

No child left behind – Herausforderung Inklusion¹

von
Anita Müller-Friese

Abstract

Der Vortrag entfaltet das Thema in unterschiedlichen Perspektiven. Grundlegend und unabdingbar ist es, nach Einstellungen und Haltungen zu fragen, die den Gedanken der Inklusion leiten. Das christliche Menschenbild setzt dafür deutlich Akzente. Von einem inklusiven Bildungsverständnis ausgehend werden pädagogische und didaktische Eckpunkte benannt, die sich für den Religionsunterricht fachdidaktisch konkretisieren lassen. Schließlich sind auch (schul-)organisatorische und strukturelle Faktoren zu benennen, die für gelingenden gemeinsamen Unterricht vorausgesetzt werden müssen.

Das Thema, das mit dem Stichwort „Inklusion“ benannt ist, hat viele Ebenen. Alle hängen zusammen und bedingen sich gegenseitig. Ich möchte darum in diesem kurzen Statement alle ansprechen, Verbindungen aufzeigen, Fragen formulieren, einige Antworten versuchen – und verzichte dafür auf eine umfassende Darstellung.

Zu Beginn möchte ich mit zwei Einschränkungen den Rahmen abstecken, innerhalb dessen sich nach meiner Überzeugung die Diskussion bewegt oder bewegen sollte:

- Ich möchte nicht darüber sprechen, *ob Inklusion überhaupt geht*, sehr wohl aber darüber, wie inklusive Bildung zu realisieren ist und welche Rahmenbedingungen sie braucht.
- Ebenfalls möchte ich nicht fragen, *warum Inklusion für Menschen mit Behinderungen gut ist*, wohl aber danach, warum alle Menschen inklusive Bildung brauchen.

1. Der Anlass für die Aktualität: die UN-Konvention

Aktueller Anlass für die gegenwärtige Diskussion über Inklusion ist die UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen aus dem Jahr 2006.² Sie bekräftigt, dass die allgemeinen Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen in gleicher Weise wie für alle gelten und benennt daraus folgende staatliche Verpflichtungen. Neben vielen anderen Bereichen geht es in *Art. 24* der UN-Konvention um das Bildungsrecht:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein *integratives Bildungsrecht* (engl. Original: „inclusive education system at all levels“) [...] (2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden [...] b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben (engl. Original: Persons with disabilities can access an inclusive,

¹ In diesem Vortrag nehme ich direkt und indirekt Bezug auf frühere Veröffentlichungen zum Thema, ohne dies besonders zu kennzeichnen, vgl. dazu die im Literaturverzeichnis angegebenen Titel.

² Die Konvention wurde im Jahr 2006 verfasst und ist 2008 in Kraft getreten.

quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live).”³

Am 24.2.2009 wurde die Konvention in Deutschland ratifiziert, sie ist damit akzeptiertes Völkerrecht und muss in die nationale Gesetzgebung umgesetzt werden. Das betrifft auch das bundesdeutsche Schulwesen.

In pädagogischer Hinsicht ist die Konvention ein vorläufiger Höhepunkt in der schon seit über 40 Jahren bestehenden Diskussion um gemeinsamen Unterricht. Zur aktuellen Herausforderung wird sie vor allem durch die (völker-)rechtliche Verbindlichkeit des Verbots von Aussonderung und die damit verbundene Verpflichtung zur Inklusion.

Dieser Begriff ist inzwischen in der pädagogischen Diskussion verbreitet. Allerdings ist nicht unbedingt immer eindeutig, wie er verstanden werden soll. Darum will ich vorab ein paar klärende Hinweise geben.

2. Inklusion – der entscheidende Begriff

Kurz und knapp gesagt: Inklusion geht davon aus, dass alle Menschen verschieden sind. Bezogen auf Schule und Unterricht bedeutet dies: in einer Schule, in einer Klasse sind Lehrende und Lernende versammelt, die verschieden sind hinsichtlich ihrer Begabungen und Schwächen, ihrer besonderen Interessen und Lernprobleme, in Bezug auf ihr Geschlecht, ihre Nationalität, hinsichtlich des Milieus ihrer Herkunftsfamilien und auch im Blick auf die Religion. Nicht eine vorgestellte und gedachte Homogenität garantiert die Gemeinsamkeit und die Gemeinschaft in der Gruppe, sondern die reale Heterogenität. Die Aufgabe aller besteht daran, dieses Miteinander der Verschiedenen zu gestalten und zu leben.

Mit dem Slogan: „Es ist normal, verschieden zu sein“ wirbt die Integrationsbewegung schon lange dafür, Menschen mit Behinderungen nicht aus der Gesamtheit der Gesellschaft auszugrenzen, sondern sie als wichtige und gleichberechtigte Mitglieder der Gemeinschaft anzusehen. Mit der Rede von der Inklusion geht man nun noch einen Schritt weiter. Auch innerhalb einer Gruppe von Menschen mit einem gemeinsamen Merkmal wie z.B. Behinderung, Geschlecht, Nationalität gibt es keine Homogenität: Ein gemeinsames Merkmal hebt die reale Vielfalt nicht auf. Heterogenität ist demnach ein grundlegendes Prinzip von Schule und Unterricht.

Im Sinne von Einschluss und Enthaltensein zielt Inklusion auf eine umfassende gesellschaftliche Teilhabe aller in möglichst weitgehender Selbstbestimmung. Im Vergleich zum bisher gebräuchlichen und vielleicht auch noch besser bekannten Begriff der Integration haben Alfred Sander und Andreas Hinz⁴ im Jahr 2002 unter Rückgriff auf die UN-Konvention den Begriff Inklusion in die (sonder-)pädagogische Diskussion eingebracht: Integration legt den Akzent stärker auf die Einbeziehung einer definier-

³ Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2008. Nach der Ratifizierung hat die Konvention den Rang eines Bundesgesetzes. Die Bundesländer sind einbegriffen (Art. 4, Abs. 5: „Die Bestimmungen dieses Übereinkommens gelten ohne Einschränkung oder Ausnahme für alle Teile eines Bundesstaates“).

