

Inklusion – eine Fundamentalkategorie auf der Suche nach ihrer praktischen Umsetzung

Mirjam Schambeck sf

Inklusion ist ein Thema, das wie kaum ein anderes über die zukünftige Gestalt des Religionsunterrichts entscheiden wird. Interessant ist – und das hat die Inklusionsdebatte mit anderen bildungspolitischen Anfragen wie z. B. im Anschluss von PISA (leider) gemeinsam –, dass nicht pädagogische Diskurse oder Eltern und Schüler/-innen den Ausschlag gaben, über Inklusion auch in Schule nachzudenken, sondern Vorgaben von außen – im Fall von Inklusion Gesetzesvorgaben – die Initialzündung darstellten, Inklusion auf die Schule hin zu denken. Die UN-Behindertenrechtskonvention aus dem Jahr 2006, der die Bundesrepublik Deutschland in einem Bundestagsbeschluss im Dezember 2008 zustimmte, die sie im Februar 2009 ratifizierte und die am 23.03.2009 verbindlich in Kraft trat, ist der rechtlich relevante Bezugspunkt, Inklusion in alle Bereiche gesellschaftlichen Lebens hinein zu übersetzen. Die Bildungsinstitutionen, die nicht nur den Konsens widerspiegeln, was eine Gesellschaft als wichtig und unabdingbar für ein gutes Zusammenleben erachtet, sondern entsprechende Fähigkeiten und Haltungen auch einüben sollen, sind von daher vom Inklusionsgedanken besonders herausgefordert.

Nun ist es bei der Rede von Inklusion so wie bei vielen anderen fundamentalen Begriffen auch. So alltagssprachlich gewohnt, ja üblich sie geworden sind, so schillernd und unterschiedlich verstehbar sind sie. Verstehen die einen im Duktus der UN-Behindertenrechtskonvention unter Inklusion das Zusammenleben von Menschen mit und ohne Behinderung, und zwar ohne körperliche, geistige oder soziale Behinderung, und entwickeln damit einen Inklusionsbegriff, der ex negativo, also dadurch bestimmt ist, dass behinderte und nicht-behinderte

Menschen *nicht* mehr voneinander separiert werden, so verhandeln andere unter Inklusion viel grundsätzlichere Fragen, z. B. welche Idee eine Gesellschaft vom guten Zusammenleben entwirft und wie sie diese begründet und umsetzt.¹ Inklusion steht damit für sehr unterschiedliche Verstehensweisen. Versucht man die gegenwärtige Debatte über Inklusion zu systematisieren, so fallen drei voneinander unterscheidbare, wenn auch ineinander spielende Ebenen des Verständnisses von Inklusion auf: 1. die grundlagentheoretische Ebene, 2. die mittlere Ebene der Regelungen in Form von Normen und Gesetzen und 3. die Ebene konkreter Maßnahmen.



Abb. 1: Drei Verständnisebenen von Inklusion²

Der folgende Beitrag macht es sich zur Aufgabe, mit Hilfe dieser Unterscheidung die Debatte zu sichten und zu systematisieren und von daher die Fruchtbarkeit, aber auch die Schwierigkeiten von Inklusion für den Religionsunterricht aufzuzeigen.

¹ Vgl. den Beitrag von Georg Feuser in diesem Band.

² Inspirationen für die grafische Darstellung verdanke ich Konstantin Lindner.

1 Inklusion – Drei Ebenen des Verstehens

1.1 Inklusion – verstanden auf der grundlagentheoretischen Ebene

Eine erste Weise, wie Inklusion zu verstehen ist, lässt sich als grundlagentheoretische Ebene bestimmen. Inklusion wird hier zum Anlass, die fundamentale Frage zu bedenken, wie Menschen heute gut zusammenleben können. Auf dieser Ebene spielen normative Setzungen, Wertpriorisierungen und damit auch weltanschauliche bzw. religiöse Überlegungen eine Rolle. Inklusion wird hier mehr und mehr als unmittelbares Korrelat einer gesellschaftlichen Idee verstehbar, die in der Diversität den Ausgangs- und Zielpunkt von Gesellschaft sieht. In der Inklusionsdebatte wird diese konzeptuelle, grundlagentheoretische Ebene in unterschiedlicher Weise und mittels unterschiedlicher Themen eingeholt.

Idee der Menschenrechte und Menschenwürde

Ein wichtiges, vielleicht sogar das ausschlagende Thema, über Inklusion nachzudenken und dann auch zu begründen, ist die Idee der Menschenrechte und Menschenwürde. Ausgehend von Diskriminierungserfahrungen von Menschen mit Behinderungen versuchten die frühen Dokumente über Inklusion, wie z. B. die Salamanca-Erklärung von 1994,³ mit Verweis auf die Menschenrechte die Rechte von Schüler/-innen mit Behinderungen zu stärken und ihre gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu unterstreichen. Was zunächst als Diskussion über Menschen mit körperlichen, geistigen und sozialen Behinderungen anfang, hat sich im Laufe der Zeit auch auf andere Gruppen von diskriminierten Personen ausgeweitet.⁴

Inklusion wird hier als Ausdruck einer gesellschaftlichen Idee verstanden, die davon ausgeht, dass alle Menschen – und

³ Vgl. dazu den Beitrag von Johannes Heger und Christian Höger in diesem Band.

⁴ Vgl. Reich, K. (Hg.), Inklusion und Bildungsgerechtigkeit, 37.

zwar unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer Herkunft, ihrem sozialen Status, ihrer Nationalität, ihrer Weltanschauung und religiösen Überzeugung, ihrer Handicaps etc. – gleichwertig und von daher mit denselben Rechten ausgestattet sind.

Gleichheit und Gerechtigkeit

Auch wenn mit den Orientierungsmarkern der Menschenrechte und der Menschenwürde unaufgebbar dafür einzutreten ist, dass allen Menschen die gleiche Würde zukommt, sind Menschen nicht einfach gleich. Sie sind vielmehr unterschiedlich und daraus folgt, dass sie auch je etwas Anderes brauchen, um chancengleich in der Gesellschaft zu leben und sie zu gestalten.

In der Inklusionsdebatte werden diese Fragen um das Verhältnis von Gleichheit und Gerechtigkeit mittels der Gerechtigkeits-theorien verhandelt, die in klärender Weise fruchtbar gemacht werden. Dazu gehören beispielsweise die Vertragstheorien, wie sie sich bei John Locke oder Jean-Jacques Rousseau finden. Diese gehen noch von dem Gedanken aus, dass sich dann, wenn Gleichheit erreicht ist, z. B. die Gleichheit aller vor dem Gesetz, auch Gerechtigkeit einstellt. Heute wissen wir, dass sich mit dieser Identifizierung von Gleichheit und Gerechtigkeit nicht alles aushandeln lässt. Um Unterschiede auszugleichen, die von Geburt an bestehen und bislang zu einer Benachteiligung bezüglich der Teilhabe an gesellschaftlichen Gütern führten, ist es notwendig, den Gleichheitsgrundsatz z. B. mit dem Gedanken der Solidarität aller zu verknüpfen. Gleichheit wird damit auf die Idee der Gerechtigkeit verwiesen; und Gerechtigkeit ist nicht damit gleichzusetzen, dass alle dasselbe haben, sondern dass alle je auf ihre Weise das zur Verfügung haben, was ihnen am besten ermöglicht, in einer freien Gesellschaft als freier und mündiger Bürger zu leben.

Das ist auch der Ansatzpunkt der sogenannten Ermöglichungsansätze (*capability approach*), wie sie sich bei Amartya Sen und Martha Nussbaum⁵ finden. Sie gehen von folgenden

⁵ Vgl. Nussbaum, M./Sen, A., *The Quality of Life*.

Überlegungen aus: Zu den menschlichen Fähigkeiten gehören Potenziale, die nicht allein das Individuum entwickeln muss. Weil dem Individuum nicht selten die Kraft oder die Möglichkeiten fehlen, diese zu erschließen, muss die Gesellschaft diese strukturell vorhalten. Erst so wird ein Leben in Menschenwürde möglich. Konkret heißt das z. B., dass der Staat Sorge dafür tragen muss, durch staatliche Finanzierungen die Entwicklung des intellektuellen Potenzials eines jungen Menschen zu unterstützen, wenn dieser von sich oder seinem Elternhaus her nicht die finanziellen Voraussetzungen dafür hat. Das deutsche BaföG-System wurde z. B. vor diesem Hintergrund eingeführt.

