

Zu diesem Heft

Es wäre einer eigenen Untersuchung wert, wann aus welchen Gründen bestimmte Themen vom Rand in den Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses rücken. Hinsichtlich der Inklusionsthematik lässt sich seit geraumer Zeit genau diese Tendenz sowohl in den Bildungswissenschaften allgemein sowie in der Religionspädagogik speziell beobachten.

Dabei zeigen die Beiträge dieses Heftes, dass von Inklusion ganz entscheidende Bereiche des religionspädagogischen Diskurses einerseits sowie der religionsunterrichtlichen Praxis andererseits berührt werden. Es fällt auf, wie sehr die spezifischen religionspädagogischen Beiträge keineswegs nur pädagogische Aspekte im Blick haben, sondern sich die theologische Verantwortung dieser Thematik immer wieder regelrecht nahe legt.

Eine thematische Einführung erübrigt sich hier, da sie nur zu Dubletten führen würde – es sei schlicht auf die beiden ersten Seiten des *Kennwortartikels* von Horst Rupp verwiesen, der im Folgenden auch über die pädagogischen wie theologischen Dimensionen dieser Thematik einen Überblick gewährt. Es folgen die *theologischen Klärungen* aus neutestamentlicher Perspektive von Tor Vegge sowie die vom Bilderverbot ausgehende theologische Reflexion der Inklusionspädagogik von Anita Müller-Friese.

Im *Gespräch zwischen Disziplinen* werden drei wichtige Facetten der Inklusionspädagogik eingehender reflektiert: U.a. mit einem Beispiel zur gemeinsamen Schuleingangsstufe in der Schweiz begründet Monika Jakobs, warum Religionspädagogik auch Inklusionspädagogik sein muss. Katharina Kammeyer nimmt die Pädagogik der Vielfalt aus sonderpädagogischer Perspektive in den Blick und Sigrid Graumann legt die menschenrechtliche Dimension von Inklusion und Beachtung der Diversität dar.

Impulse für die Praxis werden von Wolfhard Schweiker anhand von Unterrichtsideen und Differenzierungsmöglichkeiten zu Kirche und Ökumene vorgestellt. Schließlich wird von Larissa Seelbach als „Klassiker“ der Inklusionspädagogik die „Pädagogik der Vielfalt“ von Annedore Prengel besprochen.

Allen LeserInnen wünschen wir eine anregende Lektüre!

Martin Rothgangel

Inklusion

Hartmut Rupp

1. Begriff und Geschichte

Inklusion lässt sich mit „unmittelbarer Zugehörigkeit“ übersetzen.¹ Es geht also um das Einbezogenensein als vollwertiges Mitglied in eine Gemeinschaft, um „full membership“². Schulpädagogisch gesehen zielt Inklusion auf eine Veränderung bestehender Strukturen und Verhältnisse, so „dass die Unterschiedlichkeit einzelner Menschen die Normalität ist.“³ Inklusion meint deshalb eine „Pädagogik der Vielfalt“ (A. Prengel), die von der Heterogenität aller Schulklassen ausgeht.⁴

Inklusion stellt sich heute als eine weltweite Bewegung dar. Sie verdankt sich einer Weiterentwicklung der „Integrativen Pädagogik“, deren Anliegen es ist, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach einer fast zweihundertjährigen Geschichte der Separation in Sonderschulen in das allgemeine Schulwesen einzugliedern. Da jedoch eine solche Integration immer noch eine Aussonderung bedeuten kann – weil zum Beispiel behinderte Kinder eine auffällige Rolle einnehmen oder es zwischen allgemeiner Schule und der integrierten Sonderschulklasse nur zu gelegentlichen Kooperationen kommt – erwies es sich als notwendig, Integration weiter zu entwickeln. Das „Andersein“ der Anderen sollte abgebaut werden. Ziel sollte eine Schule sein, in der alle Lernenden unabhängig

1 Ulf Liedke, Gegebenheit-Gabe-Begabung, *Pastoraltheologie* 98, 2009, 466–482, aufgenommen in: Annabelle Pithan/Wolfhard Schweiker (Hg.), *Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion*. Ein Lesebuch. Comenius Institut Münster und PTZ Stuttgart 2011, 81–88, 88.

2 Andreas Hinz, Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung, *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, 2002 H.9, 354.362, aufgenommen in: *Inklusion*. Ein Lesebuch, 18–28, 21.

3 So Irmtraud Schnell nach *Integrative Schule* Frankfurt, *Schulkonzept* 2008, aufgenommen in: *Inklusion*. Ein Lesebuch, 144–149, 145.

4 Vgl. Annedore Prengel, Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz, in: Hans Eberwein, Sabine Knauer (Hg.), *Handbuch der Integrationspädagogik*, Weinheim/Basel 2009, 140–147.

ihrer physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder sonstigen Fähigkeiten individuell und gemeinsam lernen können.

Damit wurde das Thema der Behinderten-Pädagogik in die allgemeine Pädagogik aufgenommen mit der Konsequenz, dass Inklusion gleichsam zweigipfelig zu sehen ist: es geht einmal um die bedachte und gleichzeitig selbstverständliche Integration von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderungsbedarf in das Regelschulwesen. Es geht zum anderen um eine Schule, in der alle Schülerinnen und Schüler ohne äußere Differenzierung individuell und gemeinsam lernen können. Damit öffnet sich zugleich der Blick auf unterschiedliche Dimensionen der Heterogenität: auf die Verschiedenheit von Jungen und Mädchen, auf das Nebeneinander von bildungsfernen und bildungsnahen Schülerinnen und Schülern, aber auch auf die Vielfalt von kulturellen, weltanschaulichen und religiösen Orientierungen. Es geht um ein „Miteinander des Verschiedenen“⁵. Im Zuge dieser Weiterentwicklung wurden die Begriffe Integration und Inklusion deutlich voneinander abgesetzt. Während es bei der „Integration“ um „die Einbeziehung einer Gruppe von Menschen mit Schädigungen in eine Gruppe Nichtbehinderter geht“, geht es bei der „Inklusion“ um das „Miteinander unterschiedlichster Mehr- und Minderheiten“⁶.

Diese Entwicklung wurde von den Vereinten Nationen massiv unterstützt. Wichtige Schritte sind die Salamanca-Erklärung von 1994 und das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahre 2006, insbesondere in dem Artikel 24 – auch wenn in der deutschen Übersetzung dort noch von Integration statt von Inklusion die Rede ist.

Mit diesen Erklärungen wird das Recht der Menschen mit Behinderung auf eine Bildung formuliert, die zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft befähigt. Damit wird festgestellt, dass eine inklusive Bildung ein Menschenrecht darstellt und zum Völkerrecht gehört. Am 26. März 2009 ist diese UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen auch in Deutschland in Kraft getreten. Alle Bundesländer stehen damit vor der Aufgabe, inklusives Lernen anzubieten.

Die Frage ist, was Inklusion in der Gegenwart so attraktiv erscheinen lässt. Offenkundig spiegelt sich in der Hervorhebung der Heterogenität die zunehmende und zugleich von allen Seiten begrüßte Pluralität der Lebens-

5 Vgl. Hinz a.a.O., 19

6 Vgl. Hinz ebd.

stile und Lebensformen. In der Betonung des individuellen Lernens spiegelt sich offenkundig der Trend zur Individualisierung.⁷

2. Schulpädagogische und didaktische Konsequenzen

Inklusive Pädagogik fordert zu einem Paradigmenwechsel schulischen Lernens heraus. Es geht um eine andere Schule und einen anderen Unterricht. Pointiert formuliert: Es geht um eine gute Schule und einen guten Unterricht. Konstitutiv ist das ausdrückliche Bejahen von Heterogenität. Eine äußere Differenzierung verschiedener Schularten entfällt, ja Heterogenität kann sogar ausdrücklich verstärkt werden, indem z.B. jahrgangsgemischte Lerngruppen zusammengestellt werden.

Die Vielfalt der Lernenden erfordert Bildungspläne, die nicht mehr mit Lernzielen operieren, die auf homogene Lerngruppen ausgerichtet sind. Ein gleichschrittiges Lernen entspricht nicht den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Es bedarf vielmehr eines zieldiffernten Lernens, das im Rahmen gemeinsamer Themen unterschiedliche Ziele ins Auge fasst.⁸ Zu diesem Lernen gehören individuell-differenzierende Arbeitsaufgaben, individuelle Rückmeldungen sowie individuelle Leistungsbeurteilungen auf der Basis einer sorgfältigen Diagnostik. Einem solchen Lernen entspricht z.B., dass Lernstände zu verschiedenen Zeiten überprüft werden. Schülerinnen und Schüler teilen mit, wann sie sich selbst für Tests kompetent sehen.

Inklusivem Lernen entspricht eine differenzierte Sicht von Begabung⁹ sowie das Ernstnehmen eines erweiterten Lernverständnisses. Es gilt die Priorisierung kognitiver Lern- und Handlungsbereiche zurückzunehmen, die dazu führt, dass Kreativität, Emotionalität, Kommunikation, Kooperation und handwerkliche Gestaltungsmaßnahmen niedriger eingestuft werden. Eine solche Vorordnung hindert Lernende daran, ihre Potentiale kräftig zur Entwicklung zu bringen.¹⁰ Im Unterricht gilt es deshalb auf das emotionale, soziale und methodische Lernen zu achten.

7 Vgl. Prengel a.a.O., 144 f. „Integrative Pädagogik ist mit Ihrer Emphase für Heterogenität ein typisches Phänomen der Pluralität favorisierenden Postmoderne.“

8 Anita Müller-Friese und Wolfhard Schweiker unterscheiden in ihren Einheiten für einen inklusiven Religionsunterricht zwischen basalen, handlungsorientierten, konkret operationalen und formal operationalen Zielebenen.

9 Immer wird auf die Arbeiten von Howard Gardner zu einer multiplen Intelligenz verwiesen vgl. H. Gardner, *Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken*, Stuttgart 1996.

10 Vgl. Heinz Klippert, *Heterogene Lerngruppen unterrichten. Anregungen für den Alltag*, Schule und Kirche 2, 2009, 17–26, in: *Inklusion. Ein Lesebuch*, 121–127, 121.

Es ist naheliegend, dass auch der Religionsunterricht sich an einem solchen Konzept orientiert. Wo dies geschieht, führt dies jedoch konsequenterweise zur Infragestellung einer konfessionellen Differenzierung und legt zumindest einen kooperativ-konfessionellen Unterricht nahe.

Zu einem inklusiven Lernen gehören kleinere Klassen, das Unterrichten in Teams sowie eine differenzierte Ganztagesesschule.¹¹ Berichte über das finnische Schulsystem zeigen, dass eine inklusive Schule auf ein differenziertes Förder- und Unterstützungssystem angewiesen ist, in dem die drei Bereiche Unterricht, Beratung und Fürsorge aufeinander bezogen werden.¹² Zu dem Unterricht gehören verbindliche sowie freiwillige Angebote und das gemeinsame Essen, die zusammen ein gemeinsames Leben und Lernen ermöglichen. Ein erweitertes Team trägt diese Angebotsvielfalt. Für die Leitung einer solchen Schule stellen sich ganz andere neue Herausforderungen.

Der Paradigmenwechsel erfordert von Lehrkräften aber auch von Schulleitungen und Eltern eine grundlegende Veränderung ihrer Einstellungen zu Schule und Lernen. Als hilfreiches Instrument für eine solche Veränderung hat sich der „Index für Inklusion“ herausgestellt,¹³ der mit seinen Indikatoren und Fragen einen mehrdimensionalen Prozess der Selbstevaluation auslöst, der seinerseits Veränderungsschritte bewirkt und auftretende Widerstände angeht.

Es kann nicht übersehen werden, dass die ideal anmutenden Empfehlungen und Modelle einer inklusiven Pädagogik zu erheblichen Widerständen führen. Lehrende befürchten bei einem individualisierenden Lernen einen immensen Vorbereitungsaufwand und weisen auf die Schwierigkeiten durch verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Was im Elementarbereich sowie in der Grundschule denkbar sei, sei in der Sekundarstufe I nicht in gleicher Weise möglich. Didaktiker warnen vor einem eindimensionalen Unterricht.¹⁴ Eltern können fragen, ob ihre leistungsstarken Kinder angemessen gefördert werden. Schulträger fragen nach der Finanzierbarkeit.

11 Die integrative Schule in Frankfurt bildet Klassen von zwanzig Schülerinnen und Schülern, davon sind vier mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

12 Vgl. Wolfhard Schweiker, Wie Finnland eine Schule für alle ermöglicht: Das dreifach integrierte Förder- und Unterstützungssystem, in: A. Pithan u.a. (Hg.), „Und schuf dem Menschen ein Gegenüber.“ Im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Angewiesensein, Münster 2001 aufgenommen in: Inklusion. Ein Lesebuch, 61–73.

13 Vgl. Ines Boban, Andreas Hinz, Qualitätsentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts durch den „Index für Inklusion“, in: Behinderte 4/5, 2003, 2–13, aufgenommen in: Inklusion. Ein Lesebuch, 29–33.

14 So Klippert im Blick auf die Arbeitsblätter, die in Schulen eingesetzt werden a.a.O., 123.

Diese Einwände gilt es ernst zu nehmen und eine nüchterne Sicht zu entwickeln. Zum einen gilt es didaktische Formen wie z.B. das kooperative Lernen ins Spiel zu bringen, die eher umsetzbar erscheinen. Zum anderen gilt es zu bedenken, dass es Schülergruppen zu geben scheint, die nicht so einfach zu integrieren sind. Dazu gehören zum Beispiel autistische oder stark verhaltensauffällige Kinder. Alle Modellschulen arbeiten deshalb auch mit einer Begrenzung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf (in der Regel max. 4 Schülerinnen und Schüler pro Klasse).

Es gibt in Deutschland derzeit erst wenige Modelle für einen inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe I. Hier gilt es ausländische Schulsysteme, wie z.B. Italien oder Dänemark wahrzunehmen, die mit einem deutlich höheren Inklusionsgrad operieren. Hier wäre auch zu entdecken, ob und inwieweit in Inklusionslerngruppen Schülerinnen und Schüler ohne besonderen Förderungsbedarf gleiche Schulleistungen erbringen wie auch in herkömmlichen Klassen.¹⁵ Bemerkenswert ist, dass es Schulmodelle gibt, die Hochbegabte eigens fördern¹⁶ – eine logische Konsequenz individuellen Lernens.

Zu einer nüchternen Betrachtungsweise tragen auch Studien an englischen Schulen bei.¹⁷ Sie weisen darauf hin, dass es eher situative Herausforderungen als bewusste Entscheidungen sind, die eine Schule veranlassen, eine inklusive Pädagogik zu verfolgen. Die Suche nach pragmatischen Lösungen scheint hier ausschlaggebend zu sein und führt des Öfteren auch zu einer gewissen Segregation. Veränderungsprozesse brauchen offenbar Jahre und wirken wie eine langsame und zögernde Reise.¹⁸ Im Zentrum steht eher der individualisierende Unterricht als eine veränderte Schulstruktur.

3. Theologische Herausforderungen

Inklusion hat mit grundlegenden Vorstellungen zu tun, die für christliche Bezüge offen sind und zur theologischen Reflexion herausfordern. Noch mehr: Sie erzwingen geradezu eine neue Klärung theologischer Grundla-

15 Darauf verweisen empirische Studien vgl. Wolfhard Schweiker, *Inklusives Lernen – empirische Befunde*, in: *Inklusion. Ein Lesebuch*, 49.

16 Wilfried W. Steinert, *Waldhofschule Templin – Eine Schule für alle*, in: *Inklusion. Ein Lesebuch*, 150–155, 152.

17 Alan Dyson, *Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England*, in: *Deutsche Schule* 102, 2010, 115–129, aufgenommen in: *Inklusion. Ein Lesebuch*, 53–60.

18 Ebd., 58.

gen, fordern aber auch zur Darstellung heraus, was biblisch-christliche Tradition zu einer inklusiven Pädagogik beitragen kann. Zumindest vier Herausforderungen zeigen sich:

4. Der Mensch als Ebenbild Gottes

Die Realisation einer inklusiven Pädagogik beruft sich auf das Menschenrecht auf Bildung.¹⁹ Danach kann und darf keinem Menschen die volle Teilhabe an Bildung verwehrt werden. Das Recht auf Bildungsteilhabe ergibt sich deshalb aus der Würde eines jeden Menschen, d.h. dem „Anrecht auf Achtung des Menschseins eines jeden Menschen, das seinerseits Achtung verdient“²⁰.

Diese Menschenwürde ist begründungsoffen, auch wenn sich dafür in der alttestamentlichen Überlieferung entsprechende Einsichten finden.²¹ Die biblisch-christliche Sicht des Menschen kann angesichts dieser Offenheit dazu eine handlungsbegründende, emotional bindende und deshalb motivierende Tradition anbieten. Sie bezieht die Menschenwürde auf die Gottesebenbildlichkeit des Menschen wie sie in Gen 1, 26–28, aber z.B. auch in Ps 8, 6–8 expliziert wird und begründet sie in der Bestimmung des Menschen zum Gegenüber Gottes. Der Mensch ist danach zu Beziehung, zur Gemeinschaft, zum Gespräch und zur Verantwortung bestimmt.²²

Auf dem Hintergrund einer Behindertenpädagogik wird diese theologische Bestimmung jedoch problematisch. Was bedeutet das im Hinblick auf die kleine Zahl Geistigbehinderter?²³ Dies führt zu der Frage nach einer inklusiven Anthropologie.

Hier gilt es zunächst einmal festzuhalten, dass die Menschenwürde als vollkommen unabhängig von menschlichen Zuschreibungen und menschlichen Begrenzungen zu verstehen ist.²⁴ Was theologisch immer schon betont wurde, verdient noch einmal der ausdrücklichen Hervorhebung: Gottesebenbildlichkeit ist ein Relationsbegriff. Der Mensch ist gerade darin Bild Got-

19 Menschenrechte Art. 26 und Grundgesetz Art. 3,3.

20 Vgl. Wilfried Härle Ethik, Berlin/New York 2011, 242.

21 vgl. ebd., 234.

22 Härle ebd., 142 f. unterstreicht diese Sicht, wenn er die Fähigkeit des Menschen zur Selbstbeziehung als spezifisch menschlich herausstellt: „[Z]usammenfassend lässt sich sagen, dass der Mensch sich in seiner Fähigkeit und Bestimmung zu religiöser Reflexion und zu ethischer Verantwortung [...] von allen anderen Lebewesen unterscheidet“.

23 Diese Frage warf Walter Neidhardt schon 1980 auf, vgl. Ulf Liedke a.a.O., 81,85.

24 So Härle a.a.O., 260 f.

tes, dass er in Analogie zu dem dreieinigen Gott in Beziehungen existiert sowie von Verhältnissen getragen und geprägt wird.

Die sog. „sekundären“ Merkmale der Gottebenbildlichkeit wie z.B. Sprachlichkeit, Verantwortlichkeit, Sinn-Erleben können und müssen auf diesem Hintergrund noch einmal neu und anders interpretiert werden.²⁵ Selbstbeziehung wird man auch im Sinne einer präreflexiven unmittelbaren Vertrautheit des Menschen mit sich selbst sehen können. Gefühle, Stimmungen, Gebärden, Gesten, Berührungen und Tasterfahrungen gehören gleichermaßen zur Subjektivität des Menschen wie Intentionen und Gedanken und sind Ausdrucksformen selbstbewussten Lebens. Sozialität und Intersubjektivität zeigen sich in den ganz individuellen Möglichkeiten von Menschen, Beziehungen aufzunehmen und sich mit Zuschreibungen auseinanderzusetzen. Jedes Leben ist sowohl empfangendes als auch handelndes Leben in Beziehung. Personen sind deshalb alle Menschen. Der Gottesbezug zeigt sich in einer passiven unmittelbaren Erschlossenheit eines Grundes, der das eigene Leben trägt. Es ist deshalb zwischen einer solchen unmittelbaren Erschlossenheit im Selbstgefühl und deren vermittelten Aneignung in bewussten Akten zu unterscheiden.

Aber was soll die Verknüpfung von Menschenwürde und Ebenbildlichkeit im pädagogischen Diskurs eigentlich „bringen“? Dient sie dazu Christen zu gewinnen, sich auf eine inklusive Menschenrechtspädagogik einzulassen? Dann ginge es um einen moralischen Appell an Christinnen und Christen. Weiter reichend ist die Einsicht, dass der Einsatz für Menschenrechte auf partikuläre Traditionen angewiesen ist, die durch religiöse Praxis sowie durch Narrationen und Bilder Menschen emotional binden und orientieren. Die biblische Rede von der Gottebenbildlichkeit des Menschen erweist sich danach als eine Bedingung der Möglichkeit einer authentischen Menschenrechtspädagogik. Möglicherweise gibt es weitere solche Bedingungen, doch die biblisch-christliche Tradition bietet sie ausdrücklich an. Die biblische Rede von der Ebenbildlichkeit eröffnet gerade dadurch immer auch einen Diskursraum, in dem sich andere Begründungen von Menschenwürde artikulieren können und klären lassen.

Der Beitrag der Theologie zu einer inklusiven Pädagogik geht jedoch noch weiter. Diese ist herausgefordert das Anderssein des Anderen zu klären.²⁶ Es gilt den Anderen auch in seiner Fremdheit anzuerkennen bis hin zu

25 Vgl. zum Folgenden Ulf Liedke a.a.O., 86–87.

26 Vgl. dazu Karl Ernst Nipkow, Menschen mit Behinderungen nicht ausgrenzen! In: Zeitschrift für Heilpädagogik 4/2005, 122–131 aufgenommen in: Inklusion. Ein Lesebuch, 89–98; vgl. auch Johannes Eurich, Bildung und Gerechtigkeit in: Hartmut Rupp/Chris-

dem, was einen belastet oder sogar ängstigt und zugleich dem Anderen zuzugestehen, dass er sich in den Zuschreibungen anderer auch nicht wiederfinden kann und will. Das Anderssein des Anderen impliziert im täglichen Umgang ein bleibendes Moment der Differenz, das jedoch ihrerseits nicht zur Exklusion führen darf. Offenbar ist das Miteinander von Verschiedenen auf eine Bestimmung des Anderen angewiesen, die Differenz festhält ohne auszugrenzen. Eine solche Bestimmung zeigt sich in der biblischen Rede von der Gottebenbildlichkeit aller Menschen.

Behinderung

Auch wenn Inklusion weit gefasst ist und die große Vielfalt von Lernenden in den Blick nehmen will, stellt die Teilhabe von Menschen mit Behinderung eine zentrale Herausforderung dar. Deshalb gilt es zu bedenken, wie „Behinderung“ zu verstehen ist. Dieses Anliegen zeigt sich auch in dem Ringen um eine angemessene, nicht diskriminierende Sprache, die einen Begriff wie „Behinderter“ hinter sich gelassen hat und eher von Menschen mit Behinderung, von Menschen mit einem besonderen Förderbedarf oder schlicht von Vielfalt spricht.

Theologisch stellt sich die Frage, wie Behinderung zu deuten ist. Offenkundig ist sie nicht einfach als Krankheit und auch nicht einfach als Leiden anzusehen. Ulf Liedke²⁷ identifiziert vier Deutungsansätze für Behinderungen in der evangelischen Theologie:

Behinderung als Begabung des Heiligen Geistes, durch die ein Mensch berufen ist Gottes Bild zu sein. Auch das behinderte Menschsein ist Teil des göttlichen Lebens wie an dem gekreuzigten Christus erkennbar wird.

Behinderung als Ausdruck der Begrenztheit, Verletzlichkeit und Fragmentarität geschöpflichen Lebens.

Behinderung als eine von Gott auferlegte Last, ja sogar als Prüfung und als Herausforderung zum Kampf.

Behinderung als Manifestation einer widergöttlichen Macht, der Gott den Kampf angesagt hat.

Alle diese vier Modelle verdanken sich grundsätzlicher theologischer Reflexion. In der Reflexion ihrer Wahrheitsansprüche wird aber immer auch zu bedenken sein, wie sie Menschen mit Behinderung helfen können, sich

toph Th. Scheilke, *Gerechtigkeit in der Bildung. Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit* 2010, Stuttgart 2010, 15–35, 27 f.

27 A.a.O., 82–86

selbst zu verstehen und sich selbst verständlich zu machen. Es geht darum, ob und inwieweit sie einem intuitiven Lebensgefühl entsprechen.²⁸

Aus der Perspektive der Inklusion wird man jene Deutungen präferieren müssen, die Menschen mit Behinderung in der Vielfalt des Lebens nicht als „ganz anders“ erscheinen lassen und so eine Ausgrenzung vermeiden. Behinderung wird man deshalb eher als Zeichen der Unvollkommenheit, der Verletzlichkeit, der Schwäche und der Einschränkung sehen müssen, zu der aber immer auch Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten gehören. Die Entsprechung des gottebenbildlichen Geschöpfes zu dem trinitarischen Gott zeigt sich in Schwäche und Stärke, einer Erfahrung des Erleidens und in einer Erfahrung der Ermächtigung. Eine solche Deutung könnte eine Selbstsicht als Ebenbild Gottes eröffnen, trennte nicht zwischen den Einzelnen und hielte auch an, bei Menschen mit Behinderung nach Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten zu fragen. Die theologische Deutung erweise sich zugleich als wirklichkeitserschließende Weltsicht, die inklusives Handeln begründet.

Gemeinschaft

Die in der inklusiven Pädagogik intendierte Gleichheit und Differenz wendet sich gegen jede Form von Homogenisierung und einer Orientierung am Durchschnitt. Stattdessen gilt es die Vielfalt und die Individualität in den Blick zu nehmen und von einer Gemeinschaft Verschiedener zu sprechen. Die in Apg 2 narrativ entfaltete Gemeinschaft der Heiligen vermag dieser Intention Anschauung und eine emotionale Bindung zu geben. Sie stellt zugleich allzu harmonistische Vorstellungen von Gemeinde und Gottesdienst in Frage.²⁹ Apg 2, 2 beschreibt in Aufnahme von Joel 3 ein lebendiges Gemeinschaftsverhältnis. „Eure Söhne und Töchter werden prophezeien und eure alten Menschen werden Träume träumen. Eure jungen Menschen werden Gesichte schauen aber auch über die Knechte und Mägde werde ich in jenen Tagen meinen Geist ausgießen.“ Michael Welker interpretiert:

28 Anita Müller-Friese, Ebenbildlichkeit Gottes: Ist Gott behindert? In: Inklusion. Ein Lesebuch, 99–105 verweist in diesem Zusammenhang auf die Selbstdeutungen von betroffenen Theologen und Theologinnen wie Fredi Sahl, Ulrich Bach und Nancy Eiesland, vgl. 100 f.

29 Vgl. Sabine Ahrens/Philipp Neßling, Merkmale einer integrativen Gottesdienstkultur, in: Dies., So wie ich bin! Gottesdienste integrativ, Medienverband der Evangelischen Kirche im Rheinland, Düsseldorf 2007, 6–16, aufgenommen in: Inklusion. Ein Lesebuch, 157, 163.

„Inmitten schöpferischer Unterschiede wird Gottes Lebendigkeit wahrgenommen und ernst genommen. Eine wahrhaftige Freiheit und eine Differenzierung prüfende Gleichheit ist damit verheißen.“³⁰ Dieses biblische Bild hinterlässt die Frage an eine inklusive Pädagogik, was nach ihrer Einsicht und Erfahrung eine Gemeinschaft Verschiedener eröffnet, trägt und erneuert. Christliche Theologie verweist hier auf das Wirken des Heiligen Geistes und kennt ermöglichende Bedingungen.

Gerechtigkeit

Inklusive Pädagogik ist als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit anzusehen. Sie zielt auf die Teilhabe aller am gesellschaftlichen Leben und trägt deshalb zur Teilhabegerechtigkeit bei. Der entschiedene Hinweis auf die Heterogenität und damit zugleich auf die Individualität der Lernenden rückt eine Befähigungsgerechtigkeit in den Mittelpunkt. Diese macht sich zur Aufgabe jene Befähigungen zu ermöglichen, die ihrerseits erst Teilhabe erlauben. Befähigungsgerechtigkeit besteht deshalb notwendig in einem individualisierenden Lernen wie es von der Inklusionspädagogik gefordert wird.

Eine an der Rechtfertigungslehre orientierte christliche Theologie wird jedoch wie die Pädagogik der Anerkennung darauf hinweisen, dass der Erwerb und der Gebrauch eigener (Teilhabe-) Fähigkeiten an die Erfahrung von Anerkennung gebunden sind. Sie wird aber darüber hinaus darauf hinweisen, dass Anerkennung in der Realität des Lebens scheitern kann und oftmals scheitert. Dies führt immer wieder zur Beeinträchtigung von Lern- und Lebensmöglichkeiten. Der Einbezug der Gerechtigkeit Gottes, die mit Sünde rechnet und gerade dem Sünder gilt, eröffnete die Möglichkeit sich Scheitern und Schuld einzugestehen und als Teil menschlichen Lebens zu verstehen.³¹ Theologie stellte sich so in den Dienst einer Inklusionspädagogik, in dem sie mit dieser die unterschiedlichen Erfahrungen inklusiven Lernens reflektiert und dafür grundlegende Deutungen zur Verfügung stellt.

Abstract

The term “inclusion” signifies that everyone is seen as a full member of a society. In the context of schools this means that on the one hand, children

30 Michael Welker, Heiliger Geist, in: Britta Hübener/Gottfried Orth (Hg.), Wörter des Lebens, Stuttgart 2007, 111.

31 Vgl. Johannes Eurich, Gerechtigkeit für Menschen mit Behinderung. Ethische Reflexionen und sozialpolitische Perspektiven, Frankfurt/New York 2008, 371–376.

and adolescents with special needs are unconditionally integrated into the regular school system, and on the other hand, to create a school in which everyone can learn together and individually without differentiation from outside. Therefore, inclusive pedagogy demands a paradigm shift of school-based learning. Through the terms image of god, disability, community, and justice one can see that inclusive pedagogy is asking theology to re-examine its own foundations. Through them it also becomes clear that theology can offer Christian interpretations of human life as conditions for the possibility of inclusive learning.

Vielfalt von Lernen und Lehren im Neuen Testament

Tor Vegge

Einleitung

Im griechisch-römischen kulturellen und politischen Bereich, gab es Lehrer und Schulen in jeder Stadt, aber kein öffentliches Schulwesen. Einige der ersten Christen wurden in diesen Schulen ausgebildet und einige schickten ihre Kinder zu einem Privatlehrer, der sie Lesen und Schreiben in der griechischen Sprache lehrte. Das Urchristentum war eine religiöse Gemeinschaft, die als solche nicht mit den gesellschaftlichen Kontexten unserer Schulen verglichen werden kann. Was in den Texten des Neuen Testaments von Lehren und Lernen handelt, betrifft dann meist die Aneignung des besonderen christlichen Glaubens mit all seinen Kenntnissen, Haltungen, Erfahrungen und Verhaltensweisen.

Das Wort „Lernen“ wird in unserer Sprache ganz allgemein für jede Art von Aneignung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Erfahrungen benutzt. Das Wort „Lehren“ ist mit der spezifischen Funktion verbunden, bewusst Kenntnisse und Fertigkeiten mit der Absicht zu vermitteln, dass die Adressaten sich diese aneignen und behalten sollten. Im Zusammenhang mit „Lehren“ kann dann auch „Lernen“ spezifischer verstanden werden als ein Lernen, das sich auf irgendeine Weise in einer etablierten Lehrer-Schüler-Beziehung abspielt.

Das vorliegende Thema kann in der Literatur anhand der Begrifflichkeit des Lehrens und Lernens diskutiert werden.¹ Im Folgenden wird nach der eben angedeuteten Begriffsbestimmung eine kleine Auswahl von Texten besprochen. In Bezug auf Vielfalt und Heterogenität finden wir wohl in den neutestamentlichen Texten keine prinzipiellen Überlegungen zum Lehren

¹ Vgl. z.B. Samuel Byrskog, Das Lernen der Jesusgeschichte nach den synoptischen Evangelien, in: Beate Ego/Helmut Merkel (Hg.), Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung, Tübingen 2005, 191–209. – Franz Georg Untergassmair, „Du bist der Lehrer Israels und verstehst das nicht?“ (Joh 2,10b) – Lernen bei Johannes, in: B. Ego/H. Merkel (Hg.), 211–233.

und Lernen. Es scheint ferner schwierig die wenigen Textstellen über Lehren und Lernen im Neuen Testament, direkt mit unserer Diskussion über Schulen und Didaktik in Verbindung zu bringen.² Es erscheint einfacher, in den biblischen Schriften Stoff für eine Theologie bzw. Anthropologie zu finden, die Vielfalt, Heterogenität und Inklusion allgemeiner motivieren kann. Im Folgenden werden Texte, in denen ein Kontext des Lehrens und Lernens wahrgenommen werden kann, vorwiegend aus bibelwissenschaftlicher Sicht kommentiert.

Jesus lehrte

Das Auftreten als Lehrer ist ein auffallendes Merkmal im Jesusbild der Evangelien³, auch wenn das Bild nicht sehr einheitlich ist. Der mündliche Unterricht wird im Mk nicht gleichermaßen deutlich wie in den drei anderen Evangelien, und im Mt und Joh tritt Jesus, mehr als in Lk, mit längeren Reden bzw. zusammenhängenden Unterweisungen auf.

Einige Abschnitte in Mk 10 zeigen eine Vielfalt des Lehrens im überlieferten Bild des Jesus. Die letzten Abschnitte in Mk 9 geben seinen Unterricht wieder und im Übergang zum Kapitel 10 wird eine neue Szene umrissen, wo es heißt: „abermals lief das Volk in Scharen bei ihm zusammen, und wie es seine Gewohnheit war, lehrte er sie abermals.“ (Mk 10,1). Als Jesus eine große Gruppe von Zuhörern lehrt, kommen einige Pharisäer zu ihm (Mk 10,2). Nach Josephus galt die Schulrichtung der Pharisäer „hinsichtlich akribischer Kenntnis der väterlichen Gesetze allgemein als unübertroffen“⁴, und eine sorgfältige Unterweisung im väterlichen Gesetz konnte man bei einem Pharisäer wie Gamaliel erhalten (Apg 22,3). Zur Lehrfrage der Pharisäer – eine Frage der Ehescheidung – weist Jesus darauf hin, was Mose geschrieben hatte. In seiner Auslegung verschärft er aber die Anweisung aus Deuteronomium 24 und greift auf eine andere Stelle der Torah zurück: die Schöpfungsgeschichten. Von der Reaktion der Pharisäer darauf hören wir nichts mehr. Wenn aber Jesus in einer anderen Umgebung – zu

2 Vgl. Andreas Lindemann, Das Neue Testament und das Bildungsproblem, in: Joachim Ochel (Hg.), *Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F.D.E. Schleiermacher*, Göttingen 2001, 101–121. – S. Byrskog, *Lernen*, 192.

3 Rainer Riesner, *Jesus als Lehrer*, Tübingen 1988. – F. G. Untergassmair. Vgl. auch Peter Müller, *Mit Markus erzählen. Das Markusevangelium im Religionsunterricht*, Stuttgart 1999, 31.