⁴ Als zentrale Zielvorstellung für die Beschulung von Kindern und Jugendliche stammt der Begriff aus der Salamanca-Erklärung. In der deutschen (sonder-)pädagogischen Diskussion wurde der Begriff relevant durch eine Veröffentlichung von BÜRLI 1997 und besonders durch die Publikationen von SANDER 2003 und HINZ 2002 verbreitet. Seit dieser Zeit ersetzt er mehr und mehr den bisher gebräuchlichen Begriff der Integration (obwohl beide immer noch parallel gebraucht werden).

ten Gruppe in die Gemeinschaft, Gesellschaft, Klasse etc. – während Inklusion von der grundsätzlichen Verschiedenheit aller ausgeht.

Inklusive Bildungseinrichtungen verzichten demnach von vornherein auf jegliche Form von Aussonderung. Die Unterschiedlichkeit der Lernbedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten wird als Ausgangsbedingung jeglichen Bildungsangebots angesehen. „Heterogenität wird [...] als Bereicherung und Chance für die Gestaltung eines Bildungsangebots, das sich an alle Kinder und Jugendlichen richtet“ geschätzt.⁵

Deutlich ist: Inklusion bezieht sich nicht nur und nicht ausschließlich auf Menschen mit Behinderungen. Wenn ich mich im Folgenden im Sinne der UN-Konvention darauf beschränke, ist der weitere Begriff und die damit verbundenen anthropologischen und gesellschaftlichen Implikationen zu berücksichtigen. Zu fragen ist nun also: wie konkretisieren sich die mit dem Gedanken der Inklusion gegebenen Grundlagen auf den besonderen Fall von Menschen mit Behinderung, und noch konkreter für mein Thema: auf ihre schulische Bildung. Dazu werde ich einige Thesen formulieren und kurz erläutern.

3. Inklusion als Wert

Inklusion ist ein wertegeleiteter Begriff. Wer von Inklusion spricht, hat eine bestimmte Vorstellung vom Menschen und betont das Recht eines jeden auf Verschiedenheit und Besonderheit, sowie auf Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen. Die Herleitung der Werte und die Begründung der Positionen bleiben in der (sonder-) pädagogischen Diskussion oft vage oder ganz aus. So kann der Vorwurf ideologiegeleiteter Argumentation nicht immer entkräftet werden. Aus theologischer und religionspädagogischer Perspektive können wir substantielle Aussagen machen und in die Debatte einbringen. Dazu zunächst drei Thesen:

These 1: Der Mensch ist bestimmt zum Ebenbild Gottes. Darin liegen Wert und Würde jedes einzelnen begründet. Die inklusive Perspektive fordert heraus, Möglichkeiten und Grenzen, Begabungen und Behinderungen, Stärken und Schwächen, Scheitern und Hoffnung als Teil des Menschseins zu sehen und bewahrt darum vor der Illusion der Selbstüberschätzung.

Nach dem *Schöpfungsbericht* der Priesterschrift wird der Mensch zum Ebenbild Gottes geschaffen (Gen 1,27) und zu seinem Gegenüber bestimmt. Damit wird die Beziehung zu Gott als dem Schöpfer grundlegend für das Verständnis von Menschsein. Das Personsein des Menschen, seine Würde und sein Wert sind durch das Angesprochensein des Menschen durch Gott und dem daraus folgenden Anspruch gegeben und entziehen sich damit jedem menschlichen Definitionsversuch. Weil Gottes Anrede den Menschen als Person qualifiziert, ist er für andere Menschen unantastbar.

Menschen mit Behinderungen weisen darauf hin, dass es unabdingbar ist, Beschädigung, Endlichkeit und Grenzen in die Vorstellung vom Menschen einzubeziehen.⁶ „Verletzlich, endlich, fremd, widersprüchlich und verschieden zu sein sind grundsätzliche Bedingungen des Menschseins, an denen sich das Menschsein des Menschen zu bewähren hat.“⁷ Für das Selbstverständnis des Menschen bedeutet dies,

⁵ HEIMLICH 2011, 45.

⁶ Vgl. dazu die gute Zusammenfassung der theologischen Diskussion bei LIEDKE 2009.

⁷ KOLLMANN 2002, 146. Zur Terminologie: positive Begriffe (vgl die Kritik von SPECK: schwere mehrfache Behinderungen als schwere Begabung zu bezeichnen ist zynisch) sind nicht die Lösung, es geht um die Akzeptanz von Grenzen und Defiziten als Teil des Menschseins.

Schwachheit, Ohnmacht und Hilflosigkeit in seinem Leben zu akzeptieren und nicht zu verdrängen. Zugleich gibt die Hoffnung auf das Überschreiten erfahrener Grenzen eine unverkennbare Ausrichtung auf Zukunft.

These 2: Vielfalt und Verschiedenheit gehört zum Menschsein, der Mensch ist auf Dialog ausgerichtet. Die inklusive Perspektive ermöglicht, die Begegnung mit dem fremden Anderen als Prozess der Verständigung zu verstehen. Dazu gehört auch die Erfahrung, auf Hilfe angewiesen zu sein und Hilfe geben zu können.

Von Anfang an – so die biblischen Schöpfungsgeschichten – sind die Menschen zu zweit und gerade in ihrer *Verschiedenheit* aneinander gewiesen und aufeinander angewiesen. Indem sie das erkennen, ist Gottes Schöpfung am Ziel. Martin Buber hat für diese Beziehung das wunderschöne, viel zitierte Wort geprägt: „Der Mensch wird am Du zum Ich.“⁸ Er hat ebenso darauf hingewiesen, dass Grund und Ziel menschlicher Ich-Du Beziehungen ihre Beziehung zum „Ewigen Du“ ist.