Die Vereinzelung, die in die Vertragstheorien der Aufklärungszeit als ambivalentes Moment eingetragen war, wird durch den Verweis auf die Beziehung von Individuum und Gesellschaft, und zwar im Sinne einer ausgleichenden, subsidiären Beziehung, aufgehoben. Nicht mehr der Einzelne ist allein seines Glückes Schmied, sondern alle sind füreinander verantwortlich, das Beste zu stärken und das je Bessere zu entwickeln.

Für (religions-)pädagogische Konzepte heißt das, Inklusion nicht mit Gleichmacherei zu verwechseln. Inklusion ist nicht dann erreicht, wenn sich alle zur gleichen Zeit, am gleichen Ort, mit den gleichen Materialien mit einem Thema auseinandersetzen. Inklusion meint vor diesem Hintergrund vielmehr, allen Schüler/-innen ausgehend von je ihren Voraussetzungen eine möglichst gute Teilhabe an Bildung zu ermöglichen, damit diese möglichst gut lernen und Gesellschaft möglichst gut gestalten können.

Integration – Inklusion

Einen Schritt weiter in Richtung Konkrektion, aber noch immer auf der Ebene grundlagentheoretischer Überlegungen angesiedelt, geht die Unterscheidung von Integration und Inklusion. Der Begriff der Integration stammt aus dem Kontext der beginnenden modernen Migrationsbewegungen und transportiert – ebenso wie der Inklusionsbegriff – eine bestimmte als gesell-

schaftliche Norm angesehene Idee. Die eingewanderten Fremden sollten sich an die Gewohnheiten, Sitten, Bräuche und die Sprache der Einheimischen anpassen. Hatten sie das erreicht, galten sie als integriert. Integration lebt also von einem Verständnis von Gesellschaft, das ein »erwünschtes Normbild von einheitlichen Orientierungen«⁶ versinnbildet. Jeder Einzelne, ob zugewandert oder einheimisch, soll sich möglichst gut an dieses Normbild anpassen. Einheit – im Fall von Diktaturen sogar Uniformität – bestimmt die normative Richtlinie, an der sich Menschen auszurichten haben. Institutionen, Regelungen und Gesetze leiten sich von diesem Grundgedanken ab und versuchen, diese Einheit zu befördern.

Der Inklusionsgedanke setzt sich davon ab. Er geht von einer gesellschaftlichen Idee und einem Verständnis des Menschen aus, das die Diversität, Partikularität und damit die Besonderheit des Einzelnen in den Mittelpunkt rückt. Kein Mensch ist wie der andere. Das Gemeinsame – so könnte man überspitzt sagen – ist, dass alle Menschen verschieden sind. Inklusion bringt als neue Norm die Diversität zur Geltung. Unterschiedlichkeit wird dabei nicht einfach konstatiert, sondern noch mehr, nämlich als Bereicherung gewertet. Bei Inklusion geht es dann darum, dass Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit, und zwar bezogen auf ihr Geschlecht, ihre Herkunft, ihre Hautfarbe, ihren Migrationshintergrund, ihre sexuelle Orientierung, ihre Weltanschauung und Religion, ihre sozialen, kulturellen und ökonomischen Bedingungen hin, ohne Nachteile zu erhalten, sondern chancengleich in der Gesellschaft leben und diese gestalten können.⁷ Mit einer klassischen Aussage der Kritischen Theorie formuliert bedeutet Inklusion einen Zustand, »in dem man ohne Angst verschieden sein kann«.⁸

Diese in allen Lebensbereichen nicht nur anzutreffende, sondern auch zu würdigende Verschiedenheit setzt gegenseitigen

⁶ Reich, K. (Hg.), *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*, 7.

⁷ Vgl. ebd.

⁸ Vgl. Adorno, Th. W., *Minima Moralia*, zitiert nach: Prengel, A., *Heterogenität in der Bildung*, 20.

Respekt und Toleranz voraus. Es geht darum, »in gleichen Ansprüchen das Ungleiche leben und gestalten«⁹ zu lernen. Spätestens an dieser Stelle kommen (religions-)pädagogische Bemühungen ins Spiel bzw. anders ausgedrückt, ist damit sozusagen die Geburtsstunde von Inklusion als (religions-)pädagogischem Thema benannt. Wenn gilt, dass die Diversität den Ausgangs- und Zielpunkt einer Gesellschaft darstellt, dann muss überlegt werden, wie Menschen in ihrer Unterschiedenheit und damit auf je ihre Weise an Gesellschaft partizipieren können. Schule wird damit nicht nur zum Ort, an dem, als einem unter anderem, diese Unterschiedenheit gelebt wird. Schule als Bildungsinstitution muss auch Sorge dafür tragen – und d. h. eben (religions-)pädagogische Konzepte entwickeln –, in diese Haltung einzuüben und Kinder und Jugendliche zu solchen Einstellungen und Haltungen zu befähigen.

Ein erstes Fazit: Diversität als Ausgangs- und Zielpunkt von Gesellschaft und Bildung und damit als Bezugspunkt von Inklusion

So unterschiedlich die Themen sind, unter denen die Frage behandelt wird, was als gutes Zusammenleben einer Gesellschaft gilt, so lassen sich doch folgende Gemeinsamkeiten und Trends ausmachen: Je länger die (öffentliche) Diskussion andauert, desto mehr hat sich die Selbstverständlichkeit eingestellt, dass nicht die Einheit Ausgangs- und Zielpunkt einer Gesellschaft ist, sondern die Diversität. Im konkreten Schulleben, aber auch insgesamt bei Bildungsbemühungen geht es also nicht darum, möglichst viele Schüler/-innen und Lehrer/-innen zu versammeln, die gleich klug, gleich alt sind, aus der gleichen Tradition kommen und das Gleiche lernen. Schule wird gedacht als Ort, an dem Schüler/-innen und Lehrer/-innen in ihrer Verschiedenheit lernen und lehren, und zwar so, dass sich jede und jeder ausgehend von den eigenen Stärken und Schwächen möglichst gut bilden kann. Inklusion versteht sich so gesehen von einer »Pädagogik der Vielfalt« (Annedore Prengel) her.

⁹ Reich, K. (Hg.), Inklusion und Bildungsgerechtigkeit, 7.

Die Verschiebung von Homogenität zu Diversität als Ausgangs- und Zielpunkt von Bildungsbemühungen lässt sich auch am konkreten Wortgebrauch festmachen. Wurde das in der Salamanca-Erklärung von 1994 gebräuchliche Wort der *inclusive education* im Deutschen noch mit »Integration« übersetzt und als Einbezug von Schüler/-innen mit Behinderungen in die »Normalgruppe« konkretisiert, so hat sich seitdem ein verästelter und kaum mehr überschaubarer »Inklusionsdiskurs« in der Pädagogik in Deutschland etabliert. In den USA begann die pädagogische Debatte über Inklusion bereits in den 1970ern.¹⁰

Die Antworten auf die Frage, wie Inklusion als Ausdruck einer Idee von Diversität am besten umgesetzt werden kann, stehen freilich immer noch aus. Diese Diskussionen bewegen sich auf einer zweiten Ebene, nämlich derjenigen der Regeln und Regularien, der Gesetze und »Leitbilder«.

1.2 Inklusion – verstanden auf der mittleren Ebene der »Leitbilder«

Inklusion wird in den Debatten nicht nur im hier veranschlagten ersten Sinn verstanden, sondern auch auf einer zweiten Ebene gebraucht. Die Ebene der »Leitbilder« von Inklusion, gesetzlichen Vorgaben und Regelungen kann als konkretisierende Ebene grundlagentheoretischer Überlegungen angesehen werden. Insofern ist sie direkt abhängig davon, was als gesellschaftliche Idee eines guten Zusammenlebens gilt, und wirkt gleichzeitig unmittelbar auf diese zurück. Zugleich unterscheidet sie sich von der Ebene praktischer Umsetzungen dadurch, dass sie nach Standards und aussagekräftigen Kriterien für die Umsetzung von Inklusion fragt und von daher eine mittlere Ebene zwischen Grundlagentheorie und Praxis darstellt.