4 Josephus, *Vita*, 191 f.

Hause mit seinen Jüngern – ist, wird die Lehre im Kreis der Jünger etwas weiter entwickelt. Es folgt die Szene mit der Segnung der Kinder. Die Jünger weisen die Leute mit den Kindern ab, Jesus aber stellt sie als Vorbilder hin bezogen auf das Empfangen des Reichs Gottes (Mk 10,13–16).⁵

Schließlich folgt gleich darauf die Erzählung von einem Mann, der zu ihm kommt, ihn als „guter Lehrer“ anredet und fragt „was soll ich tun, damit ich das ewige Leben ererbe?“. In seiner Antwort spricht Jesus über den einen guten Gott und die Gebote (also Theologie und Ethik) und fordert den reichen Mann zur Nachfolge auf. Der Mann weigert sich aber und geht traurig davon. Der Mann wollte nicht die Mühe des Lernens auf sich nehmen. Das Wort „traurig“ (*lypoumenos*) ist mit dem Nomen *lypê* verbunden. Dass das Lernen bzw. die Erziehung (*paideia*) mit Mühe (*lypê*) geschieht, hatte bereits Aristoteles geschrieben.⁶ Jesus wendet sich dann wieder an seine Jünger und führt mit ihnen das Thema Reichtum in einem Lehrgespräch weiter.

In diesen Abschnitten begegnen wir einer Vielfalt von Lernfragen, von Lernbeziehungen und Kontexten des Lehrens und Lernens. Durch die verschiedenen Personen in der Textwelt (das Volk, die Pharisäer, die Jünger, die Kinder, der reiche Mann) dürfte die Heterogenität in den christlichen Gruppen, und ferner die Herausforderungen in den verschiedenen Beziehungen angezeigt sein. Die Abschnitte deuten auch an, dass die Formen des Lehrens und Lernens die Heterogenität in den Voraussetzungen widerspiegeln.

Jesus in den Synagogen

In allen Evangelien wird berichtet, dass Jesus in den Synagogen unterrichtete (Mt 4,23; Mk 1,21; Lk 4,15; Joh 6,59). Gerade in diesem Zusammenhang, und in der Synagoge seiner Heimat, wo die Leute ihn und seine Herkunft kannten, wird gefragt woher er seine Weisheit hat. (Mt 13,54 f.) Und eben in diesen Kontexten wird Jesus mit den Schriftgelehrten verglichen und kommt mit ihnen ins Gespräch. Wir wissen nicht sehr viel über die Synagogen in Galiläa zur Zeit Jesu.⁷ Wir können aber annehmen, dass die Leser der

5 Zur Analyse dieses Abschnittes vgl. besonders Peter Müller, In der Mitte der Gemeinde. Kinder im Neuen Testament, Neukirchen-Vluyn 1992.

6 Aristoteles, *Politica*, VIII 1339a.

7 Vgl. Peter Müller, *Verstehst du auch, was du liest? Lesen und Verstehen im Neuen Testament*, Darmstadt 1994, 43.

Evangelien mit Synagogen der Städte in denen sie wohnten vertraut waren und, dass die Synagogen mit Lehren und Lernen verbunden waren.

Die durch Augustin überlieferte Charakterisierung Senecas über die Juden, ist wohl auf Juden in der Diaspora zu beziehen. Nach Seneca zeichneten sich die Juden vor allem durch eine genaue Kenntnis der eigenen Traditionen aus.⁸ Nach Josephus, dessen Wurzeln in Palästina liegen und der aus jüdischer Perspektive schreibt, bestehe die Eigenheit jüdischer Bildung in der Verflechtung vom Wort des Unterrichts und der Einübung von Verhaltensweisen; weiterhin gewähre das jüdische Gesetz die grundlegendste wie auch hervorragendste Bildung, weshalb alle Juden einmal pro Woche alles übrige unterließen, um in einer Zusammenkunft das Gesetz zu hören und zu lernen.⁹ Hinter dieser idealisierenden Argumentation steckt wohl die Tatsache, dass schon in der Zeit des zweiten Tempels das *Lernen* – wobei die literarische (schriftliche und mündliche) Tradition als Quelle der Weisheit galt – als genuin religiöse Praxis in der jüdischen Religion¹⁰ verstanden wurde.

Im Talmud wird angedeutet, dass man beim Lernen der Torah mit Abschnitten aus Leviticus begann. Dies ist wichtig zu erwähnen da viele über diese Texte nicht hinauskamen. Die rituellen Gesetze des Leviticus waren eigentümlich jüdisch und galten als Merkmal jüdischer religiöser Praxis und jüdischer Identität. Durch das Lernen des Shema erhielt der Schüler ferner den exklusiven Glauben an den einen Gott. Die Kenntnis von einigen rituellen Gesetzen und das Vermögen, das Shema vortragen zu können, vermittelte auch ein Wissen darüber, was den Jungen von seinen gleichaltrigen nicht-Juden unterschied.¹¹

Vom Unterricht Jesu heißt es: „er lehrte mit Vollmacht und nicht wie die Schriftgelehrten“ (Mk 1,22). Im Text ist dies gerade in Bezug auf seinen Unterricht in der Synagoge vermerkt. Für die glaubenden Leser des Evangeliums war Jesus ihr bevorzugter Lehrer, wie sie ihn durch das Evangelium hörten. Die Betonung vom Lehren mit Vollmacht war vermutlich mit deren eigenen Interpretation der Schriften verbunden.¹² Die Christusglaubenden

8 Augustin, *De civitate dei*, VI.11.

9 Josephus, *Contra Apionem* II.171.175. Vgl. Philo, *Legatio ad Gaium*, 210.

10 Ungf. in der Weise hat es Prof. Günter Stemberger in einem Gespräch formuliert.

11 Catherine Hezser, *Jewish Literacy in Roman Palestine*, Tübingen 2001, 77 f.

12 In Mk 1,22 und Lk 4,32 wird gleich danach von der Heilung eines Besessenen in der Synagoge von Kafarnaum berichtet. Für Markus konnte damit die Vollmacht des Wortes Jesu sich darin erweisen, „dass es von vollmächtigen Taten begleitet ist“ (Joachim Gnilka, *Das Evangelium nach Markus* (Mk 1–8,26), Zürich/Neukirchen-Vluyn 1978, 81). In Lk 4,32 folgt die Charakterisierung allerdings gleich nach dem Bericht von Jesu Lehren in der Synagoge in Nazaret, und in Mt findet sich die gleiche Formulierung in der Abrundung

entwickelten eine Interpretation der Schriften, die eine Alternative zu der Interpretation in der Synagoge darstellte. In dieser Interpretation war Jesus ihre Autorität und ihr Vorbild. Der Lehrer Jesus war allerdings auch der Inhalt der Interpretation selbst geworden.¹³

Der Bericht über Jesus in der Synagoge in seiner Heimat Nazaret spielt eine zentrale Rolle im Lukasevangelium (Lk 4,16–21). Die Szene beschreibt die Schrifflutung und Schriftauslegung in der Synagoge, hier die Prophetenlesung als Teil des Synagogengottesdienstes. Eine Schriftrolle wird überreicht und aufgetan, eine Schriftstelle gefunden, gelesen und danach ausgelegt.¹⁴ Von Außenstehenden konnte dies mit dem verglichen werden, was sich im Unterricht in einer Philosophenschule abspielte. Im Vergleich zu? anderen religiösen Räumen haben sich die Synagogen durch Texte und Lernen ausgezeichnet. In anderen Kulturen hat man sich nicht in ähnlicher Weise wie in den Synagogen und den christlichen Gruppen für die sprachliche Darlegung und das Lernen des Glaubensinhalts interessiert.

Der gelesene Text ist aus dem Propheten Jesaja: „Der Geist des Herrn ist auf mir, weil er mich gesalbt hat, zu verkündigen das Evangelium den Armen [...]“ (Lk 4,18; Jes 61,1). Die in Lukas wiedergegebene Auslegung ist bemerkenswert und besteht aus einem prägnanten Satz: „Heute ist dieses Wort der Schrift erfüllt vor euren Ohren“ (Lk 4,21). Die Szene spiegelt Vorgänge beim Lehren und Lernen in den Synagogen und vermutlich auch in den Gruppen von Christen wieder. Die kurze aber pointierte Auslegung ist wohl nicht für die Form des Unterrichts repräsentativ, sie fasst aber die Essenz der christlichen Auslegung der Schriften zusammen. Die Christen haben zunächst ihr Interesse auf die prophetischen Schriften gerichtet um Jesus Christus in ihnen zu finden. Die mutige Neuinterpretation der Schriften von Seiten der Christen kommt besonders deutlich in Lk 24 zum Ausdruck, wo der „fremde“ Jesus die Schriften für zwei trauernde Jünger Jesu auslegt, und zwar in einer als Lehrgespräch gestalteten Szene.

Zum Bild von Jesus als Lehrer gehört also auch, dass er ins Gespräch mit anderen Lehrern kommt. Die Evangelien zeichnen deutliche Spannungen, es gibt aber auch Berichte von gegenseitiger Zustimmung. Nach Mk 12 hat einer der Schriftgelehrten einen Streit zwischen Jesus und den Sadduzäern über die Frage der Auferstehung mitgehört. Er meinte, dass Jesus gut ge-

der Bergpredigt als eine Begründung für die Feststellung, dass das Volk sich über seine Lehre entsetzte (Mt 7,28 f.).

13 Zur „Christologisierung der auf Jesus bezogenen Lernkonzeption“, vgl. Samuel Byrskog, *Lernen*, 200 ff.

14 Vgl. P. Müller, *Verstehst du auch, was du liest?*, 44.

antwortet hatte, und leitete ein neues Lehrgespräch mit ihm über die Frage welches das höchste Gebot von allen sei ein. Jesus zitierte dann „das Shema“ aus der Torah: „Höre, Israel, der Herr, unser Gott, ist der Herr allein, und du sollst den Herrn, deinen Gott lieben von ganzem Herzen, von ganzer Seele, von ganzem Gemüt und von allen deinen Kräften.“ Das andere ist dies: „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst“ (Mk 12,29 ff.). Der Schriftgelehrte fand nochmals die Antwort Jesu gut und Jesus hörte wiederum die weitere Bestätigung des Schriftgelehrten mit Beifall zu. Lernstoff des Gesprächs war der Glaube an den einen Gott und das sogenannte doppelte Liebesgebot. Dazu konnten sich der Schriftgelehrte und Jesus einigen und diese waren zentrale Themen des Lernens in den Synagogen und in den Gruppen von Christen.

Dieser Text zeigt, dass das sich Lehren und Lernen einerseits durch Gespräche zwischen Gelehrten ereigneten, aber andererseits auch, dass Lernen nicht nur als kognitive Bemühungen zu verstehen war, sondern die ganze Person (Herz, Seele, Gemüt, Kraft) und ihre soziale Beziehungen miteinbezogen. Wenn hier in der Tat ein Kernpunkt in jüdischem und christlichem Lernen angesprochen ist, dann ist dadurch angedeutet, dass das Lernen die Vielfältigkeit von menschlichen Eigenschaften und sozialen Beziehungen berührte.

Vielfalt des Lehrens Jesu

Jesus unterrichtete in Synagogen, aber auch an anderen Orten: am See (Mk 2,13), von einem Boot aus (Lk 5,3), auf einem Berg (Mt 5,2), auf einem Feld (Lk 6), und im Tempel (Mt 21,23; Joh 7,28). Sein Lehren berührte ferner unterschiedliche Themen und wurde in verschiedenen Formen vermittelt, wie in Gleichnissen (z.B. Mt 13), Gesprächen und Diskussionen über die Auslegung der Torah (Mk 10, Lk 4,24), und im eschatologischen Unterricht (Mt 24), der im engeren Kreis der Jünger erteilt wurde. Einige Texte, wie die Bergpredigt (Mt 5–7) bzw. die Feldrede (Lk 6) sind komplexe Texte und können nicht einfach als Moral oder Ethik eingestuft werden. In der Einleitung zur Bergpredigt wird Jesus als typischer Lehrer dargestellt: Jesus „setzte sich“, „seine Jünger traten zu ihm“, und er „lehrte sie“¹⁵. In der Bergpredigt hören die Adressaten Seligpreisungen an die Armen, Interpretationen von Gesetzen, Aufforderungen zur Feindesliebe und zum Streben nach Vollkommenheit. Sie lernen wie gebetet werden soll und, dass sie sich nicht um

15 Vgl. S. Byrskog, Lernen, 198.

ihr Leben sorgen sollen. Dies könnte als Ethos (als Totalität des Verhaltens) verstanden werden, welches man sich aneignen und lernen soll. Dann geht es nicht nur um das kognitive Verstehen der Rede über das Ethos, sondern darum, in der Praxis zu lernen. Mit diesem auf den Ethos ausgerichteten Lehren und Lernen können auch Aufforderungen zur Nachfolge verbunden werden (Mk 10,21; Mt 19,21).¹⁶ Gleich nach dem Wendepunkt in den synoptischen Evangelien mit dem Bekenntnis des Petrus, in dem die Aufmerksamkeit gegen Jerusalem durch die Leidensvorhersage gerichtet wird (Mt 16; Mk 8; Lk 9), folgt die Aussage über die Nachfolge: „Wer mir nachfolgen will, der verleugne sich selbst und nehme sein Kreuz auf sich und folge mir nach“ (Mk 8,34). Das Motiv der Nachfolge oder Nachahmung gehörte allgemein in Lehrer-Schüler-Beziehungen.¹⁷ In den Evangelien ist das Motiv gestärkt, wenn es als Aufnehmen des Kreuzes konkretisiert wird. Dadurch wird ein tiefes und umfassendes Verständnis von Lernen angedeutet, ein religiöses Lernen, das sich auf die ganze Person und ihre sozialen Beziehungen bezieht.

Diese kurze Zusammenfassung von Lernkontexten, Themen und Formen deutet eine Vielfalt im Lehren Jesu an, die weiters durch eine Mannigfaltigkeit unter den Zuhörern gestärkt ist wird?: Schriftgelehrte, reiche Leute, große Mengen von Menschen, Jünger und auch Zöllner und Sünder wollten ihn hören (Lk 15,1). In Lk 10,38 ff. wird wohl Maria, die Schwester von Marta, als Schülerin von Jesus dargestellt als sie sich dem Herrn zu Füßen setzte und seiner Rede zuhörte. Diese Vielfalt in der textlichen Welt hatte einen Klangboden in einer Heterogenität in Bezug auf Lehren und Lernen in den nachösterlichen Gruppen der Glaubenden.

Die Jesustradition und ihre literarisch gebildete Form

Die Evangelien und die Apostelgeschichte vermitteln den Eindruck, dass der engere Kreis von Jüngern um Jesus nicht aus der Bildungselite zusammengesetzt war. Nun sollen die jungen Männer aus den bäuerlichen Dörfern in

16 Vgl. Hans Dieter Betz, *Nachfolge und Nachahmung Jesu Christi im neuen Testament*, Tübingen 1967. – S. Byrskog, *Lernen*, 204 ff. In dem Zusammenhang werden von Byrskog für das Matthäusevangelium „Hören“ und „Tun“ als „wichtige pädagogische Lernkonzepte“ hervorgehoben (204). Byrskog verweist ferner auf Pirke Abot (Mischna), wo Shammai in Bezug auf das Lernen der Torah in folgender Weise wiedergeben ist: „Mache deine Tora zur Bestimmung. Sage wenig, aber tue viel“ (1,15). Und gleich danach Shimon: „Die Erforschung ist nicht die Hauptsache, sondern die Tat“ (1,17).

17 Vgl. Benjamin Fiore, *The Function of the Personal Example in the Socratic and the Pastoral Epistles*, Roma 1986, 175–180.

Galiläa nicht sofort als Ungebildete aufgefasst werden. Es wird allerdings in der Apostelgeschichte eine Pointe daraus gemacht, dass Petrus und Johannes „ungelehrte (*agrammatoi*) und einfache (*idiôtai*) Leute waren“ (Apg 4,13). Eben diese Leute können aber in der Apostelgeschichte mit einer Bildung mit einem neuen Fokus auftreten, und sie können ihre Kenntnis und Erfahrung literarisch und rhetorisch vermitteln. Der Kontrast mag etwas übertrieben sein durch den Wunsch den neuen Glauben als alternativ darzustellen und als eine Lehre, die sich nicht direkt aus den etablierten Bildungstraditionen entwickelt hatte.¹⁸ Feststehen dürfte, dass Jesus und seine Jünger nicht ihre Herkunft in der Bildungselite hatten; ihre Lehren wurden aber in bemerkenswerten literarischen Formen vermittelt und überliefert.

Die Bergpredigt

Die Bergpredigt hat eine recht durchdachte Form. Eine symmetrische (chiasmatische) Struktur kann wahrgenommen werden, mit einem zentralen Teil (das Vaterunser), und Abschnitten davor und danach, die einander in Form und Inhalt entsprechen. Z.B. haben die Seligpreisungen in Mt 5,3–16 ein symmetrisches Gegenstück in Mt 7,13–27, wo davon gesprochen wird, wer in das Himmelreich hineinkommen wird. Die Rede hat eine Einleitung (Mt 5,1–2) die in einem Abschluss reflektiert ist (Mt 7,28–8,1).¹⁹

Auch die kleineren Teile sind stilistisch sorgfältig ausgearbeitet. Die neun Seligpreisungen (Makarismen) können dreiteilig gegliedert werden. Die ersten acht machen die ersten zwei Teile aus mit je vier Äußerungen in 3. Person Plural gesprochen. Die erste und die achte Seligpreisung haben eine identische Motivation – „denn ihrer ist das Himmelreich“ – wodurch eine rhetorische *inclusio* realisiert wird.²⁰ Die letzte Äußerung in jedem Teil enthält einen Hinweis auf Gerechtigkeit. Beide Teile bestehen aus ca.36 Worten, und der erste Teil zeigt eine P-Alliteration (*ptôchoi – pneumati – penthountes – paraklêthêssontai – prais – peinôntes*). Die neunte Seligpreisung

18 Vgl. Andreas Lindemann, Das Neue Testament und das Bildungsproblem, 112 f. 118.

19 Vgl. Mogens Müller, Kommentar til Matthæusevangeliet, Århus 2000, 158. – Tord Fornberg, Evangelium enligt Matteus, Uppsala 1989, 71–72. Vgl. auch die sorgfältige Untersuchung zur Struktur in Hans Dieter Betz, The Sermon on the Mount. A Commentary on the Sermon on the Mount, including the Sermon on the Plain (Matthew 5:3–7:27 and Luke 6:20–49), Minneapolis 1995, 50–66.

20 David Hellholm, Beatitudes and Their Illocutionary Functions, in: Adela Yarbro Collins (Hg.), Ancient and Modern Perspectives on the Bible and Culture. Essays in Honor of Hans Dieter Betz, Atlanta 1998, 286–344, 292.

allein weist ungefähr die gleiche Größe auf (34 oder 35 Worte), ist in der 2. Person gesprochen und stellt einen Übergang zu den nachfolgenden Sätzen dar.²¹

Für die durchgängige Form ist vermutlich Matthäus verantwortlich. In Lukas haben die Seligpreisungen eine andere und möglicherweise ältere Form; vermutlich die Form die Lukas aus Q kannte. Mehrere Wissenschaftler sind der Auffassung, dass die Seligpreisungen in ihrer von Jesus gegebenen originalen Form in Q wiedergegeben sind.²² Die Form des Makarismus gehört in einen Weisheitskontext, ein Kontext, der auch mit literarischer Bildung verbunden war.

In Bezug auf die Gattung sei nach Hans Dieter Betz die Bergpredigt eine *epitomé*. Epictetus' *Encheiridion*, eine Handbuch-ähnliche Sammlung der Worte des Philosophen sei, laut Betz, mit der Bergpredigt nahezu vergleichbar. Eine *epitomé* sei eine sekundäre Arbeit, eine Kondensierung einer schon vorliegenden Arbeit. Solche Epitomen? waren für fortgeschrittene Schüler gedacht, nicht für Außenseiter oder Anfänger. Die Bergpredigt sei dann, laut Betz, eine *epitomé*, wo die Lehre Jesu in einer bestimmten Auswahl seiner Worte, in systematischer Form und für bestimmte Zwecke präsentiert ist.²³

Sorgfältige literarische Arbeit fordert Kontexte in denen literarische Kompetenz vorhanden ist. Hier sind also (gebildete) Kreise gemeint, die sich besonders um die Pflege der Jesustradition gekümmert haben.²⁴ Wenn die Bearbeitung und Präsentation der Tradition literarische Gelehrtheit voraussetzt, schließt das nicht aus, dass die Lehre für die weiteren Kreise zugänglich und verständlich war.

Paulus – Lehren und Lernen im ersten Korintherbrief

Die Briefe des Paulus bezeugen, dass literarische Bildung eine Rolle in den christlichen Gruppen spielte. Nicht selten entwickelt Paulus eine Argumentation, in welcher Positionen dialektisch gegenüber gestellt sind: die jüdische

21 Zu dieser Struktur vgl. Ulrich Luz, Das Evangelium nach Matthäus (Mt 1–7) (EKK I/1), 2. Aufl., Zürich/Neukirchen-Vluyn 1989, 199 f. – Samuel Byrskog, Jesus the Only Teacher. Didactic Authority and Transmission in Ancient Israel, Ancient Judaism and the Matthean Community, Lund 1994, 352–353.

22 Vgl. z. B. Halvor Moxnes, Putting Jesus in His Place. A Radical Vision of Household and Kingdom, Louisville/London 2003, 62. – U. Luz, 200 ff.

23 Hans Dieter Betz, The Sermon on the Mount, 70–80.

24 Vgl. S. Byrskog, Jesus the Only Teacher, 399 f. – Udo Schnelle, Einleitung in das Neue Testament, Göttingen 2002, 479 ff. (mit weiteren Literaturangaben zur johanneischen Schule).

Tradition – das Evangelium, das Gesetz – der Glaube, griechische Weisheit – das Evangelium (Phil 3, Röm 1–3, 1.Kor 1–2). Dies bedeutet dann nicht, dass jede andere Bildung überflüssig wird: Paulus verwendete seine griechische rhetorische und philosophische Kompetenz bei der Abfassung der Texte, und er schöpfte aus der jüdischen literarischen Tradition in seiner Argumentation. Obwohl die Gnade (Röm 5,16) und das ewige Leben (Röm 6,23), als Gabe Gottes verstanden werden, redet Paulus auch von Lehre und Erkenntnis (1.Kor 1,5) und von einem geistlichen Fortschritt (1.Kor 3,1 ff.), die als Bildung verstanden werden kann. Die paränetischen Abschnitte in den Briefen reflektieren die erzielte moralische Progression einer solchen Bildung.

1.Kor 1–2 dreht sich um den Begriff Weisheit. Der Text bezeugt eine Art Konkurrenz um die Weisheit und in einer Argumentationslinie scheinen griechische, jüdische und christliche Bildung einander entgegengestellt (1.Kor 1,19–25). Weisheit bezeichnet hier in 1.Kor ebenso wohl Redekunst (Rhetorik) als Philosophie (siehe 1.Kor 2,1). Man stellte es sich als selbstverständlich vor, dass Weisheit in einer formvollendeten Sprache zum Ausdruck kam. Es geht bei dieser Ausführung des Paulus wohl nicht um eine Gegenüberstellung von Intellektualismus und praktischen Erfahrungen. Hier dürfte es auf allen Seiten sowohl um Kenntnis als auch um Erfahrung/Praxis handeln. Die echte Weisheit wird laut Paulus daran erkannt, ob sie den gekreuzigten Christus als Fokus enthält (1. Kor? 1,23).²⁵ Das durch Paulus' Wort vermittelte Evangelium dürfte auch eine Mehrdimensionalität an Kenntnis und Praxis beibringen.

Paulus bezeichnet seine Rede als Wort (*logos*) und Predigt (*kêrygma*) (1.Kor 2,4). In der Argumentation wird vermittelt, dass die Form der Rede der Botschaft und ferner den Zuhörern angepasst war: ihrer Herkunft, ihrem sozialen Status²⁶; und damit vermutlich ihren Voraussetzungen für das Lernen; und weiters wohl nicht in Bezug auf natürliche Anlagen (Intelli-

25 Stanley Stowers sieht diese Rede in Analogie zu dem Selbstverständnis einiger Philosophenschulen, die auch alternative Weisheit entwickelten, die in Opposition zum konventionellen Denken und Ethos stand (Stanley K. Stowers, Does Pauline Christianity Resemble a Hellenistic Philosophy?, in: Troels Engberg-Pedersen (Hg.), Paul Beyond the Judaism/Hellenism Divide, Louisville 2001, 81–102, 90). Ähnlich meint auch Loveday Alexander, die Argumente des Paulus seien nicht „anti-philosophical as such“, sondern sollten eher als eine Rhetorik der Polemik zwischen rivalisierenden philosophischen Richtungen angesehen werden. (Loveday Alexander, IPSE DIXIT: Citation of Authority in Paul and in the Jewish and Hellenistic Schools, in: T. Engberg-Pedersen (Hg.), 103–127, 125).

26 Vgl. Andreas Lindemann, Der erste Korintherbrief, Tübingen 2000, 52.

genz, Lernvermögen), sondern ihre faktisch erworbene Bildung (1.Kor 1,26–31)*. Die Form der Rede (Worte) dürfte drittens auf die Rolle des Lehrenden und der Lernenden in Bezug auf den Lernstoff zugeschnitten sein. Der Lernstoff sollte nicht in der Weise vorgetragen werden und auch nicht in der Weise gelernt werden, dass einem allgemein unter den Mitbürgern Beifall für intellektuelle Leistungen zuteil wurden: „damit sich kein Mensch vor Gott rühme [...] ,Wer sich rühmt, der rühme sich des Herrn!“ (1.Kor 1,29–31. Vgl. 2.Kor 10–13).

Trotz der Abgrenzung gegen „hohe Worte“ und „Menschenweisheit“ waren Paulus’ Lehren vorbereitete Reden, in denen allerdings bewusst auf eine glänzende Form verzichtet wurde (vgl. 2 Kor 11,6). Andere Lehrer seiner Zeit äußerten ähnliche Ideale für ihre Rede. Epiktet kritisierte das stillbezogene Lernen der Philosophie: „Mensch, Bildung? Weil du Syllogismen aufgestellt und variiert hast? Möchtest du nicht, wenn es ginge, all dies verlernen und neu beginnen wollen, wo dir schwant, dass du bisher das Eigentliche nicht gestreift hast?“²⁷ Epiktet hat sich, nach eigener Aussage, auch nicht besonders darum bemüht seinen eigenen Unterricht in einer schönen und kunstvollen Form zu präsentieren. Ein zufälliger Zuhörer würde beim Fortgehen bemerken: „Epiktet war nichts; seine Rede enthielt nichts außer Solözismen und Barbarismen“²⁸.

Auch die spezifischere Definition von Lehren und Lernen als ein sich in einer etablierten Lehrer-Schüler-Relation abspielender Vorgang, zeigt sich für 1.Kor relevant. Mit dem Satz „Wir reden (unterrichten) Weisheit unter den Vollkommenen“ (meine Übersetzung) (1.Kor 2,6) scheinen engere Lehrer-Schüler-Beziehungen in den Blick zu kommen, in denen die sogenannten „Vollkommenen“ (*teleioi*) Weisheit lernen. Das Wort „vollkommen“ kann sich hier auf Schüler beziehen.²⁹ Die genannte Weisheitsrede ist dann im vorliegenden Text (1.Kor 2,6–16) nur angedeutet. Die dahintersteckende rhetorische bzw. pädagogische Intention war vermutlich, durch die Andeutung des die Weisheit enthaltenden Unterrichts den Leser erkennen zu lassen, dass er selbst solchen Unterricht noch nicht teilhaftig geworden ist, da es ihm noch an der nötigen Reife fehle. Ab 1.Kor 3,1 wird deutlich,

27 Epiktet, *Dissertationes*, II.17.26–27.

28 Epiktet, *Dissertationes*, III.9.14. Siehe auch Epiktet, *Encheiridion*, 49. Vgl. Folker Siegert, *Mass Communication and Prose Rhythm in Luke-Acts*, in: S. E. Porter/T. H. Olbricht (Hg.), *Rhetoric and The New Testament. Essays from the 1992 Heidelberg Conference*, Sheffield 1993, 42–58, 56.

29 Vgl. Tor Vegge, *Paulus und das antike Schulwesen. Schule und Bildung des Paulus*, Berlin/New York 2006, 305 ff.

dass den Korinthern noch ein Weg des Lernens bevorsteht. Die bildlichen Gegenüberstellungen Kind – Erwachsen, Milch – feste Speise deutet das Fortschreiten in der Bildung an.³⁰

Der Kontext von 1.Kor 2,6–16 legt nahe, unter der hier angesprochenen Weisheit eine alternative oder eben auch esoterische Weisheit zu verstehen. Eher sollte allerdings hier eine Weisheit in einem bestimmten Kontext oder mit einem neuen Bezugspunkt gesehen werden. Paulus hat sich in seiner dialektischen Auseinandersetzung von den Philosophenschulen formal nicht entfernt und hat vermutlich auch inhaltlich keine völlig andersartige Weisheit unterrichtet – auch wenn die von ihm unterrichtete Weisheit der jüdischen Tradition in ihrer von der Christusoffenbarung geprägten Form verpflichtet war.

Glauben als Lernen

Die späteren Briefe im Neuen Testament bezeugen eine Entwicklung des Konsolidierens von christlichem Glauben und christlicher Identität, wo Lehren und Lernen eine zentrale Rolle spielten. Hier soll nur darauf hingewiesen werden, wie allgemeine Vorstellungen von Bildung auf die Gottesbeziehung übertragen werden konnten.

Im Titusbrief wird der Gnade Gottes eine erziehende Funktion zugeschrieben. In Titus 2,12 heißt es, dass „die heilsame Gnade Gottes [...] uns in Zucht nimmt (*paidevein*), dass wir absagen dem ungöttlichen Wesen und den weltlichen Begierden und besonnen, gerecht und fromm in dieser Welt leben“. Besonnenheit, Gerechtigkeit und Frömmigkeit waren auch in griechisch-römischen und jüdischen Bildungstraditionen zentrale Tugenden.

Ähnliches begegnet im Hebräerbrieft (Hebr 12,4–13), wo auch die Mühe des Lernens einbezogen ist. Mit Hinweis auf den Kampf gegen die Sünde wird Spr 3,11 f. zitiert, wo es heißt: „wen der Herr lieb hat, den züchtigt er“. In diesem Abschnitt lernen wir etwas über die allgemeinen Vorstellungen von Erziehung und ihrer Notwendigkeit, und mehr direkt wie die Glaubenden von ihrer eigenen religiösen Bildung denken konnten.

Es ist von der Beziehung Vater – Sohn die Rede, vielleicht weil der Verfasser sich vorerst männliche Leser vorstellt. Erziehung von Seiten der Eltern ist eine Selbstverständlichkeit, und die Sätze entsprechen der gängigen Vorstellung, Kinder seien unfertige Menschen, die gezielt geformt werden müs-

30 Epiktet, *Encheiridion*, 51. – Epiktet, *Dissertationes*, II.16.39 f. – Philo, *De congressu*, 19. – *De agricultura*, 9.

sen. Solche Bildung, so scheint es, ist unvermeidlich mit Mühe verbunden (Hebr 12,11) (dies ist ein wichtiges Moment auch in der übertragenen Bedeutung; in der Gottesbeziehung). Die Mühe, Sorge und die Anstrengungen werden sich allerdings lohnen; die Belohnung ist ein tugendhaftes Leben, und ein Wohlgefallen bei Menschen und bei Gott.

Es ist weiter von besonderem Interesse, dass die Gottesbeziehung selbst als ein Bildungsprozess aufgefasst wird. Die Synthese von Bildung und Gottesbeziehung mag im Vergleich mit Glaubensvorstellungen in anderen Schriften des Neuen Testaments etwas auffallen, wohl aber nicht in einem weiteren Bildungskontext der hellenistischen Zeit. Die religiöse Dimension der Bildung ist der Normalfall. Auch unter griechischen Philosophen und Rhetorikern ist Bildung ein göttliches Unternehmen. In der Schrift *De liberis educandis* heißt es: „Die Paideia ist das einzig Göttliche und Unsterbliche in uns“³¹. Seneca weist auf die von mehreren behauptete Auffassung hin, die Weisheit sei „das Wissen von göttlichen und menschlichen Dingen“³².

Die Bildungssprache ist in diesem Abschnitt besonders artikuliert. Das Lernen (*paideia*) fördert Mühe (*lypê*) (Hebr 12,11).³³ Diese Mühe folgt aber die Frucht der Bildung (es heißt sogar, die „Züchtigung [*paideia*] bringt als Frucht denen, die dadurch geübt [*gymnazein*] sind, Frieden und Gerechtigkeit“ [Hebr 12,11]). Die Leser lernen ferner, dass die erlebte Mühe „eurer Erziehung (*paideia*) dient“ (Hebr 12,7). Denn Gott geht mit den Glaubenden wie mit Kindern um, „denn wo ist ein Sohn, den der Vater nicht züchtigt (*paidevein*)?“ (Hebr 12,7). Auch von Philosophen wurde Bildung mit Konzentration, Mühe und auch Leiden verbunden.³⁴ Die Frucht der Bildung ist „die friedvolle Frucht der Gerechtigkeit“ (Hebr 12,11). Gerechtigkeit gehörte zum Kern jüdischer Bildung, war aber auch eine primäre Tugend in griechisch-römischen Bildungstraditionen.³⁵

Schlusskommentar

In dieser Auswahl von Texten und ihren kurzen Besprechungen kann bereits eine Vielfalt wahrgenommen werden: unterschiedliche Formen und Themen des Lehrens und Lernens, eine Mehrdimensionalität an Lernzielen

31 Plutarch, *Moralia* [De liberis educandis], 5E.

32 Seneca, *Epistulae morales*, 89.5.

33 Vgl. Aristoteles, *Politica*, VIII 1339a.

34 Epiktet, *Dissertationes*, I.4.18–24. – Seneca, *De vita beata*, XVIII.1

35 Platon, *Leges*, 965D. – Seneca, *Epistulae morales*, 90.3. – Quintilian, *Institutio oratoria*, XII.2.17.

sowie eine Vielfalt an Voraussetzungen, an Bildung und Bildungsinteressen, woraus sich unterschiedliche Lernbeziehungen ergeben. Der Zusammenhang des im Neuen Testament bezeugten Lehrens und Lernens ist das besondere Interesse einer religiösen Christusorientierten Gemeinschaft an der Bildung der eigenen Identität, die sich in Abhängigkeit von und Abgrenzung der größeren Gesellschaft gegenüber abspielt, wo die Glaubenden auch ihr tägliches Leben führten.

Abstract

Through the New Testament we learn of different forms and ideals of teaching and learning. The Jesus of the gospels teaches in different contexts, different relations and teaches multiple topics. The diversity rendered in the gospels reflects a diversity of teaching and learning in the early communities. The letters of Paul can themselves be read as teaching, and Paul may also have taught his closer followers in more established learning contexts. Paul presents a developed argumentation on the values to be found in the diversity of talents and functions in the communities. The argumentation became important for how believers learned to think and talk about the identity of their community and its members.

„Du sollst dir kein Bild machen“

Theologische Gedanken zur Pädagogik der Inklusion

Anita Müller-Friese

1. Einleitung

Vielfalt – Heterogenität – Inklusion: die Begriffe sind in aller Munde. Es gibt kaum eine pädagogische oder theologische Zeitschrift, die nicht in einer ihrer Ausgaben der jüngeren Zeit in irgendeiner Weise auf diese Schlagworte reagiert hat. Die aktuelle Diskussion wurde angestoßen durch die UN-Konvention¹ über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die Ende 2008 von Deutschland ratifiziert wurde. Obwohl das dort beschriebene Recht auf inklusive Bildung nur einen kleinen Teil der Konvention ausmacht, hat dies in Deutschland zu einem intensiven Nachdenken über das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung geführt.