Im Kontext dieser Vorstellungen und orientiert am Beispiel des Jesus von Nazareth versteht sich die *junge christliche Gemeinschaft* als eine Gemeinde der Verschiedenen, die durch den Bezug auf den einen Herrn geeint ist: ein Glaube, eine Taufe, ein Herr. Sie kann zugleich oder deshalb ihre Unterschiedlichkeit als Bereicherung verstehen (Paulus spricht 1.Kor.12 von den vielen Gaben in der Gemeinde, die durch den einen Geist geeint werden; er verwendet das Bild vom einen Leib mit verschiedenen Gliedern die erst im Zusammenwirken zu ihrer Bestimmung kommen).

Der Mensch ist sozial eingebunden, damit abhängig von Zuneigung und Vertrauen. Zugleich muss er gegenüber anderen in Fremdheit und Widersprüchlichkeit existieren. Eine grundlegende Voraussetzung dafür, dass die Beziehung zum Mitmenschen gelingt, ist es, in der individuellen Besonderheit und Fremdheit des Anderen eine Grenze für die je eigene Freiheit zu sehen und zu akzeptieren. Gemeinsamkeit bildet sich nicht durch Angleichung, sondern im Wechsel zwischen Nähe und Distanz, in Annäherung und Abgrenzung der Dialogpartner. Verständigung bedeutet, Unterschiede anzuerkennen und auch zu behalten.

Menschen mit Behinderungen weisen darauf hin, dass Verständigung nicht nur in verbaler Form und auf der Ebene des sprachlichen Dialogs geschieht.⁹ Sie machen außerdem darauf aufmerksam, dass es zum Menschsein gehört, auf Hilfe angewiesen zu sein.¹⁰ Die Beziehung unter Verschiedenen schließt ein, mit Assistenz umzugehen. Damit ist sowohl gemeint, anderen assistieren zu können, als auch Assistenz zu fordern und in Anspruch zu nehmen. Die Verantwortung gegenüber dem Anderen bedeutet, ihm zu seiner Eigenständigkeit zu verhelfen und Abhängigkeit zu verringern.

These 3 Das Recht auf allgemeine Bildung steht jedem Menschen zu, unabhängig von seinen persönlichen, sozialen und materiellen Ressourcen. Die inklusive Perspektive fordert heraus, das Verständnis von allgemeiner Bildung zu erweitern: allgemein ist Bildung dann zu nennen, wenn alle gemeinsam voneinander und miteinander lernen können. Die Verschiedenheit der Einzelnen ist dabei als gegeben und

⁸ BUBER 1962, 79.

⁹ Zu nichtsprachlichen Kommunikationsformen vgl. ADAM 2000. Man beachte in diesem Zusammenhang die eindrucksvolle Autobiografie von NOLAN 1989. Sein Lebens- und Bildungsweg ist dadurch gekennzeichnet, daß er sich aufgrund einer spastischen Lähmung nicht lautsprachlich verständigen kann. Sein Hauptkommunikationsmittel sind seine Augen. Zur gestützten Kommunikation in inklusiven Klassen vgl. HÖMBERG 2003.

¹⁰ Es ist weder ein Spezifikum behinderter Menschen, noch ein Unterscheidungskriterium gegenüber nicht behinderten Menschen, auf Hilfe und Assistenz angewiesen zu sein.

als Chance anzusehen. Sie ermöglicht Rücksicht und Toleranz und erweitert die je eigene Perspektive.

Bildung zielt auf Freiheit und Eigenständigkeit des Subjekts und setzt sie zugleich voraus; sie richtet sich dabei immer auf den ganzen Menschen mit seinen vielfältigen Fähigkeiten und befähigt ihn zum handelnden Eingreifen in seine Lebenswelt. Nach dem Sinn des Handelns zu fragen und sich dabei an Werten zu orientieren gehört grundlegend dazu. Dass in diesen Kontext auch die religiöse Dimension allgemeiner Bildung gehört, ist im unserem Kontext sicher unbestritten.

Ein inklusives Bildungsverständnis, das Menschen mit Behinderungen einschließt, hebt nun besondere Aspekte hervor, die konstruktiv und kritisch zugleich sind. Ich nenne einige:

Allgemeinbildung ist immer auch *Bildung für alle*. Das grundsätzliche Recht auf Bildung wird als der unbedingte Anspruch von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen auf Teilhabe an der allgemeinen Bildung interpretiert. Indem das Prinzip der Gleichheit durch das Recht auf Verschiedenheit ergänzt wird, kommt das emanzipatorische Element von Bildung zu seiner vollen Entfaltung. Gleichheit und Gleichwertigkeit aller Menschen ist unabhängig von Unterschieden in individuellen Kompetenzen normatives Kriterium aller Bildungsangebote, das reicht über das Recht auf gleiche Bildungschancen hinaus auf den Aspekt, dass Bildung mit Bedeutung zu tun hat, auf die Lebenssituation, die Erfahrungen und die unmittelbare Zukunft derer bezogen ist, die gebildet werden.