In der Inklusionsdebatte lassen sich hierzu ganz unterschiedliche Ausformulierungen finden. Allen gemeinsam ist – und das ist ein Trend, der sich, wie oben gezeigt wurde, seit der Sala-

¹⁰ Vgl. Hinz, A., Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!?, 1.

manca-Erklärung eingestellt hat – , dass sie je auf ihre Weise versuchen, die Idee der Diversität pädagogisch auszuformulieren – seit der Salamanca-Erklärung noch dazu in besonderer Fokussierung auf Schüler/-innen mit Behinderungen.

Studien und Beiträge, die auf dieser zweiten, die grundlagentheoretische Ebene schon konkretisierenden Ebene angesiedelt sind, lassen sich in zwei große Richtungen einteilen, die in sich selbst wieder unterschiedliche Positionen versammeln:

1. Richtung: Hier sind zum einen die Diskussionen anzuschließen, die Inklusion auf die Beschulung von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beziehen bzw. reduzieren und daraus organisatorische Fragen ableiten.
2. Richtung: Zum anderen finden sich auf dieser mittleren Ebene Überlegungen, wie sich innerhalb von konkreten Schulen Strukturen und Haltungen entwickeln können, die es im Sinne von *bottom-up*-Prozessen ermöglichen, allen Kindern und Jugendlichen in je ihren Heterogenitätsmerkmalen zu helfen, sich zu bilden.

Inklusion – reduziert auf Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Dort, wo Inklusion auf die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf reduziert wird, lassen sich zwei grundlegend verschiedene und sich z.Zt. auch stark bekämpfende Positionen ausmachen.

Eine erste Position sieht das v.a. in Deutschland gegenüber allen anderen europäischen Staaten am besten ausdifferenzierte Förderschulsystem mit seinen unterschiedlichen Bildungseinrichtungen¹¹ als die beste Antwort, um Schüler/-innen in ihrer

¹¹ In Deutschland gab es noch 2005 ein Sonderschulwesen mit zehn Sonderschularten: Vgl. dazu Prengel, A., Heterogenität in der Bildung, 19. Vgl. auch: 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-Expertenetzwerks für die EU-Kommission 2012.

Unterschiedlichkeit und je nach ihren Vermögen möglichst gut zu fördern und an Bildung teilhaben zu lassen.¹²

Eine zweite Position setzt sich dafür ein, der Diversität der Schüler/-innen am besten dadurch gerecht werden zu können, dass Schüler/-innen mit und ohne Behinderungen zusammen lernen. Inklusion wird hier zum Plädoyer für De-Segregation, wie Andreas Hinz nicht unkritisch bemerkt.¹³

Während sich unter der ersten Position immer weniger Befürworter/-innen versammeln, erhält die zweite Position immer mehr an bildungspolitischer Wirksamkeit. Inklusion als De-Segregation von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird von den administrativen Behörden in Deutschland »kostenneutral« und flächendeckend durchgesetzt. Diese Umsetzung von Inklusion als De-Segregation im Bildungsbereich erfolgt nicht selten mit einem Verweis auf die skandinavischen Länder, in denen sog. »Inklusionklassen« völlig üblich sind. Allerdings wird hier verschwiegen, dass auch dort de facto in Lerngruppen differenziert wird, indem innerhalb des gängigen Kurssystems für die einzelnen Fächer leistungsvergleichbare Gruppen gebildet werden.¹⁴

Eine der großen Schwierigkeiten der Inklusionsdebatte ist, dass sich diese Positionen bzgl. der Art und Weise der Beschulung von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf z.Zt. so stark voneinander abgrenzen und fast ausschließlich in Entweder-oder-Lösungen denken, dass ein fruchtbarer Dialog, der zudem die regionalen Besonderheiten ernst nimmt, kaum möglich scheint. So ist es beispielsweise in Nordrhein-Westfalen schon zu einer De-facto-Abschaffung des Förder-

¹² Vgl. in diesem Band den Beitrag von Thomas Müller. Hier ist allerdings festzuhalten, dass die skandinavischen Länder, die bei PISA nach wie vor die Spitzenpositionen einnehmen, auf eine weitere Profilierung des Förderschulsystems zugunsten einer Intensivierung und Verbesserung von Inklusionsschulen verzichtet haben, und somit in diesem Ranking nicht berücksichtigt wurden.

¹³ Vgl. Hinz, A., Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!?, 4f.

¹⁴ Vgl. Ratzki, A., Pädagogik der Vielfalt, 40f.46.

Inklusion – eine Fundamentalkategorie auf der Suche nach ihrer praktischen Umsetzung

schulwesens gekommen, ohne dass die pädagogische Diskussion zu einem Ende gekommen wäre.

Inklusion – Wie Heterogenität in Schulen konkret gefördert werden kann

Eine zweite Richtung, Inklusion auf einer mittleren Ebene weiterzudenken und damit Überlegungen anzustellen, wie Diversität nicht nur als Ausgangs- und Zielpunkt von Gesellschaft und damit von Bildung verstanden, sondern in Bildungseinrichtungen konkret werden kann, findet sich beispielsweise in international prominenter Weise im sog. »Equity Foundation Statement« des Toronto District School Board (Kanada) und seinen Übertragungen auf Deutschland (durch Kersten Reich, Anne-dore Prengel, Andreas Hinz, Karl-Heinz Imhäuser u. a.).¹⁵

Darin werden zehn Verpflichtungen und fünf Standards benannt, an denen sich das Leitbild von Inklusion und Bildungsgerechtigkeit zu orientieren hat. Die Standards formulieren sich in folgenden Leitsätzen:

- » 1. Ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken
2. Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen
3. Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Diskriminierungen in den sexuellen Orientierungen verhindern
4. Sozio-ökonomische Chancengerechtigkeit erweitern
5. Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen herstellen.«¹⁶

Um diese Standards umzusetzen, werden Maßnahmen vorgeschlagen, die helfen, den Prozess in Gang zu setzen, zu begleiten und zu evaluieren, um Diversität leben und gestalten zu können. Inklusion wird hier nicht auf Integration reduziert, sodass individuelle Lernverläufe einem suggerierten Normalmaß an Leistung möglichst gut angepasst werden. Inklusion wird

¹⁵ Vgl. Reich, K. (Hg.), Inklusion und Bildungsgerechtigkeit.

¹⁶ Ebd., 52, mit näheren Ausführungen auf den Seiten 54–90.

auch nicht mit sog. »Präventionsversuchen« verwechselt, die Schüler/-innen in einem frühen Stadium bezüglich ihres Lernvermögens diagnostizieren und entsprechende Fördermaßnahmen ausarbeiten (vgl. z. B. das »Rügener Inklusionsmodell«). Inklusion wird hier vielmehr als Recht zur Eigen- und Besonderheit individueller Lernverläufe eingelöst.

Neben den ideellen Voraussetzungen ist die praktische Zusammensetzung des Lehrer/-innenkollegiums und der Schüler/-innen für die Konkretisierung eines solchen Inklusionsverständnisses ausschlaggebend. Das Toronto-Statement sieht es als unabdingbare Voraussetzung einer inklusiven Schule an, die Diversität der Gesellschaft auch in der Zusammensetzung der einzelnen in der Schule miteinander arbeitenden und lebenden Gruppen abzubilden. Gibt es beispielsweise im Stadtteil, in dem die Schule ist, einen hohen Migrationsanteil unter der Bevölkerung, ist dieser auch im Lehrer/-innenkollegium und der Schüler/-innenschaft zu repräsentieren. Wohnen in der Schulregion viele japanisch-stämmige Bürger/-innen, sollen diese auch den größten Anteil in der Lehrer/-innenschaft und bei den Schüler/-innen ausmachen. Eine so verstandene inklusive Schule wird von den Vertretern dieser Position gleichgesetzt mit einer bildungsgerechten Schule.¹⁷

Ein zweites Fazit: Inklusion darf sich nicht in Fragen um De-Segregation erschöpfen

Schon hier kann deshalb Folgendes festgehalten werden:

1. Das Verständnis von Inklusion auf der Ebene der Leitbilder muss auf die grundlagentheoretische Ebene zurückgebunden werden und darf sich nicht in der Frage nach den Beschulungsformen von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erschöpfen. Inklusion im pädagogischen Sinne ist vielmehr auch auf der Ebene der Leitbilder als Fähigkeit pädagogischer Einrichtungen zu verstehen, »unterschiedlichen Bedürfnissen und Bedarfen aller Beteiligten in einem gemeinsamen Reflexions-, Planungs- und Entwicklungspro-

¹⁷ Vgl. z. B. ebd., 91.

zess in immer größerem Maße gerecht werden zu können.«¹⁸ Wird Inklusion (lediglich) zur Frage, wie Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf am besten beschult werden können, dann geht die radikale, also bis an die Wurzel gesellschaftlicher und pädagogischer Konzepte gehende Kraft des Inklusionsverständnisses verloren.¹⁹ Zugleich kann die Inklusionsdebatte nicht jenseits der Frage diskutiert werden, welcher Weg der beste ist, damit Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gut lernen können.