Die Stichworte verweisen allerdings auf einen größeren Kontext, der sich mit den Stichworten Postmoderne und zweite Moderne² charakterisieren lässt. Das Leben in der heutigen Gesellschaft ist durch Differenz und Pluralisierung gekennzeichnet. Veränderte Kommunikationssysteme, ökonomische Interdependenzen führen ebenso wie Migration zu einer Vernetzung der Kulturen über Länder hinweg. Die Unterscheidung zwischen Eigenem und Fremdem verwischt. Die globale Pluralisierung hat auch Auswirkungen auf das Miteinander der Religionen und die Befähigung zum interreligiösen Dialog in gegenseitiger Toleranz gewinnt an Bedeutung. Die Freiheit von alten Bindungen, gewachsenen Strukturen, die Notwendigkeit individueller

1 Text UN-Konvention (Deutsch) <<http://bestes-lernen.de/assets/files/MAT%202009-03-16%20FL%20UN-Konvention-Inklusion-D.pdf> Text Bundestagsbeschluss <http://bestes-lernen.de/assets/files/BES%202009-03-16%20FL%20Bundestag%20UN-Konvention.pdf> abgerufen am 21.03.2012

2 Vgl. Ulrich Beck, Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Frankfurt am Main 2007.

Lebensgestaltung und sich aus der Fülle möglicher Lebensweisen für eine konkreten Weg zu entscheiden und eigenverantwortlich zu binden – das alles sind Herausforderungen, die sich als Bildungsaufgabe darstellen.

In der Schule spiegelt sich die Pluralität der Gesellschaft zweifach: Zunächst wird die Schülerschaft in allen Schularten immer heterogener. Vorsichtiger gesagt: die vorhandene Heterogenität wird deutlicher wahrgenommen. Unterrichtende empfinden dies auch als Belastung. Herkömmliche Unterrichtsformen und Lernangebote können dem nur noch bedingt gerecht werden. Neue Wege sind gefordert.

Sodann verändert sich der Bildungsauftrag von Schule.³ Sie muss dem Einzelnen helfen, sich in den jeweiligen Kontexten seiner Lebenswelt zu Recht zu finden, vielfältige Rollenkompetenz zu erwerben und sich in Freiheit zu binden. Zugleich muss sie eine Grundhaltung des Dialogs und der Toleranz gegenüber dem Anderen fördern und praktizieren.

Pädagogisches Nachdenken reagierte auf die vorhandene Heterogenität lange Zeit mit der Entwicklung von entsprechenden (homogen orientierten) Teildisziplinen: Mädchen- und Jungenpädagogik, Genderpädagogik, multikulturelle Pädagogik, Konzepte interreligiösen Lernens und – nicht zuletzt – Pädagogik der Behinderung (Sonderpädagogik, diese wieder je nach Behinderungsart in 10 verschiedenen Disziplinen unterteilt). Das Ziel aller ist: die gleichberechtigte Integration der je besonderen Gruppe in die Gesellschaft. Was aber ist ‚die Gesellschaft‘? Anderes als „eine durch unterschiedliche Merkmale zusammengefasste und abgegrenzte Anzahl von Personen, die als soziale Akteure miteinander verknüpft leben und direkt oder indirekt interagieren“⁴? Das Dilemma ist offensichtlich: Eine besondere Gruppe wird definiert, ein gemeinsames Merkmal aller, die zu dieser Gruppe gehören, wird zum Kennzeichen (Migrant, weiblich, behindert) und diese Gruppe wird als so homogen gedacht, dass man pädagogische Angebote entwickeln kann, die allen Angehörigen der Gruppe gerecht werden. Dahinter ist der Versuch zu erkennen, die Vielgestaltigkeit von Wirklichkeit durch Kategorisierung und „Katalogisierung“ überschaubar, beherrschbar und einfacher zu machen. Es ist unschwer zu erkennen, dass dieser Versuch letztlich an der vielfältigen, heterogen bestimmten Wirklichkeit vorbei geht.

3 Vgl. Heinz Klippert, Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können, Weinheim/Basel 2010, besonders Kapitel 1.

4 So die Beschreibung der Soziologie (Quelle: [http://de.wikipedia.org/wiki/Gesellschaft_\(Soziologie\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Gesellschaft_(Soziologie)), abgerufen am 22.03.2012).

Der Begriff der Inklusion deutet einen Perspektivwechsel an.⁵ Er bezeichnet einen pädagogischen Ansatz, der von der Vielgestaltigkeit der Wirklichkeit ausgeht und die vorhandene Heterogenität nicht als eine zu überwindende Gegebenheit wertet: Alle Menschen sind verschieden. 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, auch hinsichtlich des Milieus ihrer Herkunftsfamilien und auch im Blick auf die Religion. Die Aufgabe besteht daran, dieses Miteinander der Verschiedenen zu gestalten und zu leben. Das hat selbstverständlich unterrichtspraktische und schulkonzeptionelle Veränderungen zur Folge. Es geht aber auch um grundsätzlichere Fragen: Welche Einstellungen zum Menschen, zu sich selbst und zum Anderen sind mit dem Gedanken der Inklusion verbunden? Wie kann Verständigung und die Gestaltung eines gemeinsamen Lebensraums gelingen, ohne dass Einheit mit Einheitlichkeit, Gleichheit mit Gleichartigkeit verwechselt wird. Diese Fragen werden im Folgenden in pädagogischer und theologischer Perspektive erörtert. Dass dies am Beispiel von Menschen mit Behinderungen geschieht, erscheint aus folgendem Grund gerechtfertigt:

Eine entscheidende Differenz zwischen Behinderung auf der einen Seite und Alter, Migrationskontext, Gender, Sozillage und anderes mehr ist, dass Kinder mit Behinderungen durch das bestehende Sonderschulsystem systematisch ausgegrenzt sind. Es besteht durchaus die Gefahr, dass in der allgemeinen Pädagogik die Frage nach Heterogenität diskutiert wird, ohne Menschen mit Behinderungen explizit zu berücksichtigen.⁶ Darum sind konzeptionelle Überlegungen und praktische Folgerungen nach gemeinsamen Unterrichten und Leben mit dem Ziel der Überwindung von Ausgrenzung, die es in der Integrationspädagogik⁷ schon seit Jahrzehnten gibt, in die Diskussion einzubeziehen.

5 So z.B. Manfred L. Pirner, Heterogenität und Differenz. Herausforderung und Chance für die Religionspädagogik. In: Entwurf 2010, Heft 4, 6–9. Zum Begriff vgl. Hartmut Rupp in diesem Heft.

6 „Man muss ernsthaft Sorge haben, dass die Heterogenitätsforschung die Behindertenpädagogik mit Ignoranz straft und auch die Inklusionspädagogik exkludiert.“ (Hans Wocken, Inklusion & Integration. Source: www.hans-wocken.de/Wocken-Frankfurt2009.doc, zuletzt abgerufen am 24.03.2012, 8, dort auch Belege.)

7 Zum Begriff siehe unten Anmerkung 9.

2. Pädagogik der Vielfalt – pädagogische Impulse

Niemand darf aufgrund individueller Merkmale, des Standes oder der Klassenzugehörigkeit von Bildung ausgeschlossen werden. Diese Forderung, allen Menschen gleiche Bildungsmöglichkeiten zu gewähren und das Lehren am Subjekt zu orientieren, lässt sich bis in die Aufklärung zurück verfolgen. Das Motto von A. Comenius ‚alle Menschen alles lehren‘ wurde später vor allem in der Reformpädagogik aufgenommen und ist der Versuch einer Demokratisierung und Humanisierung der Pädagogik. In dieser Tradition stehen auch die sonderpädagogischen Konzepte, die zunächst unter dem Stichwort „Integration“ und neuerdings mit dem Begriff „Inklusion“ das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung konzipieren.⁸ Diese sollen exemplarisch an drei Stichworten beschrieben werden.

2.1 Stichwort: allgemeine Pädagogik

Georg Feuser entwirft das Konzept einer Allgemeinen Pädagogik, in der Sonder-, Integrations- und Regelpädagogik aufgehoben sind.⁹ In einer Schule sollen alle Kinder „in Kooperation miteinander – an und mit einem gemeinsamen Thema/Inhalt/Gegenstand – auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und mit ihren jeweiligen Handlungskompetenzen lernen und im Unterricht mitarbeiten.“¹⁰

Diesen Grundsatz gewinnt Feuser aus konstruktivistischer Perspektive, in der menschliche Entwicklung gesehen wird als „prozesshafte, dynamisch organisierte, strukturelle Systemveränderung in Richtung auf zunehmende

8 Zum Begriffswandel vgl. Andreas Hinz, Von der Integration zur Inklusion. Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: ZfHP 53, 2002, 354–361 und Hans Wocken, Inklusion und Integration. In diesem Artikel verstehe ich Inklusion nicht in erster Linie als Weiterentwicklung, sondern als Rückbesinnung und Wieder-Aufnahme der frühen integrationspädagogischen Ansätze und verwende deshalb in meinen Ausführungen die Begriffe synonym.

9 Er bezieht sich dabei auf Klafkis Allgemeinbildungsverständnis als ‚Bildung für alle im Medium des Allgemeinen‘ und auf Hartmut von Hentig. (Wolfgang Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel 1992. Hartmut von Hentig, Schule neu denken, 2. Aufl. München/Wien 1993 und Hartmut von Hentig, Bildung München/Wien 1996.

10 Georg Feuser/Heike Meyer, Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht. Solms-Oberbiehl 1987, 12.

Komplexität und Diversifikation [...], die durch Umweltereignisse induziert wird.“¹¹

Für diese Entwicklung ist einerseits die Kooperation am gemeinsamen Gegenstand notwendig. Menschen erschließen sich ihre Welt und Umwelt, indem sie nach Sinn (dem Fundamentalen) und Bedeutung (dem Elementaren) fragen und dafür das Gegenüber zum anderen Menschen brauchen. Unter Bezug auf M. Buber formuliert Feuser: „Der Mensch wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind.“¹²

Andererseits ist „ein Mensch [...] seiner Gegenwart nach das momentan Mögliche hinsichtlich der möglichen Veränderungen; also kompetent, wie behindert er uns auch erscheinen mag.“¹³ Damit ist die Orientierung am Subjekt und am Individuum Voraussetzung für pädagogisches Handeln.

Die Didaktik integrativen Unterrichts folgt demnach drei „entwicklungslogischen“ Schritten:

Zunächst wird die momentane Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz des einzelnen Schülers auf die nächste Zone der Entwicklung hin analysiert. Sodann wird ein Lern- und Handlungsfeld strukturiert, das den individuellen Handlungsmöglichkeiten adäquat ist, in dem schließlich die Schülerinnen und Schüler mit exemplarischen Bildungsinhalten konfrontiert werden und zieldifferent und kooperativ lernen.

2.2 Stichwort: Inklusion als Prozess

Zentrales Anliegen integrativer Erziehung ist für eine Frankfurter Autorengruppe um Helmut Reiser die Förderung integrativer Prozesse, die in der Grundbewegung von Annäherung und Abgrenzung stattfinden und auf den Gegensatz zwischen Autonomie und Interdependenz zurückzuführen sind.

Diese Prozesse sind bestimmt von einer dynamischen Balance zwischen Gleichheit und Verschiedenheit. Das Bedürfnis nach Gleichheit äußert sich in Annäherungs- und Assimilationstendenzen,¹⁴ das Bedürfnis nach Verschiedenheit im Streben nach Abgrenzung und Autonomie. Integrativ sind

11 Georg Feuser, *Integration – eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik*. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 1999, 7.

12 Ders., *Integration*, 6.

13 Ders., *Integration*, 8.

14 Die Theorie bezieht sich auf Piaget, der bekanntermaßen menschliche Entwicklung als Folge von zwei Adaptionsprozessen beschrieben hat: Akkommodation (Anpassung der Umwelt an das Subjekt) und Assimilation (Anpassung des Subjekts an die Umwelt). Beide Anpassungsprozesse werden situativ immer neu austariert und befinden sich in einem fließenden Gleichgewicht (Äquilibration).

Prozesse, bei denen ‚Einigungen‘ zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen interagierender Personen und Personengruppen zustande kommen. Einigungen erfordern nicht einheitliche Interpretationen, Ziele und Vorgehensweisen, sondern vielmehr die Bereitschaft, die Positionen der jeweils anderen gelten zu lassen, ohne diese oder die eigene Position als Abweichung zu verstehen. Einigung bedeutet den Verzicht auf die Verfolgung des Andersartigen und stattdessen die Entdeckung des gemeinsam Möglichen bei Akzeptanz des Unterschiedlichen.¹⁵

Wird Inklusion prozessual verstanden, ist sie kein Lern- oder Bildungsziel, das durch pädagogische Maßnahmen erreicht werden könnte. Aufgabe von Schule ist es vielmehr, den Prozess der gegenseitigen Annäherung und Abgrenzung zu ermöglichen und zu fördern und so zur Einigung von Individuen oder Gruppen beizutragen:

Integrative Prozesse sind Wege, die in Individuen und Gruppen selbst gegangen werden müssen. In diesem allgemeinen Sinne ist Integration ein psychisches und soziales Ziel nicht nur im Verhältnis der Gesellschaft zu Minderheitengruppen, sondern auch im Verhältnis der Geschlechter, im Verhältnis der Generationen, im Verhältnis verschiedener Kulturen.¹⁶

2.3 Stichwort: „Egalitäre Differenz“

„Mädchen und Jungen, behinderte und nichtbehinderte Menschen, Angehörige verschiedener Kulturen, Subkulturen und Gesellschaftsschichten: Ihnen allen steht Bildung zu.“¹⁷ Mit diesen Worten beschreibt Annedore Prengel das Motto ihrer „Pädagogik der Vielfalt“. Sie „entwickelt ein didaktisches Modell der inneren Differenzierung in der heterogenen Lerngruppe, in dem der Zusammenhang von Selbstachtung und Anerkennung der anderen Gemeinsamkeit ermöglicht.“¹⁸

15 Helmuth Reiser et al., Integration als Prozess. In: Sonderpädagogik 16/1986, 120.

16 Ders., Wege und Irrwege zur Integration. In: Alfred Sander/Peter Raidt (Hg.), Integration und Sonderpädagogik, St. Ingbert 1991, 16.

17 Annedore Prengel, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Wiesbaden 1993, 13 f. ³2006.

18 Dies., Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz. Impulse der Integrationspädagogik. In: Hans Eberwein (Hg.), Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen lernen gemeinsam, Weinheim 2009, 140.

Prenzel reflektiert in besonderer Weise das Verhältnis von Gleichheit und Differenz und prägt dafür das Stichwort „egalitäre Differenz“¹⁹. Der „Wunsch, auf vielfältige Weise leben zu können“²⁰ lässt sich existentiell beschreiben als Wunsch des Einzelnen, sich frei zu entfalten. Er verweist aber auch auf die politische Forderung, das Miteinander der Verschiedenen „auf der Basis gleicher Rechte“²¹ zu gewähren.

Gleichheit und Verschiedenheit bilden also keinen Gegensatz, sondern bedingen sich gegenseitig. Sie haben unterschiedliche Bezugspunkte. Das Recht auf Gleichheit bezieht sich auf „den Zugang zu einer Bildungsinstitution und [...] gesellschaftliche Teilhabe“. Das Recht auf Differenz zielt auf „eine respektvolle Anerkennung“ der „individuellen Lern- und Lebensweise und [...] Kreativität.“²² Insofern meint „egalitäre Differenz [...] Gleichberechtigung und Freiheit der Verschiedenen. Sie widerspricht damit der Zerstörung von Differenzen durch Gleichschaltung ebenso wie der Zerstörung von Gleichheit durch Hierarchisierung.“²³

In Weiterentwicklung dieses Ansatzes fragt Prenzel,

wie die postmodern gewonnenen vervielfältigten Freiheiten, in denen unendliche Lebensmöglichkeiten denkbar werden, übergehen können in konkrete Entscheidungen für – nun selbst gewählte – Bindungen an bestimmte Lebensweisen. Für integrative Pädagogik folgt daraus, dass [...] Offenheit für Heterogenität der Kinder und Jugendlichen [...] zwar immer noch notwendig ist, aber nun nicht mehr genügt.²⁴

2.4 Zusammenfassung

Inklusionspädagogik stellt sich als Allgemeine Pädagogik dar. Sie ist Pädagogik für alle – in deutlicher Abgrenzung gegen jede Art von „Sonder“-Pädagogik. Sie trägt dem Individuum in seiner Besonderheit soweit Rechnung, dass jeder und jede Berücksichtigung findet – „es gibt keinen Rest.“²⁵ Sie betont die Gemeinsamkeit und das Miteinander unterschiedlicher Individuen und gewährt das Recht auf Differenz und Gleichheit.

19 Vgl. Annedore Prenzel, Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz, 141 ff.

20 Dies., Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz, 141.

21 Ebd.

22 Ebd.

23 Dies., Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz, 141 f.

24 Dies., Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz, 145.

25 Vgl. Peter Rödler, Es gibt keinen Rest! – basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen, Neuwied 2001.

Inklusion wird als Prozess verstanden, in dem Abgrenzung und Annäherung auf unterschiedlichen Ebenen immer wieder neu stattfindet und so Entwicklung ermöglicht wird.

Diese pädagogischen Aussagen sollen nun in theologischer Perspektive reflektiert werden.²⁶ Ich stelle meine Gedanken an dieser Stelle unter den Leitgedanken des zweiten Gebots.

3. „Du sollst dir kein Bild machen“ – theologische Reflexionen

Ein wesentlicher Zug des alttestamentlichen Gottesglaubens ist – neben der Einzigartigkeit Gottes – das Bilderverbot. Nichts im Himmel, auf der Erde oder unter der Erde soll und kann Gott abbilden (Ex 24,10f), er ist nicht darstellbar. Mit diesem Gedanken sichert das AT die Unterscheidung von Gott und Mensch/Welt.

Dennoch verzichtet die Bibel nicht auf Bilder für Gott, einige ergänzen sich, andere stehen im Widerspruch zueinander. Die Vielfalt der Bilder für Gott sichert seine Einzigartigkeit und ermöglicht immer neue Hin-Blicke und Ein-Sichten.

Das Bilderverbot kann sich also nicht auf den Gebrauch von Bildern richten, wohl aber auf ihre Bewertung. „Bete sie nicht an und diene ihnen nicht“, dieser Zusatz zum Gebot zeigt eine Richtung, die ich so verstehen möchte: „Verabsolutiere deine Vorstellungen von Gott, der Welt und den Menschen nicht und mache diese nicht zu einer Norm für dich und andere, die nicht mehr hinterfragt werden kann“. Menschen brauchen menschliche Bilder, um von Gott zu reden – sie müssen sich aber der Vorläufigkeit und Relativität ihres Redens von Gott bewusst bleiben. Die beste Gewähr dafür ist es, die Fülle von Bildern für Gott, die in der Bibel offenbar werden, beizubehalten.

Diese Erkenntnis will ich im Folgenden in vier Punkten auf das Thema Inklusion anwenden.

3.1 Bilder sind notwendig und gefährlich

Wir leben in einer Welt von Bildern und sind darauf angewiesen, uns eine Vorstellung von uns selbst, dem Anderen und der Welt zu machen. Wenn diese Vorstellungen allerdings unveränderlich sind, verhindern sie Verände-

26 Zur Inklusion in theologischer Perspektive gibt es inzwischen einige Veröffentlichungen, vgl. dazu die Literatur im Anhang.

rung, Entwicklung und die Begegnung mit dem Anderen. Werden darüber hinaus bestimmte Vorstellungen zu gesellschaftlich anerkannten Leit-Bildern, stiften sie einerseits Identität und Zusammengehörigkeitsgefühl, andererseits führen sie zu Ausgrenzung und Exklusion. Am Beispiel von Menschen mit Behinderungen lässt sich das gut zeigen. Zugleich wird die Gefahr erkennbar, die damit verbunden ist:

Gesundheit, verstanden als körperliche, seelische und geistige Unversehrtheit; Leistung, verstanden als Produktivität sowie Rationalität, verstanden als kognitive Begabung gehören zu den wenig hinterfragten Leitbildern und Werten unserer Gesellschaft. Menschen mit Behinderungen widersprechen diesen Leitbildern durch ihre bloße Existenz. Das führt zu Ausgrenzung und Besonderung auf vielen Ebenen, bis hin zur Infragestellung ihres Rechtes auf Leben.²⁷ Hinter dem Bild „Behinderung“ gerät der einzelne, individuelle Mensch aus dem Blick oder kann gar nicht erst wahrgenommen werden. Ulrich Bach hat als Betroffener immer wieder darauf hingewiesen:

Wenn ich versuche, mein behindertes Leben als mir von Gott so zuge-
teilt anzunehmen, wenn ich probiere, es haargenau richtig für mich zu
ehren, weil ich davon überzeugt bin, dass ich damit etwas anfangen
kann und etwas anfangen soll, dann wird mir von theologischen Kolle-
gen zuweilen widersprochen: so etwas schafft Gott nicht.²⁸

Es ist also notwendig und in mancher Hinsicht auch Notwendend, das Bilderverbot ernst zu nehmen.

Erst wenn wir aufhören, andere nach unseren Bildern zu beurteilen und einzuteilen, wenn wir anfangen, uns selbst aus vorgegebenen Bildern zu lösen und zu befreien, werden wir menschenwürdig und damit auch gottgefällig miteinander leben können. Das Gebot bewahrt davor, Menschen in Schablonen zu pressen und sie an normativen Leitbildern zu messen und zu bewerten. Es hilft, den Einzelnen in seiner besonderen Einmaligkeit in den Blick zu nehmen, die Gleichheit aller Menschen nicht als Gegensatz zu ihrer Verschiedenheit zu sehen, auf den Vergleich zu verzichten und die Gleichwertigkeit der verschiedenen Individuen, der je einzigartigen Menschen anzuerkennen. Diese Anerkennung macht es möglich, dass Ungleichartige, in diesem Fall Menschen mit und ohne Behinderung zusammenleben und ihre Differenzen für fruchtbar halten können, so dass sie voneinander und

27 Vgl. dazu ausführlich Anita Müller-Friese, *Miteinander der Verschiedenen*. Weinheim 1996, 44–81.

28 Ulrich Bach, *Getrenntes wird versöhnt. Wider den Sozialrassismus in Theologie und Kirche*. Neukirchen-Vluyn 1991, 26.

miteinander menschliches Leben lernen. Die Verschiedenheit wird so zur Herausforderung und Chance von Begegnung.

3.2 Der Mensch als Gottes Eben-Bild

Nach dem Schöpfungsbericht der Genesis wird der Mensch zum Ebenbild Gottes geschaffen. Das bedeutet: Gott schafft den Menschen zu seinem Gegenüber, zu seiner Ent-Sprechung, als Dialogpartner. Diese Beziehung aber kann geradezu exemplarisch als eine Beziehung in grundlegender Verschiedenheit angesehen werden. Der Mensch gewinnt seine Würde, seinen Wert aus dieser Bestimmung zum Gegenüber Gottes – aber er bleibt darin, was er ist: Mensch. Gott lässt sich auf den Menschen ein und bringt sich zu ihm in Beziehung – aber auch er bleibt, wer er ist: der letztlich unbegreifliche, fremde, verborgene Gott. Er entzieht sich immer wieder dem Versuch und dem Bemühen, ihn in den Strukturen unserer vertrauten Lebensordnung zu begreifen und festzulegen.²⁹ Eine Beziehung des Menschen zu Gott, ein dialogisches Verhältnis kann nur dadurch zustande kommen, dass Gott sich den Menschen zuwendet, sie anspricht und der Mensch sich ansprechen lässt und antwortet.

Wendet man dies auf die Beziehung zwischen Menschen an, dann lässt sich folgern: Als Gottes Ebenbild verstanden, hat der Mensch auch Anteil an der Unbegreiflichkeit, der Unantastbarkeit und Fremdheit Gottes. Darin begründet sich die Unverfügbarkeit des Menschen für den Menschen. Im Vertrauen auf den Beziehung stiftenden Gott bedeutet Verständigung zwischen Menschen

dem Prozess des Vertrautwerdens und Fremdwerdens trauen [...] Es bedeutet, in diesen Lebensprozessen eine Beziehungskraft wahrnehmen, die das Leben trägt und uns in ihm. Aus solcher Beziehungskraft werden sowohl Identifikationen möglich und nötig (Freiheitserfahrungen) wie Differenzierungen und Abgrenzungen (Kritik von Herrschaft und Unterdrückung). Aber sie legitimiert keine ewigen Festlegungen, weil sie die Akzeptanz des Fremden als Lebensgrundlage nimmt.³⁰

29 Vgl. Dietrich Zilleßen, Das Fremde und das Eigene. Über die Anziehungskraft von Fremdreigionen. In: Evangelischer Erzieher 43, 1991, 569.

30 Ders., Das Fremde und das Eigene, 569 f.

3.3 „Un-sichtbare“ Herausforderung zur Verantwortung

Die Akzeptanz des Anderen als Fremden ist für den jüdischen Philosophen E. Lévinas die Grundlage zwischenmenschlicher Beziehung.³¹ Als Fremder bleibt der Andere unfassbar, unbegreiflich und entzieht sich jedem Versuch, ihn zu begreifen, zu erfassen oder zu verstehen. Begegnung wird nur möglich durch Ver-Antwortung, als Antwort auf die Herausforderung des Anderen: „Die Epiphanie des absolut Anderen ist Antlitz, in dem der Andere mich anruft, mir durch seine Nacktheit, durch seine Not, eine Anordnung zu verstehen gibt.“³² Die Not des Anderen besteht in seiner Wehrlosigkeit. Er kann sich gegen Deutungen und Einordnungen, gegen Gewalt nicht wehren, wenn ich ihm aber ins Antlitz schaue, bedeutet dies „nicht töten zu können.“³³

Nicht die Erkenntnis des Seins des Anderen ist also die Grundlage von Zwischenmenschlichkeit, sondern die Erkenntnis der Verantwortung. Beziehung entsteht nicht, indem ich den Anderen begreife, einordne und verstehe, sondern indem ich mich von ihm herausfordern lasse, für sein fremdes Leben Sorge zu tragen.

So gewinnt der Andere auch Bedeutung für das Selbstverständnis. Indem das konkrete Ich vom konkreten Anderen herausgefordert wird, wird seine Einmaligkeit und seine Besonderheit erkennbar. „Die Einzigartigkeit des Ich liegt in der Tatsache, daß niemand an meiner Stelle antworten kann.“³⁴

Lévinas' Ansatz begründet die unaufhebbare Differenz zwischen mir und dem Anderen und bewahrt zugleich vor Indifferenz. Eine Beziehung zwischen Menschen kann nicht beliebig sein, sie bedeutet immer auch Verhalten, Re-Aktion: „Indem ich mich [...] von dieser nackten Fremdheit des Anderen an-gehen lasse, wird diese Differenz zur Nicht-Indifferenz, zur Nähe der Nicht-Gleichgültigkeit, die – in der doppelten Negation – die Differenz nicht aufhebt.“³⁵

Diese Perspektive ermöglicht, Gleichheit und Differenz zusammen zu denken und für das Miteinander fruchtbar zu machen.

31 Ausführlich Anita Müller-Friese, *Miteinander der Verschiedenen*, 197 ff.

32 Immanuel Lévinas, *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*. 2. Aufl. Freiburg/München 1988, 221.

33 Ders., *Die Spur des Anderen*, 116 f.

34 Ders., *Die Spur des Anderen*, 224.

35 Henning Luther, *Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts*, Stuttgart 1992, 79.

3.4 Das Bild vom Leib Christi

Das Neue Testament zeigt Jesus als Menschen, der Ausgrenzungen überwindet und sich dabei ganz besonders gesellschaftlichen und religiösen Randgruppen zuwendet. In seinem Leben und für dieses verkündigende Handeln beruft er sich auf Gott, dessen neues Reich er ankündigt und exemplarisch erleben lässt. Die christliche Gemeinde hat diesen Impuls aufgenommen und in der Nachfolge Christi ein Zusammenleben angestrebt, in dem Unterschiede zwischen Menschen keine trennende Funktion mehr haben (vgl. Gal 3,28: „Es gibt nicht mehr Juden und Griechen, nicht Sklaven und Freie [...]“). Inklusion wurde als Aufgabe und Herausforderung für die entstehende christliche Gemeinde erkannt und angenommen und mit dem Grund des Glaubens begründet: wir sind eins in Christus. Die ersten christlichen Gemeinden haben eine enorme Inklusionskraft bewiesen, die für uns Modell sein kann. Von Anfang an konnte auf ihrem Boden eine kulturelle Vielfalt entstehen, die weder durch Spaltung noch durch Homogenisierung aufgelöst wurde. Die Verbundenheit in individueller Verschiedenheit und Differenz ergibt sich wesentlich aus dem Glauben der ersten Christen. Die Herrschaft Gottes, wie sie in Predigt und Handeln Jesu zentral zum Ausdruck gekommen ist, wurde als Herrschaft der Gerechtigkeit und Güte erkannt. Gott wendet sich den je einzelnen Menschen zu, ohne Ansehen ihrer Vorgeschichte und Herkunft, von Leistung oder Verdienst. Aus dieser gemeinsam erfahrenen individuellen und persönlichen Zuwendung Gottes versteht sich die Gemeinde als eine „Gemeinschaft aus Ungleichen, die ihre Differenzen nicht mehr als gegenseitige Bedrohung, sondern als Bereicherung erfahren.“³⁶ Die Gleichheit aller ist durch die Liebe der Christen und durch die Gnadengaben Gottes gegeben und übergreift alle individuellen Unterschiede zwischen den Menschen. Diese müssen also nicht aufgehoben oder nivelliert werden, sondern sie gelten als konstitutiv für das Gesamte der Gemeinde. Im Bild vom Leib Christi, dessen Glieder verschieden sind, verschiedene Aufgaben haben und dennoch verbunden sind und eine Einheit bilden (1.Kor 12,12 ff.), bringt Paulus dies eindrücklich zum Ausdruck.

In der Gemeinde und Gemeinschaft der Verschiedenen gilt eine neue Ordnung des Zusammenlebens. Sie orientiert sich an der Zuwendung Jesu zu denen, deren Leben durch Krankheit, Isolation und gesellschaftliche Minderwertigkeit bestimmt ist. Er zeigte die Herrschaft Gottes als Hinwen-

36 Jürgen Moltmann, *Diakonie im Horizont des Reiches Gottes. Schritte zum Diakonentum aller Gläubigen*. Neukirchen-Vluyn 1984, 21.

dung und Liebe und erzählt davon in Geschichten des Dienens und Helfens. Man kann also sagen, der Umgang zwischen Menschen in der Nachfolge Jesu ist mit dem Wort „Diakonie“ zutreffend beschrieben.

Die Erfahrung und Deutung des Lebens und Sterbens Jesu verändert das Verständnis von Menschsein. Jesus ist dem Tod und dem Leid nicht ausgewichen, er ist den Weg des Leids in Solidarität mit den Menschen und in der Erfüllung des Willens Gottes gegangen. Schwachheit, Hilfsbedürftigkeit und Angewiesenheit gehört also zum Menschen. Wir gehören mit anderen zusammen, sind auf sie und ihre Hilfe angewiesen und zugleich für sie verantwortlich.

In der Geschichte des späteren (europäischen) Christentums ist davon allerdings nur noch wenig zu erkennen. Vorherrschend ist hier die Tendenz zur Ausgrenzung und auch zur gewaltsamen Anpassung. Entgegen ihrer eigenen Prinzipien hat die Kirche schon bald eigene Randgruppen geschaffen und verfolgt. Dies muss in aller Selbstkritik gesagt werden und nötigt zu Bescheidenheit im Reden. Es darf aber nicht dazu führen, diese Grundlagen zu verschweigen. Sie sind vielmehr in kritischer, vielleicht auch gefährlicher Erinnerung zu benennen und für die Gegenwart in Anspruch zu nehmen.

Literatur, die nicht im Aufsatz angegeben ist

- Eiesland, Nancy: Dem behinderten Gott begegnen. Theologische und soziale Anstöße einer Befreiungstheologie der Behinderung. In: Leimgruber, Stefan et al.: Der Mensch lebt nicht vom Brot allein. Forum für Heil- und Religionspädagogik. Münster 2001, 7–25.
- Liedtke, Ulf: Gegebenheit – Gabe – Begabung? Systematisch-theologische Notizen zum Diskurs über „Behinderung“ und zu einer inklusiven Anthropologie für alle Menschen. In: Pastoraltheologie 98 (2009), 466–482.
- Mieth, Dietmar: Der behinderte Mensch aus theologisch-ethischer Sicht. In: Eurich, Johannes, Lob-Hüdepol, Andreas (Hrsg.), Inklusive Kirche, Stuttgart 2011, 113–130.
- Müller-Friese, Anita: Bildung und Inklusion. In: Scheef, Sabine, Schlemminger, Gérald (Hrsg.): Plädoyer für eine anspruchsvolle LehrerInnenbildung. Versuch einer anderen Festschrift für Liesel Hermes. Karlsruher pädagogische Studien 10, Karlsruhe 2011, 166–175.
- Müller-Friese, Anita: Ebenbildlichkeit Gottes: Ist Gott behindert? Theologische Überlegungen zu einem integrativen Religionsunterricht. In: Pithan, Annebelle, Schweiker, Wolfgang (Hrsg.): Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch. Münster 2011, 99–105.
- Müller-Friese, Anita: Gleich-Gewicht. Theologische Überlegungen zu einem inklusiven Bildungsverständnis. In: Rupp, Hartmut, Scheilke, Christoph: Bildung

- und Religionsunterricht. Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit (5. Band) Stuttgart 2011, 182–191.
- Nipkow, Karl Ernst: Menschen mit Behinderung nicht ausgrenzen! Zur theologischen Begründung und pädagogischen Verwirklichung einer „Inklusiven Pädagogik“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 56 (2005), 122–131.
- Prenzel, Annedore, Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, Helma, Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen 2001, 93–107.
- Schröder, Ina: Der Inklusionsdiskurs als Herausforderung empirisch-theologischer Professionsforschung im Feld evangelischer Schulen. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011) H.2, 141–154.
- Schweiker, Wolfhard: Arbeitshilfe Religion inklusiv. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden. Stuttgart 2012.
- Schweiker, Wolfhard: Inklusive Praxis als Herausforderung praktisch-theologischer Reflexion und kirchlicher Handlungsfelder. In: Eurich, Johannes, Lob-Hüdepol, Andreas (Hrsg.), Inklusive Kirche, Stuttgart 2011, 131–145.

Abstract

The plurality of present day society is also reflected in schools. They have to take the prevailing heterogeneity into account and help the individual to orient themselves in their respective environments, gain a diversified interactional competence and commit themselves to freedom. At the same time, schools need to promote and practise an attitude of dialogue and tolerance towards others.

This change of perspective is incorporated in the term “Inclusion”. It denominates a pedagogical approach which originates from the diversity of reality and does not value heterogeneity as a condition that has to be overcome: All humans are different.

In this article approaches from the perspective of special needs pedagogy are presented. They conceive the joint living and learning of people where the given diversity is seen as a prerequisite for successful learning.

Taking the Second Commandment “Thou shalt not make unto thee an image” as a guiding principle, these pedagogical statements are then reflected on from a pedagogical perspective.