Allgemeinbildung bedeutet aus inklusiver Perspektive aber nicht nur Bildung für alle, sondern immer auch *gemeinsame Bildung aller*, sie zielt auf Gemeinsamkeit und Verständigung, nicht auf Ausgrenzung und Aussonderung. Die Heterogenität der Lerngruppe ermöglicht Erfahrungen des Andersseins, der Verschiedenheit und damit auch der Fremdheit. Finden und Erproben von Formen der Kooperation und Kommunikation werden zu bedeutenden Bestandteilen von Bildungsprozessen, Zusammenleben und Zusammenarbeiten zu ihrem Ziel. Nicht Konkurrenz und Gegnerschaft zu anderen stehen im Vordergrund, sondern die Anregung zur Auseinandersetzung, die sich aus der Verschiedenheit der Partner ergibt. Differenz wird so zu einem fruchtbaren Prinzip auf dem Weg zur Gemeinsamkeit.¹¹

Inklusive Pädagogik stellt bestimmte gesellschaftlich geltende Werte zur Disposition. Bezogen auf die Schule steht vor allem die ausschließliche Bedeutung der kognitiven Leistung in Frage, wie auch das Recht, Menschen an vereinheitlichenden Normen zu messen. Demgegenüber gewinnen andere Werte an Bedeutung, wie das *Recht eines jeden auf Verschiedenheit und Besonderheit*, sowie auf Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen. Es ist zu vermeiden, dass Menschen aufgrund kollektiver oder individueller Merkmale in Schubladen gesteckt, mit Etiketten versehen und aus dem Blickfeld der übrigen vertrieben werden. Erst gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten kann Ängste und Diskriminierungen abbauen. Aus der hautnah erfahrenen Unterschiedlichkeit und Vielfalt kann kultureller Reichtum und Lebendigkeit entstehen.

4. Inklusion als Herausforderung an die Pädagogik

Im zweiten Thesenblock will ich nun zusammenfassen, welche Herausforderungen sich für Pädagogik und Unterricht mit dem Gedanken der Inklusion ergeben. Es geht

¹¹ MÜLLER-FRIESE 1996, 142.

um das Verständnis von Lernen, Grundsätze inklusiven Unterrichts und die verschiedenen Aneignungswege.

These 4: Inklusive Pädagogik bezieht sich auf alle Kinder. Denn jedes Kind ist ein besonderes Kind, jedes Kind ist verschieden, hat eigene Bedürfnisse und verdient individuelle Beachtung. Lernen ist eine individuelle Konstruktionsleistung der jeweiligen Person, und zugleich in einen sozialen Kontext eingebunden.

Erkenntnisse der Hirnforschung und der pädagogischen Psychologie zeigen: Menschliches Lernen geschieht aktiv, konstruktiv und selbstbestimmt. Jeder einzelne wählt aus dem ihm angebotenen Wissensspektrum das aus, was zu seiner individuellen Lernsituation und in seinen Konstruktionsprozess passt. Ernst Begemann¹² hat das (lange bevor der Konstruktivismus modern wurde) auf den Punkt gebracht: Ein Mensch lernt nur das, was für ihn dran und bedeutsam ist. Entwicklungen können also nicht von außen erzwungen werden, sondern sie geschehen von innen. Was und wie gelernt wird, hängt von den Vorerfahrungen des Lernenden ab, seiner Motivation, seinen subjektiven Theorien, besonders aber von der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und damit auch von seinem jeweiligen sozialen Kontext. Individuelle Aneignung gelingt dann besonders gut, wenn die Lernenden

- die Themen, Gegenstände und das eigene Tun für sich als *sinnvoll* erkennen;
- das neue Wissen mit ihrem *Vorwissen* vernetzen können (Anbindung);
- in der *Kommunikation* mit anderen ihr Wissen und ihre Erkenntnisse darstellen und diskutieren können;
- sich in ihrer Lernumgebung *sicher* und aufgehoben fühlen;
- ihr Lernen *bewusst* wahrnehmen und reflektieren Fehler machen dürfen;
- sich in ihren sozialen Kontexten als *selbstwirksam* erfahren;
- eigene Lernwege entwickeln und gehen können und *Eigenverantwortung* dafür übernehmen.

Integrationspädagogik lässt sich auch als „Pädagogik der Vielfalt“¹³ bezeichnen. Dieser Ansatz versteht die Heterogenität der Lernenden als Bildungschance und sogar als Bildungsvoraussetzung. Die Erfahrung und die Akzeptanz von Anderssein und Verschiedenheit führen dazu, Formen der Kooperation und Kommunikation zu finden und zu erproben, die der Differenz gerecht werden. Dabei regt gerade die Verschiedenheit der Partner zur Auseinandersetzung und zum Austausch an, sie ist ein fruchtbares Prinzip auf dem Weg zur Gemeinsamkeit. Unterricht kann und soll den Prozess der gegenseitigen Annäherung und Abgrenzung ermöglichen und fördern und so zur Einigung von Individuen oder Gruppen beitragen. Einigung bedeutet Verzicht auf die Verfolgung des Andersartigen und stattdessen die Entdeckung des gemeinsam Möglichen bei Akzeptanz des Unterschiedlichen.

These 5: Inklusiver Unterricht entwickelt eine pädagogische Kultur der Lernförderung und Lernbegleitung und gestaltet lern- und entwicklungsfördernde Lebensräume für Kinder und Jugendliche in ihrer Unterschiedlichkeit.

Nach den bisherigen Ausführungen ist deutlich, dass inklusiver Unterricht von der Verschiedenheit der Lernwege her geplant wird und nicht von normierten Anforder-

¹² Vgl. BEGEMANN 1996.

¹³ So der Titel des Buches von PRENGEL 2006.

rungen ausgeht. Es ist nicht zielführend, im Gleichschritt zu lernen. Die Individualität der Lernprozesse erfordert zwingend Phasen, in denen sich die Lernenden im eigenen Lerntempo mit den vermittelten Inhalten auseinandersetzen können. Individualisierung ist im Unterricht im Blick auf Bearbeitungszeit, Umfang, Komplexität der Aufgaben, individuelle Ziele, Art und Umfang der Hilfe und Medien angesagt.

Unterricht orientiert sich am Kriterium der optimalen Passung und Förderung und wird deshalb verschiedene Aneignungsformen anbieten. Alle Schülerinnen und Schüler sollen in bestmöglicher Weise gefördert werden. Ganzheitliche Methoden, die über kognitives Aneignen hinaus reichen, gewinnen an Bedeutung. Authentische Materialien und lebensbezogene Problemstellungen unterstützen das Lernen.