2. Die Debatten über die Notwendigkeit oder Abschaffung des Förderschulsystems sind von daher einzuordnen: Die hier anzutreffenden, unterschiedlichen Auffassungen beziehen sich weithin nicht auf die erste, grundlagentheoretische Verständnisebene von Inklusion. Auch Befürworter/-innen des Förderschulsystems sind sich nämlich darin einig, dass Diversität den Ausgangs- und Zielpunkt pädagogischen Handelns darstellt und es darum geht, allen Schüler/-innen in je ihrer Besonderheit die Teilhabe an Bildung zu ermöglichen.²⁰ Die Frage, ob dafür Förderschulen oder eine gemeinsame Beschulung aller der beste Weg ist, ist von daher vielmehr auf der mittleren Ebene des Inklusionsverständnisses angesiedelt.
3. Zudem muss darauf geachtet werden, dass sich die Frage nach der Stärke des Förderschulsystems nicht nur auf der organisatorischen Ebene bewegt. Denn so sehr von bildungspolitischer und administrativer Seite aus betont wird, dass die Form der De-Segregation von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf die bessere Möglichkeit darstelle, Inklusion und damit einer Pädagogik der Vielfalt gerecht zu werden, so sind doch folgende Fragen kritisch und im Sinne eines Plädoyers für die Beibehaltung des Förder-

¹⁸ Diese Aussage von Tony Booth wurde zitiert nach Hinz, A., Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!?, 5.

¹⁹ So der Vorwurf von Andreas Hinz, ebd. Auch Rainer Möller, Guter (Religions-)Unterricht zwischen Kompetenzorientierung und inklusiver Didaktik, 8f, kritisiert diese Engführung.

²⁰ Vgl. in diesem Band den Beitrag von Thomas Müller.

- schulsystems einzubringen: 1. Werden hier ökonomische Interessen mit pädagogischen Idealen getarnt? 2. Werden damit de facto bestausgebildetste Förderschullehrkräfte zu Hilfslehrer/-innen in sog. Inklusionsklassen herabgestuft, die keinen eigenständigen Unterricht mehr durchführen (können/dürfen), sondern lediglich für Differenzierungsphasen des Unterrichts verantwortlich zeichnen? 3. Kommt nicht gerade im sonderpädagogischen Förderbereich Diversität sehr schnell an ihre Grenzen, indem nämlich die Unterschiedlichkeit so groß ist, dass sie nicht mehr ausgehalten werden kann: Wenn z. B. Schüler/-innen mit massivem emotionalem und sozialem Förderbedarf nicht mehr in entsprechenden Klassen, sondern in »Inklusionsklassen« beschult werden²¹ oder wenn Lehrkräfte aus dem Schwerpunkt »Körperbehinderung« aufgrund von Kostengründen in sog. G-Klassen (Klassen für geistige Entwicklung) eingesetzt werden? Spricht nicht all das für eine Beibehaltung des Förderschulsystems?
4. Die Streitigkeiten zwischen Vertreter/-innen des Förderschulsystems und der De-Segregation zeigen, dass eine der wichtigen (religions-)pädagogischen Aufgaben darin bestehen wird, sowohl die Vorteile des Förderschulsystems als auch die Vorteile einer gemeinsamen Beschulung zu prüfen und an der Frage zu bemessen, was hilfreicher ist, damit Schüler/-innen in ihrer Besonderheit gut (religiös) lernen können.

Ein drittes Fazit: Diversität als Fakt und Diversität als Norm sind voneinander zu unterscheiden

1. Bei der Richtung, die versucht, Inklusion in einem weiten Sinn zu verstehen und Diversität für die Schule insgesamt zu konkretisieren, fällt auf, dass hier das konkrete Zusammenleben von Gruppen, die verschieden sind, zur Voraussetzung wird, Diversität zu gestalten. Wie oben schon gesagt

²¹ Vgl. in diesem Band den Beitrag von Barbara Strumann.

wurde, gilt hier, dass in der Lehrer/-innen- und Schüler/-innenschaft auch die Minoritäten- und Majoritätenverhältnisse der Region abzubilden sind. Das aber ist nicht einfach ein beschreibender Akt, sondern eine normative Setzung und muss deshalb als solche auch klar benannt sein und kritisch diskutiert werden. Denn so sehr es den gesellschaftlichen Alltag bestimmt, dass Menschen, die ganz unterschiedlichen Gruppen angehören, zusammenleben, so heißt das eben noch nicht gleich, dass dieses Zusammenleben auch gut gelingt. Die Faktizität von Diversität darf eben nicht verwechselt werden mit dem Sollensanspruch von Diversität oder auch damit, dass das Zusammenleben unterschiedlicher Gruppen und Menschen dann schon immer gut gelingt. Die Frage stellt sich, ob gesellschaftliche Majoritäts- und Minoritätsverhältnisse einfach wiederholt werden sollen und ob das die beste Lösung ist, Diversität gut zu leben; oder ob man darauf setzen müsste, zumindest in der Schule Majoritäts- und Minoritätsverhältnisse nicht zu verstärken, weil gerade einseitige Verteilungen nicht selten Anlass geben, die jeweils kleinere Gruppe zu diskriminieren. Das Toronto-Statement versucht dieser Gefahr entgegenzuarbeiten, indem es eine besondere Achtsamkeit gegenüber Menschen aus vorher diskriminierten Gruppen einfordert.²² Dennoch müssen sich auch Vertreter/-innen dieses weiten Inklusionsverständnisses die grundsätzliche Frage gefallen lassen, ob ihr Anspruch, Diversität angemessen zu gestalten, indem Diversität abgebildet wird, schon eingelöst ist. Hier müsste weiter diskutiert werden.

2. Insbesondere die Diskussionen um das Toronto-Statement haben bewusst gemacht, dass die inklusive Schule nie kontextlos gedacht und gelebt werden kann. Ausgangs- und Zielpunkt einer inklusiven Schule ist die Diversität, die die Schüler/-innen mitbringen, in deren Wohngebiet sich die Schule befindet. Von daher gewinnt die inklusive Schule ihr Profil.

²² Vgl. Reich, K. (Hg.), Inklusion und Bildungsgerechtigkeit, 92.

1.3 Inklusion auf der Ebene konkreter Maßnahmen

Auf der dritten Verständnisebene von Inklusion geht es um konkrete Maßnahmen, Diversität als Ausgangs- und Zielpunkt pädagogischen Handelns umzusetzen. Die auf der zweiten Verständnisebene von Inklusion auszumachenden Positionen und ihre Unterschiedlichkeiten setzen sich hier fort. Das heißt, dass sich in der Diskussion sowohl Beiträge finden, die sich daran abarbeiten, wie das Förderschulsystem bzw. die De-Segregation möglichst gut umgesetzt werden können. Es werden aber auch konkrete Empfehlungen gegeben, was in inklusiven Schulen laufen soll, die Inklusion nicht nur auf die Frage der Beschulung von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschränken, sondern der Besonderheit aller in ihr Lernenden und Lehrenden gerecht zu werden versuchen.

Konkrete Empfehlungen zum Förderschulsystem bzw. zu Formen der De-Segregation beziehen sich sowohl auf die schulrechtliche, organisatorische als auch auf die didaktisch-methodische Ebene²³ sowie die Erstellung von konkreten Materialien für sog. Inklusionsklassen.²⁴ In Bayern beispielsweise wird versucht, ein inklusionsorientiertes Bildungssystem durch eine Vielfalt von Angeboten zu gewährleisten: Kooperationsklassen sollen neben Partnerklassen, offenen Klassen der Förderschulen, Inklusion einzelner Schüler/-innen und der Entwicklung von Schulen mit dem Profil »Inklusion« implantiert werden.²⁵ Andere Bundesländer, wie beispielsweise Nordrhein-Westfalen, stehen vor einer De-facto-Abschaffung des differenzierten Förderschulsystems.²⁶ Bremen hat schon

²³ Vgl. in diesem Band den Beitrag von Joachim Kahlert.