Warum Religionspädagogik auch Inklusionspädagogik sein muss

Monika Jakobs

Die wissenschaftliche Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum bezieht sich in ihrer Praxisreflexion zum grössten Teil auf den „normalen“ schulischen Unterricht, vorwiegend auf Grundschule und Gymnasium. Schwierige Unterrichtssituationen der Haupt- oder Realschule oder gar Sonderschule werden wenig reflektiert. Heil- und sonderpädagogische Fragestellungen fristen ein Nischendasein, man überlässt sie der Schul- und Sonderpädagogik. Eine lobenswerte Ausnahme bildet zum Beispiel das Forum für Heil- und Religionspädagogik, eine Kooperation zwischen dem Comenius-Institut Münster und dem DKV (Deutscher Katecheten-Verein) München. Viel zu wenig beachtet sind Publikationen wie etwa das 2002 erschienene Handbuch *Integrative Religionspädagogik*.¹ Die Thematik wird als nicht relevant für den Courant normal angesehen. Es ist höchste Zeit, dass sich dies ändert. Will Religionspädagogik wirkliche Pädagogik sein, darf sie sich den schwierigen pädagogischen Herausforderungen nicht verschliessen. Aber auch das ethische Selbstverständnis einer christlich orientierten Religionspädagogik erfordert es, das Thema „Inklusion“ nicht zu delegieren, sondern als theologische Herausforderung anzunehmen.

1. Die Herausforderung der Heterogenität

In der Pädagogik, besonders im Elementarbereich, erfährt die Heterogenität in den letzten Jahren unerwartete Wertschätzung. „Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken“ lautet der Untertitel des 2004 erschienenen Friedrich-Jahresheftes zum Thema Heterogenität. Eine Ursache für das neu entfachte Interesse liegt in den Ergebnissen der PISA-Studie. Alle Länder, die keine Rückstellungen, kein Sitzenbleiben und eine lange gemeinsame

1 Pithan, Annabelle/Adam, Gottfried/Kollmann, Roland (Hg.) *Handbuch Integrative Religionspädagogik*, Gütersloh 2002.

Schulzeit haben (England, Kanada, Japan, Norwegen, Schweden) haben bei PISA besser abgeschnitten. Betonte man im Zusammenhang mit den Diskussionen um Gesamtschule in den 1970er Jahren den Aspekt der sozialen Segregation durch das Bildungssystem, so geht es heute auch um die Leistungsverbesserung.

Bildungsinstitutionen haben immer versucht, Homogenität zu erreichen; durch Spätereinschulungen, Sitzenbleiben, Sortierung auf Schulformen, Rückstufungen. Homogenität wird zu erreichen versucht durch Jahrgangsklassen, die als Entwicklungsgleichheit verstanden wird. Traditionellerweise zeigt Heterogenität in der Lerngruppe eine Problematik an – ideal ist eine Klasse mit ähnlichem intellektuellem Niveau, vergleichbarem Vorwissen und gleichem Lerntempo.

Trotz der Homogenisierungsmassnahmen ist (unerwünschte) Heterogenität in den Schulen nach wie vor eine Tatsache. Die Leistungsheterogenität in den Schulklassen und Schultypen beispielsweise auf der Sekundarstufe I ist nach wie vor sehr gross und es kommt es zu erheblichen Überschneidungen zwischen den Schultypen.

In der neuen schulpädagogischen Diskussion um Heterogenität und Vielfalt hat ein Paradigmenwechsel stattgefunden. Nicht neue und bessere Methoden der Selektion zur Herstellung von Homogenität werden gesucht, sondern solche, die dazu geeignet sind, die Vielfalt zur Ressource des Lernens werden zu lassen. Die Forderung der inneren Differenzierung, bis anhin eher Lippenbekenntnis als reale Umsetzung, wird hier zur Grundlage der Planung von Lehr- und Lernprozessen. Kinder sollen in ihrer Individualität gestärkt, schulische Misserfolgs- und Ausschlusserlebnisse, Erfahrungen des Nichtskönnens, welche lebenslange negative Konsequenzen haben, möglichst vermieden werden. Die Sozialkompetenz soll derart gefördert werden, dass Unterschiede vorurteilsfrei anerkannt werden, weil man die Erfahrung gemacht hat, dass man voneinander lernen kann.

Das, was man als homogen betrachtet, und das Ausmass, in welchem man Vielfalt zulässt, ist historischen Veränderungen unterworfen. In der Bildungsgeschichte finden sich zahlreiche Beispiele, dass katholische und evangelische Schülerinnen und Schüler nicht im selben Klassenzimmer Platz hatten. Es ist noch nicht so lange her, dass man sich keine Mädchen an einem humanistischen Gymnasium vorstellen konnte. Schüler und Schülerinnen, die man als schwierig, minderbegabt, oder „behindert“ einstuft, besuchten eigens für sie vorgesehene Schulen oder Klassen; der Ausländeranteil in Schulen ist politischer Dauerbrenner. Hier zeigt sich beispielhaft, was Annedore Prengel damit meint, wenn sie darlegt, dass Gleichheit und

Differenz nicht ohne einander gedacht werden können. (S. unten 3. Abschnitt).

Ausser der Frage, welche Leistungen in welchem Schultyp tatsächlich erreicht werden können, hat die Segregation der Bildungswege eine starke Komponente sozialer Segregation: Bei der Wahl zur weiterführenden Schule sind viele Entscheidungen schon vorgeprägt, z.B. der Zugang zum Studium. Dieses klassische Argument der Gesamtschulbefürworter ist auch heute noch – 40 Jahre nach der Bildungsreform – zutreffend. Vom Anspruch der Eltern und ihrer Kinder und von den leistungsbeurteilenden Lehrpersonen hat das mit der intellektuellen Leistungsfähigkeit zu tun; de facto handelt es sich aber auch um einen sozialen Ausleseprozess, bei dem Kinder unterer und bildungsferner Schichten benachteiligt werden. „Das Kind der türkischen Putzfrau ist im Gymnasium genauso selten wie der Professorensohn in der Hauptschule.“² Das Bildungssystem verfestigt soziale Ungleichheit, aber: auch Hochbegabungen bleiben unentdeckt.

Klaus-Jürgen Tillmann kommt zu dem Schluss: „Die homogene Lerngruppe ist und bleibt eine Fiktion, aber unser Schulsystem tut so, als sei dies erreichbar: eine Lebenslüge mit hohen Kosten.“³

2. Ein Beispiel: gemeinsame Schuleingangsstufe für die Vier- bis Achtjährigen in der Schweiz

Schulpolitisch konkretisiert sich das Heterogenitätskonzept z.B. in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen, die an vielen reformorientierten Schulen in der Bundesrepublik eingeführt worden sind oder auch in der sog. „Basisstufe“ heterogener Altersgruppen von 4–8 Jährigen, die derzeit in der deutschsprachigen Schweiz politisch diskutiert wird und teilweise umgesetzt ist. Im Zentrum steht dabei die Tatsache, dass der herkömmliche Schuleintritt aus dem Kindergarten dem unterschiedlichen Entwicklungs- und Lernstand der Kinder nicht entspricht. Dieser Übergang impliziert eine folgenreiche Selektion, denn ein beträchtlicher Teil der Kinder werden zurückgestellt oder in Spezialeinheiten (Einschulungs- oder Kleinklassen) eingeteilt. Erste Erlebnisse des Scheiterns prägen für diese Kinder die Schullaufbahn. Auf der anderen Seite bewältigt ein recht hoher Anteil von

2 Tillmann, Klaus-Jürgen: System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe, in: *Becker, Gerold (Hg.): Heterogenität. Unterschiede nutzen, Gemeinsamkeiten stärken*, Seelze 2004, [Friedrich-Jahresheft XXII], 8.

3 Tillmann, System, 6.

Kindern beim Schuleintritt bereits die Lernziele, die in der ersten Primar-
klasse erworben werden sollen.

Im August 2000 verabschiedete die Eidgenössische Erziehungsdirek-
torienkonferenz EDK „Erste Empfehlungen zur Bildung und Erziehung der
vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz“, die Regionalkonferenz EDK-
Ost lanciert 2002 ein Schulentwicklungsprojekt der sogenannten Basisstufe.⁴
Sie fasst zwei Kindergartenjahre und die ersten beiden Primarschuljahre
zusammen. Alle deutsch- und gemischtsprachigen Kantone und das Fürs-
tentum Liechtenstein arbeiten an diesem Projekt mit, ob sie nun Schulver-
suche durchführen oder nicht. Die flächeneckende Umsetzung ist wegen
einer erbitterten politischen Diskussion jedoch ins Stocken geraten.

Die Klassen werden altersheterogen und leistungsgemischt geführt, so
dass ein fließender Übergang vom spielerischen zum systematischen Lernen
möglich wird. Die Kulturtechniken werden dem Entwicklungsstand ent-
sprechend eingeführt, der Übertritt in die Primarschule erfolgt flexibel (vom
Zeitpunkt und der Zeitdauer her) und ist individuell angepasst. Die Lehr-
personen arbeiten im Teamteaching und ermöglichen – unter Bezug heil-
pädagogisch qualifizierter Fachperson – die integrative Förderung möglichst
aller, also auch lernbehinderter Kinder. Offene Unterrichtsformen mit Wo-
chenplan und verschiedenen Gruppengrößen spielen eine grosse Rolle in
diesem Konzept.

In der Begründung für die Basisstufe wird auf das grosse Lernpotenzial
von Kindern in den frühen Lebensjahren hingewiesen, ihre Bereitschaft,
sich an fortgeschritteneren Kindern zu orientieren, ebenso wie auf die gros-
sen Unterschiede im Entwicklungsverlauf der Kinder gerade in diesem
Alter. Unter sozialem Aspekt ist die Schuleingangsphase besonders wichtig,
denn Kinder kommen, familiär bedingt, mit sehr unterschiedlichen Lern-
ausgangslagen in die Primarschule. Die Basisstufe will dazu beitragen, diese
Differenzen auszugleichen und eine gemeinsame Lernbasis zu schaffen.

Die Ergebnisse der Pilotversuche sind ermutigend:

- Es ist gelungen, die beiden Kulturen des Kindergartens und der Primar-
schüler zur Zufriedenheit aller Beteiligten zusammen zu führen. Die
Lehrpersonen schätzen das Arbeiten in multiprofessionellen Teams und
die Eltern empfinden das Vorhandensein zweier Ansprechpersonen als
vorteilhaft.
- Nach den ersten beiden Jahren sind die Kinder weiter als die aus dem
Kindergarten, nicht allerdings beim Wortschatz

4 <http://edk-ost.d-edk.ch/content/projekt-4bis8>

Während aus den Kindergartenklassen ein beachtlicher Teil der Kinder am Übergang in die Primarschule in Einführungs- oder Kleinklassen (Sonderschule) überwiesen werden, kommen die Versuchsklassen praktisch ohne aus.

Trotz dieser positiven Ergebnisse gab es auch kritische Stimmen:

- Eltern, die befürchten, ihr begabtes Kind könne sein Potenzial nicht entfalten
- Lehrpersonen, die sich überfordert und nicht kompetent fühlen
- Heilpädagogische Fachpersonen, die argumentieren, in einer Sonderschule könne man spezifischer auf die Bedürfnisse von Kindern eingehen.
- Die Schule könne ihre Auslesefunktion nicht mehr erfüllen bzw. hätten die Kinder zu einem späteren Zeitpunkt den Systemwechsel hin zu leistungsbezogenen Gruppen zu vollziehen

Diese Bedenken sind nicht ganz von der Hand zu weisen. Fest steht, dass der Paradigmenwechsel von der Homogenität zur Heterogenität ein radikaler ist, der nicht auf dem Rücken der einzelnen Lehrperson ausgetragen wird, sondern eine Reihe von flankierenden systemischen Massnahmen erfordert, bis hin zu baulichen Massnahmen. Es müssen heilpädagogische und/oder andere Fachpersonen in der Schule präsent sein; die Relation von Schüler – Lehrer muss angemessen sein. Es bedeutet eine Erweiterung der Methodenkompetenz bei den Lehrpersonen, damit sie differenzierte Lernangebote machen können, sowie eine qualitativ gute Zusammenarbeit incl. Teamteaching bei den Lehrpersonen.

Der Umsetzung des Konzeptes stehen aber auch geheime oder unbewusste Leitbilder im Weg. Dazu gehört die Vorstellung, Unterricht habe nach einer minutiösen Planung abzulaufen, bei dem der Lehrer als Einzelkämpfer „die Kontrolle“ hat und alle dasselbe tun. Wenn das geschähe, wäre gleichzeitig der optimale Lernerfolg für alle gewährleistet. Notwendig sind Lernmöglichkeiten, die viele individuelle Zugänge zulassen und Lernen voneinander fördern, sowie die Orientierung am individuellen Lernfortschritt.

3. Gleichheit, Differenz, Gerechtigkeit

Grundlegenden Anteil an dieser pädagogischen und religionspädagogischen Neuorientierung hat die von Annedore Prengel vorgelegte „Pädagogik der Vielfalt“⁵.

Im hier dargelegten Zusammenhang ist ein Aspekt besonders herauszuheben. Prengel konstatiert, dass sich in der Pädagogik kein emanzipatorisches Konzept von Verschiedenheit entwickelte, weil Ungleichheit oft mit sog. natürlichen Unterschieden begründet wurde.⁶ Emanzipatorische und integrative Konzepte heben meistens auf Gleichheit (z.B. was das Recht auf Bildung angeht) und Gleichberechtigung ab, was ihnen den Generalverdacht der „Gleichmachererei“ einbringt. Die Befürworter von Separierung und Aussonderung argumentieren hingegen mit qualitativ relevanten Differenzen wie Begabung und mit unterschiedlichen Bedürfnissen. Diesen Gegensatz lässt Prengel nicht gelt. Notwendig ist eine „Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen“⁷, bei der Verschiedenheit und Gleichberechtigung miteinander verbunden werden. Differenz muss nicht antiegalitär sein und sie sollte sich nicht hierarchisch auswirken. Dazu ist die Akzeptanz gleichwertiger oder gleichberechtigter Differenzen notwendig.

Dieses Konzept basiert auf einer philosophischen Begründung. Es ist nämlich nicht möglich, Differenzen ohne Gleichheit zu benennen und vice versa.

So kommt in der Integrationspädagogik Gleichheit allen Kindern zu hinsichtlich des Rechts auf Bildung, hinsichtlich des Zugangs zu Bildungseinrichtungen, hinsichtlich der humanen Achtung der kindlichen Persönlichkeit, hinsichtlich der Einhaltung der Menschenrechte und hinsichtlich der Zugehörigkeit zur Klassen- und Schulgemeinschaft. Die Anerkennung von Verschiedenheit kommt allen Kindern zu hinsichtlich ihrer individuellen Lebensgeschichten, hinsichtlich [...] Lebenserfahrungen, hinsichtlich individueller [...] Lernausgangslagen und hinsichtlich individueller Leistungsfortschritte.⁸

Eine der Kernaufgaben von öffentlicher Bildung besteht darin, Menschen für das Leben in von Vielfalt geprägten Gesellschaften zu befähigen. Häufig

5 Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt, Opladen 1993.

6 Prengel, Vielfalt, 35

7 Prengel, Vielfalt 62.

8 Prengel, Gleichheit und Verschiedenheit in der Integrationspädagogik, in: Pithan u.a. Handbuch Integrative Religionspädagogik, 206.

wird Vielfalt als Überforderung empfunden und mit Rückzug beantwortet: in entpolitisierte Nischen, auf das übersichtliche Privatleben, in Fundamentalismen, Vereindeutigungen oder neue Hierarchien.

Vielfalt prägt jedoch nicht nur die Gesellschaft als Ganze, sondern die Identität jedes Menschen, die sich aus der Kombination verschiedener Kategorien wie Alter, Geschlecht, Kultur, Sprache/Nationalität, Religion, soziale Zugehörigkeit, psychischer und körperlicher Zustand usw. zusammensetzt.⁹ Diese Kategorien sind nicht immer gleich wichtig und sie interagieren miteinander. Sie machen den Menschen zu einem unverwechselbaren Individuum. Dieser Aspekt der Vielfalt, der durch die Globalisierung verstärkt wird, ist ein weiterer Grund dafür, dass Homogenisierung von Lerngruppen in Zukunft mehr denn je zum Scheitern verurteilt ist.

4. Integrationspädagogik

Die schulische und gesellschaftliche Nichtaussonderung von Menschen mit Behinderungen ist das Ziel der Integrationspädagogik. Es meint das gemeinsame Lernen aller, von geistig behinderten bis zu sehr guten Schülerinnen und Schülern und schliesst Kinder mit allen Arten von Behinderung, also auch Blinde, Gehörlose und mehrfach behinderte Kinder mit ein.

Bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden Behinderte in Anstalten abgeschoben und „aufbewahrt“, wenn man sie nicht einfach zu Hause liess. Das Leben in der Anstalt war geprägt ist durch Eintönigkeit und Entpersonalisierung wie Schlafsäle ohne persönliche Gestaltungsmöglichkeiten, grosse Gruppen, wechselndes Personal, Infantilisierung, Negierung der Geschlechtlichkeit. Der Ausschluss Behinderter richtete sich nicht nur gegen Menschen mit körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen, sondern auch gegen die gegen die ärmsten Bevölkerungsschichten, denen man unterstellte, dass sie nicht lernfähig seien. Durch die Unterbringung in anregungsloser Umgebung entstanden zusätzliche schwere Störungen und das Vorurteil der Lernunfähigkeit wurde bestätigt.

Auf diesem Hintergrund ist die Entstehung einer differenzierten Sonderschulpädagogik als grosser Fortschritt anzusehen, denn sie ermöglicht spezifische auf verschiedene Behinderungen zugeschnittene schulische Angebote und die Entwicklung eines grossen Angebots von differenzierten Verfahren

⁹ Arzt, Silvia/Jakobs, Monika/Knauth, Thorsten/Pithan, Annebelle: Gender und Religionspädagogik der Vielfalt, in: dies., Gender Religion Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 9–28.

und technischen Hilfsmitteln. Die Sonderschule ist die Voraussetzung dafür, dass niemand von der Schulpflicht und damit von der Bildungsmöglichkeit ausgeschlossen ist.

Ein Nachteil dieser Förderung ist, dass sie gleichzeitig ausschliessende Wirkung hat. Sie enthalten den Kindern mit Behinderungen vor allem den Kontakt zu anderen Gleichaltrigen und zu den Nachbarskindern ihres Wohngebietes vor. Zum anderen hat sich gezeigt, dass es kein befriedigendes Klassifikationssystem gibt, denn die Übergänge zwischen den Gruppen und zu den sog. Normalen sind fließend.

„Normale“ Kinder, sofern sie nicht behinderte Geschwister haben, kommen mit andern nicht in Kontakt und entwickeln Berührungsängste. Die „anderen“ wiederum werden zu Trägern eines Defektes reduziert. „Wer abweicht von dem, was als normal gilt, wird zur oder zum hauptberuflichen Abweichenden erklärt.“¹⁰

Die Absonderung von Menschen mit Behinderung fördert der unrealistische Homogenitätsvorstellungen. Die Abweichenden jeder Art zu einer Gruppe zusammen gefasst: die anderen.

Fremde, Witwen, Waisen und Leute mit Behinderung verbindet nichts – ausser, dass sie über die gleiche patriarchale Struktur zum Objekt einer Fremdzuschreibung werden. Der Blick, der sie fremdbestimmt, ist der Blick derer, die sich selber als ‚normal‘ abbilden und von dort aus die anderen als abweichend von ihrem Massstab betrachten, gemessen nach dem Grad der Abweichung von ihrer Norm.¹¹

Unter der Prämisse einer Pädagogik der Vielfalt wäre es jedem Kind und Erwachsenen möglich, seine eigenen Stärken und Schwächen, seine eigene Vielfalt wahrzunehmen.

Es gibt ein bestimmtes Spektrum an menschlichen Fähigkeiten, wovon die Minderheit andere zur Verfügung hat die die Mehrheit. Es heisst nicht einfach, dass ich als Rollstuhlfahrerin ganz allgemein weniger kann als Sie, sondern dass das Detail ‚Gehen‘ nicht meine starke Seite ist. Das heisst, wenn’s ums Gehen oder Laufen geht, bin ich nicht die beste Kandidatin [...].¹²

10 Wilhelm, Dorothee: Verflucht sei, wer das Recht des Fremden beugt, in: Pithan u.a., Handbuch Integrative Religionspädagogik, 41.

11 Wilhelm, Verflucht, 37 f.

12 Wilhelm, Verflucht, 40.

5. Warum also, muss Religionspädagogik auch Inklusionspädagogik sein?

Für die biblische und theologische Begründung einer Religionspädagogik der Vielfalt lassen sich vielfältige Anknüpfungspunkte finden. Schöpfungstheologisch ausgedrückt, bringt die jeder und jedem Einzelnen geschenkte Freiheit die Anerkennung der anderen mit sich. Rechtfertigungstheologisch ist auf Gal 3,28 zu verweisen, ein Kernsatz, der jegliche menschliche Kategorisierung – es werden Geschlecht, sozialer Status und Herkunft genannt – als vorläufige Hilfskonstruktion ansieht. Eine leistungsorientierte Verteilungsgerechtigkeit wird etwa in dem Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20, 1–16) in Frage gestellt: die „ungerechte“ gleiche Bezahlung für höchst unterschiedliche Leistung wird begründet mit dem Notwendigen, dem, was zum Überleben notwendig ist. Gerechtigkeit ist dann mit einer elementaren Anerkennung verknüpft, die man sich nicht aus Leistung verdienen kann.

Hierzu ist es notwendig, eine religiöse Kompetenz zu fördern, bei der die eigenen Erfahrungen produktiv reflektiert werden können. Die Anerkennung von Verschiedenheit erfordert besondere Anstrengungen im Hinblick auf die Förderung und Einübung von aktiver Toleranz sowie von Beziehung und Kommunikation unter Verschiedenen.

Das fordert auch liebgewordene Kategorien des Religionsunterrichtes heraus, z.B. die Nächstenliebe.

Dafür soll die oben bereits zitierte Autorin wieder zu Wort kommen.

Rollstuhlfahrerin zu sein bedeutet, dass alle möglichen Menschen auf der Strasse denken, ich sei bemitleidenswert [...], ich sei zuständig für Abhängigkeit und Traurigkeit und Hilflosigkeit und Grenzen – ganz im Gegenteil zu ihnen natürlich, Glück und Freiheit gehören zu ihrer Seite der menschlichen Möglichkeiten.¹³

Inklusive Pädagogik ist dazu geeignet die Falle des gut gemeinten, paternalistischen Mitleids im Zusammenhang mit der Nächstliebe zu umgehen. Was heisst es, den anderen wirklich als Subjekt mit eigenen Ressourcen und Bedürfnissen anzunehmen? Wo lauert Bevormundung, wo das Helfersyndrom? In der Wahrnehmung der Vielfalt fällt es leichter, die eigenen Stärken und Schwächen anzunehmen wie auch die eigene Bedürftigkeit. Hier ergibt sich auch eine Erweiterung der theologischen Deutung: Nicht nur andere sind auf meine „Nächstenliebe“ angewiesen, sondern auch ich bin nicht

13 Wilhelm, Verflucht, 41.

gänzlich autonom, sondern auf die „Nächstenliebe“ meine Mitmenschen angewiesen – eine Herausforderung für das gegenwärtige Menschenbild des Machers und für den Glauben, dass man alles selbst erreichen kann, wenn man nur will und sich entsprechend bemüht.

Ein zweites: Wolfgang Broedel kann in einem kleinen Artikel aus der Perspektive des heilpädagogischen Religionsunterrichts deutlich machen, dass hier unausweichlich der Beweis zu erbringen ist, wie pädagogisch religiöser Unterricht wirklich ist.¹⁴ Ein didaktisch und methodisch unprofessioneller Zugang führt sofort zu Frustration und Misserfolg. Andererseits wird die Religion und der Glaube durch die extreme Einschränkung der sprachlichen und intellektuellen Mittel in diesem Kontext radikal an der Qualität der menschlichen Beziehung gemessen und dadurch auf seinen innersten Kern zurück geworfen. Lebensfremdheit hat hier keinen Platz.

Schliesslich kann auch die kirchliche Katechese viel vom Inklusionsansatz lernen. Über lange Zeit ist sie schulförmig gewesen, hat dieselben Ausschlüsse produziert wie die Schule und konnte damit dem ureigensten Anspruch gelebter *Communio* nicht gerecht werden. Heute wird die Vielfalt in der Pastoral vor allem unter dem Aspekt der Integration von Milieus diskutiert.¹⁵ Dieser muss dringend erweitert werden.

Man kann Heterogenität ignorieren, durch Ausschlüsse unterdrücken oder durch Normalisierungszwang abzubauen versuchen. Der christliche Glaube beruft sich auf einen Religionsgründer, der die Normalitätswänge seiner Zeit in Frage gestellt hat. Eine Religionspädagogik, die am Puls der Zeit sein will und mitten im Leben steht, muss Heterogenität als gegebene Bedingung akzeptieren und reflektieren. Sie muss dazu beitragen, Haltungen und Konzepte zu entwickeln, die die Vielfalt für das Lernen nutzbar machen.

Johann Friedrich Herbart (1776–1841) sah in der „Verschiedenheit der Köpfe“ das zentrale Problem des Unterrichts, und Ernst Christian Trapp (1745–1810) hat dazu den Vorschlag gemacht, den Unterricht auf die „Mittelköpfe“ zu kalkulieren.¹⁶ Die Religionspädagogik des 21. Jahrhunderts muss den Beweis antreten, dass sie diesbezüglich weiter gekommen ist. Sie steht dabei erst ganz am Anfang.

14 Broedel, Wolfgang: Heilpädagogischer Religionsunterricht. Nicht Grenz-, sondern Grundform des Religionsunterrichts, erscheint in KBL (137) 2012, H. 3

15 Jakobs, Monika: Neue Wege der Katechese, München 2010, 10–22.

16 Sandfuchs, Uwe: „Unterricht“, in Keck, Rudolf W. (Hg.), Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis Bad Heilbrunn 2004 (2. Überarb. Aufl.), 339–340.

Abstract

Religious pedagogy has not yet dealt with pedagogical discussions about heterogeneity and inclusion to a satisfactory degree. Studies about the performance of pupils in schools of the last few years have shown that a homogeneity of individual performances cannot be established by means of processes of elimination. Using first grade of primary school in Switzerland as an example, the concept of seeing heterogeneity as a resource and not as an obstacle, is shown. Based on the image theology wants to transport of itself and in the interest of the claim of being pedagogical, religious pedagogy must reflect categories such as equality, difference and justice (for instance according to Prengel) also with a view on its own expectations concerning competence in the educational and ecclesiastical sphere and implement these as an “educational concept for the diverse”.

Anerkennung erfahren und geben lernen

Sonderpädagogische Überlegungen zu einer Pädagogik der Vielfalt

Katharina Kammeyer

In diesem Beitrag wird das Potential einer Pädagogik der Vielfalt zunächst dadurch verdeutlicht, dass der Funktion von Schule als Ort *äußerer* Differenzierung nachgegangen wird. Schülerinnen und Schüler aufgrund bestimmter Eigenschaften bzw. Zuschreibungen zu unterscheiden und zu trennen wurde durch die Sonderpädagogik lange Zeit befördert. Nun ist sie im Rahmen pädagogischer Inklusion als Disziplin gefragt, konsequent *innere* Differenzierungen, also vielfältige Lernwege für eine heterogene Lerngruppe zu gestalten. Professionstheoretische Überlegungen zum Übergang von der „Besonderung“ Einzelner hin zur Unterstützung einer vielfältigen Gruppe schließen sich an. Mit Hilfe von sozialphilosophischen Hinweisen zu Anerkennungsprozessen¹ werden Chancen und Herausforderungen einer Pädagogik der Vielfalt aus sonderpädagogischer Perspektive herausgestellt – kurze religionspädagogische Markierungen inklusive.

1. Differenzierung als Thema der Pädagogik und Sonderpädagogik

Als um 1870 die allgemeine Schulpflicht in deutschen Landen einigermaßen flächendeckend realisiert ist, besuchen Kinder Schulen, die sie nach Ständen, Geschlecht und Religionszugehörigkeit trennen.² Zu dieser Zeit gibt es

1 Vgl. Axel Honneth, Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt a.M. 1994, 148 ff.

2 Insgesamt orientiere ich mich in diesem Abriss, abgesehen von den markierten Ergänzungen, an Annedore Prengel, Heterogenität als Theorem der Grundschulpädagogik, in: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich 3, 2010, H.1, 7–17.

bereits Schulen für Blinde und Hörgeschädigte und Praxismethoden in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen. Die Entwicklung dieser *verschiedenen Lernwege* ging jedoch grundsätzlich von einer *verbindenden Zuschreibung der Bildsamkeit aller* aus.³ Im Weimarer Schulkompromiss ist in diesem Sinne die vierjährige Grundschule mit Jahrgangsklassen für *alle* Kinder ins Auge gefasst. Sie hebt zwar einige der früheren Differenzierungen auf, kann jedoch Kinder an das sich seit dem Ende des 19. Jahrhunderts entwickelnde „Hilfsschulsystem“ abgeben bzw. ganz aus dem Schulsystem ausschließen. Die sich jetzt etablierende Sonderpädagogik entwickelt sich in Abgrenzung von juristischen, medizinischen und psychologischen Perspektiven dieser Zeit und aus der Reflexion dieser Hilfsschulpraxis, jedoch nun überwiegend anlageorientiert und weniger entwicklungsbezogen.⁴ Demgegenüber fällt die Reformpädagogik auf, die Kinder als aktive Gestalter ihrer Lernprozesse sieht und nochmals anders differenziert: Sie orientiert sich an der Frage nach dem Besonderen des Kindes, egal, ob mit oder ohne Behinderung, gegenüber Erwachsenen, also an der Generationendifferenz.⁵ Damit Kinder von Kindern lernen, wird bewusst auf eine Mischung von Jahrgängen gesetzt. Im Kontrast hierzu stehen die Unterscheidung und der Ausschluss von jüdischen und behinderten Kindern aus der Schule im Nationalsozialismus, die zu ihrer Ermordung oder Emigration führten.

Vor diesem Hintergrund entwickelt sich in den 1970er Jahren eine neue Diskussion über Vielfalt in der Schule, d.h. zu der Frage, wie die vielfältigen Bedingungen, mit denen Kinder und Jugendliche leben und lernen, pädagogisch wahrgenommen und wie Lernkontexte gestaltet werden sollen. Während auf der einen Seite das Bild der leistungshomogenen Jahrgangsklasse gepflegt wird und sich neben dem dreigliedrigen Schulsystem ein Spezialsystem von zehn Sonderschultypen entwickelt, beginnt andererseits ein Diskurs der Gesamtschulpädagogik, kritischen Sonderpädagogik und beginnenden Integrationspädagogik mit dem Ziel, Gleichberechtigung für benachteiligte Gruppen hinsichtlich des Zugangs zu höherer Bildung zu erreichen. Aufgrund eines erhöhten Akademikerbedarfs, im Zuge des verstärkten Demokratisierungsprozesses und mithilfe sozialisationstheoretischer Lerntheorie werden Unterschiede überbrückbar gedacht: für das „katholi-

3 So Heinz-Elmar Tenorth, Sonderpädagogische Professionalität – Zur Geschichte ihrer Entwicklung, in: Sieglind L. Ellger-Rüttgardt/Grit Wachtel (Hg.), Pädagogische Professionalisierung und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive, Stuttgart 2010, 13–27, 20 mit Bezug auf Johann Friedrich Herbart.

4 A.a.O., 24 f.

5 Maria Montessori, Kinder sind anders, München¹³1998.

sche Arbeitermädchen vom Lande“ werden Bedingungen zum Zugang zu einer weiterführenden Schule geschaffen. Aus heutiger Sicht ist offensichtlich, dass sich die Absicht im Blick auf Chancengleichheit nur im Ansatz durchsetzen konnte: Nur 9,5 % der Schüler/innen mit Migrationshintergrund legten 2007 das Abitur ab gegenüber 28,6 % derjenigen ohne Zuwanderungsgeschichte.⁶ Auch im Jahr 2008 besuchten erst 18,4 % der fast 500.000 Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Regelschulen, was im europäischen Vergleich eine Integrationsquote auf vierletztem Rang darstellt. Während 60 % von ihnen an Grundschulen im Gemeinsamen Unterricht lernten, wurden nur 1,7 % von ihnen an einem Gymnasium, in der Regel nach dem dort gültigen Lehrplan, unterrichtet.⁷ Bei genauem Hinschauen wird deutlich, dass es sich im Verständnis von Chancengerechtigkeit der 1970er Jahre weniger um Anerkennung und Unterstützung von individuellen Bedürfnissen als um den Versuch handelt, Heterogenität in Gleichheit zu überführen.

Deshalb beginnt im Blick auf eine Pädagogik der Vielfalt erst dann etwas wirklich Neues, als in ersten integrativen Modellversuchen von 1976 bis 1988 die Heterogenität einer Klassenzusammensetzung an Regelschulen der Ausgangspunkt wird.⁸ Kinder mit Lernschwierigkeiten, Kinder mit Hochbegabungen, Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, Kinder mit körperlichen und Kinder mit geistigen Beeinträchtigungen lernen und leben hier gemeinsam ohne Erfahrung von Ausschluss. In diesem Rahmen wird eine Pädagogik für eine heterogene Lerngruppe der „einen Schule für alle Kinder“ ausgearbeitet. Wesentliche Kennzeichen sind *individualisierte* und *kooperative Lernformen*: verschiedene Lernwege unterschiedlicher Niveaus und mit z.T. unterschiedlichen Zielen und das Lernen der Schüler/innen untereinander werden unterstützt und soziales Lernen gefördert. Ansätze der Integrations-

6 Rolf Werning, Inklusion zwischen Überforderung und Innovation, in: Jürgen Frank/Uta Hallwirth (Hg.), Heterogenität bejahen. Bildungsgerechtigkeit als Auftrag und Herausforderung für evangelische Schulen, Münster 2010, 63–86, 66.

7 Rolf Werning, Inklusion – Herausforderungen, Widersprüche und Perspektiven, in: Christine Lehmann/Harry Noormann/Heiko Lamprecht/Martin Schmidt-Kortenbusch (Hg.), Zukunftsfähige Schule – zukunftsfähiger Religionsunterricht. Herausforderungen an Schule, Politik, Kirche, Jena 2011, 33–44, 36. Die neuesten Zahlen für 2009/10 entsprechen diesem Trend, zeigen aber große Unterschiede an Inklusionsanteilen der Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf zwischen den Bundesländern auf, vgl. Bertelsmann Stiftung/Institut für Schulentwicklungsforschung (Hg.), Chancenspiegel. Zur Chancengleichheit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme, Gütersloh 2012, 39 ff und 78 ff.

8 Vgl. A. Prengel, Heterogenität 2010, 10.

pädagogik, der Interkulturellen Pädagogik und der Feministischen Pädagogik fließen in eine Pädagogik der Vielfalt⁹ ein.

