

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 Einbezogensein 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 „Anderssein“ 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 Imtraud 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 ziendifferenten 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-Frieße 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: Gottebenbildlichkeit 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

troph 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.