Um der Unterschiedlichkeit der Kinder und Jugendlichen in ihrem je eigenen Lerntempo gerecht zu werden, müssen sich die Unterrichtenden viel Zeit für ihre Sache nehmen und den Lernenden genügend Zeit geben. Anstelle in einer vorgegebenen Zeit möglichst viel Wissen zu vermitteln, werden die Art und die Intensität der Lern- und Verstehensprozesse zum Kriterium für „sinnvoll genutzte Zeit“.

Zugleich ist es wichtig, das „Miteinander der Verschiedenen“ zu fördern und zu unterstützen. Alle Kinder sollen „in Kooperation miteinander – an und mit einem gemeinsamen Thema, Inhalt oder Gegenstand – auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und mit ihren jeweiligen Handlungskompetenzen lernen und im Unterricht mitarbeiten.“¹⁴ Die Tätigkeit am gemeinsamen Gegenstand meint nicht unbedingt einen dinglich sichtbaren Gegenstand, sondern einen gemeinsamen Zusammenhang, der dem Lernprozess der Schüler und Schülerinnen zugrunde liegt. Gemeinsamkeit kann im Blick auf die Lernsituation, die Inhalte, Methoden, Medien, Pausen, gemeinschaftliche Erlebnisse geplant werden.

Es ist klar: bei individuellen Aneignungen werden sich die Lernenden auseinander entwickeln, das entspricht den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Nicht alle können und sollen alles lernen, aber jeder soll das lernen, was für ihn gut ist und was er kann. Möglich und notwendig sind unterstützende und fördernde Maßnahmen, die ebenfalls individuell zugeschnitten werden.

Individuelles und gemeinsames Lernen bildet also kein Gegensatzpaar, sondern ergänzt sich gegenseitig. Als besonders hilfreich für das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen haben sich die innere Differenzierung¹⁵ und offene Unterrichtsformen erwiesen.

These 6: Inklusiver Unterricht berücksichtigt im Besonderen die unterschiedlichen Wege, auf denen sich Menschen einen Lerngegenstand aneignen. Impulse dafür gibt die Pädagogik für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

Die Heterogenität der Lerngruppe und die damit gegebene Vielfalt macht – insbesondere aus der Perspektive von Menschen mit Behinderungen – deutlich: Verstehen von Wirklichkeit kann nicht auf abstrakt-kognitive Dimensionen beschränkt werden. Wissen ist mehr als die Vermittlung von Sachverhalten. Am Lernprozess ist der ganze Mensch mit unterschiedlichen Zugängen beteiligt.

Basal-perzeptive Zugangsweisen stehen jedem Mensch zur Verfügung. Sie sprechen im Besonderen die sinnliche Wahrnehmung an. Die Lernenden nehmen sich selbst

¹⁴ FEUSER / MEYER 1987, 12.

¹⁵ PRENGEL hat ein didaktisches Modell der inneren Differenzierung entwickelt, in dem der Zusammenhang von Selbstachtung und Anerkennung der anderen Gemeinsamkeit ermöglicht. Sie beschreibt dieses Prinzip als „egalitäre Differenz“ (PRENGEL 2009, 141).

und die umgebende Welt wahr, indem sie fühlen, schmecken, riechen, hören, sehen und spüren. Auch die Bewegung (sich selbst bewegen und bewegt werden) und die vibratorische Wahrnehmung sind basale Formen des Kennenlernens und der Erkundung der Umgebung und können als Wege der Aneignung angeboten werden.

Konkret-gegenständliche Zugangsweisen ermöglichen den Lernenden, sich selbst und die umgebende Welt durch aktives Tun und Handeln zu erkunden und kennen zu lernen. Im konkreten Umgang mit Personen und Dingen erleben und erforschen sie ihre Umwelt, eignen sich dabei praktische Fähigkeiten an und lernen, sich nach sozialen Regeln zu verhalten.

Anschauliche Zugangsweisen knüpfen an die Fähigkeit der Lernenden an, eine Vorstellung von sich selbst zu entwickeln und sich von der Welt, von Ereignissen und Personen und Gegenständen ein Bild zu machen. Sie verwenden dafür anschauliche Darstellungen, Modelle oder andere sinnlich wahrnehmbare Wege. Im Rollenspiel erproben sie Verhalten, versetzen sich in die Position anderer Menschen und entdecken Lösungen für unterschiedliche Probleme.

Abstrakt-begriffliche Zugangsweisen ermöglichen, die Welt mit Hilfe von Zeichen und Symbolen wahrzunehmen und zu erkunden. Texte erschließen neue Wissensgebiete, die gedankliche Auseinandersetzung mit Fragen hilft, eigene Lösungswege zu entdecken und mit anderen auszutauschen.

Diese vier Aneignungsmöglichkeiten sind nicht als Stufenfolge zu verstehen, sie entziehen sich jeder Wertung. Vielmehr bedingen sie sich gegenseitig und sind aufeinander angewiesen. Auf jeder Ebene lassen sich Erfahrungen machen, die nicht ersetzbar sind.¹⁶

5. Inklusion als Herausforderung für Schule und Religionsunterricht

Mit den abschließenden Thesen beschreibe ich nun Herausforderungen und Perspektiven für Schule und Religionsunterricht.

These 7: Gemeinsamer Unterricht braucht Rahmenbedingungen, die gemeinsames Lernen fördern und nicht verhindern. Die inklusive Perspektive ermöglicht die Vision einer Schule, in der alle gemeinsam lernen können.