Dazu gehört, dass die die Differenzen favorisierende Anerkennung des Heterogenen verbunden wird mit einer assimilatorischen Förderung gerade von benachteiligten Kindern im Interesse ihrer Chancengleichheit.¹⁰

In dieser kurzen Skizze wird sichtbar, dass in der Gruppe der Schüler/innen jeweils unterschiedliche Formen von Differenz einbezogen wurden. Mit ihnen verbunden sind jeweils normativ belegte Postulate: *Das Gleichheitspostulat*, das der Moderne zugrunde liegt, etabliert eine Schulpflicht für alle, behält jedoch eine ungleichrangige äußere Differenzierung der Schüler/innen bei. *Das Postulat der Chancengerechtigkeit* geht über diese Bedingungen hinaus. Nach Integration eines Teils der so genannten „Bildungsreserve“, „Bildungsreserve“ bleiben jedoch ungünstige schulische Teilhabe bzw. Erfolgchancen für Schüler/innen mit Behinderungen oder mit Migrationshintergrund bestehen.¹¹ *Das Postulat nach Anerkennung von Verschiedenheit* und entsprechender Pädagogik verbindet sich mit einer postmodernen Wertschätzung von Pluralität und schließlich der rechtlichen Grundlage für den Anspruch auf ein inklusives Bildungssystem. Die ökonomische Perspektive im Blick auf den Geburtenrückgang in der Gegenwart und eine große Gruppe in der PISA-Studie 2000 sichtbar gewordener so genannter Risikoschüler/innen tragen dazu bei, dass die Selektionsfunktion des Erziehungssystems aufweicht.¹²

9 Das gleichnamige Buch erscheint 1993 erstmalig, vgl. Annedore Prengel, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden 2006. Im gleichen Jahr 1993 erscheinen als Pädagogik der Vielfalt auch Beiträge von Andreas Hinz, Heterogenität in der Schule, Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation, Hamburg 1993 und Ulf Preuss-Lausitz, Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000, Weinheim 1993, aus deren weiterer Diskussion hier jeweils ausgewählte Beiträge wahrgenommen werden.

10 A. Prengel, Heterogenität 2010, 10.

11 Vgl. Vera Moser, Heterogenität als bildungspolitische Orientierung sonderpädagogischer Professionsentwicklung. Historische Hypothesen und aktuelle Ambivalenzen, in: S.L. Ellger-Rüttgardt/G. Wachtel, 105–114, 111 mit Bezug auf A. Hinz, Schule 1993.

12 So V. Moser, Professionsentwicklung 2010, 110. Gegenüber der Pädagogik der Vielfalt steht quasi die Gegenpartei, die ebenso unter ökonomischer Perspektive, aber ausdrücklich utilitaristisch für die Beibehaltung homogener Leistungsgruppen plädiert. Der „Aktionskreis Bildung“ fordert mit dem Begriff der „Bildungsgerechtigkeit“ eine Selektion im Blick auf Elitenbildung: „Das Ziel Heterogenität ausgleichender Maßnahmen muss darin bestehen, für Schüler in Deutschland ein höheres Kompetenzniveau bei gleichzeitig geringerer Heterogenität zu erwirken.“ Hans Peter Blossfeld/Wilfried Bos/Dieter Lenzen et al.,

2. Gestaltung von Inklusion mit sonderpädagogischer Kompetenz

2.1 Drei Beispiele zwischen Integration und Inklusion

Parallel zu den Förderschulen ist also seit 1973 mit Empfehlung des Deutschen Bildungsrates¹³ prinzipiell der Gemeinsame Unterricht ein Lernort für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf.¹⁴ Die praktische Umsetzung der Förderung (2 – 4 Std. je Schüler/in wöchentlich) und die Kooperation von sonderpädagogischen Fachleuten mit Regelschullehrerkräften stellt Bettina Lindmeier in den folgenden drei typisierten Beispielen dar, die jeweils mit einem Zitat eines Kindes bzw. von Lehrkräften eingeleitet werden:¹⁵

1. „Neben ihr sitzt immer ein Erwachsener“ bezeichnet Anpassungen der Lehr-Lernsituation in Eigenregie der sonderpädagogischen Fachperson für ein Kind mit Förderbedarf, die typisch für Einzelintegrationen von Kindern mit einer „Stützlehrerin“ oder einem Integrationshelfer ist. Sie führt zu einer „Besonderung“ des Kindes, nimmt auf die weiteren Aspekte von vielfältigen Lernbedingungen der Kinder insgesamt keine Rücksicht und erschwert den Umgang der Kinder miteinander.
2. „Wir machen beide alles: Teamteaching“ geht von einer gleichberechtigten Arbeitsteilung beider Lehrkräfte aus, von einer breiten Überschneidung der Arbeitsbereiche und gemeinsamer Verantwortung. Diese Form wird ermöglicht durch doppelt besetzte Integrationsklassen mit einer Gruppe Schüler/innen mit Förderbedarf, in denen wenig lehrerzentrierter, sondern offener, binnendifferenzierter Unterricht stattfindet. Die Situation ist nach Lindmeier dadurch charakterisiert, dass das „Andersein durch die Verschiedenheit aller aufgehoben“ ist.

Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden 2007, 146., vgl. V. Moser, Professionsentwicklung 2010, 110 f. Abgesehen davon bestehen auch weiterhin sonderpädagogische fachrichtungsspezifische Diskussionen zum Lernort der Sonderschule ohne auf Inklusion einzugehen, vgl. Bettina Lindmeier, Sonderpädagogische Kompetenz in einer inklusiven Schule, in: S.L. Ellger-Rüttgardt/G. Wachtel, 213–220, 213.

13 Dort wird empfohlen, dass „so viel gemeinsamer Unterricht wie möglich durchgeführt wird und daß eine isolierte Förderung der behinderten Kinder nur vorgenommen wird, wo sie notwendig ist.“ Deutscher Bildungsrat. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, Stuttgart 1974, 74. Die KMK Empfehlungen von 1994 knüpfen hieran an.

14 Vgl. die Seite <http://www.eine-schule-fuer-alle.info/> zum Engagement von Elterninitiativen für notwendige Verbesserungen der Rahmenbedingungen für Gemeinsamen Unterrichts heute.

15 B. Lindmeier, 216 f.

3. „Jeder hat seinen Bereich, aber gemeinsame Verantwortung“ bedeutet die Konzentration der Regelschullehrkraft auf Unterricht und Erziehung aller Kinder, während die Sonderpädagogin eine differenzierte Diagnostik und Beratung in Bezug auf Hilfsmittel und in Bezug auf weitere Bedürfnisse der Beteiligten übernimmt. Anpassungen des Lehrplanes, Unterrichtsplanung und die Erstellung von individuellen Förderplänen sowie die Beobachtung und Unterstützung aller Kinder im Unterricht erfolgen gemeinsam. Insgesamt verschiebt sich der Fokus auf die Entwicklung verschiedener Handlungsräume in Lehr-Lern-Situationen und weg von den Eigenschaften einzelner Kinder. „Die Arbeit mit dem Kind wird zur Arbeit im Interesse des Kindes und seiner Lehrkräfte.“¹⁶

2.2 Von der individualisierten zur systemischen Sichtweise

Diese drei Beispiele spiegeln gut wider, dass es zu sonderpädagogischen Aufgaben sowohl gehört, individuellen Unterstützungsbedarf aufzufangen als auch mit der Gesamtgruppe zu arbeiten. Darüber hinaus ist jedoch das grundsätzliche Professionsverständnis angesprochen. Das ist spannend, da Selbstdefinitionen der beruflichen Identität von Sonderpädagog/innen nicht nur wie in den letzten beiden Beispielen durch systemische, sondern auch durch individualisierte Perspektiven auf Gemeinsamen Unterricht geprägt sind. Nach Lindmeier beziehen sich, im derzeitigen Schulsystem nicht überraschend, tendenziell mehr wie im ersten Beispiel auf „die Zuständigkeit für ihre ‚besondere‘ Klientel, [...] wobei das Besondere oft überbetont und mit einer Vorstellung des ‚Andersseins der Kinder‘ verbunden wird“.¹⁷ Exklusionserfahrungen sind nicht erwünscht, jedoch wird

über das Konzept des individualisierten Zugriffs sonderpädagogischen Handelns bei unbedingter Integrationsabsicht und einem hohen Ethos der Parteilichkeit für die betreffende Person dieses mögliche Dilemma der Selektion [innerhalb der Regelschule] ausgeblendet.¹⁸

Der Inklusionsdiskurs greift diese Situation kritisch auf. Die in sonderpädagogischer Sicht entscheidende Weiterentwicklung gegenüber dieser Variante der Integrationspraxis liegt darin, dass nun nicht länger allein Schüler/innen

16 B. Lindmeier, 218.

17 A.a.O., 215.

18 V. Moser, Professionsentwicklung 2010, 112.

mit Behinderungen als Faktoren von Vielfalt in einer Schulklasse gesehen werden, sondern *alle*:

Es geht diesem Verständnis nach nicht um die Einbeziehung einer Gruppe von Menschen mit Schädigungen in eine Gruppe Nichtgeschädigter, vielmehr liegt die Zielsetzung in einem Miteinander unterschiedlichster Mehr- und Minderheiten – darunter auch die Minderheit der Menschen mit Behinderungen. Hier geht es um diverse Dimensionen von Heterogenität, etwa die Geschlechterrollen im Sinne einer reflexiven Koedukation, die der unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Herkunft im Sinne einer interkulturellen oder antirassistischen Erziehung, weiter die Heterogenität bildungsferner und bildungsnaher Milieus mit unterschiedlichen sozialen Umfeldern, auch die Heterogenität weltanschaulicher Orientierungen im Sinne eines interreligiösen oder multiethischen Unterrichts, schließlich die Heterogenität verschiedenster Lebensentwürfe, sexueller Orientierungen usw. usf.¹⁹

Deutlich wird, dass die Zuordnung von Schüler/innen zu tradierten Kategorisierungen (wie etwa „typisch Mädchen“, „typisch türkisch“ oder „lernbehindert“) ersetzt werden muss durch „die Idee eines untrennbaren Spektrums individueller Unterschiedlichkeit.“²⁰ Die Dynamik, die diese Sichtweise mit sich bringt, lässt sich nachvollziehen, wenn ins Blickfeld rückt, dass Menschen solche im günstigen Fall gleichberechtigte, bereichernde Verschiedenheit nicht nur miteinander, sondern auch innerhalb ihrer eigenen Biografie erleben. Die Anerkennung der Freiheit, *verschieden zu sein*, schließt die Anerkennung auch dafür ein, sich ändern zu dürfen, also *zukünftig verschieden zu sein*.²¹ Nicht festgelegt zu werden, ist angesichts gewohnter sonderpädagogischer Diagnosen und gewohnter Auslese im Schulsystem, aber auch im täglichen Miteinander eine spannungsvolle Aufgabe – für alle Beteiligten. Die im zweiten und dritten Beispiel genannte Perspektive eröffnet grundsätzlich die Möglichkeit, Unterricht zu verändern im Blick auf *die Vielfalt der Begabungen und Bedürfnisse* von Menschen und *ihre*

19 Andreas Hinz, Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? (2002), in: Annette Pithan/Wolfgang Schweiker (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch, Münster 2011, 18–28, 19 in Anlehnung an die Salamanca Erklärung der UNESCO 1994.

20 Andreas Hinz, Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende??, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 5, 2009, 171–179, 172 f.

21 A. Prengel, Heterogenität 2010, 11f bezieht sich auf *heterogenés* in der Kategorienlehre von Aristoteles und die Übersetzung „verschieden ohne einander untergeordnet zu sein“ und Derridas Kunstwort *différance*, das den Aspekt der Veränderlichkeit besonders hervorhebt.

Entwicklungsmöglichkeiten. Religionspädagogisch lässt sich an dieser Stelle nur in aller Kürze anmerken, dass ihre subjektorientierten Ansätze die Wahrnehmung und Förderung vielfältiger Schüler/innen mit ihren jeweiligen Kontexten und Bedingungen (hinsichtlich religiöser Entwicklung, Geschlechterrolle, Sozialisation, Interessen, Begabungen etc.) im Prinzip sehen. Das Verhältnis der Bilder von diesen Bedingungen durch die Lehrperson gegenüber denen der Schüler/innen kann vermutlich nur in der offenen Begegnung in eine Bewegung gebracht werden. Inklusion gibt einen Raum dafür, Vielfalt, die in der Gesamtgruppe immer schon vorhanden ist, wahrzunehmen. In religionspädagogischer Sicht gilt die Wahrnehmung dabei von Gott durch Segen, Ansprache und Erlösung gewürdigten Menschen, die sich jeweils in vielfältiger Weise für sich und in der Gemeinschaft hierzu verhalten und notwendig viele Antworten auf Gott bzw. die Gottesfrage formulieren. In diesem Sinne stellt sich die Frage nach dem System Schule immer auch im Blick auf religiöse Bildungsprozesse:

Wie müssen Schulen beschaffen sein, damit alle Kinder und Jugendlichen aufgenommen werden? Die Frage der Inklusion und Exklusion wird nicht an den Schüler/-innen, sondern an der Institution festgemacht.²²

Dieser Perspektive entspricht ein Behinderungsbegriff, der nicht bei einer medizinisch diagnostizierten Schädigung eines Menschen ansetzt und Behinderung quasi mit Krankheit und mit einem Defizit gleichsetzt. Vielmehr wird Behinderung als eine ungünstige sozial-kulturelle Reaktion auf Beeinträchtigungen verstanden, die sich aus einer Schädigung ergeben können. *Behinderung ist dann ein nicht gelungener Umgang mit Verschiedenheit.*²³ Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass gelungene Umgangsweisen mit konkreten Bedürfnissen das Zusammenleben und -lernen vielfältiger Menschen ermöglichen: Es ist grundsätzlich möglich, sich barrierefrei mit Hilfsmitteln fortzubewegen, sich über Zusammenhänge in Leichter Sprache zu verständigen²⁴ und emotionale und andere Bedürfnisse in einer Gruppe abzustimmen – und all dies kann aufgrund von unterschiedlichen Faktoren jedoch auch nicht gelingen. Insofern müssen Beeinträchtigungen keineswegs zu einer Behinderung im Sinne einer Exklusion führen. Durch eine Änderung

22 R. Werning, Inklusion – Herausforderungen 2011, 34 f.

23 Vgl. Markus Dederich, Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie, in: ders./Wolfgang Jantzen 2009, 15–41, 17.

24 Als ein Beispiel für die Verwendung Leichter Sprache zum Thema „Was ist Inklusion?“ vgl. <http://www.alle-inklusive.de/vortrag-was-ist-inklusion-in-leichter-sprache/> (2.4.2012).

von gesellschaftlichen bzw. schulischen Kontexten, durch politische Arbeit für eine barrierefreie Umgebung, Veränderung von Kommunikation, Assistenz und Strukturen, die Selbstbestimmung ermöglichen, können Menschen, die sonst ausgeschlossen sind, grundsätzlich an der Gemeinschaft teilhaben.

2.3 Mitwirkung an differenzierten und kooperativen Lernformen

Die Entwicklung der Inklusiven Schule zielt in diesem Sinne auf eine Schule, die ihre Mitglieder willkommen heißt, ihnen Akzeptanz und Anerkennung vermittelt, Barrieren in Räumen, Perspektiven, Kommunikation etc. wahrnimmt und abbaut sowie die Teilhabe an der Schulkultur, am Unterricht und einer Entwicklungs- und Lernförderung für alle ermöglicht.²⁵ Der oft zitierte Paragraph 24 der UN Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen von 2006 bezieht sich hierauf.²⁶ In unserem auf Leistungshomogenisierung und Selektion ausgerichteten Schulsystem dürfen die damit verbundenen Schulentwicklungsprozesse als „eine pädagogische Herausforderung auf höchstem Niveau“²⁷ gelten. Auf der anderen Seite werden Schulen, die sich auf den Weg der Inklusion²⁸ gemacht haben, auch bemerken, welche Aspekte von Inklusion im Sinne der Anerkennung vielfältiger Mitglieder als Bereicherung der Gemeinschaft sie bereits praktizieren.

Ein Bereich der Entwicklung betrifft offene Unterrichtsformen, in denen Schüler/innen binnendifferenziert, d.h. auf verschiedenen Wegen und Niveaus in unterschiedlichen Zeiträumen Inhalte eines gemeinsamen Gegen-

25 Der „Index für Inklusion“ stellt hierfür einen Pool an Fragen bereit, die zu Kommunikationsprozessen und ressourcenorientierten Handlungsschritten anregen wollen in Bezug auf inklusive Kulturen (als Frage des Selbstverständnisses der Schule), Strukturen (interner Organisation) und (didaktisch-methodischer) Praktiken, vgl. Mel Ainscow/Tony Booth, Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Dt. Übers. hg. von Ines Boban/Andreas Hinz, Halle 2003.

26 Die fachlich nicht korrekte Übersetzung von *inclusive* mit *integrativ* spiegelt die Verzögerung wider, mit welcher in Deutschland insgesamt der Inklusionsgedanke aufgenommen wurde.

27 R. Werning, Inklusion – Herausforderungen 2011, 38.

28 „[...] inclusion and exclusion are linked together such that inclusion involves the active combating of exclusion; and inclusion is seen as a never-ending process. Thus an inclusive school is one that is on the move, rather than one that has reached a perfect state.” M. Ainscow et al. 2006, 23, zit. nach R. Werning, Inklusion – Herausforderungen 2011, 35.

standes²⁹ erarbeiten. Schulen mit inklusiver Perspektive haben gute Erfahrungen damit gemacht, Unterricht über klassische Klassengrößen und über 45 Minuteneinheiten hinaus zu organisieren.³⁰ Differenzierende Arbeit (in Wochenplan, Freiarbeit etc.) mit hohem Grad an Selbstverantwortung bei den Schüler/innen ermöglicht dabei *individualisierte* Erarbeitungs-, Übungs- und Transferaufgaben. *Kooperative* Lernformen (in denen von verschiedenen Schüler/innen Teilprodukte entwickelt und zusammengefügt werden, forschendes Lernen in Teams sowie Klassenrat, Gesprächskreise etc.) bilden damit verbunden den Pol des Gemeinsamen der Lerngruppe.³¹ Schüler/innen mit Bedarf an übersichtlichen Strukturen und kleiner Bezugsgruppe wählen hierbei in kleinem Rahmen aus. Insbesondere die Niveaudifferenzierung und der Freiraum, sich eigene Fragen zu stellen, die bearbeitet werden, tragen dazu bei, eine hohe Lernmotivation zu erhalten. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass Gemeinsamer Unterricht für die Leistungsstarken, deren Förderung mitgedacht sein muss, kein Nachteil ist. Vorteile für leistungsschwächere Schüler/innen bestehen eindeutig.³²

Um Heterogenität positiv zu nutzen, sind stabile Lerngruppen mit einer hinreichend großen Zahl leistungsstarker Schülerinnen und Schüler notwendig. Heterogenität in pädagogischen Kontexten wirkt dann positiv, wenn hierdurch keine kumulativ wirkenden Problemkonstellationen entstehen – wie dies in manchen Hauptschulklassen und in sehr vielen Förderschulklassen (Förderschwerpunkt Lernen) der Fall ist.³³

Während lernschwächere Schüler/innen vom Anregungspotential der Stärkeren profitieren, üben diese, ihr Wissen zu transferieren und umzustrukturieren, wenn sie anderen angemessene Unterstützung geben.³⁴ Im Gespräch mit der Religionspädagogik lässt sich die Hypothese formulieren, dass der anerkennende Umgang mit verschiedenen Menschen in der Schule sich für Schüler/innen gerade hinsichtlich religiöser Lernprozesse positiv auswirken kann. Gute Fähigkeiten hinsichtlich Perspektivübernahme und Freude an

29 Vgl. Georg Feuser, *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*, Darmstadt 2005.

30 Vgl. die *Promising Practice* Beispiele in A. Pithan/W. Schweiker, 135–156.

31 R. Werning, *Inklusion – Überforderung* 2010, 78.

32 Überblicke zu erfolgreichen kognitiven und sozialen Entwicklungen in Inklusion geben R. Werning, *Inklusion – Überforderung* 2010, 69 und Ulf Preuss-Lausitz, *Integrationsforschung: Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven* (2009), in: A. Pithan/W. Schweiker, 41–48, 43.

33 R. Werning, *Inklusion – Herausforderungen* 2011, 35.

34 A.a.O., 36 f.

Mehrdeutigkeit können sich entwickeln, wenn vielfältige Arbeitswege und Produkte unterstützt werden. Für die Interpretation und Entwicklung vielfältiger, spannungsvoller Rede von Gott und die Verständigung angesichts auch von konflikträchtigen Themen spielt dies eine wichtige Rolle.³⁵

Deutlich wird, dass mit dem Prozess Inklusion, also mit der Anerkennung und der Erhöhung von Vielfalt in der Schule, eine Erhöhung von Komplexität verbunden ist. Eine gute Kooperation verschiedener Fachleute und Lehrkräfte ist notwendig, wenn deren Freude an Vielfalt nicht verloren gehen soll. Erforderliche Kompetenzen umfassen interdisziplinäre Kooperation, Lern- und Entwicklungsförderung, Lernstands- und Entwicklungsdiagnostik, binnendifferenziertes Unterrichten, Beratung und Organisation, Anwendung behinderungsspezifischer Kommunikationsformen und Förderung des Sozialen Lernens.³⁶ Zur Zeit sind es gerade sonderpädagogische Fachleute, die diese Fachexpertise haben und in Beratung und Teamteaching mit Regelschullehrkräften einbringen können. An der Kommunikation zwischen diesen wird häufig der Grad der Arbeitszufriedenheit gemessen. Ulf Preuss-Lausitz bemerkt auf Grundlage verschiedener Praxisstudien hinsichtlich der Teamarbeit, dass die zeitliche Belastung als hoch eingeschätzt wird und dass „die Lehrkräfte sich durch eine zweite Lehrkraft sowohl entlastet als auch belastet erleben – der Unterricht wird komplexer, öffentlicher, kritisierbarer, aber auch differenzierbarer und damit befriedigender.“³⁷

Bemerkenswert ist, dass sich mit Andreas Hinz und Alfred Sander zwei Sonderpädagogen dafür aussprechen, sich für interdisziplinäre Kooperation auch, aber *nicht nur* an ihre Disziplin zu wenden:

Würden Inklusion und inklusive Pädagogik der Sonderpädagogik zugeordnet, wäre damit ein beträchtlicher Teil des Innovationspotenzials in-

35 Vgl. hierzu Katharina Kammeyer, Theologisieren in heterogenen Lerngruppen. Empirische Einsichten in Perspektiven von Lehrkräften und konzeptionelle Überlegungen, in: Veit-Jakobus Dieterich, Theologisieren mit Jugendlichen. Stuttgart 2012 (im Erscheinen), vgl. auch Martin Jäggle, Thomas Krobath, Robert Schelander (Hg.), lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen von Schulkultur und Schulentwicklung, Wien 2009.

36 So Vera Moser/Lea Schäfer/Hubertus Redlich, Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings, in: Birgit Lütje-Klose/Marie-Therese Langer/Björn Serke/Melanie Urban (Hg.), Inklusion in Bildungskontexten. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn 2011, 143–149, 146.

37 U. Preuss-Lausitz, Integrationsforschung 2009, 45.

klusiver Pädagogik verspielt: ihre klare Verortung im Rahmen der allgemeinen Pädagogik.³⁸

Inklusive Pädagogik ist insofern allgemeine Pädagogik. Oder anders: Die so genannte Allgemeine Pädagogik muss endlich die Verschiedenheit der Kinder anerkennen und darauf aufbauen; dann fällt Inklusive Pädagogik mit der wirklich allgemeinen Pädagogik zusammen.³⁹

Eine neue Verortung sonderpädagogischer Professionalität für inklusive Settings meint dann quasi deren Inklusion in der allgemeinen Schule. Zusammen mit den anderen Berufsgruppen sind die Sonderpädagog/innen gefragt, kooperative Unterrichtsorganisationen für effektive und sozial förderliche Lernumgebungen insgesamt zu gestalten.⁴⁰ Hierzu dienen „eine curriculumsbasierte Diagnostik, Vielfalt der Unterrichtsmethoden, Wahl stimulierender Lernstrategien sowie die Nutzung von aufgabenbezogenen Feedback-Verfahren.“⁴¹ In dieser Weise stellt die Pädagogik der Vielfalt nicht das Ende der Sonderpädagogik dar, sondern gibt ihr im Moment vor allem einen neuen Rahmen.⁴² Die „Sicherung von Heterogenität“ kann mit Moser als eine neue Legitimation von Sonderpädagogik gelten.⁴³ Langfristig gesehen jedoch mündet ihr Fachwissen in die allgemeine Pädagogik.⁴⁴ Im internationalen Vergleich zeigt hierfür schon jetzt das Schulsystem in Kanada ein interessantes Modell: Sonderpädagogische und weitere Kompetenzen werden dort von einzelnen Regelschullehrer/innen erworben, die diese im Sinne einer Kooperation nach innen mit ihren Kolleg/innen teilen: *Students' service teams* in dortigen Schulen umfassen diese *methods and resource teachers*, die von ihrer Unterrichtstätigkeit befreit sind (!), um sich weiterzuqualifizieren und ihren Kolleg/innen für Beratungen zur Verfügung zu stehen. Wenn

38 A. Hinz, Orientierungsrahmen 2009, 172.

39 Alfred Sander, Konzepte einer Inklusiven Pädagogik (2004), in: A. Pithan/W. Schweiker, 13–17, 15.

40 V. Moser et al. Kompetenzen 2011, 143.

41 A.a.O., 144.

42 In Anlehnung an den Titel des Beitrages von A. Hinz, Orientierungsrahmen 2009.

43 Vera Moser, Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin, Opladen 2003, 145.

44 Das Lehrerausbildungsgesetz in NRW sieht in diesem Sinne vor, dass Kenntnisse über Diagnostik und Fertigkeiten in individueller Förderung in allen Lehramtsstudiengängen relevant sind, vgl. Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen vom 12.05.2009 GV NRW, 308, in: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften, Jahresbeilage zum Amtsblatt, Düsseldorf 2009/2010, hier § 2.

sie möchten, können sie nach einiger Zeit aus dem Team auch wieder in die unterrichtende Rolle zurückwechseln.⁴⁵

3. Anspruch und Umsetzung von Anerkennung von Vielfalt

Mit der Entfaltung einer Pädagogik der Vielfalt, die hier auf Gestaltungsaufgaben inklusiver Lernumgebungen bezogen wurde, verbinden sich verschiedene Konkretisierungen von Anerkennung. Aus sozialphilosophischer Perspektive unterscheidet Axel Honneth in der Bejahung von einer Person mit ihren Eigenschaften und Fähigkeiten drei Ebenen, die miteinander verbunden sind: a) emotionale Zuwendung, b) rechtliche Anerkennung und c) eine solidarische Wertorientierung einer Gruppe, in der beides zum Tragen kommt.⁴⁶ Annedore Prengels eingangs zitiertes Plädoyer, Heterogenität von Schüler/innen nicht als Problem zu betrachten, sondern als Bereicherung anzuerkennen, soll abschließend im Blick auf diese drei Ebenen noch einmal aufgenommen werden:

Der Anspruch auf Inklusion ist zunächst ein Anspruch auf *rechtliche Anerkennung* der freien Wahl einer Schule mit einem für alle Schüler/innen passenden Unterrichtsangebot. Die Pädagogik der Vielfalt stellt selbst eine Anerkennungspädagogik dar, d.h. sie *wertschätzt Heterogenität in der Gemeinschaft* als einen Kontext für Lernprozesse. Sie gestaltet sich in den *eigentlichen Begegnungen mit den Menschen*, die in einer Lerngruppe zusammen sind, und deren individuelle und gemeinsame Bedürfnisse anerkannt und für Lernprozesse aufgenommen und fruchtbar gemacht werden.

3.1 Anerkennung in liebevollen Beziehungen

Grundlegend ist dieser letztgenannte Punkt: die Anerkennung, die Menschen in tragfähigen, liebevollen und dialogischen Beziehungen erfahren, und die ihnen Daseinsbestätigung und Selbstvertrauen gibt. Mitglieder einer Schulgemeinschaft, die diesen Aspekt thematisiert, lernen, dass neben dem Streben nach *Unabhängigkeit* zum Menschsein zugleich eine *fundamentale Abhängigkeit von Beziehungen* gehört, die solche Anerkennung ermöglichen.⁴⁷

45 Vgl. A. Hinz, Orientierungsrahmen 2009.

46 Vgl. A. Honneth, 148 ff.

47 Stabile emotionale Bindungen zu Bezugspersonen gelten als ein entscheidender Faktor dafür, dass Menschen unter schwierigen Lebensbedingungen keine bleibenden Beeinträchtigungen davontragen, vgl. Markus Dederich, Anmerkungen zu einer Ethik und Po-

Für unser Thema bedeutet dies, dass zusätzlich zur Fokussierung von Unterschieden von Menschen auch die *Aspekte, in denen sie sich gleichen*, nicht vernachlässigt werden sollten. Gemeinsame Grundbedürfnisse stellen etwa physische Bedürfnisse dar, ebenso wie Sicherheit, Verständnis/Empathie, Liebe, Erholung, Kreativität, Geborgenheit, Autonomie und Sinn.⁴⁸ Wer wahrgenommen hat, dass andere Menschen diese Bedürfnisse teilen, kann auf dieser Grundlage leichter um Unterstützung bitten und anderen diese anbieten. Diese Aufgabe, „die Würde des anderen auch dann anzuerkennen, wenn er bleibend verschieden fühlt, argumentiert und lebt“⁴⁹ ist für die Mitglieder der Schulgemeinschaft anspruchsvoll. Das gleiche gilt für das Annehmen der eigenen Veränderlichkeit. Gottfried Orth beschreibt religiöspädagogisch:

Den vielen offenen oder verdeckten ‚Selbstverneinungen‘ gilt es erfahrbare Bejahung entgegenzusetzen und zwar so, dass ‚Heilendes‘ dem ‚Gebrochenen‘ geschenkt werden kann. So können Schülerinnen und Schüler üben, gut mit sich selbst umzugehen und dies weiterzugeben. Sie können ihre eigene Würde entdecken, sie anderen zugestehen und zusprechen und sie wechselseitig anerkennen.⁵⁰

In inklusiven Lernkontexten können Schüler/innen neue Fähigkeiten erwerben, und auch Schwächen und Angewiesenheit erfahren. Dies betrifft alle, jeweils in verschiedenen Bereichen. Ein pädagogisches Ziel ist es, durch den Umgang mit verschiedenen Lebensbedingungen auch für die eigene Person *Stärken und Schwächen anzuerkennen* anstatt sich in naiver Weise perfektionieren zu müssen. Zu entdecken gilt es, dass

die Akzeptanz der Begrenztheitserfahrung nicht einengt, sondern wenn Schmerz und Zorn darüber bewußt werden durften, kann sich der Blick öffnen für die Potentiale, die vorhanden sind und für die realen Möglichkeiten der Entgrenzung.⁵¹

Letztendlich kommt hier der theologische Zusammenhang zur Geltung, dass nicht eigene Autonomie, sondern vertrauensvolle Verbundenheit zu

litik der Anerkennung und ihrer Bedeutung für Menschen mit Behinderungen, in: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 25, 2002, H.1, 25–38, 32.

48 Hier in Bezug auf Manfred Max-Neff, vgl. Gottfried Orth, *Toleranz. Anerkennung der einander Fremden und Verschiedenen*, in: *Glaube und Lernen* 26, 2011, H.1, 84–111, 97.

49 Ebd. Insofern ist die Anerkennung gemeinsamer Bedürfnisse, die auf verschiedene Weise erfüllt werden, eine Basis für Toleranz unter verschiedenen Menschen.

50 G. Orth, 94.

51 A. Prengel, *Pädagogik* 32006, 190.

Gott und Menschen eine Freiheitserfahrung darstellt. Die Anerkennung des Sünders als Gerechten durch Gott – „Ist Gott für uns, wer kann gegen uns sein?“ (Röm 8,31 ff) – verändert die Wirklichkeit von Paulus.⁵² Nicht Angst, Verfolgung oder der Tod, sondern die Liebe Gottes hat als das letzte Wort Bedeutung für ihn.

3.2 Rechtliche Anerkennung

Hinsichtlich einer Perspektive auf Grundrechte „erfährt der Mensch durch die Zuerkennung von Rechten und (kognitiver) Achtung Selbstachtung. Missachtungsformen auf dieser Ebene sind Entrechtung und Ausschließung.“⁵³ Im Gegensatz dazu machen 40% der Schüler/innen in Deutschland während ihrer Schulzeit beschämende Erfahrungen mit einem Ausschluss aus einer Lerngruppe aufgrund von späterer Einschulung, Wiederholung von Schuljahren oder Überweisung an eine Sonderschule bzw. einen niedrigeren Schultyp.⁵⁴ Hier wird sichtbar, inwiefern gerade schwache Mitglieder der Gesellschaft wie Kinder und Jugendliche auf die unbedingte Anerkennung ihres Rechtes auf die Inklusive Schule angewiesen sind.⁵⁵ Inklusive Pädagogik gründet sich darauf, dass sich Vermeidung von Scham und die Förderung von Selbstachtung positiv auf Lernerfolg auswirken. „Das dahinter stehende Lernmodell ist, dass kognitive Leistung von sozialen bzw. ‚emotional-volutionalen‘ Dispositionen und Kompetenzen abhängig ist.“⁵⁶ Für sonderpädagogische Förderung in Inklusiven Schulen bedeutet dies, dass diese „den Aufbau und die Stabilisierung privater sozialer Beziehungen“ unterstützen sollte.⁵⁷ Dies führt zur dritten Ebene von Anerkennung.

52 Vgl. hierzu den Beitrag von Veronika Hoffmann, Rechtfertigung als Gabe der Anerkennung. In: Ökumenische Rundschau 60, 2011, H.2, 160–177, 171.

53 M. Dederich, Ethik 2002, 33.

54 Vgl. Klaus-Jürgen Tillmann, Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen, in: Hermann Avenarius, Bildung. Gestalten-Erforschen-Erlesen, München 2005, 123–137, 131. Vgl. ebenso Daniela Haas, Roter Kopf... gesenkter Blick – was Lehrkräfte über Scham wissen sollten, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10, 2011, H.2, 109–115.

55 Vgl. zur Notwendigkeit von einseitiger Gabe von Anerkennung gegenüber Menschen, die diese nicht einfordern oder selbst geben können, in ethischer Perspektive M. Dederich, Ethik 2002.

56 V. Moser, Professionsentwicklung 2010, 111 f.

57 U. Preuss-Lausitz 2007, 244 zit. n. V. Moser, Professionsentwicklung 2010, 112.

3.3 Anerkennung von Werten in Solidarität: Zu Grenzen und Komplexität

Die Strukturen und Beziehungen an Schulen konkretisieren letztlich die Pädagogik der Vielfalt. Mit dem Gedanken der gleichberechtigten Vielfalt geht diese Pädagogik über alle eingangs dargestellten trennenden Differenzierungen von Schüler/innen nach Stand, Geschlecht, Konfession, Alter, Generation, kognitiven und körperlichen Bedingungen hinaus und bemüht sich *Freiheit so weit wie möglich und für so viele wie möglich zu entgrenzen*. Im konkreten Schulalltag geht es darum, einen Lebens- und Lernraum mit den anwesenden Schüler/innen in wechselseitigem Bezug mit Themen und Zielen zu gestalten, also darum, die *gewonnene Freiheit zu konkretisieren*. Wie in den Beispielen aus der Schule deutlich wurde, heißt das, Entscheidungen hinsichtlich von Themen, Arbeits- und Kooperationsformen der Schüler/innen und Lehrer/innen zu treffen. Verstehen und Missverstehen, Interessensunterschiede und Kompromisse gehören dazu. Prengel spricht von der aufgeklärten Heterogenität, die um ihre Begrenztheit in der konkreten Situation weiß.⁵⁸ Genau genommen erfolgt mit jeder Form einer Anerkennungspädagogik wie Interkultureller, Koedukativer und Integrativer Pädagogik bereits Begrenzung: Das Dilemma besteht darin, konkrete sozialkulturelle Bedingungen z.B. von Migration durch Benennung zwar pädagogisch aufzunehmen, jedoch auf diesem Wege Andersheit auch erst herzustellen.⁵⁹ In inklusiver Perspektive geht es deshalb um die Thematisierung dieses Zusammenhanges in der Gruppe und darum, auf die Gesamtgruppe und nicht einzelne „Andere“ zu sehen.

