

Inklusion zwischen Absonderung und Sozialromantik Schulpädagogische Chancen und Grenzen einer gesellschaftspolitischen Forderung

Einleitung

Aus semantischer Sicht müsste die Formulierung dieser Themenstellung noch schärfer formuliert werden. Denn im Lateinischen bezeichnet das Verb „includere“ in Bezug auf Personen nichts anderes als das Einschließen, Einsperren und Einkerkern von Menschen¹. Der lateinischen Semantik gemäß ist also nicht von Absonderung, sondern von Einkerkung zu sprechen. Die lateinische Wortbedeutung von Inklusion steht in einem krassen Widerspruch zum aktuellen sozialpolitischen Gebrauch des Begriffs als soziale Einbezogenheit von Menschen. Dieses Verständnis von Inklusion spiegelt zum Beispiel das mathematische Verständnis wider. Inklusion ist in der Mengenlehre die gemeinsame Schnittmenge von verschiedenen Größen. Auf den sozialen Kontext übertragen ist Inklusion dort verwirklicht, wo Menschen trotz ihrer Verschiedenheit gleichberechtigt aneinander teilhaben.

Der Inklusionsbegriff ist also zutiefst ambivalent. Denotation und Konnotation klaffen bei diesem Inklusionsbegriff weit auseinander. Und somit bildet dieser Begriff, der sich zwischen Einkerkung und sozialer Einbeziehung bewegt, die Kontroverse um die Inklusionsdebatte sehr gut ab. Die einen sagen: Inklusion ist das pädagogische Reich Gottes auf Erden und die anderen behaupten: Wenn alle zusammengesperrt werden, gehen auch alle miteinander unter.

Bei der babylonischen Sprachverwirrung des Inklusionsbegriffs zwischen Einschließung und Einbeziehung bzw. zwischen end-zeitlich himmlischen Hoffnungen und jetzt-zeitlichen höllischen Befürchtungen in der aktuellen Debatte, scheint es umso nötiger, die Sache der Inklusion zu klären.

Darum soll die Inklusion zuerst aus rechtlicher, soziologischer, theologischer und pädagogischer Sicht beleuchtet und erhellt werden. Zweitens wird die schul- und inklusionspädagogische Perspektive vertieft. Danach folgen zwei Beispiele aus Schulentwicklung und Unterricht sowie abschließende Thesen zu den schulpolitischen Grenzen und Chancen der Inklusion.

¹ Ein Beispiel aus Cicero: *Plurimos duces hostium in triumpho ductos carcere inclusisse* = Sehr viele im Triumphzug mitgeschleppte Feldherren der Feinde wurden in den Kerker eingesperrt. Siehe Georges 1976, 156f.

1. Klärung des Inklusionsbegriffs in multi-disziplinärer Perspektive

Aus juristischer Sicht gilt Inklusion seit der Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) als Menschenrecht, das mit den zentralen Menschenrechtsprinzipien eng verzahnt ist. Inklusion vertieft die Menschenrechte auf Partizipation und freien Zugang (Akzess/Barrierefreiheit). Neu ist, dass dieses Recht auf *volle* und *wirksame* Inklusion (vgl. Art. 3) unmittelbar mit angemessenen Vorkehrungen verbunden ist, die für die Vertragsstaaten verpflichtend sind. Erst durch diese „reasonable accomodations“ wird das Inklusionsrecht auch wirksam (effective inclusion).

Die Bundesrepublik Deutschland hat sich als Vertragsstaat der UN-BRK verpflichtet, die rechtlichen Vorgaben der Konvention umzusetzen (siehe Art. 4 Abs. 1 und 2 UN-BRK). Zu den Verpflichtungen gehört unter anderem, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu gewährleisten². Dieser Art. 24 der UN-BRK hat unmittelbare individualrechtliche Wirkung, da er ein Diskriminierungsverbot enthält. Seit der Ratifizierung der UN-BRK dürfen Schulbehörden und Gerichte Schüler/innen mit Behinderung nicht mehr durch eine zwangsweise Sonderbeschulung diskriminieren, selbst wenn ihre inklusive Beschulung mit Kosten und Maßnahmen verbunden ist. Mit der UN-BRK wurde ein neuer Diskriminierungsbegriff in die deutsche Rechtsordnung eingeführt, der mit neuen staatlichen und individualrechtlich einklagbaren Umsetzungspflichten verbunden ist³.

Mit Inklusion wird ein *juristischer Paradigmenwechsel vom (bloßen) individuellen Rechtsanspruch zur (ergänzenden) kollektiven Rechtsverpflichtung* bzw. von der individuenbezogenen Perspektive zur sozial-räumlichen Perspektive⁴ vollzogen.

Aus der gesellschaftstheoretischen Sicht der soziologischen Systemtheorie erhebt jedes Funktionssystem der modernen ausdifferenzierten Gesellschaft das Postulat einer Vollinklusion. So ermöglicht das Funktionssystem der Religion jeder Person, die es wünscht, die Mitgliedschaft. Die christliche Religion verkündet ihre „Vollinklusionssemantik“ z. B. in Form des Erlösungsgeschehens durch Christus für alle Menschen. Der Zugang ist in der protestantischen Lehre des Priestertums alle Gläubigen

² Mit dem Recht auf Bildung verbinden sich staatliche Verpflichtungen auf den Ebenen der Achtung, des Schutzes und der Gewährleistung. „Die Verpflichtungen beziehen sich auf Fragen der Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Angemessenheit und Adaptierbarkeit von Bildungseinrichtungen und Diensten im Bereich Bildung“, in: Aichele 2010, 16.