²⁴ Vgl. in diesem Band den Beitrag von Elisabeth Hotze.

²⁵ Vgl. Empfehlungen zur Weiterentwicklung inklusiver schulischer Angebote, 9.

²⁶ Vgl. <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtlisches/Schulrechtsaenderungsgesetz/index.html>: »Gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung wird zum gesetzlichen Regelfall.« Sowie: »Eltern haben weiterhin das Recht eine Förderschule zu wählen, wenn ein entsprechendes Angebot vor-

die Förderschulen für Lernen und emotional-soziales Lernen aufgelöst.²⁷

Maßnahmen, die Standards einer inklusiven Schule im weiten Sinne umzusetzen, reichen von der Durchsetzung einer geschlechtergerechten Sprache, der Auswahl von Lehrmaterialien, die die ethnokulturelle Herkunft der Lernenden berücksichtigen, der Überprüfung der Sprachcodes der Lehrenden und ihrer Kompatibilität mit dem Sprachniveau der Lernenden, der Würdigung der Sprachenvielfalt der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund, einer chancengerechten Einstellungspraxis von Lehrkräften, die insbesondere Lehrkräfte aus diskriminierten Gruppen besonders berücksichtigt, der Implantation eines Beschwerdemanagements bis zur Einrichtung von barrierefreien Schulen, Hochschulen und Universitäten. Es geht darum, latente und offene Diskriminierungen aufzuspüren und konkret dagegen anzugehen. Damit diese Maßnahmen auch wirklich greifen, braucht es Evaluationen, Trainings und die Bereitstellung von Ressourcen. Das Schlagwort der »Kostenneutralität«, das jede Bildungsreform der letzten Jahre wie ein Mantra begleitete, ist allein von daher schon aufzugeben.

Um diese konkreten Maßnahmen nicht nur zu fordern, sondern auch zu realisieren, wurden unterschiedliche Konkretisierungskataloge entworfen: z. B. der Reader zur Einführung von Bildungsgerechtigkeit und Inklusion der UNESCO aus dem Jahr 2009,²⁸ die Checkliste von Kersten Reich aus dem Jahr

handen ist.« Eine vergleichende Darstellung von altem und neuem Schulgesetz findet sich in: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Synoptische-Darstellung-des-Schulgesetzes.pdf>. Darin z. B. die Formulierung: »Die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Emotionale und soziale Entwicklung, die mittel- und langfristig an jeder allgemeinen Schule eingerichtet werden sollen« (19). D. h., dass diese drei Schwerpunkte, die eigentlich zu einer Förderschule gehören (vgl. 13f), längerfristig wohl abgeschafft und einer allgemeinen Schule zugeordnet werden. An anderer Stelle heißt es darin auch: »Sonderpädagogische Förderung findet in der Regel in der allgemeinen Schule statt.« (13).

²⁷ Vgl. Reich, K. (Hg.), *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*, 118.

²⁸ Vgl. UNESCO, *Inklusion*, 2009.

2013,²⁹ oder der »Index für Inklusion«, wie er von Tony Booth und Mel Ainscow im Jahr 2000 entwickelt³⁰ und von Ines Boban und Andreas Hinz für den deutschen Sprachraum seit 2003³¹ übertragen wurde. Der »Index für Inklusion« ist allerdings mehr als ein Maßnahmenkatalog. Er vereint alle Ebenen des Inklusionsverständnisses und gilt insofern als *das* Dekret und Instrument einer inklusiven Schule. Deshalb soll er auch im Sinne einer Klammer aller drei Verständnisebenen von Inklusion abschließend vorgestellt werden.

2 Der »Index für Inklusion« – Eine Klammer aller drei Verständnisebenen von Inklusion

Der »Index für Inklusion« definiert, und das ist der entscheidende Maßstab schlechthin, die Qualität von Schule nicht über die Leistungen der Schüler/-innen, sondern darüber, wie eine Schule mit den Unterschieden in den Kulturen, Strukturen und Praktiken umgeht. Dazu entwickelt der Index Überlegungen, wie vorhandene Barrieren »abgebaut und überwunden werden können.«³²

Die Struktur des Index gestaltet sich folgendermaßen:

- »Theorie und Ansatz
- Vorschläge, den Index-Prozess zu gestalten

²⁹ Vgl. Reich, K. (Hg.), *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*, 123–146.

³⁰ Der Index für Inklusion wurde inzwischen öfter aufgelegt und in der dritten Aufl. entscheidend überarbeitet und erweitert. Booth, T./Ainscow, M., *Index for Inclusion*, Bristol 2000; Booth, T./Ainscow, M., *Index for Inclusion, Third Edition Substantially Revised and Expanded*, Bristol 2011. Die dritte Auflage weist v.a. vier wichtige Neuerungen auf: 1. Ausdrückliches und detailliertes Rahmenkonzept von Werten in pädagogischen Handlungen; 2. Besonderer Fokus auf Nachhaltigkeit; 3. Zusammenführung verschiedener Ansätze der Erziehungs- und Bildungsentwicklung; 4. Vorschlag eines neuen Curriculums. Vgl. Reich, K. (Hg.), *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*, 180.

³¹ Vgl. Boban, I./Hinz, A. (Hg.), *Index für Inklusion*.

³² Ebd., 8.

Inklusion – eine Fundamentalkategorie auf der Suche nach ihrer praktischen Umsetzung

- Inhaltliche Systematik mit Dimensionen, Bereichen, Indikatoren und Fragen
- Fragebögen,
- Literatur, Glossar.«³³

Der Index formuliert sich in drei Dimensionen, nämlich der Dimension A: »Inklusive Kulturen schaffen«, der Dimension B: »Inklusive Strukturen etablieren« und der Dimension C: »Inklusive Praktiken entwickeln«. Veranschaulicht man den Index für Inklusion in einer Grafik, wie Franz Feiner das tut, dann ergibt sich Folgendes:

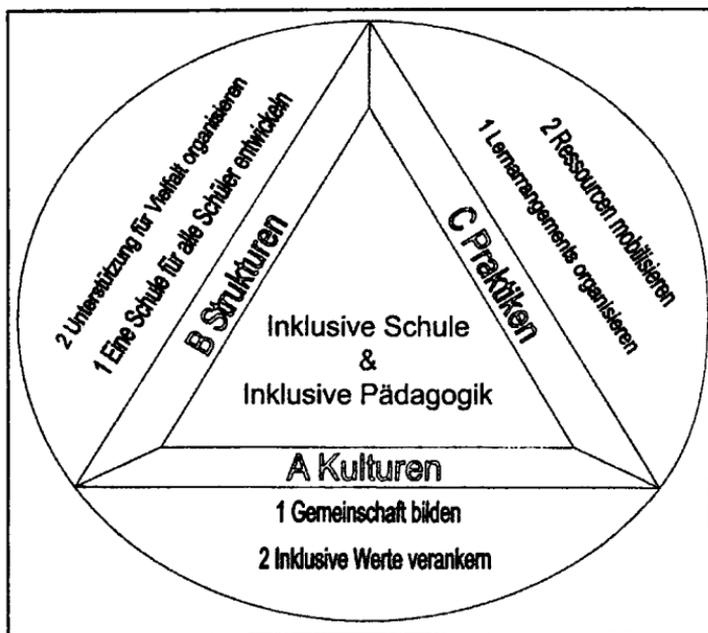


Abb. 2: Struktur des Index für Inklusion nach Franz Feiner³⁴

³³ Feiner, F., Heterogenität wahrnehmen, 154.

³⁴ Ebd.

Die Basis des Index bildet die Dimension A: »Inklusive Kulturen schaffen«. Hier wird überlegt und ausgeführt, was nötig ist, damit Diversität in pädagogischen Prozessen als Chance und nicht als Belastung verstanden wird. In den Bereichen »Gemeinschaft bilden« (A 1) und »Inklusive Werte verankern« (A 2) wirken sich grundlegende Überlegungen zu einer Kultur der Vielfalt als erstes aus.

Von da aus sind die Strukturen (B 1: Eine Schule für alle entwickeln und B 2: Unterstützung für Vielfalt organisieren) und Praktiken (C 1: Lernarrangements organisieren und C 2: Ressourcen mobilisieren) zu entwickeln, Diversität zum Ausgangs- und Zielpunkt einer inklusiven Schule zu machen. Insgesamt 44 Indikatoren helfen, die tatsächliche Umsetzung von Diversität zu überprüfen, ebenso wie konkrete Fragen, und zwar insg. 560, dazu dienen, das Konzept der Vielfalt und die daraus resultierenden Strukturen und Praktiken zu konkretisieren.

Der Index für Inklusion ist damit folgendermaßen konzeptualisiert:

Inklusion – eine Fundamentalkategorie auf der Suche nach ihrer praktischen Umsetzung

| Dimensionen | A | | B | | C | | |
|---|--|---|---|---|---|--|----|
| | Bereiche | Indikatoren | Bereiche | Indikatoren | Bereiche | Indikatoren | |
| Inklusive Kulturen schaffen | AZ Inklusive Werte verankern | 1. An alle Schülerinnen werden hohe Erwartungen gestellt. | 12 | BI Eine Schule für alle entwickeln | 1. Der Umgang mit Mitarbeiterinnen in der Schule ist gerecht. | 8 | |
| | | 2. MitarbeiterInnen, SchülerInnen, Eltern und Mitglieder schulischer Gremien haben eine gemeinsame Philosophie der Inklusion. | 10 | | 2. Neuen Mitarbeiterinnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen. | 8 | |
| | AI Gemeinschaft bilden | 3. Alle Schülerinnen werden in gleicher Weise wertgeschätzt. | 10 | 3. Die Schule nimmt alle Schülerinnen ihrer Umgebung auf. | 8 | | |
| | | 4. MitarbeiterInnen und SchülerInnen beachten einander als Mensch und als RollenträgerIn. | 11 | 4. Die Schule macht ihre Gebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich. | 7 | | |
| | | 5. Die MitarbeiterInnen versuchen, Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe in allen Bereichen der Schule zu beseitigen. | 10 | 5. Allen neuen Schülerinnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen. | 10 | | |
| | | 6. Die Schule bemüht sich, alle Formen von Diskriminierung auf ein Minimum zu reduzieren. | 15 | 6. Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass alle Schülerinnen wertgeschätzt werden. | 13 | | |
| | | 7. Alle lokalen Gruppierungen sind in die Arbeit der Schule einbezogen. | 9 | | | | |
| Inklusive Strukturen etablieren | IIV Unterstützung für Vielfalt organisieren | 1. Alle Formen der Unterstützung werden koordiniert. | 10 | IBW Unterstützung für Vielfalt organisieren | 1. Alle Formen der Unterstützung werden koordiniert. | 10 | |
| | | 2. Fortbildungsangebote helfen den MitarbeiterInnen, auf die Vielfalt der Schülerinnen einzugehen. | 13 | | 2. Fortbildungsangebote helfen den MitarbeiterInnen, auf die Vielfalt der Schülerinnen einzugehen. | 13 | |
| | | 3. Sonderpädagogische Strukturen werden inklusiv strukturiert. | 11 | | 3. Sonderpädagogische Strukturen werden inklusiv strukturiert. | 11 | |
| | | 4. Dem Gleichstellungsgebot wird durch den Abbau von Hindernissen für das Lernen und die Teilhabe aller Schülerinnen entsprochen. | 11 | | 4. Dem Gleichstellungsgebot wird durch den Abbau von Hindernissen für das Lernen und die Teilhabe aller Schülerinnen entsprochen. | 11 | |
| | | 5. Die Unterstützung für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache wird mit der Lernunterstützung koordiniert. | 8 | | 5. Die Unterstützung für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache wird mit der Lernunterstützung koordiniert. | 8 | |
| | | 6. Unterstützungssysteme bei psychischen und Verhaltensproblemen werden mit denen bei Lernproblemen und mit der inhaltlichen Planung koordiniert. | 13 | | 6. Unterstützungssysteme bei psychischen und Verhaltensproblemen werden mit denen bei Lernproblemen und mit der inhaltlichen Planung koordiniert. | 13 | |
| | | 7. Druck zu Ausschluss als Strafe wird vermindert. | 14 | | 7. Druck zu Ausschluss als Strafe wird vermindert. | 14 | |
| | | 8. Hindernisse für die Anwesenheit werden reduziert. | 15 | | 8. Hindernisse für die Anwesenheit werden reduziert. | 15 | |
| | | 9. Mobbing und Gewalt werden abgebaut. | 14 | | 9. Mobbing und Gewalt werden abgebaut. | 14 | |
| | Inklusive Praktiken entwickeln | CI Lernarrangements organisieren | 1. Der Unterricht wird auf die Vielfalt der Schülerinnen hin geplant. | 16 | CZ Ressourcen mobilisieren | 1. Die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen wird als Chance für das Lehren und Lernen genutzt. | 9 |
| | | | 2. Der Unterricht stärkt die Teilhabe aller Schülerinnen. | 17 | | 2. Die Fachkenntnis der MitarbeiterInnen wird voll ausgeschöpft. | 10 |
| 3. Der Unterricht entwickelt ein positives Verständnis von Unterschieden. | | | 10 | 3. Das Kollegium entwickelt Ressourcen, um das Lernen und die Teilhabe zu unterstützen. | | 15 | |
| 4. Die Schülerinnen sind Subjekte ihres eigenen Lernens. | | | 19 | 4. Die Ressourcen im Umfeld der Schule sind bekannt und werden genutzt. | | 6 | |
| 5. Die Schülerinnen lernen miteinander. | | | 11 | 5. Die Schulressourcen werden gerecht verteilt, um Inklusion zu verwirklichen. | | 7 | |
| 6. Bewertung erfolgt für alle Schülerinnen in leistungsgerechter Form. | | | 16 | | | | |
| 7. Die Disziplin in der Klasse basiert auf gegenseitigem Respekt. | | | 12 | | | | |
| 8. Die LehrerInnen planen, unterrichten und reflektieren im Team. | | | 10 | | | | |
| 9. Die ErzieherInnen unterstützen das Lernen und die Teilhabe aller Schülerinnen. | | | 15 | | | | |
| 10. Die Hausaufgaben tragen zum Lernen aller Schülerinnen bei. | | | 14 | | | | |
| 11. Alle Schülerinnen beteiligen sich an Aktivitäten außerhalb der Klasse. | | | 14 | | | | |
| Bereiche | | | | | | | |
| Indikatoren | | | | | | | |
| | | | | | | Fragen | |

Abb. 3: Systematik des »Index für Inklusion« (Quelle: Boban, I./Hinz, A. (Hg.), Index für Inklusion, 18)

Insgesamt wird damit deutlich, dass Diversität als Ausgangs- und Zielpunkt pädagogischen Handelns nicht nur ein utopisches Ideal darstellt, das zwar einen erstrebenswerten Zustand formuliert, letztlich aber für die konkrete Praxis irrelevant ist, weil der Abstand zwischen Ideal und Wirklichkeit zu groß bleibt. Der »Index für Inklusion« stellt – so zumindest die Ansicht seiner Promotor/-innen – das »inklusive Rad« (Kersten Reich) dar, das nicht erst erfunden werden muss, sondern vielmehr schon, und zwar in über 35 Sprachen übersetzt, vorliegt und konkrete Praktiken zu orientieren vermag. Ob die Abschaffung des Förderschulsystems wirklich die unabdingbare Voraussetzung für die Umsetzung des »Index für Inklusion« darstellt,³⁵ muss freilich noch weiter diskutiert werden.

Zeigte sich in den bisherigen Ausführungen, dass die Inklusionsdebatte weder einheitlich verläuft noch von denselben Verstehenshorizonten ausgeht, so sollen abschließend zumindest erste Konsequenzen dieses verästelten Inklusionsdiskurses für den Religionsunterricht bedacht werden.

3 Konsequenzen des Inklusionsdiskurses für den Religionsunterricht

Grundsätzlich gilt, dass die rechtlichen Verpflichtungen, die mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention verbunden sind, nicht nur von den Bildungsinstitutionen allgemein, sondern auch von den einzelnen Fächern, und damit eben auch dem Religionsunterricht, einzulösen sind. Das betrifft den Religionsunterricht in ganz unterschiedlicher Hinsicht und spielt sich auch wieder auf den drei unterscheidbaren Verständnisebenen von Inklusion ab.

³⁵ Vgl. Reich, K. (Hg.), *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*, 118.

3.1 Diversität als Ausgangs- und Zielpunkt von Inklusion – theologisch konturiert

Auf der ersten, der grundlagentheoretischen Verständnisebene von Inklusion kann der Religionsunterricht und seine religionspädagogische Fundierung viel einbringen sowie an eigenem Profil gewinnen. Zum einen, indem er affirmative Momente zur Diskussion beisteuert, zum anderen, indem er die Diskussion zu erweitern und differenzieren hilft und sich umgekehrt von der Inklusionsdebatte auch anfragen lässt.

In affirmativer Weise können der Religionsunterricht und die Religionspädagogik mit ihm beitragen, Diversität als Ausgangs- und Zielpunkt von Inklusion und damit eines der Inklusion verpflichteten pädagogischen Handelns zu unterstreichen. Das christliche Menschenbild und Gottesverständnis setzen genauso wie Inklusion auf Diversität, Partikularität und damit die Besonderheit des Menschen. Diversität ist hier etwas, das nicht erst auf geschöpflicher Seite zum Tragen kommt. Der christliche Gottesgedanke selbst ist im Sinne des Trinitätsglaubens einer, der von Unterschiedenheit und Besonderheit spricht, bei gleichzeitiger Bezogenheit des Vaters, des Sohnes und des Hl. Geistes zueinander. Von daher buchstabiert sich christlich verstanden auch die Würde und Bedeutung von Diversität. Geschöpfliche Diversität ist Ausdruck von Gottes Diversität. Sie ist zurückgebunden an sie und erhält von ihr ihre Orientierung.

Dass Diversität und Besonderheit ein hohes Gut sind, wird darüber hinaus noch durch andere theologische Überlegungen verdeutlicht: Der Gedanke der Gottebenbildlichkeit des Menschen wie auch der unmittelbaren Bezogenheit des Menschen auf Gott, wie sie sich im Gedanken der »Berufung« ausdrückt, sind theologische Denkfiguren, die die Besonderheit des Menschen als gottgewollt verstehen lassen. Gott ruft den Einzelnen in seiner Eigenart; und eben nicht eine anonyme Masse. Damit gilt christlich verstanden, dass der Mensch seinem Menschsein umso mehr entspricht, je mehr er er selbst bzw. sie selbst wird. Selbstwerdung aber heißt, die Unvergleichlichkeit, die jeden Menschen ausmacht, als Frau und Mann, als eine und einer,

der und die genau in dieser und nicht in jener Zeit und Kultur lebt, mit diesen und nicht anderen Gaben und Schwächen, immer mehr zu entfalten. Insofern kann Anita Müller-Friese herausarbeiten, dass es nicht darum geht, jenseits von Behinderungen Gottebenbildlichkeit zu buchstabieren, sondern in ihnen.³⁶ Fredi Saal, der schwer spastisch gelähmt ist, bringt das in einem Spitzensatz zum Ausdruck, wenn er schreibt: »Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde? – Ich jedenfalls fühle mich als Spastiker als eine Schöpfung Gottes – und zumindest die Christen sollten es auch tun!«³⁷ Dazu haben der Religionsunterricht und die Schule mit ihm beizutragen. Selbstwerdung geschieht nicht jenseits von Fragmentarität – wie auch immer sie geartet ist – sondern angesichts ihrer.³⁸

Diversität, die als Besonderheit jedes Einzelnen gestaltet werden will, ist nicht nur auf diese Bedeutung einzuschränken. Damit ist ebenso die Unterschiedenheit unterschiedlicher Gruppen gemeint, die je auf ihre Weise Gesellschaft gestalten.³⁹

So eindeutig Diversität im Sinne von Besonderheit also auch theologisch konturiert werden kann, so sehr vermag die Theologie auf ihre Art und Weise dazu beizutragen, die Überlegungen zu Diversität zu differenzieren. Es ist nämlich ein Unterschied, Diversität als Fakt zu verstehen – Menschen mit unterschiedlichen Begabungen und Behinderungen leben zusammen – oder als normativen Anspruch. Theologisch kann Diversität auch im Sinne eines Sollensanspruchs, wie es das Inklusionsverständnis

³⁶ Vgl. Müller-Friese, A., Ebenbildlichkeit Gottes, 100f; vgl. dies., Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Inklusion, 67.

³⁷ Saal, F., Warum sollte ich jemand anderes sein wollen?, 236; zitiert nach: Müller-Friese, A., Ebenbildlichkeit Gottes, 100.

³⁸ Vgl. in diesem Band besonders den Beitrag von Sabine Pemsel-Maier, Wenn Fragmentarität zum Thema wird.

³⁹ Herbert Rommel, Inklusion – theologische Begründungen, 9f, führt neben der Gottebenbildlichkeit auch die Botschaft Jesu sowie Gnade im Sinne der unbedingten Annahme des anderen als theologische Begründungen von Inklusion an. Ulf Liedke, Inklusion in theologischer Perspektive, 33–52, ergänzt zusätzlich die Ekklesiologie als Ort, an dem Verschiedenheit begründet und gestaltet wird.

tut, begründet werden. Die Theologie löst dies in der Weise ein, dass ausgehend vom christlichen Gottesverständnis die Armen in die Mitte gerückt werden, also diejenigen, die zuvor am Rand standen, die benachteiligt und unterdrückt wurden. Ihnen muss besondere Aufmerksamkeit und Förderung zuteil werden. Der Umgang miteinander im Unterricht, die Atmosphäre, die Lerngegenstände und Lernwege müssen sich daran messen lassen. Was in einschlägigen Dokumenten zur Inklusion, wie z. B. dem »Equity Foundation Statement« oder dem »Index für Inklusion«, für Schule und Unterricht formuliert wird, ist damit auch für den Religionsunterricht sowohl (religions-)pädagogisch als auch theologisch maßgeblich.

3.2 Inklusion als Leitbild – für den Religionsunterricht buchstabiert

Auf der zweiten Verständnisebene von Inklusion, nämlich der Ebene der Leitbilder, wirken sich die massiven Anfragen des allgemeinen Inklusionsdiskurses unmittelbar auch auf die Frage nach der Gestalt des Religionsunterrichts aus.

Ähnlich wie beim allgemeinen Inklusionsdiskurs wird Inklusion auch in der Religionspädagogik sehr schnell mit der Frage identifiziert, ob Inklusion nur als De-Segregation denkbar ist, oder ob auch das Förderschulsystem ein guter Weg sein kann, Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu befähigen, mündig an der Gesellschaft teilzuhaben und sie zu gestalten. Die Religionspädagogik ist hier angewiesen auf die Fachdiskurse, wie sie sich im Bereich der Sonder- und Rehabilitationspädagogik zeigen. Diese werden in der Religionspädagogik aber erst allmählich eingeholt, in der evangelischen Religionspädagogik schon früher (vgl. Anita Müller-Friese, Anabelle Pithan, Wolfhard Schweiker, Manfred Pirner u. a.) als in der katholischen. Noch bevor die Debatten zu einem vertretbaren Sättigungsgrad gekommen sind, wird der Religionsunterricht aufgrund der allgemeinen Umgestaltung der Schulsysteme allerdings schon grundlegend verändert. Wo Bundesländer auf De-Segregation setzen, wird auch der Religionsunterricht in sog.

»Inklusionsklassen« erteilt. Das verändert die Gestalt des Religionsunterrichts vermutlich mehr als alle anderen bisherigen religionspädagogischen Konzepte.

Eine besondere Anfrage für den Religionsunterricht ergibt sich noch von einer anderen Seite her: Kann mit dem Inklusionsgedanken, wie ihn z. B. der »Index für Inklusion« formuliert, überhaupt noch eine Segregation der Schüler/-innen in unterschiedliche Religions- oder gar Konfessionslerngruppen gerechtfertigt werden? Wie sieht es angesichts der unterschiedlichen rechtlich verbindlichen Erklärungen zur Inklusion mit dem GG Art. 7, Abs. 3 aus? Die Frage nach der Konfessionalität des Religionsunterrichts erhält vor diesem Hintergrund zumindest eine ganz eigene Brisanz.

Insgesamt wird deutlich, dass der Religionsunterricht und die Religionspädagogik mit ihm, ähnlich wie der allgemeine Inklusionsdiskurs, immer wieder dafür Sorge zu tragen haben, Inklusion nicht auf die Frage der Beschulungsform von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu verkürzen. Es gilt vielmehr insgesamt zu fragen, wie Schüler/-innen in je ihrer Besonderheit in den Schulen so gefördert werden können, dass sie eine eigene verantwortete und begründete Position in Sachen Religion ausbilden können. Das gilt für »Regelschüler/-innen« genauso wie für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Inklusion praktisch im Religionsunterricht umgesetzt

Auf der Ebene der praktischen Maßnahmen erschöpfen sich die religionspädagogischen Initiativen bislang darin, entsprechendes Material für sog. »Inklusionsklassen« zu entwerfen.⁴⁰ Das weite Inklusionsverständnis im Sinne eines *bottom-up*-Prozesses, wie an einer Schule, Schüler/-innen und Lehrer/-innen in je ihrer Besonderheit lernen und lehren können, scheint hier bislang gänzlich fremd zu sein.

⁴⁰ Vgl. z. B. Anderssohn, St., *Inklusive Religionspädagogik praktisch*, 47–52.

So wichtig Lernmaterialien sind, um differenzierten Unterricht gestalten zu können, so zeigen sich doch folgende Gefahren: Differenzierungen tragen als Kehrseite immer auch Markierungen und im schlimmsten Fall Stigmatisierungen mit sich, d. h., dass mittels Differenzierungen Abgrenzungen innerhalb einer Klasse auch augenscheinlich deutlich werden. Da gibt es Lernaufgaben für die Hochbegabten, jene für Autisten und diese für die »Regelschüler/-innen«. So abstrus diese Überzeichnungen klingen, so sind sie in der Praxis doch anzutreffen.

Bei näherem Zusehen zeigt sich noch eine weitere Schwierigkeit sog. »inklusive Lernarrangements« bzw. »inklusive Lernmaterialien« – auch wenn diese Schwierigkeit nicht nur auf den Unterricht in »Inklusionsklassen« beschränkt bleibt. Lerninhalte werden auf religionskundliches Wissen reduziert. So gekonnt solches Material computertechnisch aufbereitet, auf Tablets organisiert, interaktiv angelegt und mit besten Illustrationen versehen ist, so sehr geht es hier lediglich um die kognitive Seite von Religion, evtl. noch um ihre ästhetische. Religion erschöpft sich aber nicht in Kognition oder Ästhetik. Religion macht – anders als Mathematik z. B. – immer auch eine existentielle Dimension aus. Wo darauf verzichtet wird, im Religionsunterricht Religion in ihrer Ausdrucks- und Erfahrungsdimension anzuspielen, wird Religion nur »halb« thematisch. Dann aber haben Schüler/-innen auch nur die Chance, sich »halb« zu bilden. Eine eigene, begründete Position in Sachen Religion zu gewinnen, wie es das Ziel des Religionsunterrichts ist, ist nur dann möglich, wenn Religion im Unterricht in ihrer Vieldimensionalität zum Tragen kommt. Spätestens hier aber müssen religionskundliche Auseinandersetzungen mit Religion ergänzt werden um die Frage, was das Kennengelernte für die eigenen Weltdeutungen bedeutet.

Zur Notwendigkeit des Dialogs

Insgesamt zeigt sich damit, dass der Religionsunterricht in Fragen der Inklusion unmittelbar vom allgemeinen Inklusionsdiskurs und den diesbezüglichen administrativen Vorgaben abhän-

gig ist. Zugleich könnten die Differenzierungen, die die Religionspädagogik hier einzutragen vermag, auch für die allgemein- und sonderpädagogischen Fragestellungen Einiges austragen. Das gilt insbesondere, wenn es darum geht, Diversität als Ausgangs- und Zielpunkt pädagogischen Handelns zu begründen, naturalistische Fehlschlüsse in Bezug auf den Stellenwert von Diversität zu vermeiden und entsprechende Leitbilder zu formulieren. Das gilt aber auch, weil aufgrund der Gotteskindschaft jedes Menschen jede Schülerin/jeder Schüler – egal wie begabt sie oder er ist, oder mit welchen Schwierigkeiten sie oder er zu kämpfen hat – theologisch schon immer als fähig angesehen wird, eine eigene begründete Position in Religion auf die ihr oder ihm zukommende Weise auszubilden. Dieses Ziel des Religionsunterrichts ist, unabhängig von den kognitiven, sozialen und affektiven Fähigkeiten der Schülerin/des Schülers, erreichbar.

Dazu aber muss sich die Religionspädagogik, insbesondere die katholische, deutlicher mit Inklusion beschäftigten und Sorge tragen, wie Pädagog/-innen, Religionspädagog/-innen, Bildungspolitiker/-innen, Schüler/-innen und Eltern noch mehr als bislang miteinander darüber ins Gespräch kommen, welche Schule und welcher Unterricht am besten helfen, Schüler/-innen in ihrer Besonderheit zu fördern.

Literaturhinweise

- Adorno, Th. W., *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Frankfurt a. M. 1976.
- Anderssohn, St., *Inklusive Religionspädagogik praktisch. Ein Konzept für heterogene Lerngruppen*, in: I&M, *Information und Material für den katholischen Religionsunterricht an Grund-, Haupt-/Werkreal-, Real- und Sonderschulen 1* (2013) 47–52.
- Boban, I./Hinz, A. (Hg.), *Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*, Halle/Saale 2003. Vgl. auch [http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index %20German.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf).
- Booth, T./Ainscow, M., *Index for Inclusion – Developing Learning and Participation in Schools*, Bristol 2000.

- , *Index for Inclusion – Developing Learning and Participation in Schools, Third Edition Substantially Revised and Expanded*, Bristol 2011.
- 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-Expertenetzwerks für die EU-Kommission 2012, in: <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/NESSE-disability-special-needs-report-2012.pdf>.
- Feiner, F., Heterogenität wahrnehmen – Einmaligkeit fördern. Inklusive Bildung oder: Grenzen im Kopf überwinden – inklusive Bildung, in: *CpB* 121 (2008) 152–158.
- Hinz, A., Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland, in: *Zeitschrift für Inklusion* 1 (2013) 1–20.
- Liedke, U., Inklusion in theologischer Perspektive, in: Kunz, R./ders. (Hg.), *Handbuch Inklusion in der Kirchengemeinde*, Göttingen 2013, 31–52.
- Möller, R., Guter (Religions-)Unterricht zwischen Kompetenzorientierung und inklusiver Didaktik, in: http://cimuenster.de/themen/Religionsunterricht_Religionspaedagogik/Guter_Religions_Unterricht_Kompetenzorientierung_Inklusion_2012.pdf.
- Müller-Friese, A., Ebenbildlichkeit Gottes: Ist Gott behindert? Theologische Überlegungen zu einem integrierten Religionsunterricht, in: Pithan, A./Schweiker, W. (Hg.), *Evangelische Bildungsverantwortung Inklusion. Ein Lesebuch*, Münster 2011, 99–105.
- , Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Inklusion, in: *Loccumer Pelikan* 2 (2012) 67–70.
- Nussbaum, M./Sen, A., *The Quality of Life*, Oxford 1993.
- Prenzel, A., Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick, in: Bräu, K./Schwerdt, U. (Hg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*, Münster 2005, 19–35.
- Ratzki, A., Pädagogik der Vielfalt im Licht internationaler Schulerfahrungen, in: Bräu, K./Schwerdt, U. (Hg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*, Münster 2005, 37–52.
- Reich, K. (Hg.), *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*, Weinheim/Basel 2012.
- Rommel, H., Inklusion – theologische Begründungen, in: *Notizblock* 54 (2013) 9f.
- Saal, F., *Warum sollte ich jemand anderes sein wollen? Erfahrungen eines Behinderten*, Gütersloh 1992.
- Schulministerium NRW, in: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Schulrechtsaenderungsgesetz/index.html>.
- , <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Synoptische-Darstellung-des-Schulgesetzes.pdf>.

Mirjam Schambeck sf

UNESCO, Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik, Paris 2009, Bonn 2012, in: <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf>.

Wissenschaftlicher Beirat »Inklusion« beim Bayerischen Landtag, Empfehlungen zur Weiterentwicklung inklusiver schulischer Angebote, Zwischenbericht Nr. 1, München/Würzburg 2011, 1–18, in: http://www.sonderpaedagogik-k.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/downloads/Forschung/Zwischenbericht-Nr-1-Juli_2011.pdf.

Alle Internetadressen wurden zuletzt im Juni 2014 überprüft.