Neben der Anerkennung von notwendigen Grenzen spielt die Anerkennung von *Komplexität* pädagogischer Arbeit eine Rolle: Mit Blick auf alle wesentlichen professionstheoretischen Ansätze lässt sich sagen, dass pädagogisches Handeln durch Handlungsunsicherheit, Komplexität und mangelnde Routinisierbarkeit gekennzeichnet ist.⁶⁰ Deren Nicht-Anerkennung drückt sich aus Sicht der Inklusionspädagogik in einem Homogenität suggerierenden Schulsystem, zu geringer Personalausstattung und zu wenig honorierter Zeit für Beratung im Team aus. Dies geht zu Lasten einer Pädagogik der Vielfalt:

58 Vgl. Annedore Prengel, Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick, in: K. Bräu/U. Schwerdt (Hg.), Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule, Münster 2005, 19–35, 25.

59 Vgl. Paul Mecherli/Melanie Plöber, Differenz, in: S. Andresen et al. (Hg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, Weinheim 2009, 194–208.

60 Vgl. B. Lindmeier, 216.

Bildungsprozesse, deren Verlauf und Ergebnis an sich immer offen ist, werden normiert, und die Erfahrung, dass (Lern-)Schwierigkeiten und Krisen ein integraler Bestandteil jedes Bildungsprozesses sind, geht verloren. Die Maßgabe der Kultuspolitik, möglichst störungsfreie, routinisierte Lehr-Lernprozesse zu ermöglichen, indem die Lerngruppen homogenisiert werden, verhindert eine weitergehende Professionalisierung. Das Bestreben zur Vermeidung von Unsicherheit und offenen Situationen zeigt sich auch in Formen der Kooperation.⁶¹

Einstellungsveränderungen hin zu einem bewussten Umgang mit Heterogenität, die in unserem Zusammenhang mit Prengel als Verschiedenheit in Veränderung und Unbestimmbarkeit gefasst wurde, vollziehen sich Schritt für Schritt. Die Erfahrung, dass das Handlungsmodell „Homogenität, Routine und Sicherheit“ bereits im getrennten Schulsystem an Grenzen kommt sowie gute Erfahrungen mit Teamarbeit können es erleichtern, sich auf den Weg zu machen. Wenn Lehrer/innen und Schüler/innen die Vielfalt von Menschen grundsätzlich wertschätzen, weil sie auf den notwendigen Ebenen selbst Anerkennung für sich als Person und für ihre Arbeit erfahren und sie diese weitergeben können, geht der didaktische Anspruch der Pädagogik der Vielfalt auf.

Abstract

While special education has focused on separation or integration of students with special needs for a long time, special education teachers participate in the process of educational inclusion today. This article relates systemic perspectives on classroom teaching and professional cooperation to celebrate diversity with challenges and benefits of mutual recognition.

61 Ebd.

Inklusion und Beachtung von Diversität als menschenrechtlicher Anspruch an die Pädagogik

Sigrid Graumann

1. Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention als pädagogische Herausforderung

Die Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK¹), die von den Vereinten Nationen 2006 verabschiedet wurde und derzeit in den Vertragsstaaten umgesetzt wird, fordert die volle und gleichberechtigte gesellschaftliche Inklusion von allen Menschen mit Behinderungen. Diese Forderung in allen relevanten gesellschaftlichen Feldern adäquat umzusetzen, stellt Politik und Gesellschaft vor erhebliche Herausforderungen. Das zeigt sich gerade auch in den Feldern, in denen Interessenskonflikte mit anderen Bürgern vorprogrammiert sind. Ein geradezu paradigmatisches Beispiel hierfür ist die Bildung. Artikel 24 der Konvention sieht ein eigenständiges Recht behinderter Kinder und Jugendlicher² auf inklusive Bildung vor, das nicht lediglich ein Wahlrecht der Eltern ist. Ein Schulsystem mit Sonder- und Förderschulen für behinderte Schüler ist nicht mit der Konvention vereinbar. Zumindest in Deutschland aber ist das separierende und die nicht behinderten, sozial besser gestellten und leistungsfähigen Schüler bevorzugende mehrzügige Schulsystem und dabei insbesondere das Gymna-

1 Die deutsche „Schattenübersetzung“ der UN-Behindertenrechtskonvention, aus der die Zitate im vorliegenden Beitrag entnommen wurden, ist im Internet unter der folgenden Adresse zu finden: <http://www.netzwerk-artikel-3.de/index.php?view=article&id=93:international-schattenubersetzung> (abgerufen am 20.03.2012)

2 Angesichts der Debatte über diskriminierende Konnotationen verschiedener Begriffsverwendungen habe ich mich dazu entschieden, hier von „behinderten Kindern und Jugendlichen“ bzw. von „behinderten Menschen“ zu sprechen. Es wurde zurecht kritisiert, dass „Behinderte“ den Menschen auf seine Behinderung reduziert. Die Bezeichnung „Menschen mit Behinderung“ ist mir nicht nur zu sperrig, sondern legt nahe, die Behinderung als etwas zu verstehen, was der Mensch hat. „Behinderte Menschen“ dagegen lässt offen, ob Menschen behindert sind oder behindert werden.

sium die „heilige Kuh“ der Bildungspolitik.³ Ich möchte im Folgenden nicht im Detail auf das Konzept der inklusiven Schule und die völkerrechtliche Verpflichtung, dieses Konzept progressiv umzusetzen, eingehen, sondern die Kontroverse darum zum Ausgangspunkt nehmen, um danach zu fragen, was unter dem Menschenrecht auf inklusive Bildung und Erziehung, wie es in der UN-Behindertenrechtskonvention vorliegt, genau verstanden werden sollte. Dabei habe ich insbesondere die Implikationen für die Berufsethik der Pädagogik im Blick. Außerdem will ich nicht nur die Schulpädagogik ansprechen, sondern alle pädagogischen Disziplinen einschließlich der Sozialpädagogik und der Heilpädagogik, weil sich die Forderungen der UN-BRK nicht auf die schulische Bildung beschränken.

Menschenrechtliche Forderungen sind in aller Regel Reaktionen auf systematische Erfahrungen von Missachtung.⁴ Deshalb gehe ich zunächst auf die Erfahrungen von Missachtung ein, die behinderte Kinder und Jugendliche im Feld der Bildung und Erziehung machen, und zeige dann, wie diese konzeptionell in der UN-BRK aufgegriffen werden. Dabei zeigt sich, dass sich in der UN-BRK die Einsicht niedergeschlagen hat, dass nicht nur das Vorenthalten formal gleicher Rechte, sondern auch negative gesellschaftliche Einstellungen und Bewertungsmuster für die Ausgrenzung von behinderten Menschen verantwortlich gemacht werden müssen. Um dem zu begegnen verfolgt die UN-BRK ein Konzept, das ich als „*diversity-approach*“ bezeichnen möchte und mit dem das Menschenrechtsdenken entscheidend weiterentwickelt wurde. Zum Schluss skizziere ich eine dieser Konzeptionen entsprechende berufsethische Orientierung, die sich für die Pädagogik in Bezug auf den Umgang mit behinderten Kindern und Jugendlichen, aber auch mit Kindern und Jugendlichen, die aus anderen Gründen von Benachteiligung betroffen sind, ergibt.

3 Das haben schon die Diskussionen über notwendige Bildungsreformen nach den Pisa-Studien gezeigt, die Deutschland ein benachteiligte Schüler ausschließendes Schulsystem bescheinigt haben, gezeigt. Dabei stand die Benachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund im Fokus. Wenn zukünftig auch behinderte Kinder und Jugendliche gemeinsam und gleichberechtigt mit nicht behinderten Kindern und Jugendlichen lernen sollen, sind noch weit größere Schulreformen notwendig, als die, die bislang diskutiert werden. Dabei geht es um nicht weniger als eine grundlegende Veränderung der „Bildungskultur“ (vgl. hierzu die Beiträge in Rolf Wernstedt/Marie John-Ohnesorg (Hg.), *Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen*, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin 2010).

4 Christoph Menke/Arnd Pollmann, *Philosophie der Menschenrechte*, Hamburg 2007, 132 f.

2. Die Erfahrung von Entrechtung und Geringschätzung

Rollstuhlnutzerinnen machen täglich die Erfahrung, dass öffentliche Gebäude und Verkehrsmittel für sie nicht zugänglich sind. Das gleiche gilt für blinde und sehbehinderte Menschen, wenn Orientierungshilfen im öffentlichen Raum fehlen. Gehörlose Menschen sind auf Grund fehlender Gebärdendolmetscher vom Fernsehen und damit von wesentlichen Teilen des öffentlichen Diskurses ausgeschlossen. Und generell sind Menschen mit Behinderung häufiger erwerbslos und von Armut betroffen und werden so daran gehindert, sich gleichberechtigt am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben zu beteiligen. Die Liste solcher Ungerechtigkeiten ließe sich beliebig fortsetzen. Das betrifft besonders das Feld der Bildung und Erziehung: Nur wenige Kindergärten, Schulen und andere Bildungs- und Freizeiteinrichtungen sind barrierefrei zugänglich und ausgestattet. Angebote, die für blinde und gehörlose Menschen oder für Menschen mit Lernschwierigkeiten geeignet sind, fehlen in allgemeinen Bildungseinrichtungen. Stattdessen existieren ausdifferenzierte Spezialangebote für behinderte Kinder und Jugendliche sowie für Erwachsene, angefangen bei Kindergärten und Tagesstätten, Sonder- und Förderschulen bis zu speziellen Freizeit- und Bildungsangeboten für erwachsene behinderte Menschen, die von den Trägern der Behindertenhilfe bereit gestellt werden. Das aber heißt: Bildung und Erziehung von behinderten Menschen wird in unserer Gesellschaft zwar an sich garantiert, findet aber überwiegend an „Sonderorten“ statt. Gerade dadurch aber werden behinderte Menschen systematisch vom allgemeinen gesellschaftlichen Leben ausgegrenzt.

Darauf aber beschränken sich die Erfahrungen von Missachtung behinderter Menschen keineswegs. So erfahren viele behinderte Menschen, dass nicht behinderte Menschen den Kontakt mit ihnen meiden.⁵ Der seit seiner Geburt spastisch gelähmte Alexandre Jollien schildert dies so: „Ich habe wiederholt festgestellt, dass die Menschen verstummen, wenn ich durch die Menge gehe, dass sie ein ernstes Gesicht aufsetzen, so wie wenn man beim Vorbeifahren des Leichenwagens den Hut lüftet.“⁶

Birgit Rommelspacher erklärt derartige Strategien der Kontaktvermeidung damit, dass in der Begegnung von nicht behinderten Menschen mit behinderten Menschen Irritationen ausgelöst und Ängste aktiviert werden können, was die eigene „Normalität“ und „Unbeschadetheit“ betrifft. Der eigenen „Normalität“ und „Unbeschadetheit“ versichert man sich dann

5 Saal, Fredi, *Leben kann man nur sich selber*. Texte 1960–1994, Düsseldorf 1992, 186 f.

6 Alexandre Jollien, *Lob der Schwachheit*, Zürich 2001, 65.

häufig mit Abwehr. Diese kann in Kontaktmeidung, offener Ablehnung oder in Form von Paternalismus erfolgen, bei dem die „Objekte des Mitleids vereinnahmt und als ernstzunehmendes Gegenüber entwertet“ werden.⁷ Insbesondere letzteres geschieht gerade auch auf der Seite pädagogischer Fachkräfte.

Für die davon betroffenen Menschen sind alle Erfahrungen, die hier genannt wurden, äußerst schmerzlich. Was hier auf der Ebene persönlicher Interaktion beschrieben wird, spiegelt sich in der symbolischen Sphäre, in der Art und Weise wie Wahrnehmungen und Bewertungen von Behinderungen vermittelt werden,⁸ aber auch wenn behinderte Menschen in der medialen Welt weitgehend unsichtbar sind. Sie werden meist nur dann medial sichtbar, wenn ihre Behinderung explizit thematisiert wird. So zum Beispiel im medizinischen und bioethischen Diskurs, wo Behinderung aber zugleich meist umstandslos mit schwerem Leid in Verbindung gebracht wird. Trotz dem derzeitigen Bemühen um ein positiveres Bild von Behinderung durch Kampagnen etwa der „Aktion Mensch“, werden im öffentlichen Diskurs nach wie vor überwiegend negative Einstellungen, Wahrnehmungen und Bewertungsmuster reproduziert. Dies zusammen mit den beschriebenen Phänomenen von Kontaktvermeidung und Ablehnung beeinflusst zwangsläufig auch die Interaktion von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen. Deutlich wird dies etwa in populären Ausdrücken der Jugendsprache wie „Spast“, „Mongo“ oder „du bist ja behindert!“.

Dazu kommen im Feld der Bildung und Erziehung konzeptionell bedingte Ausgrenzungen. Die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung tendierte lange (und tendiert bei Lichte betrachtet nach wie vor) zu einer Defizitorientierung. Das bedeutet, sie orientiert sich vielfach am sogenannten „medizinischen Modell von Behinderung“, das Behinderung auf Funktionsstörungen von Körper, Geist oder Seele zurückführt, die durch individuelle Förderung zu kompensieren sind. Dieses Modell wird von Vertretern der Behindertenbewegung und fortschrittlichen Pädagogen dafür kritisiert, behinderte Kinder und Jugendliche auf ihre Beeinträchtigung zu reduzieren, zu stigmatisieren und so zu ihrem Ausschluss aus der Gemeinschaft beizutragen. Deshalb stellen sie dem „medizinischen“ das „soziale Modell von Behinderung“ gegenüber. Dem „sozi-

7 Birgit Rommelspacher, Behindernde und Behinderte. Politische, kulturelle und psychologische Aspekte der Behindertenfeindlichkeit, in: dies. (Hg.), Behindertenfeindlichkeit. Ausgrenzungen und Vereinnahmungen, Göttingen 1999, 14–15.

8 Hans-Uwe Rösner, Jenseits normalisierender Anerkennung. Reflexionen zum Verhältnis von Macht und Behinderung, Frankfurt a.M. 2002, 15.

alen Modell“ folgend sind Kinder und Jugendliche nicht behindert, sondern sie werden behindert; die Behinderung wird auf das Zusammenwirken von gesellschaftlichen Barrieren mit den individuellen Beeinträchtigungen zurückgeführt.⁹ Das heißt, dass nicht nur mangelnde Barrierefreiheit und „Sonderorte“ für Benachteiligung und Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen in Bildung und Erziehung verantwortlich sind, „sondern ebenso hartnäckige Gegebenheiten in der symbolischen Sphäre menschlicher Gewohnheiten, Einstellungen, Wahrnehmungen und Bewertungsmuster“¹⁰, durch welche ein negatives Bild von Behinderung vermittelt werden.

Wie Charles Taylor in seinem berühmt gewordenen Aufsatz zum „Multikulturalismus“ überzeugend darlegt, kann das Fehlen von positiven kulturellen Identifikationsangeboten zu schweren Schädigungen der personalen Identität führen.¹¹ So wird ein Kind türkischer Eltern, seine eigene kulturelle Identität und damit auch sich selbst als defizitär erfahren, wenn in der Kita nur die christlichen und keine muslimischen Feste gefeiert werden, in der Schule Kleist, Schiller und Goethe aber keine türkischen Klassiker gelesen werden, und in den Medien die eigene Kultur immer wieder mit Bildungsferne, islamischem Terror und Zwangsheiraten in Verbindung gebracht wird. Ähnliches gilt für ein behindertes Kind, das in einer Kultur aufwächst, in dem Jugend, Schönheit und Leistung oberste Ideale sind, Menschen mit Behinderung mit ihren gesellschaftlichen Beiträgen nicht sichtbar und damit als Vorbilder nicht verfügbar sind, und in der es immer wieder damit konfrontiert wird, dass Behinderung umstandslos mit Leid und Unglück für den behinderten Menschen selbst und seine Familie gleichgesetzt wird.

Die verschiedenen, hier genannten, Erfahrungen von Missachtung führen dazu, dass Vertreter der Behindertenbewegung nicht nur mehr gesellschaftliche Gleichberechtigung fordern, sondern ebenso die gesellschaftliche Anerkennung von behinderten Menschen in ihrer *Diversität*.¹² Dabei werden

9 Marianne Hirschberg, Behinderung im internationalen Diskurs. Die flexible Klassifizierung der Weltgesundheitsorganisation, Frankfurt 2009, 103 f.

10 Rösner a.a.O. 15.

11 Charles Taylor, Die Politik der Anerkennung, in: ders. (Hg.), Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt a.M. 1993, 13–77.

12 Das entspricht Nancy Frasers sozialphilosophischer Analyse der gesellschaftspolitischen Anliegen heutiger sozialer Bewegungen. Dabei hat sie die Frauenbewegung und ethnische Minderheiten im Blick und unterscheidet *Anerkennung* und *Umvteilung* als zwei verschiedene Typen von Forderungen nach sozialer Gerechtigkeit. Der Kampf um Anerkennung sei zur paradigmatischen Form der politischen Konflikte im späten 20. Jahrhundert geworden. Die Opfer der Ungerechtigkeit seien heute eher als Weber'sche Statusgruppen denn als Marx'sche Klassen zu verstehen. Nancy Fraser, Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter

mit dem Begriff Diversität Merkmale wie Eigenschaften, Fähigkeiten, Zugehörigkeiten und Lebensentwürfe bezeichnet, die das Besondere eines Menschen ausmachen.

3. Gleichberechtigung und Anerkennung in der Konvention

„Inklusion“ ist der Schlüsselbegriff der neuen UN-Behindertenrechtskonvention. Damit ist gemeint, dass behinderte Menschen künftig in allen Gesellschaftsbereichen freiheitlich und gleichberechtigt mit nicht behinderten Menschen einbezogen sein sollen.¹³ Das gilt besonders auch für alle Kinder und Jugendliche mit Behinderung, was mit Artikel 7 der Konvention „Kinder mit Behinderungen“ unterstrichen wird. Dort heißt es: „Die Vertragsstaaten treffen alle erforderlichen Maßnahmen, um zu gewährleisten, dass Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen können“.

Die UN-Behindertenrechtskonvention macht dabei zunächst einmal nicht mehr als das, was offensichtlich gefordert ist, nämlich die gleichen Rechte für alle behinderten Menschen in den einzelnen Menschenrechtsnormen zu betonen. Dort aber, wo die Praxis gezeigt hat, dass nicht alle behinderten Menschen ihre Rechte auch tatsächlich wahrnehmen können, auch wenn ihnen formal die gleichen Rechte zugestanden werden, wurden einzelne Menschenrechtsnormen entsprechend – unter Berücksichtigung der diversen Lebenslagen und damit verbundenen spezifischen Unrechtserfahrungen – konkretisiert, präzisiert und teilweise auch erweitert. Die UN-Behindertenrechtskonvention hat somit keine neuen, exklusiven Rechte für behinderte Menschen geschaffen. Das würde auch nicht dem Menschenrechtsdenken entsprechen. In dem sie aber die allgemeinen Menschenrechte für behinderte Menschen präzisiert und konkretisiert fordert sie umfassende und weitreichende gesellschaftliche Veränderungen.¹⁴

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch, wie der Begriff „Behinderung“ in der Konvention verwendet wird. Die Konvention erläutert

der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung, in: Nancy Fraser/Axel Honneth (Hg.), *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*, Frankfurt a.M. 2003, 22–25.

13 Sigrid Graumann, *Assistierte Freiheit. Von einer Behindertenpolitik der Wohltätigkeit zu einer Politik der Menschenrechte*, Frankfurt a.M. 2011, 26–79.

14 Rosemary Kayess/Phillip French, *Out of Darkness into Light? Introducing the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, *Human Rights Law Review* 8, 2008, 1–34.

den Begriff und führt ein offenes Konzept von Behinderung ein.¹⁵ Damit wird das medizinische Modell von Behinderung zu Gunsten des sozialen Modells zurückgewiesen. Deshalb wurde in der UN-BRK auch auf eine abschließende Definition von „Behinderung“ verzichtet und stattdessen in Artikel 1 der Kreis der Personen mit Behinderungen festgelegt, als

Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren ihre volle und wirksame Teilhabe gleichberechtigt mit anderen an der Gesellschaft behindern können.

Welche und wie viele Menschen in einer Gesellschaft als behindert gelten hängt folglich ganz entscheidend von den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen ab.

Besonders aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang, wie das Recht auf Bildung in der neuen Konvention formuliert ist: Artikel 24 der UN-BRK fordert, wie es für einen Menschenrechtsvertrag typisch ist, zum einen individuelle Rechte, die jedem Menschen unmittelbar garantiert werden müssen, und zum anderen strukturelle Veränderungen, die zukünftig eine vollständige Verwirklichung der Menschenrechte gewährleisten sollen. Für das Feld der Bildung und Erziehung bedeutet das nicht nur, dass alle behinderten und Jugendlichen ein individuelles Recht auf inklusive Bildung haben, sondern auch, dass die Barrierefreiheit von Schulen und anderen Bildungseinrichtungen geschaffen werden muss, sowie Konzepte entwickelt werden müssen, die einen diskriminierungsfreien Zugang zu einem inklusiven und hochwertigen Unterricht für alle behinderten Kinder und Jugendlichen und die jeweils notwendige, individuell angepasste und wirksame Unterstützung „in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet“ gewährleisten können. Da in der UN-BRK von „lebenslangem Lernen“ die Rede ist, gilt dies sinngemäß nicht nur für die Schule, sondern auch für alle anderen Bildungseinrichtungen.

Diese Forderungen der Konvention sind außerdem im Lichte des Verständnisses von „Diskriminierung“ zu interpretieren, dass sich in der UN-BRK auf Grund der Einsicht niedergeschlagen hat, dass das Ziel der vollen gesellschaftlichen Inklusion von behinderten Menschen nur erreicht werden kann, wenn sowohl die Forderungen nach Gleichberechtigung als auch die Forderungen nach Anerkennung erfüllt werden.

15 Valentin, Aichele, Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihr Fakultativprotokoll. Ein Beitrag zur Ratifikationsdebatte, Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin 2008, 5.

Mit „Diskriminierung“ ist in der Konvention dementsprechend nicht nur das willkürliche Vorenthalten gleicher Rechte gemeint, sondern „jede Unterscheidung, Ausschließung oder Beschränkung aufgrund von Behinderung, die zum Ziel oder zur Folge hat, dass das auf die Gleichberechtigung mit anderen gegründete Anerkennen, Genießen oder Ausüben aller Menschenrechte und Grundfreiheiten“ beeinträchtigt ist (UN-BRK Art. 2). Darunter fallen explizit auch das Versagen barrierefreier Zugänge zu gesellschaftlichen Räumen, das Vorenthalten individueller Unterstützungen sowie das Vorhandensein von negativen Bildern und Einstellungen über Behinderung in der Gesellschaft.¹⁶

Der „*diversity approach*“, mit dem die vielfältigen Missachtungserfahrungen von behinderten Menschen aufgegriffen werden, durchzieht die gesamte Konvention. So wird schon in Artikel 1 der UN-BRK die Menschenwürde als Gegenstand notwendiger Bewusstseinsbildung angesprochen. Damit ist zum einen gemeint, dass behinderte Menschen selbst in die Lage versetzt werden, ein Bewusstsein ihrer eigenen Würde zu entwickeln, zum anderen aber auch, dass die Achtung der Würde von Menschen mit Behinderung in der Gesellschaft gefördert wird. Außerdem wird unter den „allgemeinen Grundsätzen“ in Artikel 3 der UN-BRK die „Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen und die Achtung ihres Rechts auf Wahrung ihrer Identität“ explizit benannt. In Artikel 24 der UN-BRK werden die Vertragsstaaten darauf verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu schaffen, dass das Ziel verfolgt

die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken.

In dem hier beschriebenen „*diversity approach*“ der UN-BRK liegt, wie es Heiner Bielefeldt formuliert, wohl das größte Innovationspotenzial nicht nur für behinderte Menschen, sondern für die ganze Gesellschaft:

Indem sie Menschen mit Behinderungen davon befreit, sich selbst als ‚defizitär‘ sehen zu müssen, befreit sie zugleich die Gesellschaft von einer falsch verstandenen Gesundheitsfixierung, durch die all diejenigen an den Rand gedrängt werden, die den durch Werbewirtschaft und Bi-

16 Die konkreten Staatenpflichten, die mit letzterem verbunden werden, finden sich in dem Artikel „Awarenessraising“, der in dieser Form in keinem früheren Menschenrechtsvertrag zu finden ist (UN-BRK Art. 8).

opolitik vorangetriebenen Imperativen von Fitness, Jugendlichkeit und permanenter Leistungsfähigkeit nicht Genüge tun.¹⁷

Die Konvention akzentuiert aber noch einen weiteren Aspekt von „Inklusion“, der für Bildung und Erziehung wesentlich ist, nämlich dass Inklusion nicht nur gleichberechtigt, sondern auch freiheitlich zu erfolgen hat. An verschiedenen Stellen der Konvention wird die Achtung vor der Autonomie von Menschen mit Behinderung, vor der Selbstbestimmung und der „Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen“ (UN-BRK Art. 3), besonders hervorgehoben. Mit Blick auf Kinder und Jugendliche bedeutet das, dass Autonomie und Freiheit nicht unhinterfragt als gegeben vorausgesetzt werden dürfen, sondern insbesondere auch die Potenziale zur Entwicklung von Autonomie und Freiheit unter den Schutz der Menschenrechte gestellt werden müssen. Daraus folgt konkret einerseits, dass die Autonomie und Freiheit von Kindern und Jugendlichen entsprechend ihrem Alter und ihrer Reife respektiert werden muss, und andererseits, dass Kinder und Jugendliche in die Lage versetzt werden sollen, ihre individuellen Potenziale zur Autonomie und Freiheit voll zu entwickeln. Dementsprechend fordert die Konvention als ein Ziel der inklusiven Bildung in Artikel 24 der UN-BRK, „Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen.“

4. Plädoyer für eine inklusive pädagogische Berufsethik

Mit der Ratifikation der Konvention haben sich die Vertragsstaaten zu ihrer konsequenten Umsetzung verpflichtet. Damit ist das Konzept der inklusiven Bildung und Erziehung unter Beachtung der Diversität von Begabungen, Beeinträchtigungen und Lebenssituationen behinderter (sowie nicht behinderter) Kinder und Jugendlicher eine verbindliche Vorgabe für die Pädagogik.

Nun wird der Begriff der Inklusion in der Pädagogik seit geraumer Zeit kontrovers diskutiert.¹⁸ Dessen ungeachtet ist er, wie er in der UN-BRK ausgeführt wurde, sowohl für die Bildungspolitik als auch für pädagogische Praxis verbindlich.

17 Heiner Bielefeldt, Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenkonvention, Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin 2006, 16.

18 Vgl. hierzu die Beiträge in: Markus Dederich/Heinrich Greving/Christian Mürner/Peter Rödler (Hg.), Inklusion statt Integration. Heilpädagogik als Kulturtechnik, Gießen 2006.

Inklusion steht für eine Weiterentwicklung des Integrationskonzeptes, nimmt viele seiner Aspekte auf, geht jedoch über dieses hinaus und löst es zunehmend ab.¹⁹ Für die Schule heißt das konkret: Während bei der Integration eine Eingliederung von Kindern mit speziellen Bedürfnissen²⁰ in die Allgemeine Schule verlangt wird, fordert die Inklusion „Leben und Lernen für alle Kinder in der Allgemeinen Schule“²¹. Das bedeutet, dass sich die Schule den Kindern und ihrer Vielfalt bzw. Heterogenität anpassen muss und diese hat viele Facetten. Kinder und Jugendliche unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer Fähigkeiten, Begabungen und Bedürfnisse, sondern auch hinsichtlich ihres Geschlechts, ihrer Sprache, der Kultur und der Religion, der sie eventuell angehören, der sozialen Herkunft, der Weltanschauung und der sexuellen Orientierung. All diese Unterschiede können alleine oder in Zusammenwirkung über Inklusion oder Exklusion eines Kindes in Schule und Gesellschaft entscheiden. Wenn alle diese Unterschiede ernst genommen werden sollen, wäre ein „umfassendes System für alle“ zu fordern, das alle möglichen Inklusions- und Exklusionsfaktoren im Blick hat, und kein ausdifferenziertes System für behinderte Kinder „je nach Schädigung“²².

Das gilt nicht nur für die schulische Bildung, sondern für das gesamte Feld der Bildung und Erziehung. Wenn das Konzept einer wirklich inklusiven Bildung und Erziehung erfolgreich sein soll, müssen alle Formen von Diskriminierung, wie sie oben beschrieben wurden, berücksichtigt werden.²³

19 Tony Booth/Mel Ainscow/Denise Kingston, Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder): Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Jugendhilfe und Sozialarbeit, Frankfurt a.M. 2007.

20 Der Begriffsterminus „besondere pädagogische Bedürfnisse“ bezieht sich nach der Salamanca-Erklärung (UNESCO 1994) auf alle Kinder und Jugendlichen, deren Bedürfnisse aufgrund von Behinderungen oder Lernschwierigkeiten entstehen.

21 Andreas Hinz, Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung, Zeitschrift für Heilpädagogik (9), 2002, 354–361.

22 Hinz a.a.O.

23 Vgl. hierzu den Anti-Bias-Ansatz von Derman-Sparks, der zu einer vorurteilsbewussten Erziehung beitragen will, in dem vielfältige Diskriminierungsmuster erkannt und bekämpft werden. Er basiert auf den Erkenntnissen von Formen institutionalisierter Diskriminierung und deren Wirkung auf die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Louise Derman-Sparks, Anti-Bias Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse aus den USA, in: Petra Wagner (Hg.), Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, Freiburg 2007, 239–248.

Dabei wäre zuallererst der pädagogische Umgang mit Behinderung kritisch zu hinterfragen. Dieser Anspruch richtet sich sowohl an die individuelle berufsethische Haltung von Pädagoginnen und Pädagogen als auch an die pädagogischen Praxen als solche. Wenn nämlich die Orientierung am sogenannten Defizitmodell nicht überwunden wird, ist das Konzept der inklusiven Bildung und Erziehung von vorn herein zum Scheitern verurteilt. Der Fokus auf die speziellen Bedürfnisse behinderter Kinder und Jugendlicher entsprechend dem Integrationskonzept würde mit sich bringen, dass diese immer als anders erscheinen würden. Es entstünden somit immer zwei Gruppen: Kinder und Jugendliche ohne spezielle Bedürfnisse bzw. ohne Behinderung und Kinder und Jugendliche mit speziellen Bedürfnissen bzw. mit Behinderung.²⁴ Nach dem Konzept inklusiver Bildung und Erziehung dagegen, soll jedes Kind sowie jede und jeder Jugendliche mit seinen bzw. ihren Besonderheiten ernst genommen werden. Es sollte dort kein Begriff vorkommen, der das „Normale“ beschreibt und somit auch die definiert, die nicht „normal“ sind. Vielmehr wäre die Diversität der Lebensweisen die Normalität.

Diese Orientierung sollte sich auch in pädagogischen Konzepten und Lehrplänen widerspiegeln. Während bei der Integration auf spezielle Konzepte für die behinderten Kinder und Jugendlichen gesetzt wird, beinhaltet Inklusion den Anspruch, allgemeine pädagogische Konzepte zu haben, die für alle Kinder gelten und an den benötigten Stellen für jedes Kind und jeden Jugendlichen individualisiert werden können. In einer inklusiven Umgebung wird so auf Zuschreibungen aufgrund eines „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ verzichtet. So wird im Index für Inklusion²⁵ der Begriff Barriere verwendet, um Probleme beim Spielen, Lernen und der Teilhabe zu benennen, damit aber auch deutlich zu machen, dass diese Probleme in der Umwelt liegen und durch Beseitigung der Barrieren gelöst werden können. Durch die Bezeichnung „sonderpädagogischer Förderbedarf“ hingegen wird indirekt mitgeteilt, dass man von diesem Kind, dieser oder diesem Jugendlichen weniger an Leistungen erwarten kann, als von anderen, was sich dann häufig als selbsterfüllende Prophezeiung bestätigt.²⁶

24 Vgl. Hinz a.a.O.

25 Booth et al. a.a.O.

26 Empirisch belegt dies der sogenannte Pygmalion-Effekt, der von Rosenthal und Jacobsen 1968 in einem Experiment nachgewiesen wurde. Sie maßen den Intelligenzquotienten von Schülern zu Beginn eines Schuljahres und vermittelten den Lehrern auf dieser Grundlage, welche der Schüler im kommenden Schuljahr „aufblühen“ könnten. Tatsächlich aber wurden die entsprechenden Schüler per Los bestimmt. Als acht Monate später der Intelli-

Außerdem befördert das Etikett „sonderpädagogischer Förderbedarf“ die Tendenz, andere Ursachen von Lernschwierigkeiten auf Grund des spezifischen familiären, gesellschaftlichen, kulturellen oder schulischen Kontexts zu vernachlässigen.²⁷ Die Lernschwierigkeiten als bedingte Barriere anzusehen und nicht als Wesenseigenschaft von Kindern und Jugendlichen, ist somit ein wichtiger erster Schritt, die defizitäre Blickweise der Pädagogik hinter sich zu lassen.

Kinder konstruieren ihr soziales Wissen, das ihre Identität prägt, indem sie Botschaften aus ihrer Lernumgebung kreativ und eigensinnig auswerten.²⁸ Die Botschaften erhalten sie aus den vielfältigsten Quellen, etwa von Autoritäts- und Bezugspersonen in der Kita oder in der Schule, aus den Medien, aus Gesprächen, Sprichwörtern, Kinderliedern, usw. Für den Umgang mit Behinderung heißt das: Wenn dabei negative Stereotypen in Bezug auf Behinderung vermittelt werden, führt dies zu Etikettierungen, durch die manche Kinder und Jugendliche auf das Merkmal „behindert“ fixiert werden. Das hat zur Folge, dass sie einerseits von anderen Kindern danach be- oder gar abgeurteilt werden, und andererseits, dass sie sich selbst auf die den von der Norm abweichenden und häufig negativ besetzten Ausschnitt ihrer Persönlichkeit festlegen. Für eine inklusive berufsethische Orientierung in der Pädagogik bedeutet das, über die kritische Reflexion des persönlichen und fachlichen Umgangs mit diversen Eigenschaften von Menschen, die Einfluss auf die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen haben, hinaus, negativen Stereotypen und Etikettierungen mit geeigneten Mitteln aktiv entgegenzuwirken. Dabei wird in erster Linie wichtig sein, Aufmerksamkeit für die Diversität von Menschen im Allgemeinen und den Kindern und Jugendlichen in der Bildungseinrichtung im Besonderen zu wecken und eine respektvolle und wertschätzende Haltung gegenüber individuellen Besonderheiten zu fördern.