Eine inklusive Schule geht selbstverständlich von der Verschiedenheit der Kinder aus. Hans Wocken nennt drei zentrale Dimensionen inklusiver Pädagogik: die Vielfalt der Kinder, die Vielfalt des Unterrichts und die Vielfalt der Pädagogen. Konstitutive Eingangsbedingung ist die „schiefer unbegrenzte Vielfalt der Kinder.“¹⁷ Dem hat sich die Schule anzupassen. Im Sinne Piagets „müssen [...] Passungen hergestellt werden [...] zwischen den Lernbedürfnissen der Kinder und den pädagogischen Angeboten der Schule (didaktische Passung); zwischen den Lernbedürfnissen der Kinder und den Kompetenzen der Pädagogen (professionelle Passung).“¹⁸

Kernideen der Inklusiven Schule sind also der Anspruch, alle Heterogenitätsdimensionen, d.h. neben Behinderung und Benachteiligung eben auch Geschlecht, kultureller und sozio-ökonomischer Hintergrund, zu berücksichtigen. Binäre Unterscheidungen wie behindert/nicht-behindert, weiblich/männlich, deutsch/nicht-deutsch etc. verlieren an Bedeutung und können zugunsten konsequenter Individualisierung aufgehoben werden. Die Organisation der spezifischen Hilfen für Schülerinnen und Schü-

¹⁶ Vgl dazu den Workshop-Bericht von SCHWEIKER in diesem Band.

¹⁷ WOCKEN 2010, 205.

¹⁸ Ebd., 206.

ler mit einem besonderen Unterstützungsbedarf wird nicht durch Selektion erreicht, sondern folgt dem Prinzip ‚Die Experten zu den Kindern und nicht die Kinder zu den Experten‘. Die allgemeinen Pädagogen werden bei Bedarf von sonderpädagogischen Lehrpersonen und erforderlichenfalls von weiteren Fachkräften unterstützt.¹⁹ Die zweite Lehrperson ist aber zur Unterstützung der ganzen Klasse da und nicht nur für ein besonderes Kind. Bei Bedarf wird für jedes Kind auf der Basis des gemeinsamen Lehrplanes ein individualisiertes Curriculum erarbeitet. Die benötigten personellen und materiellen Ressourcen werden zur Verfügung gestellt, ohne dass einzelne Kinder etikettiert und stigmatisiert werden müssten. Alle lernen auf ihrem jeweiligen Aneignungsniveau an einem gemeinsamen Lerngegenstand, so werden übrigens auch die hochbegabten Kinder zielgenauer gefördert.

Es ist deutlich, dass die bundesdeutsche Wirklichkeit der hier vorgestellten Schule nicht entspricht. Wir haben nach wie vor ein hochgradig segregierendes Schulsystem. Es bearbeitet die Dialektik von Gleichheit und Differenz im Hinblick auf behinderte und benachteiligte Schülerinnen und Schüler im Wesentlichen durch Selektion. Es wird die passende Schule für das jeweilige Kind gesucht, und nicht die Schule für das Kind passend gemacht. Die Grundlage der daraus folgenden Platzierungsentscheidungen sind scheinbar objektivierbare und stabile Persönlichkeitsmerkmale: Alter, Begabung und Behinderung.

Förderschulen sind in diesem Zusammenhang unweigerlich mit einem stigmatisierenden Image des Versagens und Nicht-Genügens behaftet. Die Abhängigkeit der Bildungschancen und der gesellschaftlichen Teilhabe vom sozialen Status und die Verbindung von Armut und Bildungs-Armut werden allenthalben gesehen und anerkannt, allerdings – zumindest von Teilen der deutschen Bildungspolitik – nicht ursächlich auf die Organisation unseres Bildungswesens zurückgeführt.²⁰

Hier besteht Handlungsbedarf, wie er z.B. von der 11. Synode der EKD beschrieben wurde: *„Bildungsgerechtigkeit ist unvereinbar mit Ausgrenzung – deshalb fordern wir umfassende Neuansätze für eine inklusive Bildung von der Kindertageseinrichtung bis zur Schule für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf ebenso wie eine Vervielfachung der Anstrengungen zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund einschließlich ihrer Familien.“*²¹

These 8: Religionsunterricht leistet von seinen Inhalten und von seiner Sicht auf Mensch und Welt einen unverzichtbaren Beitrag. In inklusiver Perspektive ist er be-

¹⁹ In Schulregionen, in denen so gearbeitet wird – wie etwa im Bezirk des kanadischen Schulinspektors Gordon Porter (vgl. PERNER 1997) –, verändert sich die Funktion der sonderpädagogischen Lehrpersonen mit der Zeit erheblich. Aus den früheren Special Educators sind dort ‚Method and Resource Teachers‘ geworden, Methoden- und Ressourcen-Lehrer in Regelschulen. Sie arbeiten in der allgemeinen Klasse kooperativ für alle Schülerinnen und Schüler mit, sie vergrößern das Methodenrepertoire im Unterricht und im sonstigen Schulleben, sie kennen spezielle Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel für besondere pädagogische Bedürfnisse und wissen, wie man an diese Ressourcen herankommt, und sie haben Kontakte zu außerschulischen Diensten, die gelegentlich benötigt werden. Nach den kanadischen Erfahrungen stellen sie eine der wichtigsten Komponenten der schulischen Inklusionspädagogik dar.

²⁰ MERKELBACH 2006, er bezieht sich auf BAUMERT 2006, KLEMM 2006 und OELKERS 2006. Als Vorteile integrativen Unterrichts haben sich in bestehenden Projekten erwiesen: Die große Akzeptanz bei Eltern behinderter und nichtbehinderter Kinder, gleiche und tendenziell bessere Leistungen der nichtbehinderten Kinder in Integrationsklassen im Vergleich zu Regelklassen, Förderung eines verantwortungsbewussten Sozialverhaltens der nichtbehinderten Kinder, ein Zuwachs an Autonomie und sozialer Kompetenz der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung und damit bessere Voraussetzungen für ein selbst bestimmtes Leben als Erwachsene und Arbeiten auf dem 1. Arbeitsmarkt.