³ Siehe Degener 2009/ 2, 219.

⁴ So Thimm 2005,327 in Beck/Degenhardt 2010, 64.

für alle gleich⁵. Jeder Mensch ist unmittelbar zu Gott (coram Deo). Niklas Luhmann spricht in seiner Schrift „Funktion der Religion“ (1977) sogar von der „Inklusionstheologie“⁶ Luthers in der Reformationszeit. Da das Postulat der Vollinklusion von keinem gesellschaftlichen Funktionssystem mit der Realität in Einklang gebracht werden kann, versuchen alle Teilsysteme dieses Prinzip durch Pragmatisierungen aufrechterhalten zu erhalten. Eine beliebte Strategie ist die Einrichtung von Institutionen der inkludierenden Exklusion. Es sind Institutionen, wie z. B. psychiatrische Kliniken, Gefängnisse, Jugendhilfeeinrichtungen oder Sonderschulen, die Menschen exkludieren, um sie durch Resozialisierung, Förderung oder Therapie zu re-inkludieren.

Durch die Debatte um Inklusion wird damit der Blick auf gesellschaftliche Systemänderungen gelenkt. Bisher separate Sondereinrichtungen und alle sozialen Agenten sind herausgefordert unterschiedliche Wege zu beschreiten, um ihre Leistungen in der Mitte der Gesellschaft – d. h. inklusive Teilhabemöglichkeiten - anzubieten. Dies kann u. a. auf den Wegen der Dezentralisierung, Kooperation, Schnittstellenerweiterung, Ambulantisierung u. v. m. geschehen. Inklusion vollzieht damit den gesellschaftstheoretischen Paradigmenwechsel von der fürsorglich, separierenden Versorgung zur selbst bestimmten wirksamen Teilhabe in allen Teilfunktionssystemen der Gesellschaft.

Aus pädagogischer Sicht bedeutet Inklusion, dass die Lernbedingungen so gestaltet werden, dass jede Person in ihrer unverwechselbaren Einzigartigkeit, unabhängig von allen Differenzen, als vollwertiges Mitglied (full membership) wahrgenommen wird. Alle werden so gebildet und unterstützt, dass niemand aus der Gemeinschaft heraus fällt. Ausgrenzung wird von Anfang an vermieden. Mit dem Paradigmenwechsel von der Integration zur Inklusion⁷ kommt die Vielfalt aller Menschen in den Blick. Statt einem dichotomen Denken der Inklusion, das die Menschen in normal und unnormal, Sonder- und Regelkinder usw. unterscheidet, wird in der Inklusion die Verschiedenheit zur Norm erklärt: „Normal ist verschieden zu sein“.

Aus theologischer Sicht gibt es vielfältige Gründe, die für das Recht auf volle und wirksame Inklusion in der Gesellschaft sprechen und zahlreiche theologische Aspek-

⁵ Zugleich werden auf die Mitgliedschaft christliche Exklusivansprüche erhoben. Luhmann geht von einer Exklusivität der Mitgliedschaft in einer systemexklusiven Religiosität aus, die „keine anderen Götter neben sich duldet“ (Luhmann 1977, 175; siehe auch 172 und 288).

⁶ Luhmann (1977) 1999, 261.

⁷ Siehe Andreas Hinz, 2002, 354 - 361.

te, die die Inklusionsdebatte zu schärfen und zu präzisieren vermögen. Zwei davon sollen hier exemplarisch herausgegriffen werden: Der schöpfungstheologische Aspekt der Gottebenbildlichkeit und das ekklesiologische Bild einer gerechten christlichen Gemeinschaft.

Gottebenbildlichkeit (schöpfungstheologisch)

In der Bibel heißt es gleich zu Beginn, dass Gott in seinem Schöpfungswerk scheidet (1. Mose 1,4) und unterscheidet: »Und Gott schuf den Menschen nach seinem Bild, nach dem Bild Gottes schuf er ihn, und schuf sie als Mann und Frau« (V. 27). Der Mensch unterscheidet sich als Mann und Frau und er unterscheidet sich als Mensch vom Menschen. Die Unterschiede zwischen Menschen liegen im Bild Gottes begründet, das heißt in Gott selbst. Die Unterschiedlichkeit des Menschen ist demnach gottgemäß. *Jeder Mensch ist verschieden wie Gott.*

Gott ist in sich selbst schon unterschiedlich. Unterschiede gehören zu seinem Wesen. Im christlichen Glaubensbekenntnis wird Gott in der trinitarischen Einheit als Vater, Sohn und Heiliger Geist bezeugt. *Gott ist Verschiedenheit und Einheit zugleich*⁸.