Was hier für inklusive Bildungseinrichtungen ausgeführt wurde, gilt entsprechend für alle anderen gesellschaftlichen Felder. Wenn der historisch gewachsene defektorientierte, fürsorgliche und ausgrenzende Umgang mit

genztest wiederholt wurde, zeigten genau die Schüler, die per Los dafür bestimmt worden waren, tatsächlich nachweislich größere Lernfortschritte. Tobias Greitemeyer, Sich selbst-erfüllende Prophezeiungen, in Lars-Eric Petersen/Bernd Six (Hg.), Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien Befunde und Intervention, Weinheim/Basel 2008, 80–87.

27 Booth et al. a.a.O.

28 Mike Breitbart, Kinderwelten. Einführung in die Grundlagen und die Praxis vorurteilsbewusster Erziehung und Bildung, <http://kita3k.de/files/vorurteilsbewusste-erziehung1289559448.pdf> (abgerufen am 20.03.2011).

Behinderung überwunden werden soll und der angestrebte Paradigmenwechsel hin zu voller und gleichberechtigter Inklusion von allen Menschen mit Behinderung gelingen soll, muss auf mehreren Ebenen gleichzeitig gearbeitet werden: Auf allgemeiner Ebene müssen alle Barrieren – seien dies räumliche, kommunikative oder mentale –, die behinderte Menschen an gesellschaftlicher Teilhabe hindern, beseitigt werden.²⁹ In der Bildung und Erziehung müssen insbesondere pädagogische Konzepte entwickelt und Maßnahmen ergriffen werden, mit denen die verschiedenen Formen von Diskriminierung beseitigt werden können. Dies wird aber nur dann erfolgreich sein, wenn sich begleitend eine kulturelle Wertschätzung von Diversität und ein gesellschaftliches Bewusstsein für die komplizierten, teils subtilen Formen von Diskriminierung durchsetzen kann.

Abstract

Committed to the human right of inclusive education and formation, this article sketches the professional ethics of pedagogy that should ensure a high-quality education free from discrimination for children and adolescents with disabilities. The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities forms the basis for these professional ethics, and it is shown that its “diversity approach” actively counteracts societal stigmatisation as well as conceptually conditioned exclusion in the fields of education and formation. The article locates the high potential for innovation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities in the fact that it follows a “social model of disability” and designs an open concept of disability. The perspective of pedagogy to see disability as a deficiency is discarded, and the concept of inclusion of the “diversity approach” rather tries to put learners in the position to fully develop their individual potential for autonomy and freedom. Inclusion on the level of education and formation means that the pedagogical practices respect the heterogeneity of the children and that diversity of lifestyles becomes the normality.

The author pleads for an orientation of professional ethics that also has to become precise in common pedagogical concepts. These have to be valid for

29 In dem folgenden Buchbeitrag führe ich vor einem anerkennungstheoretischen Hintergrund aus, was angemessene pädagogische Konzepte von Inklusion berücksichtigen sollten. Sigrid Graumann, Inklusion geht weit über „Dabeisein“ hinaus – Überlegungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Pädagogik, in Hans-Jürgen Balz/Benjamin Benz/Carola Kuhlmann, Soziale Inklusion als Grundlage der Arbeit im Sozialwesen, Wiesbaden 2012 (im Erscheinen).

all children and have to view learning difficulties as restricted limitations only. It is concluded that inclusive educational institutions take everyone seriously in their distinctiveness and contribute to the respect and appreciation of diversity.

Vielfalt im Religionsunterricht organisieren

Einführung und Praxisimpulse zu Kirche & Ökumene

Wolfhard Schweiker

Die Bildungsdoktrin¹ lautet: Je spezialisierter die Schule, je differenzierter die Förderung und je homogener die Gruppe, desto größer ist der Lernerfolg. Diese bildungspolitische Grundhaltung hat zur Einrichtung von sogenannten homogenen Klassen geführt und die schulische Aussonderung von SuS mit besonderem Förderbedarf billigend in Kauf genommen. Der konfessionelle RU hat sich dieser Praxis in der Vergangenheit uneingeschränkt angeschlossen.

Nun gilt es, im Unterricht Voraussetzungen zu schaffen, die es allen SuS unabhängig von ihren individuellen Besonderheiten ermöglichen, gemeinsam zu lernen. Dies ist der Versuch, jedes Kind, so wie es ist, aufzunehmen und anzunehmen. Es steht an, von der Vorstellung Abschied nehmen, die Förderung der SuS sei in sogenannten homogenen Klassen am besten zu verwirklichen. Es gilt wahrzunehmen, dass jede Lerngruppe an jeder Schule heterogen ist. Denn jede Lerngruppe besteht aus einzigartigen Persönlichkeiten mit individuellen Begabungen, Bedürfnissen, Leistungsmöglichkeiten und Interessen. Die unverwechselbaren Persönlichkeiten der SuS – nicht der imaginierte Normschüler – bilden den neuen Ausgangspunkt für die Planung des Unterrichts.

Einzelne Schritte in Richtung einer inklusiven Religionspädagogik und eines inklusiven RU wurden in den vergangenen zwanzig Jahren schon unternommen. Sie lassen sich im Lesebuch „Evangelische Bildungsverant-

1 Diese Einführung in den inklusiven Religionsunterricht stützt sich im Wesentlichen auf den Basisband der Arbeitshilfen zum inklusiven RU in: Wolfhard Schweiker, Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I, Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden. Im Auftrag der Religionspädagogischen Projektentwicklung in Baden und Württemberg (RPE), hg. von Hartmut Rupp/Stefan Hermann, Stuttgart 2012.

wortung Inklusion“ in einer Auswahl an Schriften nachvollziehen.² Die „Arbeitshilfe Religion inklusiv“ mit einem Basisband und einem ersten Praxisband³ ist ein weiterer fachdidaktischer Schritt auf dem Weg zu einem gemeinsamen Religionsunterricht in Vielfalt. Eine pädagogisch-theologische Grundlegung eines Gesamtkonzepts des inklusiven RU und einer inklusiven Religionspädagogik steht jedoch noch aus.

1. Befunde

Die Integrations- und Inklusionsforschung in Deutschland blickt auf eine rund 40-jährige Tradition an Erfahrungen und empirischen Ergebnissen zurück. Ihr Ertrag kann zur Versachlichung der Diskussion beitragen, spielt in der Inklusionsdebatte jedoch eine untergeordnete Rolle.

Ohne auf die Differenzierungen der Studien nach Methodik, Forschungsdesign oder Validität der Studien sowie nach Altersstufen, Besonderheiten der Schüler/innen oder lokalen Rahmenbedingungen hinreichend zu berücksichtigen sollen eklektisch drei wichtige empirische Ergebnisse⁴ benannt werden:

Zur Integrationspezifische Organisation und Ausstattung der Klasse

Als günstige Rahmenbedingung gilt eine Klassengröße bis max. 24 SuS bei nicht mehr als 2–3 SuS mit – möglichst unterschiedlichem – Förderbedarf bzw. nicht mehr als 1–2 SuS mit aggressivem Verhalten, ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis und eine ganze bzw. teilweise Doppelbesetzung (in Sek I mind. 70%).

Zur sozialen Integration der SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Integrative Modellversuche zeigen, dass SuS mit Förderbedarf im Allgemeinen in ihren Klassen sozial integriert sind, je länger, desto besser. Soziale

2 Anabelle Pithan/Wolfhard Schweiker (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung Inklusion. Ein Lesebuch, Münster 2011.

3 Zum Basisband siehe W. Schweiker 2012 (Anm. 1), zum Praxisband vgl. Anita Müller-Friese, Arbeitshilfe Religion inklusiv: Grundstufe und Sekundarstufe I. Praxisband: Bibel – Welt und Verantwortung. Im Auftrag der Religionspädagogischen Projektentwicklung in Baden und Württemberg (RPE), hg. von Hartmut Rupp/Stefan Hermann, Stuttgart 2012.

4 Vgl. die empirischen Befunde und Quellennachweise in: A. Pithan/W. Schweiker 2011 (Anm. 6), 49–52.

Beziehungen gestalten sich günstiger, wenn die SuS wohnortnah aus demselben Umfeld kommen. Gerade im Nebenfach des konfessionellen Religionsunterrichts ist darauf zu achten, dass die religionspädagogischen Fachlehrer/innen den RU im Team zusammen mit Kollegen/innen halten die eine hohe Wochenpräsenz in der Lerngruppe und eine intensive Schülerkenntnis besitzen.

Zur inklusiven Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer (LuL)

Teamfähigkeit ist die zentrale Lehrerkompetenz im gemeinsamen Unterricht. Alle Studien und Praxisberichte belegen, dass sich LuL durch eine Zweitkraft sowohl entlastet als auch belastet fühlen. Der Unterricht wird komplexer, kritisierbarer, differenzierbarer und befriedigender.

Der aktuelle Forschungsstand belegt eindeutig, dass die Integrationsfrage in den empirischen Untersuchungen der letzten Jahrzehnte trotz zum Teil divergenter Ergebnisse ausschließlich „pro Integration bzw. Inklusion“ entschieden wurde. Zugleich gibt es auf allen „ökologischen“ Ebenen wichtige Bedingungen für das Gelingen des inklusiven RU, die hier nur angedeutet werden können:

Auf der Makro-Ebene des Schulsystems

Inklusive Struktur des Bildungssystems, schulgesetzliche Regelungen (z.B. Lernzieldifferenz) und ausreichende Personalausstattung.

Auf der Exo-Ebene der Schulorganisation

Inklusionspädagogische Personalaus-, fort- und -weiterbildung, Support und Beratung durch die Schulverwaltung.

Auf der Meso-Ebene der Schule vor Ort

Qualifizierte Lehrkräfte und multi-professionelle Fachkräfte, angemessene Personalschlüssel, Teamarbeit, „inklusive“ Schulkultur, intensive Elternarbeit und außerschulische Netzwerke, barrierefreie Gebäude- und Raumausstattung.

Auf der Mikro-Ebene des „Klassenzimmers“

Inklusive Didaktik und Methodik, Teamteaching, geeignete Arbeitsmaterialien und Räume, Hilfsmittel, Unterrichtsideen und eine vorbereitete Lernumgebung.

Nach fast 40 Jahren Integrations- und Inklusionsforschung sind die Bedingungen für den Erfolg bekannt. Doch nicht alle Voraussetzungen müssen erfüllt sein, um mit dem gemeinsamen Unterricht zu beginnen. Die Entwicklungsschritte sollten jedoch besonnen so bemessen sein, dass kein Kind und keine Lehrkraft auf der Strecke bleiben.

1.1 Wie kann's gehen? Eckpunkte einer inklusiven Didaktik

Inklusion im Unterricht steht und fällt mit einer angemessenen Didaktik und Methodik. Diese kann keine Sonder-Didaktik sein, sondern die Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik sein, wie sie z.B. in der entwicklungslogischen Didaktik von Georg Feuser zu finden ist. Sein Verdienst ist die Weiterentwicklung von Wolfgang Klafki's Didaktik in Richtung Inklusion. Feusers Didaktik in der philosophischen Tradition des Materialismus basiert auf einer Persönlichkeitstheorie und einer Entwicklungspsychologie. Mit ihr vollzieht er einen Perspektivenwechsel von der Stoff- und Inhaltsorientierung zur Person- und Entwicklungsorientierung auf der Grundlage einer nicht selektierenden und segregierenden Allgemeinen Pädagogik.⁵ Er fasst seine integrative bzw. inklusive Didaktik in der kurzen Formel zusammen: ALLE KOOPERIEREN am GEMEINSAMEN GEGENSTAND.⁶

Feusers didaktische Schlüssel-Idee ist der gemeinsame Gegenstand, mit dem sich alle kooperativ beschäftigen. Dieser Gegenstand ist jedoch nicht gegenständlich zu verstehen. Er konstituiert sich in der doppelten Erschließung der Objekt- und Subjektseite sowie den Begriffen des Fundamentalen und Elementaren.⁷ In der didaktischen Analyse nach Feuser werden drei Prinzipien der Didaktik befolgt: Individualisierung, innere Differenzierung und Kooperation. Sie können auch bei der Konzeptionierung einer Religionsdidaktik des inklusiven Religionsunterrichts zu tragenden Säulen wer-

5 Vgl. Andrea Platte, *Schulische Lebens- und Lernwelten gestalten. Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse*, Münster 2005, 185.

6 Georg Feuser, *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*, Darmstadt 1995/22005, 173 f.

7 Siehe Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*, Weinheim/Basel 1985.

den. Darüber hinaus sind auch etablierte religionspädagogische Ansätze von großer Bedeutung wie z.B. das Elementarisierungskonzept⁸, der performative RU oder hilfreiche, inklusionsfähige RU-Konzepte wie z.B. Symboldidaktik, Kirchen- und Sakralraumpädagogik, liturgisches Lernen, Kräfteschulung, diakonisch-soziales Lernen, das Ausdrucksspiel aus dem Erleben (Jeux Dramatiques), die Religionspädagogische Praxis (RPP) oder Godly Play.⁹

Individualisierung sowie die individuelle Diagnostik und Förderung bilden das unterscheidende Wissenschaftsprofil der Sonderpädagogik und das Qualifikationsprofil von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Das in den Förderschulen längst etablierte Prinzip der Individualisierung muss nun auch Eingang in den gemeinsamen Unterricht und in die Praxis der allgemeinen Schule finden. Denn es gilt: Alle sind verschieden. Darum müssen im Kontext einer allgemeinen inklusiven Pädagogik auch alle individuell verschieden wahrgenommen und gefördert werden, nach dem Prinzip der Individualisierung: Für jede Schülerin und jeden Schüler das Richtige!

Eine individuelle Förderdiagnostik ist nicht mehr länger ein Privileg von SuS mit einem besonderen Förderbedarf. Diese Ausweitung zu einer unterrichtsbezogenen Diagnostik führt zu einer Verbesserung der individuellen Förderung für alle. Kinder und Jugendliche mit einem anerkannten Förderbedarf an der allgemeinen Schule haben jedoch einen Anspruch auf Förderstunden durch eine sonderpädagogische Fachkraft.

1.1.1 Differenziertes Vielfalt-Konzept „Büfett statt Eintopf“

Das Prinzip der inneren Differenzierung im Unterricht kann mit einem kulinarischen Bild verdeutlicht werden: Im Unterricht wird kein Eintopf serviert, den alle SuS in gleichen Portionen verspeisen, sondern ein leckeres Büfett zubereitet, von dem die Mädchen und Jungen sich nach ihrem Geschmack, ihrem Hunger, ihrem Diätbedarf, ihren Gelüsten und ihrem Gesundheitsbedürfnis individuell die Mahlzeit zusammenstellen können, die sie mögen und brauchen. Diese kunstvoll arrangierten kalten und warmen Büfettspesen sind nicht nur ein Catering-Service der LuL, sondern auch der SuS selbst. Die SuS helfen bei der Zubereitung und Dekoration des „Lernbüfett“. Sie unterstützen sich gegenseitig beim Bedienen, beim Auswählen

8 Siehe Friedrich Schweitzer (Hg.), *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*, Neukirchen-Vluyn 2003.

9 Vgl. die inklusionspädagogischen Hinweise zu diesen Konzepten in: W. Schweiker 2012 (Anm. 1), 45–49.

und beim gemeinsamen Verzehr der Leckereien, was u.a. auch die Entlastung der Lehrkräfte ermöglicht. Die Grundidee ist *nicht* das Lernen im Gleichschritt, sondern die Bildung in Vielfalt an einem differenzierten Lernbüfett: Auf *vielfältigen* Wegen mit *vielfältigen* Menschen an *vielfältigen* Orten zu *vielfältigen* Zeiten mit *vielfältigen* Materialien in *vielfältigen* Schritten hin zu *vielfältigen* Zielen am gemeinsamen Gegenstand kooperierend. Die innere Differenzierung wird auf verschiedenen Ebenen praktiziert, wie z.B. der Lernziele, Methoden, Sozial- und Beteiligungsformen, Zeitmaße, der Raumnutzung oder der Aneignungsformen (siehe unter 1.4.).

1.1.2 Kooperation

Individualisierung und innere Differenzierung dürfen nicht in die Vereinzelung führen. Das würde der Idee des gemeinsamen Unterrichts widersprechen. Das Ende wäre eine exzessive Individualisierung mit eins zu eins betreuten SuS und überforderten LuL. Vielmehr sollten die Formen der inneren Differenzierung Voraussetzungen dafür schaffen, dass ein dialektisches Verhältnis von Gleichheit und Differenz, von Individualisierung und Kooperation, von einsamer und gemeinsamer Tätigkeit ermöglicht wird. Individualisierung und Kooperation sind in einen sich ergänzenden komplementären Zusammenhang zu bringen.

Kooperatives Lernen bedeutet, dass sich SuS gegenseitig unterstützen und gemeinsam zu Ergebnissen kommen. Bei den Mädchen und Jungen wird dadurch ein *hohes Aktivierungspotenzial* erreicht. Gleichzeitig werden Lehrkräfte entlastet, die im traditionellen Unterricht zu Zweidrittel der Zeit die alleinigen Akteure im Klassenzimmer sind. Mit kooperativen und individualisierten Unterrichtsformen wird also *weniger gelehrt und mehr gelernt*. Kooperative Lernformen wie z.B. Buddy-Konzept, Patenschaft, Mitschülerassistiertes Lernen (Peer Tutoring), kooperatives Netzwerk oder Lernen durch Lehren sind alltagstauglich und schaffen Lehrerentlastungen.¹⁰

1.2 Differenzierung nach vier Zugangs- und Aneignungsformen

Gemeinsames Lernen wird erleichtert, wenn der gemeinsame Lerngegenstand von LuL auf vielfältige Weise zugänglich gemacht wird (Zugangsformen). Nachhaltiges Lernen wird gefördert, wenn sich SuS eine Kompetenz auf vielfältige Weise aneignen können (Aneignungsformen).

¹⁰ Siehe W. Schweiker 2012 (Anm. 1), 36.

Es ist hilfreich, wenn sich der gemeinsame Unterricht an den vier grundlegenden Aneignungs- und Zugangsformen von SuS orientiert. Sie wurden für den Bildungsplan mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Baden-Württemberg entfaltet.¹¹

1.2.1 Basal-perzeptiv



Die grundlegenden (= basalen) Aneignungsformen der menschlichen Wahrnehmung (= perzeptiv) sind die fünf Sinne: Fühlen, Schmecken, Sehen, Riechen und Hören. Der Nahsinn des Fühlens kann auf dreifache Weise weiter unterteilt werden. „Gefühlt werden“ kann über die Haut (somatisch), über die Knochen (vibratorisch) und über die Bewegung des eigenen Körpers durch das Vestibulärsystem im Innenohr (vestibulär).¹² Der Bewegungssinn wird nicht selten als sechster Sinn bezeichnet. Vom siebten Sinn wird sprichwörtlich gesprochen. Zu diesem intuitiven Sinn gehört auch der Sinn fürs Religiöse. Wie alle Sinne ist auch der religiöse Sinn auf die leiblichen Eingangskanäle des Lernens angewiesen (*Lernen durch Wahrnehmen*).

1.2.2 Konkret-handelnd



Bei der konkret-handelnde Aneignung wird die Welt durch gezielte, äußerlich erkennbare Aktivitäten erschlossen. Mit „konkret“ ist gemeint, dass die handelnden, erkundenden und forschenden Tätigkeiten auf etwas konkret Gegebenes in der Welt bezogen sind. Mit einer konkreten Tätigkeit können praktische Fähigkeiten erlernt werden, mit einem Gegenstand adäquat umzugehen oder Rituale angemessen auszuüben. Durch interaktive Handlungen mit anderen können Sozialkompetenzen erworben oder wertorientierte Verhaltensweisen gegenüber Mensch, Tier und Schöpfung eingeübt werden (*Lernen durch Tun*).

1.2.3 Anschaulich-modellhaft



Die anschaulich-modellhafte Aneignung meint, dass SuS sich ein „Bild“ von der Welt machen oder Bilder bzw. Modelle von der Welt benutzen, um mit

11 Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (Hg.), Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte, Stuttgart 2009, bes. 14 f.

12 Siehe vertiefend den Exkurs zum religiös-basalen Lernen in W. Schweiker 2012 (Anm. 1), 42 f.

der Wirklichkeit besser zurechtzukommen. Das „sich ein Bild machen“ schließt auch die Meinungs-Bildung ein. Sie ist eine Form der persönlichen Aneignung. SuS machen sich eine *eigene* Vorstellung von Ereignissen, Personen, Gegenständen und Zusammenhängen. Dies kann durch Rollenspiele, kreative Ausdrucksformen, die freie Gestaltung von Bodenbildern oder Standbildern und vieles mehr unterstützt werden. Das Lernen am Modell, seien es nun Vorbilder wie Jesus, biblische Personen, Stars oder auch die LuL, ist für den Erwerb von psychosozialen und religiösen Kompetenzen von zentraler Bedeutung (*Lernen durch Abbild und Vorbild*).



1.2.4 Abstrakt-begrifflich

Die „abstrakt-begriffliche“ Aneignung beschreibt, dass Objekte, Informationen und Sachverhalte nicht nur basal-perzeptiv, konkret-handelnd und anschaulich-modellhaft erfasst werden, sondern auch in einer Form, die von konkreter Wahrnehmung, Handlung und Anschauung abstrahiert. Die klassische Form ist die Textarbeit, im RU insbesondere das Lesen von biblischen Geschichten und das Aufschreiben eigener Gedanken. Erkenntnisse werden auf gedanklichem Wege gewonnen (*Lernen durch Begriffe und Begreifen*).

Alle vier Aneignungsformen bedingen sich gegenseitig. Sie sind allen SuS zugänglich zu machen. Die basal-perzeptiven Aneignungsformen gelten auch den kognitiv leistungsfähigen SuS und die abstrakt-begrifflichen auch – soweit sie daran partizipieren können – den SuS mit komplexer Behinderung.

1.3 Konfessionell-kooperativer und inklusiver RU

Zu den Differenzmerkmalen in der Pädagogik der Vielfalt gehört neben Alter, Geschlecht, Kultur, Ethnie und Begabung bzw. Behinderung auch die Religion. Der im Grundgesetz (Art. 7,3) begründete konfessionelle RU ermöglicht einen Unterricht nach der Vielfalt der Religionen und Konfessionen. Was bedeutet dies für einen inklusiven konfessionellen RU? Jedenfalls nicht die Auflösung von Vielfalt und Differenz in einem gleichmachenden Religionskunde-Unterricht! Die unterschiedlichen Stimmen der Religionsgemeinschaften sollen in ihrer Verschiedenheit authentisch zur Sprache kommen können, so dass SuS nicht nur etwas *über* Religion erfahren, sondern *von* überzeugten Lehrerinnen und Lehrern (LuL) überzeugend von ihrer Religion lernen. Dies gebietet der Grundsatz, die Verschiedenheit (der Religionsgemeinschaften) gleich wertzuschätzen (*all different – all equal*). Der gleiche Wert der Konfessionen und Religionen spiegelt sich in unserem

Land bis dato noch nicht in der schulischen Landschaft des konfessionellen RU wider. In Finnland z.B. ist jede Schule verpflichtet, einen konfessionellen RU anzubieten, sobald mindestens drei SuS der gleichen Konfession oder Religion dies wünschen. Damit wird gewährleistet, dass sich die Vielfalt der religiösen Bekenntnisse auch im Bildungskontext Schule widerspiegelt.

Nach dem Grundsatz der Gemeinsamkeit des Lernens ist jedoch auch zu gewährleisten, dass die authentischen Stimmen der Religionsgemeinschaften in der Separierung nicht ungehört verhallen. Sie müssen gegenseitig gehört werden und miteinander ins Gespräch kommen können. Das gemeinsame Lernen unterschiedlicher Religionen, Konfessionen und Weltanschauungen ist ein konstitutiver Bestandteil eines inklusiven konfessionellen RU. Er braucht immer auch die anderen. Die Medaille des inklusiven RU weist somit die beiden Seiten auf: Eine konfessionelle nach innen gerichtete und die konfessionell kooperative sowie eine interreligiös nach außen gerichtete Seite. Konfessioneller RU sollte darum in einer eigenständigen, kooperativen wurde,¹³ 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. Das konfessionell-kooperative Modell in Baden-Württemberg ist ein innovativer Ansatz, der richtungsweisend sein könnte.¹⁴ Auf dem Weg zu einer religiösen Bildung, die dem religionspezifischen Lernen nach dem Grundsatz der Differenz und dem interreligiösen Lernen nach dem Grundsatz des gemeinsamen Lernens in gleicher Weise gerecht wird, sind noch viele Schritte zu bedenken und zu vollziehen.

Friedrich Schweitzer hat jüngst den Kooperativen Religionsunterricht als Zukunftsmodell bezeichnet und versteht ihn „als einen *bekennnisorientierten* und einen *dialogischen* Religionsunterricht zugleich.“¹⁵ In den folgenden

13 Die EKD Denkschrift von 1994 schlägt bereits eine „eigenständige Fächergruppe“ vor: Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*, Gütersloh 1994, 73ff und 90 f.

14 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).

15 Friedrich Schweitzer, *Die Moderne und Religionen. Kooperativer Religionsunterricht als Zukunftsmodell*, in: Bülent Ucar/Martina Blasberg-Kuhnke/Arnulf von Scheliha (Hg.),

Unterrichtsideen zur Dimension „Kirche(n)“ wird beim konfessionell-kooperativen Lernen auf die vier Phasen des Konzepts der kooperierenden Fächergruppe Bezug genommen, wie sie Katja Boehme beschrieben hat.¹⁶ Die Phasen des gemeinsamen Unterrichts der Klassen des katholischen und evangelischen RU (Phase 2) und die der gemischten Klassen (Phase 3) folgen den Grundsätzen und Zielen des konfessionell-kooperativen RU.¹⁷

2. Unterrichtsideen und Differenzierungsmöglichkeiten zu Kirche & Ökumene

Die SuS kommen mit den unterschiedlichsten Erfahrungen von Kirche als Gemeinschaft, Kirchenräumen und christlicher Glaubenspraxis in den Unterricht. Auch in dieser Hinsicht ist die Klasse als Lerngruppe heterogen. Ein Ziel des inklusiven RU ist, das Miteinander der Verschiedenen einzuüben. Der Respekt gegenüber der Andersartigkeit und der Andersgläubigkeit des Anderen wird zu einem Gradmesser des Unterrichts.

2.1 Grundstufe Klasse 3–4: Kirche von Anfang an

Die SuS lernen in der Grundstufe, die Chancen und Möglichkeiten zu erkennen, die sich aus der Vielfalt der unterschiedlichen Individuen mit ihren Begabungen und Fähigkeiten ergeben (vgl. Charismen 1.Kor 12). Besonders die Kompetenzen, die sich auf das Zusammenleben und die gegenseitige Wahrnehmung richten, brauchen in einer inklusiven Klasse nicht separat thematisiert zu werden. Das hier praktizierte Zusammenleben der Verschiedenen erfordert immer wieder die Gestaltung des Miteinanders in einer wertschätzenden und die Individualität achtenden Weise.

Die SuS haben sich vor dieser Unterrichtseinheit in Klassenstufe 1–2 schon eingehend mit der sichtbaren Kirche aus Steinen beschäftigt und ein

Religion in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts, Osnabrück 2011, 79–89; ebd. 79.

16 Katja Boehme, Die Kooperative Fächergruppe. Konfessionelle Identität und interreligiöse Dialogfähigkeit werden im Modell der Kooperierenden Fächergruppe gleichermaßen gefördert. *Katechetische Blätter* 127 (2002), 375–382; ebd. 376–378. Die Bildungspläne ev./kath. Religionslehre sind in Baden-Württemberg in allen Schularten mit sieben inhaltsbezogenen Dimensionen versehen.

17 Vgl. Vereinbarungen 2005/2009 (Anm. 20), 2 und Friedrich Schweitzer, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: Herkunft – Erfahrungen – Perspektiven, in: *entwurf* 2/2006, 5–9 sowie Wolfgang Kalmbach, Auf dem Weg. Religionsunterricht in Form Konfessioneller Kooperation in Baden-Württemberg, in: *entwurf* 2/2006, 10–14; ebd. 10.

Kirchengebäude ihrer Konfession erfahrungsorientiert kennen gelernt (Kirchraumpädagogik). Nun soll ihr Blick darauf gerichtet werden, was die unsichtbare Kirche von Anfang an begründet und zusammenhält. In der Grundstufe geht es im Zusammenhang der Pfingsterzählung (Apg 2) um den Heiligen Geist, der eine Verständigung über Grenzen hinweg ermöglicht. Dabei bekommen die SuS die Gelegenheit bewusst wahrzunehmen, dass die christliche Kirche religionsgeschichtlich aus dem Judentum hervorgegangen ist und auf den gläubiger Juden Jesus zurückgeht.

Angestrebte Kompetenzen

Die SuS entdecken mit anderen und für sich persönlich, dass die Kirche in ihrem Ursprung vom göttlichen Geist der Verständigung getrieben ist, der Sprach- und Kulturgrenzen überwindet und eine Gemeinschaft der Verschiedenen ermöglicht. Sie sind in der Lage den Zusammenhang von göttlichem Geist und menschlicher Verständigung zu beschreiben und können ihre Alltagserfahrungen im Licht der Pfingstgeschichte deuten.

2.1.1 Eingangs- und Schlussritual



Eingangsritual

Die Klasse sitzt im Stuhlkreis (Sozialform) um ein gestaltetes Bodenbild mit einer Kerze. Die SuS singen das Lied „Wind kannst du nicht sehen, [...]“¹⁸. Die erste Strophe („[...] ihn spürt nur das Ohr“) spricht die Lehrkraft, während sich die SuS im Uhrzeigersinn vorsichtig(!) ans Ohr blasen, wenn möglich mit geschlossenen Augen. Nachdem alle gemeinsam die zweite Strophe gesungen haben („hört, wie er spricht“), zieht ein Schüler eine Wortkarte und liest ein ermutigendes Wort vor.¹⁹ Dann zeigt er allen das Piktogramm auf der Rückseite der Karte, das dieses Wort veranschaulicht und legt die Karte auf das Bodenbild. Auf die dritte Strophe („was er tut“), deckt eine (andere) Schü-

¹⁸ Gesangbuch der Evangelisch-methodistischen Kirche, Stuttgart et al. 2002, Nr. 261

¹⁹ Mehrere Karten mit einem ermutigenden Wort auf der Vorderseite und einem illustrierenden Piktogramm auf der Rückseite (z.B. das Piktogramm in: http://www.wandtasie.de/media/images/popup/wc_schild_stark_frau.jpg mit Dan 10,19: „Hab keine Angst, Gott liebt dich. Sei stark und nochmals stark!“

lerin eine Bildkarte²⁰ auf, die sichtbar macht, was Wind zu bewirken vermag und legt sie ebenso auf das Bodenbild. Bei der vierten Strophe („weicht die Angst“) zündet ein/e Schüler/in die Kerze in der gestalteten Mitte an. Davor kann die Lehrperson je nach Klassensituation auch fragen: „Möchte heute jemand eine Sorge loswerden oder sagen, wovon er oder sie gerade Angst hat?“

Abschlussritual

Die letzte Strophe („kommt der Geist zu uns und Gott ist selber da“) wird gemeinsam gesungen oder von den SuS mit selbst entwickelten Gebärden gesprochen. Danach löscht eine Schülerin oder ein Schüler die Kerze.

2.1.2 Hinführung: Von der Lebenswelt der SuS zur Pfingstgeschichte

„Als der Pfingsttag gekommen war, waren sie alle an einem Ort versammelt“ (Apg 2,1). Die Pfingstgeschichte beschreibt 50 Tage nach dem Pashahfest am Tag des jüdischen Erntedankfestes Shavuot eine quasi inklusive Situation der frühen Christengemeinschaft: Sie waren *alle an einem Ort*. Der soziale Kontext im Versammlungshaus und draußen in der Stadt war multikulturell und polyglott. Menschen aus allen Kulturkreisen der römischen Welt hatten sich in Jerusalem versammelt, um das jüdische Erntedankfest zu feiern. Für die Anhänger Jesu war das Fest überschattet durch den gewaltsamen Verlust ihres Meisters, von Trauer, Sprachlosigkeit und Schmerz. Zugleich waren sie ermutigt durch die spürbare Gegenwart des Auferstandenen und seiner Verheißungen (vgl. Lk 24 u. Apg 1,4 ff.). Die SuS erhalten verschiedene Möglichkeiten, in ihrer aktuellen Lebenssituation Gefühle und Zusammenhänge wahrzunehmen, die mit denen der Jüngerinnen und Jünger an Shavuot korrespondieren.



Eingangsritual erweitern: Fokus „Abschiedsschmerz“

Bevor die vierte Strophe gesungen wird, zeigt die Lehrperson ein Bild mit einem winkenden Kind: „Möchte jemand von euch von einem Abschiedsschmerz erzählen? Ihr kennt das vielleicht, dass ihr zu jemand ‚tschüss‘ sagt oder man sich trennen muss und das weh tut.“ Die SuS suchen zu ihrem Schmerz die passende Farbe

20 Zum Beispiel eine Bildkarte mit einem Windsurfer.

eines Chiffontuches aus und legen sie (ggf. auch ohne verbale Äußerung) in die Mitte. Die Beiträge werden von den SuS nicht kommentiert und von der Lehrkraft wertschätzend-empathisch aufgenommen. Abschließend singen alle die vierte Strophe von dem oben genannten Lied mit der Variante „weicht der Schmerz und strömt Heilung spürbar ein“. Danach zündet ein Schüler oder eine Schülerin die Kerze in der gestalteten Mitte an.



Sprachverwirrung: Fokus „Verständigung“

Die SuS hören viele unterschiedliche fremde Sprachen. Diese können per Tonträger eingespielt, von der Lehrkraft vorgelesen oder von SuS mit Migrationshintergrund in ihren Muttersprachen vorgetragen werden. Die Erfahrung der Klasse ist: Wir verstehen (fast) nichts. Die Lehrkraft sagt: „Es gibt fast 7000 verschiedene Sprachen auf der Welt. Was meint ihr, warum und es den Menschen so schwer fällt, sich gegenseitig zu verstehen?“ Am Ende des Gesprächs erfahren die SuS, dass sich die Menschen diese Frage zu allen Zeiten schon gestellt haben und erleben die biblische Ätiologie vom Turmbau zu Babel (Gen 11, 1–9) als erzählte Präsentation²¹. Mit Hilfe des Bodenbildes der Geschichtenpräsentation theologisieren die SuS über die Geschichte.



Vorgeschichte: Fokus „Trost und Vertröstung“

Die Hinführung zur Pfingstgeschichte folgt dem in Jeux Dramatiques praktizierten Dreischritt vom ICH zum DU zum WIR.
ICH: Die SuS sitzen im Stuhlkreis so, dass sie jeweils den Rücken eines Mitschülers oder einer Schülerin vor sich haben. Sie legen beide Hände flach auf den Rücken der vor ihnen sitzenden Person und schließen die Augen. Die Lehrperson erzählt die Erinnerung an den Abschied Jesu (Himmelfahrt) und seine Zusage, den Tröster (Paraklet/Heiliger Geist) zu schicken aus der Sicht einer Jüngerin oder eines Jüngers. Die SuS empfinden die Gefühle dieses Jüngers bzw. dieser Jüngerin nach und übertragen Sie als „Rückenerzählung“²² mit ihren Fingern auf den Rücken der vor ihnen sitzenden Person. Die gründliche Ein-

21 Hier eignen sich zum Beispiel biblische Erzählfiguren oder der Zugang der Religionspädagogische Praxis (RPP) mit Legematerialien.