²¹ <http://www.ekd.de/synode2010/beschluesse/74177.html>, abgerufen am 7.9.2011.

sonders herausgefordert beizutragen zur Begegnung der Verschiedenen, zur Auseinandersetzung mit Begrenzungen und Chancen, zur Hoffnung und zur Freiheit.

Gemeinsamer Religionsunterricht ermöglicht die *Begegnung der Verschiedenen*. Das ist zunächst einmal eine Wahrnehmungsaufgabe. Konkret bedeutet dies: der andere Mensch, der einzelne Schüler muss wahr-genommen werden, in seinem Sosein wahr sein, akzeptiert werden, wie er ist. Möglich, ja sogar hilfreich ist es auch, wenn in diesem Prozess der gegenseitigen Wahrnehmung auch das eigene Selbstbild in Frage gestellt wird. Abwehrhaltungen, Verdrängungsversuche und Bemühungen, sich durch den Fremden nicht stören und verändern zu lassen, werden offenbar. Aufgabe des Unterrichts besteht darin, Mut und Vertrauen zu ermöglichen, in der man sich zur Disposition stellen kann und das Trennende ebenso wie das Gemeinsame erkennt.

Gemeinsamer Religionsunterricht ermuntert zur *Auseinandersetzung mit Begrenzungen und Chancen* des menschlichen Lebens. Die alltäglichen Erfahrungen des Scheiterns, der Endlichkeit, die Begegnung mit fremder und eigener Schuld gehören darum ebenso in den Unterricht wie die Freude über Gelungenes und das eigene Können. Es geht um das Annehmen der eigenen Fähigkeiten *und* Begrenztheiten. Annahme bedeutet Zustimmung zu sich selbst, mit den Grenzen und Schwächen, mit den Beeinträchtigungen und Beschädigungen des individuellen Lebens. Es zielt auf den Versuch, das *ganze* Leben als sinnvoll anzusehen, die eigene Person zu bejahen.

Gemeinsamer Religionsunterricht hält die *Hoffnung und die Sehnsucht nach dem Überschreiten von Grenzen* wach. Die eschatologischen Bilder der Bibel wollen dabei helfen: ich denke an die prophetischen Bilder vom Frieden oder die Reich-Gottes Geschichten in den Evangelien, oder an den wundervolle Text des Paulus in Römer 8: Was kann uns trennen von Gottes Liebe? Religionsunterricht kann zum Träumen anregen, das zur Veränderung führt, indem es ein Ziel und eine Richtung angibt. So wird eine Zukunft denkbar, die nicht an die gegebenen Grenzen und Verhältnisse gebunden bleibt, die mehr ist als die reine Verlängerung des Gegebenen.

Gemeinsamer Religionsunterricht ermöglicht *religiöse Grunderfahrungen*, die man mit „Kopf, Herz und Hand“ (Pestalozzi) machen kann. Schülerinnen und Schüler sollen Lust bekommen, von sich selbst zu sprechen und im Dialog miteinander nach Deutungen für ihre Erfahrungen zu suchen. In das Gesprächsangebot gehören auch die Erfahrungen und Lebensdeutungen, die in der biblisch-christlichen Tradition gesammelt sind, besonders in den biblischen Texten. Religionsunterricht regt Heranwachsende an, sich mit diesen Antworten auseinander zu setzen und sie für sich und ihre Gegenwart neu zu formulieren. Dies gelingt nur insoweit, wie Jugendliche ihre persönlichen Fragen stellen können und diese in dem Lernangebot aufgenommen finden.

Gemeinsamer Religionsunterricht hat es mit „*Freiheit*“ zu tun. Er erzählt von einem Gott, der Menschen aus der Knechtschaft in die Freiheit führt. Er befreit ebenso aus der politischen und militärischen Gewalt wie aus der Gebundenheit an eigenes Versagen und Scheitern und der Vorstellung, das ganze Leben eigenverantwortlich gestalten zu müssen. Er befreit darum zu Widerstand gegen Unfreiheit in der Welt, zu neuen Anfängen mit sich selbst und anderen und zu der Hoffnung, von Gott gehalten und getragen zu sein über das irdische Leben hinaus. Diese Freiheit darf nicht nur „verkündigt“ werden, sie muss auch in der konkreten Gestaltung des Miteinanders erfahren und erlebt werden. Jeder Unterricht muss seinen Inhalten auch in der Form entsprechen, in der miteinander gearbeitet wird. Darum sind freie und offene Arbeits-

formen nicht nur eine Methode, sondern ein Spezifikum des gemeinsamen Religionsunterrichts.

Dies alles ist nur möglich, wenn die *Wirklichkeit geteilt* wird, gemeinsame Lebenswelten geschaffen werden, in denen Begegnung und Miteinander der Verschiedenen möglich werden. So trägt Unterricht zur *Verständigung* bei. Heranwachsende werden befähigt, sich unter den Bedingungen einer elementaren Verschiedenheit zu verständigen und füreinander Verantwortung zu übernehmen. Das kann nur in einem wechselseitigen Prozess geschehen, Einigungen müssen durch Verhandeln, aber auch durch Gestalten gemeinsamen Lebens in allen Formen erreicht werden. Dabei kommt es besonders darauf an, auf die Sprache des Anderen zu hören, seine Ausdrucksformen wahrzunehmen – auch wenn diese nicht in erster Linie verbal sind. Erst wer gehört hat, kann angemessen antworten – im gemeinsamen Hören und Antworten geschieht Verständigung.

No child left behind – aus inklusiver Perspektive wird die Herausforderung dieses Satzes deutlich. Er bezieht sich nicht nur auf Kinder mit Behinderungen. Das Recht auf gemeinsames Lernen steht allen zu. Wer homogenisiert wird, wem die Begegnung mit dem Verschiedenen vorenthalten wird, wer nicht von und mit allen anderen lernen und leben darf, der wird behindert – das gilt auch für Abiturienten.