Nach christlichem Verständnis ist die »Normalität der Verschiedenheit« kein Produkt des Zufalls. Sie ist von Gott individuell gewollt und mit einer persönlichen Liebesbeziehung verbunden. Gott bildet jeden Menschen unvergleichbar im Mutterleib (Ps 139,13) und ruft ihn nach seinem eigenem Namen: »Du gehörst zu mir!« (Jes 43,1). Besonderheiten gehören selbstverständlich und unteilbar zur Integrität der Person. Gottes Schöpfung schließt die von Menschen als Missbildung empfundenen und als Abnormalität definierten Besonderheiten wertschätzend ein (vgl. 2. Mose 4,11). Gottes Herzensurteil für jeden Menschen ist »sehr gut« (1. Mose 1,31). *Jeder Mensch ist vielfältig von Gott, als Ursprung der Vielfalt gewollt.*

Christliches Gemeinschaftsbild (ekklesiologisch)

In Sorge um die Einheit und den Zusammenhalt der Gemeinde in Korinth beschreibt Paulus die christliche Gemeinschaft mit dem Bild vom Leib Christi (1. Kor 12,12 ff.). Alle Gemeindeglieder sind in ihrer Verschiedenheit als Juden oder Griechen, Sklaven oder Freie etc. »durch einen Geist zu einem Leib getauft« (V. 13). Die Taufe in Christus stiftet in der Gemeinschaft eine *Einheit in der Verschiedenheit*.

⁸ Vgl. das Zitat eines Mannes mit einer geistigen Behinderung und sein gemaltes Bild in Andersohn 2007 (Titelbild).

»Denn durch den Glauben seid ihr alle Gottes Kinder in Christus Jesus (...). Hier ist nicht Jude noch Grieche, hier ist nicht Sklave noch Freier, hier ist nicht Mann noch Frau; denn ihr seid alle einer in Christus Jesus« (Gal 3,26 ff.). Heterogene Unterschiede wirken sich im Zusammenleben – obwohl sie faktisch noch gegeben sind – nicht mehr als »trennend« aus. Das dichotome Denken und Unterscheiden in mit und ohne (Beschneidung, Migrationshintergrund, Behinderung etc.) ist dadurch aufgehoben, dass sich jeder und jede über die gemeinsame Mitte Christus als Christ definiert und durch das Heilsgeschehen zum Bruder oder zur Schwester »im Herrn« wird. Die Gemeinschaft als »Leib« 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.

Am Modell des Organismus verdeutlicht Paulus weiter, dass in der Gemeinschaft jedes Glied am Körper unverzichtbar ist, weil es dem Ganzen dient. Die Gaben (Charismen) sind »zum Nutzen aller« (V. 7: *pros to symphéron*) bestimmt. »Wenn der ganze Leib Auge wäre, wo bliebe das Gehör?« (V. 17). Jedes Glied ist wichtig und wird für die Funktion des Ganzen gebraucht! Es hat eine *Gemeinnützigkeit in der Verschiedenheit* der Gemeinschaft.

Durch diese neue Denke und Herzenshaltung sollen nach Paulus die Missstände in der Gemeinde überwunden werden. Dies bedeutet zuerst die Überwindung der sozialen Ungerechtigkeit, dass beim gemeinsamen Mahl, die einen vorweg essen und den anderen nichts bleibt „und so ist der eine hungrig und der andere betrunken“ (1. Kor 11, 21). In diesen Unrechtskontext platziert Paulus die Einsetzungswort des Abendmahls und stellt das Brotbrechen Jesu und den gebrochenen Leib des Christus in die Mitte der Gemeinde. Eine inklusive ist die Kirche Jesu Christi dann, wenn sie teilt und (bildungs-)gerecht ist.

2. Inklusions- und schulpädagogische Aspekte

Mit der Ratifizierung der UN-BRK ist nicht nur die Bundesrepublik Deutschland verpflichtet, ein inklusives Schulsystem auf allen Ebenen zu gewährleisten (Art. 24). Auch die Kirchen, die mit ihren Bildungs- und Erziehungseinrichtungen Bildungsmitverantwortung tragen, sind in die Pflicht genommen.

In der evangelischen Bildungsverantwortung liegt es nun, die Lernangebote so zu gestalten, dass die Schüler/innen individuell gefördert werden und zugleich auf den

segregierenden und stigmatisierenden Besuch einer Sondereinrichtung verzichtet werden kann. Mit dem Theologen und Pädagogen Johann Amos Comenius (1592 – 1670) gesprochen ist die Schule eine Menschen-Werkstatt (...), „wo alle in allem allseitig (omnes omnia omnino) unterrichtet werden.“ Inklusive Bildungsangebote sind so zu gestalten, dass sie sich mit ihren wirksamen, individuellen Unterstützungsmaßnahmen (Art. 24, 2e) an die Lernenden anpassen, nicht aber die Lernenden sich an die Angebote anpassen müssen. Zum inklusiven Bildungssystem gehört nicht zuletzt die Gewährleistung von ortsnahen Angeboten in der Gemeinschaft, in der die Menschen leben (Art. 24, 2b). Auf der rechtlichen Grundlage der UN-BRK darf es keine Sonderschulpflicht mehr geben. Jede Schülerin und jeder Schüler hat das Recht auf gemeinsamen Unterricht in einer allgemeinen Schule. Mehr noch: Dafür müssen allen Lernenden inklusive Bildungsangebote zur Verfügung gestellt werden. Damit ist das Recht auf eine inklusive Bildung kein Sonderrecht von Kindern mit einer Behinderung, sondern eine pädagogische Perspektive auf die bestmögliche Förderung eines jeden Kindes.

Neben der Stärkung des neuen Menschenrechts auf Inklusion ist auch der Aspekt der freiwilligen Selbst-Exklusion zu bedenken. Gibt es einen Anspruch auf eine hochspezialisierte Sonderbeschulung? Haben Eltern und ihre betroffenen Kinder ein Recht auf eine schulische Förderung in einer Sondereinrichtung, weil sie das zu leisten vermag, was einer inklusiven Schule nicht möglich ist, z. B. Internatsunterbringung und kostenintensive Förderkonzepte (z. B. Snoezelraum, Therapieräume etc.)? Die weit ausdifferenzierte und hoch professionalisierte Sonderpädagogik in Deutschland hat in der segregierenden und integrativen Beschulung die Bildungs- und Förderfähigkeit aller Schülerinnen und Schüler aufgezeigt. Nun gilt es, diese hohen sonderpädagogischen Kompetenzen für die allgemeine Schule und damit für alle Schüler/innen fruchtbar zu machen und sie mit den reichen 40-jährigen Erfahrungen der integrativen bzw. inklusiven Pädagogik in Deutschland zu verbinden.

Historischer Exkurs

Im Schulwesen hat sich bis in das Jahr 2000 ein separiertes Sonderschulwesen mit einer breiten Ausdifferenzierung entwickelt, das mit einem zunehmenden Trend der Hierarchisierung von Schularten und der Abschulung von Schüler/innen verbunden war. Diese Entwicklung zur schulischen Separierung wurde durch die historischen Entwicklungen der NS-Zeit und die traumatischen Erfahrungen der nationalsozialisti-

schen Euthanasiemorde von Menschen mit Behinderungen und psychischen Erkrankungen weiter begünstigt. In den 1970er Jahren wurden unter anderem mit dem Gedanken der Wiedergutmachung zahlreiche Sonderschulen gegründet, die neben dem Ziel der Förderung und Integration Schüler/innen mit Behinderung auch einen Schutzraum gewährleisten sollten. Mit zehn separaten Förderschularten nimmt Deutschland weltweit einen Spitzenplatz ein, sowohl in der wissenschaftlichen Ausdifferenzierung der behinderungsspezifischen Förderung als auch in der exkludierenden Beschulung.

Dem Nationalen Bildungsbericht zufolge hatten im Schuljahr 2008/09 in der Primar- und Sekundarstufe 480.000 Schüler/innen und damit 6,0 % der gesamten Schülerschaft in Deutschland einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung (Förderquote)⁹. 4,9 % der gesamten Schülerschaft besuchte eine Förderschule (Exklusionsquote) und 1,1 % (Inklusionsquote) die allgemeine Schule. Dies bedeutet: Nur 18,8 % der Schüler/innen mit Förderbedarf besuchten eine allgemeine Schule (Inklusionsanteile)¹⁰, 33,6 % in der Grundschule und 14,9 % in den weiterführenden Schulen¹¹. In Sekundarstufe I + II besteht der erheblichste Nachholbedarf. Damit sind in kaum einem Land der Welt so viele Schülerinnen und Schüler sonderbeschult wie in Deutschland. Im europäischen Vergleich belegt Deutschland mit Exklusionsanteilen von 81,2 % nach Lettland, Belgien und Irland in Europa einen negativen Spitzenplatz. In vielen anderen europäischen Ländern liegen die Anteile der inklusiven Beschulung weit höher¹². In anderen europäischen Ländern wie z. B. Italien und Norwegen sind Schüler/innen mit einem anerkannten Förderbedarf seit den 1970er und 1980er Jahren sogar vollständig in allgemeine Schulen inkludiert.

Der Anteil an Förderschulen an der Gesamtheit von Schulen in evangelischer Trägerschaft betrug 14,9 % im Jahr 2007¹³. Zur Inklusionsquote und zu den Inklusionsanteilen liegen in evangelischen Schulen meines Wissens keine statistischen Daten vor. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die konfessionellen Schulen in gleicher Weise an den segregierenden Strukturen des Schulsystems partizipieren. Inklusion ist für evangelische Schulen in gleicher Weise eine Herausforderung wie für staatli-

⁹ Siehe Bildungsbericht 2010, 70.

¹⁰ Siehe Bildungsbericht 2010, 266.

¹¹ Vgl. Klemm 2009, 8.

¹² In Österreich bei 25 Prozent, in Großbritannien bei 30, in Schweden bei 36 und in Portugal bereits bei 70 Prozent. Siehe Bildungsbericht 2010, 266.

¹³ In: <http://schulen.evangelischer-bildungsserver.de/images/stories/Berechnung-allgem-Schulen-Vergleich-1999-2002-2004-2007.pdf> (aufgerufen: 07.05.2012).

che Schulen. Sie sollte statistisch erfasst und konsequent vorangetrieben werden. An einer klaren Trendwende hin zur Inklusion, die aktuell durch bildungspolitische Maßnahmen zur Realisierung der UN-BRK (Art. 24) eingeleitet werden, können und sollten die ev. Schulen einen spürbaren Beitrag leisten. Neue Schulgründungen sollten grundsätzlich inklusive Schulen sein, die zugleich sozio-ökonomische und kulturelle Benachteiligungen vermeiden bzw. im Sinne einer „positiven Diskriminierung“ Chancen ausgleichend wirken.

Bei dieser inklusiven Schulentwicklungsperspektive sollte auch eine im Bildungssystem gänzlich exkludierte Schülergruppe in den Blick genommen werden, die bis dato völlig übersehen wird: Es sind die Kinder der Eltern, die in unserem Land illegal leben. Diese „Ausgeschlossenen“, die es systemtheoretisch und (z. T. auch) rechtlich gar nicht geben darf, sind die „unsichtbaren“, nicht dokumentierten Kinder von Eltern mit einem illegalen Aufenthaltsstatus¹⁴. Sie bilden den Extremfall der kumulativen Totalexklusion.

Um das gemeinsame Lernen verantwortlich und ohne Qualitätsverluste zu realisieren, müssen *geeignete Rahmenbedingungen* (appropriate accomodations) auf allen Ebenen geschaffen werden. Dieser Konversionsprozess kostet zuerst zusätzliche finanzielle Investitionen, auch wenn das neue inklusive Bildungssystem gegenüber dem segregierenden System kostenneutral sein wird¹⁵. Ihn mit einem Haushaltsvorbehalt zu belegen¹⁶ ist kontraproduktiv, ihn als Sparmodell auszuführen ist desaströs. Neben zahlreichen rechtlichen Regelungen in Bildung und Verwaltung, sind unter anderem eine allgemeine Pädagogik und Didaktik der Vielfalt mit integriertem heilpädagogischen Kenntnisstand zu etablieren, die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer/innen zu reformieren sowie eine angemessene interdisziplinäre Personalversorgung und eine barrierefreie, geeignete Raumausstattung zu gewährleisten.

Eine Schulseelsorge, die das gemeinsame Lernen und Leben in der Gemeinschaft der Verschiedenen im Blick hat, ist von besonderer Bedeutung. Sie sorgt in einer interdisziplinären Kooperation mit Schulpsychologie, Schulsozialarbeit, sonderpädagogischer Förderung und außerschulischen Partnern dafür, dass Kind und Eltern mit Verletzungs- und Ausgrenzungserfahrungen seelsorgliche Begleitung finden. Sie un-

¹⁴ Siehe Hanschmann 2010. Nicht dokumentierte Kinder sind nur in den beiden Bundesländern Bayern und Nordrhein-Westfalen in die allgemeine Schulpflicht einbezogen. In anderen Bundesländern ist die allgemeine Schulpflicht von dem Begriff des gewöhnlichen Aufenthalts oder dem melderechtlichen Begriff der Wohnung abhängig (ebd. 84 ff.).

¹⁵ Die Kosten sind im Vergleich integrative versus Sonderbeschulung, wenn alle Faktoren einbezogen werden (Personal, Beförderung, Verwaltung, Betrieb) in etwa gleich. Siehe Preuss-Lausitz 2000 und Klemm 2009.

¹⁶ Vgl. Kultusministerkonferenz 2011.

terstützt eine inklusive Schulkultur, pflegt einen achtsamen, wertschätzenden Umgang mit Differenzen und hilft, Ausgrenzung und Mobbing zu vermeiden.

Zur inklusiven Schule gehören nach dem Index für Inklusion¹⁷ auch inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken. Kann sie diese nicht gewährleisten, besteht – wie in jeder Bildungseinrichtung – die Gefahr, einer exkludierenden Inklusion. Schüler/innen mit Besonderheiten oder Behinderungen bleiben mitten drin außen vor. Räumlich inkludiert bleiben sie isoliert und stigmatisiert. In diesem ungünstigen Fall würden inklusive Schulen dann nur zur Unsichtbarmachung von Exklusion führen. Darum ist der Aspekt der *vollen* (full) und *wirksamen* (effective) Inklusion (Art. 3) umso sorgsamer zu beachten. Inklusiv ist eine Schule nicht schon dann, wenn sie gemeinsam beschult, sondern wenn sie in einer inklusiven Schulkultur soziale Ausgrenzungsprozesse vermeidet.

Zugleich gilt es einen weiteren Trugschluss zu vermeiden. Inklusiv ist eine Schule nicht dann, wenn immer alle gemeinsam am gemeinsamen Lerngegenstand auf gemeinsame Weise lernen, sondern dann, wenn im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt auch binnendifferenzierte Gruppenbildungen und Lernformen möglich sind. Die phasenweise Bildung von leistungshomogenen Gruppen wird beim inklusiven Lernen nicht ausgeschlossen, sondern eingeschlossen.

Und zuletzt: Eine inklusive Schulentwicklung muss gewährleisten, dass niemand zurückbleibt oder unter die Räder gerät. Der Konversionsprozess zum inklusiven Bildungssystem ist mit Zukunftsängsten, Besitzstandsbedrohung und dem Wandel von Berufsbildern verbunden und mit historischen Strukturdebatten belastet. Es ist nicht zu vermeiden, dass die Konversion Veränderungen mit sich bringt, dass man also im Bild gesprochen beim Waschen nass wird. Aber ist im Sinne der vollen Inklusion zu vermeiden, dass Menschen im Wasser der Veränderungsprozesse und der Anforderungsflut untergehen?

Die Gefahr, dass Menschen – vor allem auch lehrendes und unterstützendes Personal – untergehen oder verloren gehen, ist um so größer, je mehr die Inklusionsbestrebungen ideologisiert und dogmatisiert werden. „Dies kann u. a. dann geschehen, wenn die Proklamierung geradezu *religiöse* Qualität annimmt und Inklusion zu einem *Glaubensartikel* wird“¹⁸, warnt der Sonderpädagoge Otto Speck. Er spricht von einer „totalisierten Inklusionslogik“ bzw. „Vollinklusionslogik“, die manchmal missionarische Züge mit Heilsversprechen angenommen hat (ebd.).

¹⁷ Booth/Ainscow 2003.

¹⁸ Speck 2010, 68.

Exkurs: Inklusiver Religionsunterricht

Eine grundlegende Bildungsmitverantwortung der Kirchen wird durch den in Art. 7,3 des Grundgesetzes begründeten konfessionellen Religionsunterricht an den Schulen wahrgenommen. Dieser Unterricht ermöglicht ein authentisches religiöses Lernen gemäß der Vielfalt der historisch gewachsenen Religionen und Konfessionen. Er trägt nicht nur der Unterschiedlichkeit der Bekenntnisse Rechnung sowie der inklusionspädagogischen Wertschätzung von Differenz. Zugleich steht dieser Unterricht im Gegensatz zum Inklusionsgedanken, da in ihm nicht gemeinsam, sondern in der Regel in separaten Konfessionsgruppen gelernt wird. Die religiöse Bildung, die bislang durchgehend in konfessionsgetrennten Gruppen organisiert ist, bedarf einer strukturellen Ergänzung, die zur Identität die Verständigung und zur Selbstvergewisserung die Dialogfähigkeit treten lässt.

Nach dem Grundsatz der Gemeinsamkeit des Lernens ist auch zu gewährleisten, dass die authentischen Stimmen der Religionsgemeinschaften in der Separierung nicht ungehört verhallen. Sie müssen gegenseitig gehört und miteinander ins Gespräch kommen können. Das gemeinsame Lernen unterschiedlicher Religionen, Konfessionen und Weltanschauungen muss zu einem konstitutiven Bestandteil des inklusiven konfessionellen Religionsunterrichts werden. Er braucht immer auch die anderen Stimmen. Die Medaille des inklusiven Religionsunterrichts weist somit immer zwei Seiten auf: Eine konfessionelle nach innen gerichtete und die konfessionell kooperative sowie eine interreligiös nach außen gerichtete Seite. Der konfessionelle Religionsunterricht sollte darum in einer eigenständigen, kooperativen Fächergruppe organisiert sein wie er von der EKD schon 1994 vorgeschlagen wurde¹⁹, die sowohl das authentische Lernen von der eigenen Religion bzw. Konfession als auch im Dialog mit den anderen Religionen und Konfessionen ermöglicht. Der konfessionelle Religionsunterricht und das konfessionell-kooperative sowie interreligiöse Lernen müssen auch unter den Vorzeichen der Inklusionspädagogik neu bedacht werden. Ein kooperativ-konfessioneller Religionsunterricht als bekenntnisorientierter und zugleich dialogischer Religionsunterricht ist das (inklusionsfähige) Zukunftsmodell²⁰.

Die Problemstellung von Inklusion und Konfessionalität wird jedenfalls nicht durch die Einebnung von religiöser Vielfalt und Differenz in einem gleichmachenden Religionskunde-Unterricht gelöst! Die unterschiedlichen Stimmen der Religionsgemein-

¹⁹ Die EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ schlägt bereits 1994 eine „eigenständige Fächergruppe“ vor. (EKD 1994, 73 ff. und 90 f.).

²⁰ Schweitzer 2011, 79.

schaften sollen in ihrer Verschiedenheit authentisch zur Sprache kommen können, so dass Schüler/innen nicht nur etwas über Religion erfahren, sondern von überzeugten Lehrerinnen und Lehrern überzeugend von ihrer Religion lernen. Dies gebietet der Grundsatz, die Verschiedenheit (der Religionsgemeinschaften) gleich wertzuschätzen. Der gleiche Wert der Konfessionen und Religionen spiegelt sich in unserem Land bis dato noch nicht in der schulischen Landschaft des konfessionellen Religionsunterrichts wider. Darum ist darauf hinzuwirken, dass die unterschiedlichen Religionsgemeinschaften, wie z. B. Islam, Judentum wie auch die religiös nicht gebundenen Weltanschauungen, z. B. im Fach Ethik flächendeckend ihren konfessionell-kooperierenden Religionsunterricht gestalten können, so dass sich die Vielfalt der religiösen Bekenntnisse auch im Bildungskontext Schule angemessen abbildet.²¹ Richtungweisend für das kooperierende und dialogische Lernen sind auch die konfessionell-kooperativen Modelle in Baden-Württemberg und Niedersachsen²², in denen sich Phasen des gemeinsamen und des konfessionell getrennten Lernens abwechseln.

3. Gelingende Beispiele aus Schule und Unterricht

Zur Ermutigung, die inklusive Schulentwicklung beherzt und besonnen zugleich voran zu treiben, möchte ich zwei Schlaglichter auf wegweisende Praxisbeispiele richten.

3.1 Inklusionsentwicklungs- und Qualifizierungsmaßnahmen

Das erste Beispiel auf der Exo-Ebene der Schulentwicklung stammt aus Baden-Württemberg, nicht weil es das Beste ist, sondern weil ich es am besten kenne.

Das Evangelische Schulwerk in Baden und Württemberg hat vor einem Jahr das Projekt „inklusionsorientierte Schulentwicklung“ initiiert.

Flankiert wird dieses Projekt durch das Exkursionsprogramm des landeskirchlichen Bildungsdezernats in Kooperation mit dem ptz Stuttgart „Von anderen lernen“ im Anschluss an das bildungspolitische Positionspapier 2009 und das geplante Inklusionsprojekt des Diakonischen Werkes in Württemberg (DWW) mit vier wissenschaftlich begleiteten Teilprojekten: Theologische und sozialwissenschaftliche Reflexion der Grundlagen und des Verständnisses von Inklusion (1), Förderung einer inklusiven

²¹ In Finnland z. B. ist jede Schule verpflichtet, einen konfessionellen RU anzubieten, sobald mindestens drei Schüler/innen der gleichen Konfession oder Religion dies wünschen.

²² Vereinbarungen 2005/2009 und Kraft 2007, 89 f.

Gemeinde- und Gemeinwesenskultur (2), Leben, Arbeiten und Wohnen im Ort (3) und Inklusive Bildung und Erziehung (4).

Die Initiativen im Raum dieser Landeskirche sind vielfältig, engagiert, aber bislang noch wenig koordiniert. Ein Netzwerk Inklusion, das Schule, Diakonie und Kirche, das die Initiativen verbindet, fehlt bislang, wie auch ein synodal legitimierter langfristiger Aktionsplan zur Umsetzung von Inklusion auf allen Ebenen. Darüber hinaus besteht die berechtigte Befürchtung, dass die Aufgabe der Realisierung einer inklusiven Kirche und Gesellschaft an einzelne spezialisierte Institutionen (Schulwerk, Religionspädagogisches Institut etc.) und ganz klassisch an die Diakonie delegiert, nicht aber von den Kirchengemeinden, den demokratischen Gremien und der Amtskirche getragen wird. Gelingt es nicht, alle ins Boot zu holen, droht das Projekt „inklusive Kirche“ unterzugehen

3.2 Integrative Schule Frankfurt

Das zweite Praxisbeispiel liegt auf der Meso-Ebene der Schule und auf der Mikro-Ebene des Klassenzimmers. Es ist die Grundschule der „Integrativen Schule Frankfurt“. Sie verkörpert einen 25-jährigen Prozess der integrativen bzw. inklusiven Schulentwicklung hinter sich und weist heute vorbildliche inklusive Rahmenbedingungen auf. Zu diesen gehören u. a.:

- Klassengrößen von 20 Schüler/innen, davon vier mit einem anerkannten Förderbedarf unterschiedlicher Art;
- interdisziplinäre Klassenteams aus Grundschulpädagogen/innen, Förderschulpädagogen/innen und Sozialarbeiter/innen mit Supervisionsangebot und je 100 %-Dienstauftrag (27 Stunden, davon 3 Stunden für Kooperation und Absprachen);
- zusätzlich ein bis zwei unterstützende Kräfte wie z. B. Praktikanten (FSJ, Bufdi), Schulbegleiter/innen oder Therapeuten;
- gut ausgestattete, barrierefreie Klassenzimmer jeweils mit Nebenraum inklusive Küchenzeile, zwei Therapieräume, zwei Essräume, einer Bibliothek, einen Kunstraum und einen Versammlungs- bzw. Theaterraum etc.;
- inklusive Schulkultur mit Klassenkinderkonferenz, die Schulkonferenz, ein „Du“ auf gleicher Augenhöhe mit allen Personen an der Schule, das Kennenlernen der gegenseitigen Stärken und Schwächen, ein inklusives Schulprogramm etc.;

- inklusive Didaktik durch Individualisierung, Binnendifferenzierung, kooperativem, selbstgesteuerten Lernen, Freiarbeitsphasen mit Freiarbeitsmaterialien in (fast) allen Fächern sowie sonderpädagogische Förderdiagnostik.

4. Abschlussthesen

4.1 Zu den Grenzen der Inklusion:

- Inklusion ist ohne die Konversion der institutionellen Strukturen sowie der pädagogischen und personellen Rahmenbedingungen nicht zu realisieren.
- Der Konversionsprozess kostet finanzielle Investitionen. Erst ein etabliertes inklusives Bildungssystem wird im Vergleich zum heutigen kostenneutral sein.
- Eine zwangsverordnete Vollinklusion steht mit dem Menschenrecht auf Inklusion und Wahlfreiheit im Widerspruch. Ein inklusives Bildungssystem braucht – in Übereinstimmung mit der Pädagogik der Vielfalt – vielfältig Schulangebote, d. h. z. B. in einer Großregion auch (möglichst inklusive) Internats- und Schwerpunktschulen mit besonderen Angeboten für spezifische Förder-schwerpunkte.
- Inklusion stößt als Prozess immer an die Grenzen von Zeit, Raum, Ressourcen und Personen. Der Prozess ist langfristig zu planen und die Schritte sind sorgsam bedacht so zu gehen, dass niemand der im System Beteiligten „auf der Strecke bleibt“.
- Inklusion hat dort ihre Grenze überschritten, wo sie zur missionarischen Ideologie pervertiert und die Grundsätze der Humanität und Menschenrechte verlässt sowie im Raum der evangelischen Bildungsverantwortung die Prinzipien der christlichen Ethik verletzt.
- Inklusion stößt dort an Grenzen, wo sie nur den Integrationsbegriff ersetzt, jedoch den damit indizierten Paradigmenwechsel im Denken und Handeln nicht vollzieht.

4.2 Zu den Chancen der Inklusion

- Inklusion birgt die Chance, dass es in der modernen – pluralen und ausdifferenzierten – Weltgesellschaft gelingt, nicht nur einen gleichberechtigten, sondern auch einen wertschätzenden Umgang mit vielfältigen Formen mensch-

licher Differenz zu pflegen (Begabung/Behinderung, Gender, Alter, sexuelle Neigung, Ethnie, Kultur, Religion etc.).

- Die plurale, ausdifferenzierte Gesellschaft versetzt sich durch pädagogische und strukturelle Maßnahmen in die Lage, mit Differenzen würdevoll und konstruktiv umzugehen und so ihren inneren Zusammenhalt und sich selbst zu erhalten.
- Inklusion verändert die Art und Weise, Theologie zu treiben und Kirche zu leben. Sie bietet einen kräftigen Anstoß, um Kirche und Diakonie, Glaube und Leben wieder zusammenzubringen.
- Evangelische Schulen und ihre Dachorganisationen haben als Privatschulen die besondere Chance, weitgehend selbständig voranzuschreiten und Inklusion beispielhaft verwirklichen zu können.
- Gelingt es, die strukturelle und pädagogische Konversion zum inklusiven Bildungssystem so zu vollziehen, dass die qualitativ hoch spezialisierte Sonderpädagogik, die allgemeine Schulpädagogik, die Schulpsychologie und Schulsozialarbeit sich im inklusiven Bildungssystem kooperierend ergänzen, profitieren davon nicht nur die Schulentwicklung und die Lern- und Förderqualität, sondern zuallererst alle Schülerinnen und Schüler.

Literatur

- Aichele, Valentin: Behinderung und Menschenrechte. Die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 23/2010, 16.
- Anderssohn, Stefan: „Gott ist die bunte Vielfalt für mich“: Einblicke in die Religiosität von Menschen mit geistiger Behinderung: Perspektiven für die integrative Religionspädagogik. Neukirchner Verlag: Neukirchen-Vluyn, 2007.
- Beck, Iris/Degenhardt, Sven: Inklusion: Hinweise zur Verortung des Begriffs im Rahmen der internationalen politischen und sozialwissenschaftlichen Debatte um Menschenrechte, Bildungschancen und soziale Ungleichheit. In: Schwohl, Joachim/Sturm, Tanja (Hg.): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung: Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Bielefeld: Transcript-Verlag, 2010, 55 - 82.
- Bildungsbericht des Bundesministerium für Bildung und Forschung/ Kultusministerkonferenz (Hg.): Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel 2010. In: www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf (aufgerufen: 11.07.2012)
- Booth, Tony/Ainscow, Mel: Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz. Halle-Wittenberg 2003, in: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>.

- Degener, Theresia: Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB). Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberufshilfe, Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag 2009/2, 219.
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1994
- Friedhelm Kraft: Religion Unterrichten in Niedersachsen 2007, 89 f., in: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-01/8.pdf> (aufgerufen 07.05.2012).
- Friedrich Schweitzer: Die Moderne und Religionen. Kooperativer Religionsunterricht als Zukunftsmodell, in: Bülent Ucar/ Martina Blasberg-Kuhnke/Arnulf von Scheliha (Hg.), Religion in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts, Osnabrück: V&R unipress 2011, 79 - 89.
- Hanschmann, Felix: Unsichtbare Kinder – Der zynische Ausschluss nicht dokumentierter Kinder und Jugendlicher vom staatlichen Schulwesen, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB): Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberufshilfe. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag 1/ 2010, 80 - 99.
- Hinz, Andreas: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 9/ 2002, 354 - 361.
- Klemm, Klaus: Sonderweg Förderschule: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Bertelsmann Stiftung 2009, in: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_29959_29960_2.pdf.
- Kultusministerkonferenz (Hg.): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der KMK vom 20.11.2011, in: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (aufgerufen: 11.05.2012).
- Luhmann, Niklas: Funktion der Religion. 5. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp, (1977) 1999.
- Preuss-Lausitz, Ulf: Kosten bei integrierter und separater sonderpädagogischer Unterrichtung. Eine vergleichende Analyse in den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Schleswig-Holstein. Forschungsbericht und Empfehlung. Frankfurt 2000.
- Speck, Otto: Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht: Rhetorik und Realität. München: Ernst Reinhardt, 2010.
- Vereinbarungen der Deutschen Bischofskonferenz und der Evangelischen Kirche in Deutschland sowie der Kirchen in Baden-Württemberg (Hg.), Zur Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht, 2005/2009, in: www.fachverband.info/texte/schule-interko.pdf (aufgerufen: 12.12.2011).

Dr. rer. soc. Wolfhard Schweiker ist als Dipl. Sonderpädagogin und Pfarrer, Dozent für den Fachbereich Inklusions- und Sonderpädagogik am Pädagogisch-Theologischen Zentrum Stuttgart-Birkach der Ev. Landeskirche in Württemberg und Lehrbeauftragter an der Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.