22 Siehe W. Schweiker 2012 (Anm. 1), 85.

führung in die Körperarbeit und die mit ihr verbundenen Regeln sind für diese Methode eine unverzichtbare Voraussetzung²³.

Die SuS setzen sich nun wieder in Blickrichtung auf die Mitte des Kreises. Sie bekommen nun den Auftrag, den Stuhl auf dem sie sitzen mit den Gefühlen dieses Jüngers bzw. der Jüngerin zu gestalten. Dabei verwenden sie die Tücher und Requisiten von Jeux Dramatiques. Welche Farben haben die Gefühle? Wie groß sind sie jeweils? Dann ist ihre Aufgabe, eine Körperhaltung auf bzw. an ihrem Stuhl einzunehmen, die diesen Gefühlen entspricht²⁴. Die Lehrkraft „friert“ diese Körperhaltungen für eine kurze Zeit ein und beauftragt die SuS, sich diese Haltung gut zu merken.

DU: Danach tauschen sich die SuS zu zweit – nacheinander – über ihre Körperhaltungen und Gefühle aus. Sie erzählen sich, an welches persönliche Erlebnis sie diese Gefühle erinnern.

WIR: Die Klasse gestaltet nun ein gemeinsames Bodenbild, indem die SuS von ihrem gestalteten Stuhl jeweils ein Tuch bzw. Gefühl auswählen und es nacheinander, wenn möglich mit einem für sie passenden „Wort“ in die Bodenmitte legen. Es entsteht ein Gemeinschaftsbild, das von allen betrachtet und reflektiert wird.

2.1.3 Durchführung: Die Pfingstgeschichte mit Jeux Dramatiques spielerisch erarbeiten



Jeux Dramatiques²⁵ bietet im inklusiven RU die Chance einer sinnvollen und voraussetzungslosen Beteiligung. Dieses „Ausdruckspiel aus dem Erleben“ sucht einen unmittelbaren Zugang zu den Gefühlen der Akteure und zu den Rohstoffen (Themen und Geschichten). Es lehrt den achtsamen Umgang mit dem Gegenüber. Auch für kognitiv hoch

begabte Mädchen und Jungen bietet dieser Zugang Gelegenheiten zum spontanen (Bewegungs-) Ausdruck von Emotionen *und* zur anschließenden Reflexion.

23 Siehe W. Schweiker 2012 (Anm. 1), 63.

24 Siehe „Körperworte“ in: W. Schweiker 2012 (Anm. 1), 64.

25 Als Grundlagenwerk für den Einsatz im Schulunterricht empfiehlt sich Marion Seidl-Hofbauer, Jeux Dramatiques in der Grundschule. Soziales Lernen durch das Ausdrucksspiel, Augsburg: Brigg Pädagogik Verlag 2009. Siehe auch den Internetauftritt des Konzepts: www.jeux.de.

Der Spielaufbau des Ausdruckspiels aus dem Erleben (Jeux Dramatiques) folgt dem vierphasigen RSPV-Zirkel (Rohstoff – Spielvorbereitung – praktische Durchführung – Verarbeitung). Entscheidend ist, dass Jeux Dramatiques (i.d.R.) nicht vor Zuschauern aufgeführt wird. Es ist ein Theater ohne Publikum. Die ganze Gruppe spielt spontan, ohne Einübung, für sich selbst.

Die SuS können den Rohstoff der Pfingstgeschichte (R) in unterschiedlicher Form erleben und präsentieren²⁶. Bei der Wahl der Präsentationsweise sind die besonderen perceptiven und kognitiven Bedürfnisse der SuS in der Klasse zu berücksichtigen.

In der Spielvorbereitung (S) werden die Abläufe und Orte der Geschichte gemeinsam besprochen und im Raum durch Stühle, Tische oder Tücher markiert. Dann wird mit den SuS die Frage geklärt, welche Rollen in der Geschichte wichtig sind. Neben Jünger/innen oder Bewohner/innen von Jerusalem kann auch das Brausen, der Heilige Geist, die Hausmauer, der Mut, die Angst oder was auch immer den SuS in der Geschichte bedeutsam wird mit einer Rolle bedacht werden. Die SuS können ihre persönliche Rolle frei wählen. Auch Doppelbesetzungen sind möglich. Begriffe und Gegenstände können als Rollen eingeübt werden, indem eine Gruppe der anderen diese Rollen pantomimisch vorspielt. Die andere Gruppe versucht sie zu erkennen. Dabei geht es darum, die Gefühle und Situationen ohne Sprache so darzustellen, dass sie möglichst genau getroffen werden. Welche Tücher, Farben, Bewegungen, Tempi oder Geräusche zu den Rollen passen wird so weit wie nötig vorab besprochen. In dieser Phase der Spielvorbereitung lässt sich durch Absprachen ein hoher Grad an Individualisierung und Elementarisierung realisieren.

Bei der praktischen Durchführung des Spiels (P) gibt es kein Richtig oder Falsch. Verbale Kommunikation ist möglich, wird aber in der Regel nicht forciert, damit die Spieler/innen sich auf ihre körperlichen Ausdrucksformen konzentrieren können. Die Akteure können sich ganz auf den Ausdruck ihrer Gefühle konzentrieren, da die Geschichte begleitend erzählt oder gelesen wird. Als Textgrundlage dient der Bibeltext, ggf. in der leichten Sprache der Elementarbibel²⁷.

Die Verarbeitung der Geschichte (V) entspricht der Reflexionsphase. Beglückende und konfliktreiche Spielerfahrungen werden geklärt. Gemeinsam suchen die SuS mit der Lehrkraft zusammen nach dem tieferen Verstehen

26 W. Schweiker 2012 (Anm. 1), 85 ff.

27 Anneliese Pokrandt, Elementarbibel, Lahr: Ernst Kaufmann 1998, 531 ff.

der Geschichte. Worin liegt ihr Geheimnis? Was konnten wir über den Anfang der Kirche, über Brausen, Feuerzungen, Heiligen Geist etc. buchstäblich „in Erfahrung“ bringen?

Materialien

Kiste mit Tüchern und einfachen Requisiten; Stühle, Tische und Gegenstände im Klassenzimmer.

Differenzierte Formen der Aneignung und Vertiefung

Die differenzierten Möglichkeiten der Vertiefung und Aneignung setzen die Verarbeitung der Geschichte im individualisierten und kooperativen Lernen fort und erschließen neue Aspekte des Themas durch unterschiedliche Zugangsformen.



Symboldidaktik: Wind - Feuer – Zunge

Die SuS beschäftigen sich mit dem Symbol „Wind“ bzw. Brausen. Sie experimentieren mit Wind bzw. Luftströmen und finden aufgrund ihres Wissens und ihrer Experimente heraus, was der Wind kann. Sie notieren oder skizzieren dies und klären für sich, welche Eigenschaften des Windes für den Heiligen Geist zutreffen könnten. Anschließend vergleichen sie ihre Vermutungen mit biblischen Textstellen in leichter Sprache (Mt 1,18; Lk 2, 26; Joh 3,8; Joh 14,26; Apg 1,8; Rö 5,5; Rö 15,13). Diese Form der Vertiefung kann auch mit den Symbolen „Zunge“ und „Feuer“ (unter Berücksichtigung der Sicherheitsvorschriften!) durchgeführt werden.



Geist der Verständigung

Die Kraft des Heiligen Geistes versetzte die Jüngerinnen und Jünger in die Lage, sich gegenüber Menschen anderer Kulturen und Sprachen verständlich zu machen (Apg 2, 4+8). Die SuS sollen entdecken, dass sich der Heilige Geist als Dolmetscher über Grenzen hinweg verständlich machen und von Gottes guter Botschaft erzählen will. Die SuS sollen mehr über den Heiligen Geist erfahren, indem sie das Dolmetschen der Guten Nachricht einüben und praktizieren. Ihre erste Aufgabe ist zu überlegen, was die Jünger/innen wohl damals den Menschen in Jeru-

salem von Gott und Jesus erzählt haben. Jede/r schreibt einen Satz in seinen Worten auf bzw. wird darin unterstützt. Nun versucht er oder sie diese Botschaft in unterschiedliche Sprachen zu übersetzen, damit auch Menschen sie verstehen können, die blind oder gehörlos sind, nicht sprechen können oder fremdsprachig sind. Als Material erhalten sie u.a. das Braille- und Lorm-Alphabet²⁸. Oder sie entwickeln ihren Satz als frei improvisierte Pantomime. In unterschiedlichen Sprachformen senden sie ihre Post an ihre Mitschüler/innen, so dass je nach Gruppengröße möglichst jede Person die individuell formulierte Gute Nachricht je einmal entschlüsseln kann. In das Abschlussritual kann der Text bzw. das Lied von Lothar Zenetti aufgenommen werden: „Wir sprechen verschiedene Sprachen“²⁹.



Sprachverwirrung und Verständigung

Der Turmbau zu Babel und die Pfingstgeschichte werden von den SuS in zwei Akten kreativ-künstlerisch bearbeitet und gestaltet. Die Zugänge können nach Neigungen oder schulischen Gegebenheiten gewählt werden. Weitere Gestaltungs- und Bearbeitungsmöglichkeiten sind: Zwei Standbilder mit Fotoaufnahmen, ein Theater-Zweiakter, zwei Bilder oder Skulpturen, Aufführung mit Orff-Instrumenten in zwei Sätzen.

Die beiden Akte werden von den SuS unter der Fragestellung analysiert: Wie unterscheidet sich die Gemeinschaft der frühen Christen/innen bzw. Kirche von der „Gemeinschaft“ der Menschen in Babel?

2.1.4 Ergebnissicherung

Die Ergebnisse dieser Unterrichtseinheit können unterschiedlich dokumentiert werden:

- in einem individuellen Portfolio oder in einer Sammelmappe
- als Eintrag im Religionsheft oder (für Objekte) in einer Religions-schachtel
- mit den Ergebnissen der Vertiefungsphase wird die Pfingsterzählung als Jeux Dramatiques-Aufführung weiter ausgearbeitet und einer anderen Klasse, den Eltern oder der ganzen Schulgemeinschaft vorgeführt.

28 W. Schweiker 2012 (Anm. 1), 74–49.

29 T: Lothar Zenetti 1981; M: Horst Krüger 2001; Liedsatz in: Gesangbuch der Evangelisch-methodistischen Kirche, Stuttgart et al. 2002, Nr. 410.

- die Klasse bringt dieses Thema aktiv an einen Schülergottesdienst ein oder beteiligt sich in einem Gemeindegottesdienst.

2.2 Hauptstufe: Eine Kirche der Vielfalt – Eins und uneins

In der Grundstufe haben sich die SuS mit dem Ursprung der unsichtbaren Kirche und dem Pfingstgeist der Verständigung auseinander gesetzt (s. 2.1). Auch die Beschäftigung mit der sichtbaren Kirche (Kirchraumpädagogik) und den Konfessionen evangelisch und katholisch wird bereits vorausgesetzt. Ging es in der Grundstufe um die Vergewisserung der eigenen Konfession, geht es in den Klassen 5–9 nun um die Begegnung mit SuS anderer Konfessionen im Bewusstsein der weltweiten Ökumene. Eine Auseinandersetzung mit Martin Luther und dem evangelischen Glaubensverständnis wird vor dieser Einheit in der Hauptstufe vorausgesetzt. Bei den folgenden inklusiven Unterrichtsimpulsen für die Klassenstufe 8–9 wird eine intensive Kooperation zwischen der evangelischen und katholischen Lerngruppe angestrebt. Diese kann auch im Kontext einer selbständigen kooperierenden Fächergruppe praktiziert werden. Die Ausweitung auf alle Lerngruppen der religiösen und ethischen Bildung – inklusive des islamischen RU und des Faches Ethik – erfolgt im Kontext der Dimension „Religionen und Weltanschauungen“.

Angestrebte Kompetenzen

Die SuS können in der Begegnung mit anderen die Besonderheiten ihrer eigenen Konfession verständlich machen, Kirche als weltweite Gemeinschaft der Vielfalt begreifen und Ökumene in Unterricht und Schule praktizieren.

2.2.1 *Eingangs- und Schlussritual*



Vorbereitung

Einen großen Ast oder einen kleinen Strauch in so viele kleine Zweige klein schneiden wie sich SuS in der Klasse befinden und (beim Setting Sitzkreis) eine Mitte gestalten.

Eingangsritual: Zweige wachsen viele aus einem Stamm

Die SuS sitzen im Kreis oder an ihren Tischen und schließen die Augen. Die Lehrkraft schlägt einen Gong oder eine Klangschale an. Alle lauschen still – bis der Ton verklungen ist. Dann erhalten die SuS je einen Zweig aus einem größeren Ast (s.o.) und befühlen ihn vorsichtig mit verschlossenen Augen. Im Hintergrund läuft eine ruhige, meditative Musik. SuS mit einer komplexen Behinderung können während dieser Zeit von der Lehrperson oder einer Assistenzkraft ein somatisches Angebot mit ihrem Zweig erhalten³⁰. Dann sagt der Schüler bzw. die Schülerin für alle hörbar:

„Zweige wachsen viele aus einem Stamm“³¹. Danach öffnen die SuS die Augen und betrachten, was sie vor sich haben. Sie legen nacheinander ihren Zweig in die Mitte oder vor sich auf den Tisch und teilen dabei verbal oder non-verbal mit, was sie entdeckt haben.

Abschlussritual

Die Lehrkraft sagt: „Zweige wachsen viele aus einem Stamm, unser Stamm heißt Christus.“ Dann beginnen die SuS die einzelnen Zweige so zusammen zu puzzeln, dass der ursprünglich gewachsene Ast (in der Mitte bzw. auf einem Tisch im Raum) entsteht. Sie betrachten dieses „Puzzlebild“ und hören auf den Gong oder die Klangschale. Sobald der Ton verklungen ist, sagt die Lehrperson: „Zweige wachsen viele aus einem Stamm und wir sind eins durch ihn“. Diese Strophe kann auch gesungen oder von allen gemeinsam gesprochen werden.

2.2.2 Unterrichtsideen

Die konfessionell-kooperative Zusammenarbeit folgt den Phasen, die Katja Boehme für die selbständigen, kooperierenden Fächergruppe vorschlägt³².

Phase 1: Erarbeitung in der eigenen Konfession

In dieser Phase bearbeiten alle konfessionellen Lerngruppen die gleichen Aufgaben, jedoch jeweils im Blick auf ihre eigene Konfession.

30 Sie spüren den Zweig auf ihrer Haut. Dabei sind die Regeln des basalen Dialogs zu beachten. Siehe W. Schweiker 2012 (Anm. 1), 77.

31 Evangelisches Gesangbuch (EG), Stuttgart 1996, Nr. 268.

32 Siehe K. Boehme 2002 (Anm. 22), 376.



Individuelle Hinführung: Biographische Zweige

Die SuS bearbeiten den Zweig, den sie im Eingangsritual (s. 2.2.1) erhalten haben. Ihre biographische Aufgabe ist, sich individuell mit der eigenen religiösen Prägung in ihrer Herkunftsfamilie und Umwelt zu beschäftigen. Dabei ist es ihnen selber überlassen, wie sie die Ästchen und Abzweigungen an ihrem

Zweig bezeichnen, z.B.: „Meine Oma hat ein Gute-Nacht-Gebet gesprochen“, „mein Vater ist überzeugt, dass es Gott nicht gibt“, „in die Jungschar bin ich gern gegangen“ etc. Sie können in ihren Unterlagen (z.B. Religionsheft) dazu auch eigene Aufzeichnungen machen. Das Ziel ist, am Ende die einzelnen Ästchen des persönlichen Zweiges mit Zetteln und Fäden zu beschriften. Die individuellen Ergebnisse tauschen die SuS in Partnerarbeit aus und bringen jeweils eine wichtige Erkenntnis ihres Partners bzw. der Partnerin in die Abschlussrunde der Gesamtgruppe ein. Die Aufgabe der Klasse ist, aus den individuellen Zweigen ein sinnvolles Gesamtbild zu legen und dieses digital zu dokumentieren. Der individuelle Zweig wird in den Reli- bzw. Doku-Kisten der SuS archiviert.

Typisch evangelisch, katholisch, methodistisch etc.

Auf der Grundlage des Erlernten und der aktuellen Kenntnisse erarbeiten die SuS in (konfessionellen) Kleingruppen, was typisch für ihre Konfession ist. Die SuS, die einer anderen oder keiner Konfession angehören, können entscheiden, ob sie sich anderen anschließen, eine eigene Gruppe bilden oder ihre Bekenntniszugehörigkeit in Einzelarbeit vertiefen. Für die Gruppenarbeit gelten die Regeln des kooperativen Lernens. Zu den üblichen Rollen (Gesprächsleiter/in, Zeitwächter/in, Materialmanager/in) kommt auch der/die Bedürfniswächter/in dazu. Er oder sie nimmt die individuellen Bedürfnisse in der Gruppe wahr und organisiert den ggf. erforderlichen Unterstützungs- und Assistenzbedarf.

Die *Aufgabe* der Gruppen ist, typisch Evangelisches zu benennen, schriftlich zu erläutern und dafür ein Objekt oder Bild zu finden.

Als *Materialgrundlage* stehen ihnen die Ergebnisse des vorausgehenden RU (Luther-Einheit, Kirchrumpädagogik etc.), die Schulbibliothek, die Medien im Reli-Raum, das Internet und die konfessionellen Objekte ihres persönlichen Sozialraums zur Verfügung. Die Arbeitsgruppen stellen ihre Objekte und Beschreibungen in einer *Ausstellung* der gesamten Lerngruppe vor.

Nach der Ausstellungsphase überlegt sich die konfessionelle Lerngruppe gemeinsam, in welcher *Präsentationsform* sie das typisch Evangelische der anderen Konfessionsgruppe vorstellen kann. Denkbar wäre ein Impro-Theater mit zentralen konfessionstypischen Objekten (s.o.), Lernstationen, Ratespiele (z.B. „Wer wird Millionär?“) und vieles mehr. Wichtig ist bei der Wahl der Präsentationsformen, die besonderen individuellen Bedürfnisse aller SuS zu berücksichtigen.

Differenzierte Formen der Aneignung und Vertiefung



Lebensgeschichtlicher Zugang zur eigenen Konfession

Wann ist mir klar geworden, dass ich evangelisch/methodistisch/mennonitisch/ohne Religionszugehörigkeit usw. bin?³³ Die SuS schreiben dazu eine Geschichte oder stellen diesen biographischen Sachverhalt mit kreativen Ausdrucksformen dar.



Fragebogen zur Selbst- und Fremdeinschätzung

Die SuS erstellen einen Fragebogen zu ihrer Konfession mit unterschiedlichen Aussagen, die sie auf einer Skala von 1–6 bewerten. Ein solcher Fragebogen hilft SuS, die persönliche Haltung gegenüber der eigenen Konfession zu klären (Selbsteinschätzung) und sie (in Phase 2: Fremdeinschätzung) auch im Spiegel der anderen Konfession wahrzunehmen. Dadurch können Vorurteile wahrgenommen und abgebaut werden.

| | |
|--|---|
| <p>Eine fiktive Aussage von SuS über die eigene Konfession könnte sein:</p> <p>„Evangelisch ist irgendwie moderner als katholisch“</p> <p>sehr 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 gar nicht</p> <p>(Selbsteinschätzung)</p> | <p>„Evangelisch ist irgendwie moderner als katholisch“</p> <p>sehr 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 gar nicht</p> <p>(Fremdeinschätzung)</p> |
| <p>(in der Mitte das Blatt falten)</p> | |

³³ Siehe Bernhard Bosold/Andreas Reinert, „Wann ist mir klar geworden, dass ich evangelisch/katholisch bin?“, in: entwurf 1/2003, 61–64.



Phase 2: Gegenseitige Präsentation im konfessionell-kooperativen Forum

Im Forum aller konfessionellen Lerngruppen präsentieren die einzelnen Lerngruppen nacheinander ihre Arbeitsergebnisse den jeweils anderen Gruppen. Bei der Präsentationsform achten sie darauf, dass möglichst alle Zugangs- und Aneignungsformen angesprochen sind. Anschließend besteht die Möglichkeit zum Nachfragen. Die konfessionellen Experten geben nach bestem Wissen und Gewissen Auskunft. Offene Fragen werden notiert und in Phase 3 oder 4 recherchiert.



Phase 3: Dialogische Vertiefung in gemischten Gruppen

Die SuS bringen die historischen Bezüge sowie das Verhältnis der Konfessionen mit ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen in einem Modell zur Darstellung. Die leitende Frage ist: Was hält die Gemeinschaften des christlichen Glaubens zusammen? Dazu eignen sich zum Beispiel die klassischen Symbole, die für die Kirche bzw. die Ökumene stehen: Der Leib, das Schiff/die Arche, die Familie oder das Haus aus lebendigen Steinen mit Christus als Schlussstein. Auch das Symbol des Baums mit seinen Zweigen, das im Eingangsritual der Unterrichtseinheit schon eingeführt wurde, kann aufgegriffen und als realer Baum auf dem Schulgelände oder in Schulnähe als Modell gestaltet werden. Die SuS versehen seinen Stamm sowie seine Äste und Zweige mit Bezeichnungen und Jahreszahlen der christlichen Konfessionen und ihren Eigenschaften. Der Baum kann auch dazu dienen, die Konfessionskunde weiter zu vertiefen.

Differenzierte Formen der Aneignung und Vertiefung



Eingangsritual

Das von den SuS gewählte Symbol der Ökumene kann in das Eingangsritual aufgenommen und mit dem Spruch verbunden werden: „Gott, du hast darum gebetet, dass wir alle eines sein. Hilf du selber uns zur Einheit, denn die Kirche ist ja dein“ (EG)

267,1) oder Vers 5: „Dein Volk ist nicht unsre Kirche, unsre Konfession allein, denn dein Volk, Gott, ist viel größer, brich mit deinem Reich herein!“



Gemeinsamkeiten

Die Gemeinsamkeiten der Konfessionen werden in gemischten Kleingruppen erarbeitet. Dabei können die Zugänge von Phase 1 oder andere Methoden wie z.B. das Eckenspiel eingesetzt werden³⁴.



„Drei-Einigkeit“

Mit dieser spielerischen Methode können die SuS in konfessionsgemischten Dreiergruppen die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede der verschiedenen Konfessionen aus ihrer persönlichen Sicht entdecken³⁵. Die drei Leitfragen sind: 1. Drei Dinge, die wir an unseren Konfessionen mögen. 2. Drei Dinge, die wir nicht mögen. 3. Drei Dinge, durch die sich unsere Konfessionen unterscheiden.



Fragebogen zur Selbst- und Fremdeinschätzung

Zwei SuS mit unterschiedlichen Konfessionen bewerten ihre Fragebögen gegenseitig und tauschen sich anschließend darüber aus (s.o.). Zuerst bewertet z.B. der katholische Schüler seinen Fragebogen zur katholischen Konfession (linke Spalte). Dann faltet er das Blatt in der Mitte, gibt es seiner evangelischen Mitschülerin und bewertet dieselben Aussagen, ohne die Bewertung des katholischen Mitschülers zu kennen. Danach tauschen sie sich über ihre Einschätzungen aus und versuchen gegenseitig zu verstehen, wie es zu diesen Bewertungen kam. Danach erfolgt der gleiche Vorgang mit dem Fragebogen zur evangelischen Konfession.

³⁴ Siehe W. Schweiker 2012 (Anm. 1), 51.

³⁵ Siehe W. Schweiker 2012 (Anm. 1), 52.

Phase 4: Abschließende Reflexion in getrenntem konfessionellen Unterricht

Den Ausgangspunkt dieser Abschlussphase bildet das, was die Gruppen aus der zweiten und dritten Phase der Begegnung und des Dialogs mitbringen. Zu den Erfahrungen, dass viele Gemeinsamkeiten ihre Konfessionen verbinden, gilt es nun das an der eigenen Konfession zu bearbeiten, was von den SuS nicht verstanden, nicht erklärt oder (von den anderen) nicht toleriert werden konnte.



Gedicht Ökumene

Mit Hilfe der Arbeiten zu diesem Gedicht (M8³⁶) können die eigenen und fremden Haltungen und Gefühle in der Gruppe „miteinander bedacht“ werden. Die zentralen Stichworte des Gedichtes sind „Fehler zugeben“, „andere achten“, „Vorurteile bekämpfen“ und „verstehen wollen“. Die eigenen Haltungen und die des Gedichtes können durch Körperarbeit mit den Methoden „Körperworte“ oder „Bildhauer und Modell“³⁷ reflektiert und weiter entwickelt werden.



Einheitsprinzip

Das Einheit stiftende Element des christlichen Glaubens wird gemeinsam in allen vier Zugangsformen vertieft: In Christus gibt es kein oben und unten, weder Mann noch Frau und in Blick auf Kirche kein Ost noch West. Alle sind eins durch Christus (Gal 3,28) bzw. gleichberechtigte Glieder an seinem Leib (1.Kor 12, 12–31).



Ein weiterführendes ökumenisches Projekt

Die SuS planen und gestalten gemeinsam mit den anderen Konfessionsgruppen einen ökumenischen Gottesdienst an der Schule zum Thema eines christlichen Gemeinschaftssymbols, das sie bearbeitet haben (z.B. „Großfamilie Kirche“) oder sie entwickeln gemeinsam ein anderes sinnvolles ökumenisches Projekt.

36 Gedicht von Eckart Bücken in: Evangelisches Gesangbuch, Stuttgart 1996, S. 1087.

37 Siehe W. Schweiker 2012 (Anm. 1), 64.

2.2.3 Ergebnissicherung

Die Präsentationen der konfessionellen Gruppen (Phase 2) werden für alle SuS zusammengefasst, festgehalten und vervielfältigt.

Die Darstellung der Christenheit in ihrer konfessionellen Vielfalt mit dem sie verbindenden Einheitsprinzip (Christus/Heiliger Geist etc.) wird bildhaft (z.B. als Power-Point-Präsentation) dokumentiert.

Jede Schülerin und jeder Schüler formuliert ein persönliches Fazit der Unterrichtseinheit in seinem Religionsheft oder gestaltet es zur Dokumentation in seiner Reli- bzw. Doku-Kiste.

Abstract

The task to organise diversity in religious education accrues from a commitment to a non-selective and non-segregating general education. Core elements of a general inclusive religious didactics are discussed in this article. Georg Feuser's key idea that "everybody cooperates in the shared subject" is substantiated in a form of didactics that promotes individualisation, inner differentiation, as well as cooperation in class. As joint teaching should be oriented on four substantial forms of access and appropriation, these are also developed. In the end the question which facets religious education that is denominationally cooperative and inclusive should have is treated. Only religious education that is denominationally introversive and cooperative, and interreligiously extroversive is in accordance with the basic principles of inclusive learning. The aim of inclusive religious education is to practise cooperation in the view of diversity. How respect towards otherness and different beliefs can be reached in the lessons is treated in the last part of this article, where ideas for teaching and possibilities for differentiation in church and ecumenism in grades 3–4 and 5–9 are presented.

Annedore Prengel, Pädagogik der Vielfalt.

Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik – (32006)

Larissa Seelbach

„Pädagogik der Vielfalt ist zuallererst der Demokratie und dem emanzipatorischen Bildungsideal der Mündigkeit verpflichtet“ (16) und besitzt gerade hierin ihren zeitlos aktuellen Gehalt, der sich in der im letzten Kapitel dieser Arbeit herauskristallisierten Definition verdichtet:

„Pädagogik der Vielfalt geht aus von der ‚Unbestimmbarkeit des Menschen‘, sie kann darum nicht diagnostizieren, ‚was jemand ist‘, noch ‚was aus ihr oder ihm werden soll.‘ Sie wendet sich gegen alle Verdinglichung in Gestalt von Definitionen [...]. Wenn Personen charakterisiert werden sollen, dann in ihrer Entwicklungsdynamik und in ihrem Umweltkontext. Nur in ihrer Prozesshaftigkeit und Umweltinterdependenz lassen sich Personen adäquat beschreiben. Daraus leiten sich Maximen für Bewertungen und Gutachten ab.“ (191)

Nicht ableitbar sind in Anbetracht einer kaum überschaubaren Heterogenität, die Prengel detailliert an- und ausführt, Leitbilder (191f). Die Notwendigkeit besonderer pädagogischer Aufmerksamkeit (194) soll daher den Blick für die abschließend herangezogene chassidische Weisheit schulen, dass in jedem Menschen etwas Kostbares sei, das so kein anderer habe (196).

Einleitend stellt die Autorin fest, dass die in der alltäglichen Schulpädagogik realisierte Vielschichtigkeit kaum eine Entsprechung in der pädagogischen Theoriebildung und den damit einhergehenden erziehungswissenschaftlichen Diskursen finde (11). Hier begegnet der Wissenschaftsstand von 1993 und zugleich der bei seiner Erstveröffentlichung mit dieser Arbeit einhergehende Neuigkeitsgehalt. Mittlerweile ist das Stichwort „Inklusion“ in aller Munde und aus dem pädagogischen Diskurs nicht wegzudenken, wie der Artikel von Hartmut Rupp (Kennwort Inklusion) unter Einbeziehung aktueller Veröffentlichungen – auch von Prengel selbst – deutlich

macht. Annedore Prengel kommt auf jeden Fall eine Vorreiterrolle innerhalb der theoretischen Durchdringungen dieses Themenfeldes zu.

Angestrebt ist laut Prengel, an einem Bildungsverständnis mitzuwirken, das der Entwicklung einer Pädagogik der Vielfalt verpflichtet sei, um einen Beitrag zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses, zur Entfaltung kulturellen Reichtums und zum Respekt vor Individualität in der Erziehung zu leisten (13).

Gegliedert ist Prengels Studie in sechs Kapitel. Zuerst wird die bildungspolitische Aktualität des Themas erörtert. Im zweiten Kapitel werden theoretische Entwürfe vorgestellt, die sich u.a. mit den Theorien und der Geschichte des Gleichheits- und Differenzbegriffs, der Philosophie der Pluralität sowie der Intersubjektivitätstheorie befassen und zudem auf das Dilemma von Heterogenität und Angleichung eingehen. Kapitel drei bis fünf setzen sich dann mit den Bereichen der Interkulturellen und der Feministischen Pädagogik sowie der Integrationspädagogik auseinander. Im letzten Kapitel geht es dann um den Ertrag der interdisziplinären Analyse, die dem Entwurf einer Allgemeinen Pädagogik der Vielfalt dienen soll. Als besonders hilfreich erweist sich eine Aufzählung der „Elemente einer Pädagogik der Vielfalt“, die den Ertrag aus den in den einzelnen Kapiteln vorgestellten theoretischen und historischen Forschungen sowie den Erkenntnissen aus den o.g. pädagogischen Arbeitsfeldern in 17 Thesen bündelt (184–196). Mit diesen Thesen verfolgt Prengel die Absicht, einen Diskussionsbeitrag zu leisten (196), was ihr zweifelsohne gelungen ist.

Die vorliegende dritte Ausgabe dieser „Pädagogik der Vielfalt“ geht auf eine von der Autorin im Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften an der TU-Berlin vorgelegte Habilitationsschrift zurück. 1993 erfolgte die erste, 1995 die zweite und 2006 schließlich die dritte Auflage, was für ein andauerndes Interesse und eine große Nachfrage an dem erörterten Themenfeld spricht. Wer sich allerdings von diesem Buch Anregungen und Inspiration für gegenwärtige Fragen einer Pädagogik der Vielfalt erhofft, wird sich enttäuscht sehen, da die aktuellsten Literaturangaben aus dem Jahr 1993 stammen. Dies kann jedoch nicht der solide argumentierenden Autorin zur Last gelegt werden, sondern stellt ein offensichtliches Versäumnis des VS Verlags für Sozialwissenschaften dar, der hier ungeachtet des wissenschaftlichen Standes einen unveränderten Neudruck gewagt hat.

Glaube und Lernen

Theologie interdisziplinär und praktisch

27. Jahrgang

Edition  Ruprecht

Inh. Dr. Reinhilde Ruprecht e.K.

Inhaltsverzeichnis des Jahrgangs 2012

Heft 1

Martin Rothgangel, Zu diesem Heft 1

KENNWORT

Ernstpeter Maurer, Kreuzestheologie 3

THEOLOGISCHE KLÄRUNG

Peter Müller, Kreuz – neutestamentliche Perspektiven 16

Michael Basse, Luthers Kreuzestheologie und ihre Rezeption
in der Evangelischen Theologie des 20. Jahrhunderts 33

Hans J. Luibl, Opfer, verschenktes Leben 45

GESPRÄCH ZWISCHEN DISZIPLINEN

Susanne Heine, Wunschfantasien und symbolische Ordnung 60

Mirjam Zimmermann, Brauchen Kinder und Jugendliche
Kreuzestheologie? 74

IMPULSE FÜR DIE PRAXIS

Christian Butt/Petra Freudenberger-Lötz, Kreuzestheologie als
Hoffungstheologie 94

REZENSION

Ernstpeter Maurer, Volker Hampel/Rudolf Weth (Hg.):
Für uns gestorben. Sühne – Opfer – Stellvertretung 108

Heft 2

Martin Rothgangel, Zu diesem Heft 113

KENNWORT

Hartmut Rupp, Inklusion..... 114

THEOLOGISCHE KLÄRUNG

Tor Vegge, Vielfalt von Lernen und Lehren im Neuen Testament 125

Anita Müller-Friese, „Du sollst dir kein Bild machen“ 139

GESPRÄCH ZWISCHEN DISZIPLINEN

Monika Jakobs, Warum Religionspädagogik auch
Inklusionspädagogik sein muss 153

Katharina Kammeyer, Anerkennung erfahren und geben lernen..... 164

Sigrid Graumann, Inklusion und Beachtung von Diversität
als menschenrechtlicher Anspruch an die Pädagogik 181

IMPULSE FÜR DIE PRAXIS

Wolfhard Schweiker, Vielfalt im Religionsunterricht organisieren..... 195

REZENSION

Larissa Seelbach, Annedore Prengel: Pädagogik der Vielfalt 220

Ethikrat verkündet klares »Jein« zur PID



Daniela Reitz

Wunschkinder

Präimplantationsdiagnostik aus der Perspektive der Prinzipienethik und der feministischen Ethik

Edition Ethik, Band 8

228 Seiten, Hardcover

ISBN 978-3-7675-7139-6

Preis: € 34,90 (D) / € 35,88 (A) / SFr 46,90

auch als  eBook

Welche ethischen Konflikte bestehen im Hinblick auf die Legalisierung der Präimplantationsdiagnostik in Deutschland? Bei der Präimplantationsdiagnostik werden Embryonen vor der Einpflanzung in die Gebärmutter genetisch untersucht. Paaren soll ermöglicht werden, ihren Kinderwunsch zu verwirklichen und dabei bestimmte Erbkrankheiten und Behinderungen auszuschließen. Kritiker fürchten die Selektion aufgrund weniger gravierender Merkmale. Die ethischen Konfliktfelder werden vergleichend analysiert aus der Perspektive der Prinzipienethik von Beauchamp und Childress, die auf den Prinzipien Autonomie, Nichtschaden, Wohltun und Gerechtigkeit beruht, und der feministischen Ethik von Sherwin, deren Ziel die Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit ist.

The ethical conflicts concerning the legalization of preimplantation genetic diagnosis in Germany are analyzed from the perspective of the principles' ethical theory of Beauchamp and Childress, and the feminist approach of Sherwin.

Edition  Ruprecht

Inh. Dr. Reinhilde Ruprecht e.K., Postfach 1716, 37007 Göttingen
www.edition-ruprecht.de