Ich schließe mit einem Wort von Aron Bodenheimer,²² einem jüdischen Psychoanalytiker, der hier in Zürich gelehrt hat. Er sagt: „Wenn wir das Einander-Annehmen ernsthaft beim Wort nehmen, so müssen wir behalten und belassen, was uns voneinander unterscheidet.“

²² Prof. Dr. Aron BODENHEIMER, jüdischer Psychoanalytiker ist im Alter von 87 Jahren in Zürich verstorben. „Aron Bodenheimer wurde 1923 in Basel geboren, wo er sich 1949 zum Arzt promovierte. Er arbeitete als Analytiker mit taubstummen Kindern und Opfern politischer Verfolgung in Zürich und Tel-Aviv. Dort und in Haifa lehrte er Psychiatrie und Psychotherapie und war Chefarzt am Universitätskrankenhaus Tel-Hashomer. Der Horizont seiner wissenschaftlichen Arbeiten reicht von der Psychotherapie behinderter und depressiver Menschen über psychoanalytische Theorie, musiksoziologische und literaturwissenschaftliche Abhandlungen bis hin zu Auseinandersetzungen mit der Rolle des Judentums und Israels.“

Literatur

- Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2008) abzurufen auf der Homepage des Behindertenbeauftragten der Bundesregierung unter URL: http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/Konventionstext_Qu.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff 04.09.2011].
- ADAM, HEIDEMARIE (³2000), Mit Gebärden und Bildsymbolen kommunizieren. Voraussetzungen und Möglichkeiten der Kommunikation von Menschen mit geistiger Behinderung, Würzburg.
- BAUMERT, JÜRGEN (2006), Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden.
- BEGEMANN, ERNST (1996), Zum Begriff und Phänomen Lernen. Vom Lehren zum Selbstlernen, in: EBERWEIN, HANS (Hg.), Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze, Weinheim, 259-278.
- BUBER, MARTIN (1962), Ich und Du, in: BUBER, MARTIN, Werke. Schriften zur Philosophie. Erster Band, Heidelberg.
- BÜRLI, ALOIS (1997), Sonderpädagogik international. Vergleichende Tendenzen, Perspektiven, Luzern.
- FEUSER, GEORG / MEYER, HEIKE (1987), Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht, Solms-Oberbiehl.
- HEIMLICH, ULRICH (2011), Inklusion und Sonderpädagogik. Die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung, in: ZfHp 62 (2011), H.2, 44-54.
- HINZ, ANDREAS (2002), Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?, in: ZfHp 53, 354-361.
- HÖMBERG, NINA (2003), Unterstützte Kommunikation im Gemeinsamen Unterricht. Chancen und Herausforderungen, in: Unterstützte Kommunikation, H. 2-3, 6-12.
- KLEMM, KLAUS (2006). Was wissen wir über ein gutes Schulsystem?, in: Pädagogik 58 (2006), H. 7/8, 76-80.
- KOLLMANN, ROLAND (2002), Theodizee und Integration, in: PITHAN, ANNEBELLE / ADAM, GOTTFRIED / KOLLMANN, ROLAND (Hg.), Handbuch integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde, Gütersloh, 144-154.
- LIEDKE, ULF (2009), Gegebenheit – Gabe – Begabung? Systematisch-theologische Notizen zum Diskurs über „Behinderung“ und zu einer inklusiven Anthropologie für alle Menschen, in: PTh 98 (2009), 466-482.
- MERKELBACH, V., Neue erziehungswissenschaftliche Beiträge zur Reform unseres Schulsystems. URL: <http://user.uni-frankfurt.de/~merkelba/> [Zugriff 25. 02. 2008].
- MÜLLER-FRIESE, ANITA (1996), Miteinander der Verschiedenen. Theologische Überlegungen zu einem integrativen Bildungsverständnis (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion, 13), Weinheim.

- MÜLLER-FRIESE, ANITA (2011), Inklusion – Herausforderung und Chance für die Schulentwicklung, in: PITHAN, ANNEBELLE / SCHWEIKER, WOLFHARD (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch, Münster.
- MÜLLER-FRIESE, ANITA (2011), Gleich-Gewicht. Theologische Überlegungen zu einem inklusiven Bildungsverständnis, in: RUPP, HARTMUT / SCHEILKE, CHRISTOPH TH. (Hg.), Bildung und Religionsunterricht, Stuttgart.
- MÜLLER-FRIESE, ANITA / LEIMGRUBER, STEPHAN (2011), Religionspädagogische Aspekte eines integrativen Religionsunterrichts, in: PITHAN, ANNEBELLE / SCHWEIKER, WOLFHARD (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch, Münster.
- NOLAN, CHRISTOPHER (1989), Unter dem Auge der Uhr. Ein autobiographischer Roman, Köln.
- OELKERS, JÜRGEN (2006), Warum es die Gesamtschule in Deutschland immer schwer hatte, in: Pädagogik 58, H.7/8, 66-67.
- PERNER, DARLENE (1997), Supporting the Classroom Teacher in New Brunswick, in: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Hg.), Implementing Inclusive Education. OECD-Proceedings, CERI, Paris, 75-80.
- PRENGEL, ANNEDORE (³2006), Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik, Wiesbaden.
- PRENGEL, ANNEDORE (⁷2009), Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz. Impulse der Integrationspädagogik, in: EBERWEIN, HANS (Hg.), Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam, Weinheim / Basel, 140-147.
- SANDER, ALFRED (2003), Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik, in: Sonderpädagogische Förderung 48 (2003), 313-329.
- WOCKEN, HANS (2010), Was ist Inklusiver Unterricht? Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion, in: Gemeinsam leben (2010), H.4, 203-208.

PD Dr. Anita Müller-Friese, Studienleiterin am Religionspädagogischen Institut der Evangelischen Landeskirche in Baden und Privatdozentin an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe