem Selbstverständnis nach Schüler/-innen dazu befähigen, eine eigene, begründete Position in Sachen Religion auszubilden. Das gelingt aber nur dort, wo Religion auch in ihrer Vieldimensionalität, und damit eben auch in ihrer vielgestaltigen Ausdrucks- *und* Erfahrungsdimension thematisch wird, und von Schüler/-innen so kennengelernt werden kann, dass es ihnen möglich ist, entsprechend ihrer Verfasstheit eine eigene Urteilsfähigkeit auszubilden.

These 10: Inklusion verändert theologische Wahrnehmungen

Diversität, wie sie durch Inklusion vorausgesetzt und konkretisiert wird, kann nicht nur durch theologische Denkfiguren (Trinität, Gedanke der Gottebenbildlichkeit, Ekklesiologie etc.), bekräftigt und weiter entwickelt werden. Die Inklusionsdebatte wirkt mit ihrem Verständnis von Inklusion auch auf die Theologie zurück und verändert theologische Wahrnehmungen.¹⁶ In der Theologie wurde beispielsweise der Gedanke der Gottebenbildlichkeit fast ausschließlich unter Ausblendung der Fragmentarität menschlichen Lebens – mit Ausnahme der Sünde – gedacht.¹⁷ Gottebenbildlichkeit bezieht sich aber nicht auf einen vermeintlichen Idealzustand des Menschen, sondern meint den Menschen inmitten seiner Brüche, seiner Schwächen und eben auch seiner Behinderungen. Eine theologische Anthropologie müsste von daher neu formuliert werden. Ähnliches gilt für die Schöpfungslehre oder eine *disability*-sensible Bibellektüre.

Insgesamt zeigt sich damit, dass Inklusion als anderer Name für eine Gesellschaft, in der Diversität den Ausgangs- und Ziel-

¹⁶ Vgl. in diesem Band den Beitrag von Sabine Pemsel-Maier, Wenn Fragmentarität zum Thema wird.

¹⁷ Autor/-innen, die eine theologische Anthropologie unter bewusster Einbeziehung auch der Brüche des Menschen entwarfen, sind z. B. Anita Müller-Friese und Henning Luther.

punkt, den Seins- und Sollensanspruch ausmacht, nicht nur erst in der Schule ihre Prägekraft entfalten muss. Diversität als Gut und Bereicherung zu entdecken, als gottgewollt zu verstehen und in (religiösen) Bildungsprozessen einzuholen, fordert eine Gesellschaft, Kirche und Theologie von Grund auf heraus, in der Homogenität und Einheit im Sinne von – möglichst sind alle gleich, denken das Gleiche und leben nach den gleichen Prinzipien – als Ideal galten und gelten. Die Inklusionsdebatte ist von daher mehr als ein Randdiskurs ideal eingestellter (Religions-)pädagog/-innen. Er ist eine Kardinalanfrage, wie Gesellschaft – lokal und global – funktionieren soll. Die Religionspädagogik könnte einen Beitrag in diesem Zusammenhang leisten, wenn sie es schafft, auf die Debatte aufmerksam zu machen und sie zu differenzieren. Falls dieses Buch eine Hilfe dazu geben konnte, hat es seinen Sinn erfüllt.

Literaturhinweise

- Bildungsbericht 2012, in: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf.
- Europäische Kommission, Education and Disability/Special Needs – policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU. Unabhängiger Bericht des NESSE-Expertennetzwerks für die EU-Kommission 2012, in: <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/NESSE-disability-special-needs-report-2012>.
- Geiling, U., Die neue Schuleingangsstufe aus inklusionspädagogischer Perspektive – ein barrierefreier Schulstart für alle schulpflichtigen Kinder?, in: Moser, V. (Hg.), Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung, Stuttgart 2013², 116–127.
- Heimlich, U., Inklusion und Sonderpädagogik, in: ders./Kahlert, J. (Hg.), Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle, Stuttgart 2012, 9–26.
- Öffentliche Ausgaben für Bildung, in: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=de&pcode=tsdsc510>.
- Reich, K. (Hg.), Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule, Weinheim/Basel 2012.

Alle Internetadressen wurden zuletzt im Juni 2014 überprüft.