

Inklusion als gesamtgesellschaftliche Herausforderung –

Anmerkungen aus christlicher Sicht*

Matthias Pfeufer

„ Ich habe keine Lehre. Ich zeige nur etwas.
Ich zeige Wirklichkeit.
Ich zeige etwas an der Wirklichkeit,
was nicht oder zu wenig gesehen worden ist.
Ich nehme ihn, der zuhört, an die Hand
und führe ihn zum Fenster.
Ich stoße das Fenster auf und zeige hinaus.“

Martin Buber¹

Gerechtigkeitsfragen – und ich zähle Fragen der Inklusion explizit mit dazu – werden in der deutschen Öffentlichkeit ausführlich und politisch zumeist mit der notwendigen Ernsthaftigkeit erörtert. In der Praxis hat sich die Gesellschaft allerdings mit zwei Phänomenen mehr oder weniger arrangiert, die eher als Kennzeichen permanenter Ungerechtigkeit gedeutet werden müssen: der klaren Trennung von „Oben“ und „Unten“ sowie von „Dritten“ und „Draußen“. Darauf hat Bernd Ulrich mit Verweis auf Hartz-IV-Empfänger und nordafrikanische Flüchtlinge erneut zu Recht aufmerksam gemacht². Beide Phänomene zeigen sich exemplarisch auch im gegliederten Schulsystem, von dem Deutschland tief geprägt ist. Ein System, das Kinder meist mit zehn Jahren nach mehr oder weniger transparenten Kriterien in verschiedene Schularten einsortiert – mal mehr nach Leistungen, mal mehr nach dem Willen der Erziehungsberechtigten. Weil das Schulsystem ein gesellschaftliches Teilsystem darstellt, das viel über die Gesamtgesellschaft aussagt – deutlich wird dies unter anderem im Zusammenhang mit dem Umgang mit Randgruppen, insbesondere mit Schülerinnen und Schülern, bei denen ein so genannter sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde –, wird im Folgenden davon ausgegangen, dass sich an den Schulen die Problematik der öffentlichen Debatte um mehr Teilhabe exemplarisch entfalten lässt. In analytischer Weise soll versucht werden, die derzeitigen Herausforderungen rund um das Thema Inklusion differenziert zu beleuchten und aus christlicher Perspektive kritische Anmerkungen anzubringen.

1 Von der „sozialmoralischen Ansteckungsangst“

In der medialen Debatte um Inklusion, die stark auf den Bereich der Bildung fokussiert ist (siehe 2.1), wird häufig das Argument bemüht, dass hohe Selektivität und Gegliedertheit per se die Diskussion über ein in Richtung größtmöglicher Teilhabe zu entwickelndes Schulwesen erschweren oder gar unmöglich machen. Dieser Hinweis ist gewiss berechtigt, sollte aber den Blick auf weitere Einflussfaktoren nicht verstellen.

Heinz Bude hat in einem wichtigen Beitrag zu Quellen und Funktionen des Vertrauens folgende bemerkenswerte Zusammenhänge dargestellt: Das Systemvertrauen – insbesondere in den Kapitalismus – sei in Deutschland spätestens mit der Finanzkrise stark ins Schwanken geraten. Dies sei ein wichtiger Grund für sich mehrende Anzeichen von Rückzügen in die Milieus des Sozialvertrauens.

„ Insbesondere am Bildungsthema wird deutlich, wie man in der Mitte unserer Gesellschaft die ‚Selbstähnlichkeit‘ in seinen Bezugsmilieus sucht. Es herrscht eine sozialmoralische Ansteckungsangst, die eine fortschreitende Abschottung der Milieus bewirkt, in denen man ängstlich darauf bedacht ist, wie man die mühsam erreichte Statusposition der Familie in der Generationenfolge sichern kann. Man vertraut immer weniger dem öffentlichen Bildungssystem, sondern sucht nach privatschulischen Reservaten für die eigenen Nachkommen. Es sind die ‚konzeptionell Anderen‘, die die Kompetenzen der Kinder gefährden und die die Ressourcen der Steuerzahler vergeuden. Man finanziert den Wohlfahrtsstaat, aber fragt sich, ob man auch selbst etwas davon hat. Denn

* In größeren Teilen beruht dieser Beitrag auf meinem Artikel: *Aus christlicher Verantwortung. Grundsätzliche Erwägungen zum Thema Inklusion*. Zuerst in: *RU Kurier. Handreichungen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Diözese Würzburg*, Ausgabe 40 (April 2012), S. 4–7.

1) Buber, Martin: *Werke I*. München 1968, S. 1114.

2) Vgl. Ulrich, Bernd: *Was ist gerecht? Dass Flüchtlinge abgewiesen werden und einfache Arbeiter so wenig verdienen, kann man erklären, aber kaum verteidigen*. In: *DIE ZEIT*, Nr. 8. Hamburg 2011, S. 1.

„Ein Blick in Schulen und Klassenzimmer zeigt deutlich, wie stark sich in den letzten Jahren die Bedingungen für den Religionsunterricht verändert haben. Wir finden alters- und klassengemischte Lerngruppen mit zumeist wenig religiöser Sozialisation und rituell-kirchlicher Prägung. (...) Hier können sonderpädagogische Erkenntnisse und Prinzipien mit fachdidaktischen Einsichten ins Gespräch gebracht werden.“²

Im Unterricht, in dem Kinder und Jugendliche mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf zusammen lernen, sollten sowohl individuelle als auch kooperative Lernsituationen angeboten und durch ein differenziertes Angebot zum Wissens- und Kompetenzerwerb konstruktiv auf die Heterogenität reagiert werden. Das klingt kompliziert, ist aber möglich. Laut einer Befragung von 2009 in 48 von 58 Außenklassen an verschiedenen Schultypen (GS, GHS, WRS und HS) im Schulamtsbezirk Mannheim findet im Bildungsbereich Religionslehre beider Konfessionen zu einem hohen Anteil gemeinsamer Unterricht statt. Genauer gesagt gaben 61,2 % der befragten Lehrpersonen an, dass sie gemeinsamen Religionsunterricht realisieren können. Damit liegt dieses Fach in der Befragung an dritter Stelle hinter Sport (81,6 %) und Deutsch (63,3 %). Der Umfang des gemeinsamen Unterrichts im Fach Religion variiert in den befragten Klassen jedoch zwischen 10 und 100 Prozent³. Es stellen sich die Fragen: Welche didaktischen Grundlagen und methodischen Ableitungen sind notwendig, um gemeinsamen Religionsunterricht realisieren zu können? Oder, genauer gefragt:

- Braucht es eine spezifisch sonderpädagogische Didaktik?
- Lernen alle Schülerinnen und Schüler im inklusiven Unterricht das Gleiche?
- Lernen Kinder mit Förderbedarf in der geistigen Entwicklung anders?
- Wie lernen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen kooperativ miteinander?



Sonderpädagogische und/oder inklusive Didaktik?

Ist das Vorgehen in der Unterrichtsplanung ein anderes, wenn für eine heterogene Lerngruppe von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf geplant wird?

Ausgehend von Überlegungen zur kritisch-konstruktiven Didaktik nach Wolfgang Klafki sind grundsätzlich in jeder Unterrichtsplanung folgende Kernpunkte von

Bedeutung: die miteinander verschränkte Analyse des Bildungsinhaltes und der Lernvoraussetzungen, die daraus abgeleiteten Lernchancen sowie die methodischen und medialen Entscheidungen. Dahingehend besteht kein grundsätzlicher Bedarf einer (Sonder-)Didaktik. Der Ruf nach einer inklusiven Didaktik negiert jedoch nicht den Einsatz von sonderpädagogischem Fachwissen. Dessen Expertise besteht darin, Lernausgangslagen differenziert zu erfassen und die daraus resultierenden Konsequenzen für die Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation durch die Anwendung der Unterrichtsprinzipien wie Individualisierung, Differenzierung und Handlungsorientierung zu realisieren. Über die Diagnostik hinaus sind im Bereich der Kommunikation sowie der Unterstützung von Handlungsfähigkeit sonderpädagogische Erkenntnisse notwendig. Eine inklusive Unterrichtsdidaktik und -methodik beinhaltet daher sonderpädagogische Konzepte (wie zum Beispiel Unterstützte Kommunikation, Basale Stimulation, etc.). Es ist notwendig, Lernmaterialien und Hilfsmittel auf die Entwicklungsvoraussetzungen in den Bereichen Kognition, Emotion, Sozialität, Kommunikation, Motorik und Wahrnehmung abzustimmen und diese daher nicht selten im Einzelfall kreativ zu entwickeln.

Bildungsinhalt – Müssen alle das Gleiche lernen?

Die Frage nach der Auswahl und Eingrenzung des Bildungsinhaltes lässt sich nicht pauschal beantworten. Der entwicklungslogischen Didaktik Georg Feusers folgend, liegt der integrations-/inklusionsstiftende Moment in der „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“⁴. Dabei sollten individuelle Lernbedürfnisse, die den jeweiligen Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden geschuldet sind, berücksichtigt werden. Ein erster Ansatzpunkt liegt in der exemplarischen Auswahl von grundlegenden Lerninhalten, an der Schülerinnen und Schüler teilweise beteiligt werden können. Um den Anspruch des gemeinsamen Lernens realisieren zu können, sind zwei Aspekte

2) Anderssohn, Stefan; Kreile, Iris: *Unterricht mit Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Spiegel der Fachdidaktiken: Religion (Grund- und Hauptstufe)*. In: Ratz, Christoph (Hg.): *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderung*. Oberhausen 2012, S. 263.

3) Amberg, Arnulf; Augst, Konstanze: *Wie gelingt gemeinsamer Unterricht? Nützliche Ableitung aus dem Erfahrungsschatz der Außenklassen*. In: Klauß, Theo; Terfloth, Karin (Hgg.): *Besser gemeinsam lernen. Impulse zur inklusiven Schulentwicklung*. Weinheim 2013, S. 86.

4) Feuser, Georg: *Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik*. In: *Behindertenpädagogik*, Bd. 28 (1/89). Gießen 1989.

Im Bildungsplan für die *Werkrealschule*⁴ (Klasse 5/6) wird im Zusammenhang mit *Die Bibel – Bücher des Glaubens* auf Geschichten und Gestalten aus dem Neuen Testament verwiesen. Unter der Überschrift *Jesus – Gott kommt den Menschen nahe* werden Lebenssituationen Jesu als Beispiel genannt.

Der Bildungsplan für die *Realschule*⁵ (5. und 6. Klasse) erwähnt unter der Überschrift *Mit Jesus Christus unterwegs* im Zusammenhang mit dem Lerninhalt *Einander annehmen – Jesus schließt keinen aus* sogar ausdrücklich die Begebenheit von Jesus und der salbenden Frau, jedoch in der Variante des Lukas-Evangeliums (Lk 7,36–50).

Umsetzungsmöglichkeiten nach den Vorgaben des Bildungsplans für die Schule für Geistigbehinderte 2009

Der Inhalt „Salbung“ wird unter zwei Perspektiven entfaltet: Salbung als Beziehungsgeschehen sowie Salbung als heilende und stärkende Kraft.

In diesen beiden Perspektiven werden die vier Felder des Bildungsplans für die Schule für Geistigbehinderte in den Blick genommen: die Impulse, das Kompetenzspektrum, mögliche Inhalte und Aneignungsmöglichkeiten.

4) Vgl. Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): *Bildungsplan für die Werkrealschule*. Stuttgart 2012, S. 29.

5) Vgl. Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): *Bildungsplan für die Realschule*. Stuttgart 2004, S. 37.

3.1 Salbung als Beziehungsgeschehen

Impulse

Welche Gelegenheiten gibt es in der Schule, biblische Geschichten zu erzählen, zu spielen oder zu gestalten? (BP, S. 74)

Die Geschichte der salbenden Frau im Religionsunterricht und in einer gottesdienstlichen Feier

Wie schafft Unterricht eine respektvolle und vertrauensvolle Atmosphäre, die dazu ermuntert und ermutigt, über sich selbst zu sprechen? (BP S. 59)

Identifikationserfahrungen im Spiel als Gesprächsanlässe

Kompetenzspektrum

Achtsam mit den eigenen Bedürfnissen und Fähigkeiten umgehen und Verantwortung für sich selbst übernehmen. (BP, S. 62)

In Beziehungen Halt geben und Halt finden. (BP, S. 60)

Inhalt

Die Beziehungen in der Geschichte der salbenden Frau erleben, spielen, besprechen und diskutieren

Aneignungsmöglichkeiten

Die Schülerin oder der Schüler

basal-perzeptiv

- streicht Salbe versuchsweise auf die eigene Haut oder auf die Haut eines Anderen und erlebt eine Reaktion (die Haut wird warm, kalt, rot, weich schmierig ...)
- antwortet über einen Gesichtsausdruck, eine Bewegung, eine Geste, einen Laut oder Worte, und zeigt, ob ihm oder ihr das Gesalbt-Werden gut tut oder unangenehm ist.

konkret-gegenständlich

- salbt einen anderen und achtet dabei auf die Intensität der Berührung (zart, fest, leicht, kräftig, rau, weich ...)
- beobachtet das Salbungsgeschehen, wirkt mit oder bleibt in der Beobachterrolle
- stellt Gegenstände (Tisch, Sitzplätze ...) und Figuren im Raum auf (Gastgeber/Gäste, Frau, Jesus)

anschaulich

- erprobt und stellt das Beziehungsgeschehen der Geschichte als Folge von Standbildern:
 - die Frau und Jesus (Nähe und Distanz, Körperhaltung und -lage im Raum, Blickrichtung, Berührung ...)
 - unwillige Rede der Mahlteilnehmer und Antwort Jesu (Gesichtsausdruck, Handhaltung)
 - unwillige Rede der Mahlteilnehmer und Reaktion der namenlosen und stummen Frau (zu- und abwenden, Blick und Körperhaltung aushalten)

Miteinander – Füreinander – Ich bin dabei!

Kooperation Oberlinschule Kork – Anne Frank Gymnasium Rheinau

Barbara Brunner und Julia Schiel



© Christine Seiler

„Schulleben“, gestaltet von der kooperativen AG „Wir leben Schule“

1 Wer wir sind und was wir wollen

Seit dem Schuljahr 2007/2008 leben und lernen einige Schülerinnen und Schüler der Oberlinschule in Kork am Anne-Frank-Gymnasium in Rheinau. Die Oberlinschule ist eine Schule für körperbehinderte Kinder und Jugendliche in Trägerschaft der Diakonie Kork. Das Anne-Frank-Gymnasium legt in seinem Leitbild Wert auf soziales Engagement und die Bekämpfung jeglicher Form von Ausgrenzung und Diskriminierung von Minderheiten. Im Jahre 2007 wurden zwei Außenklassen an dem Gymnasium gegründet, wobei die beiden Klassen sehr eng miteinander verbunden sind und für Außenstehende wie eine einzige Lerngruppe erscheinen. Betreut werden die Kinder und Jugendlichen der Außenklassen von einem Team aus Fach- und Sonderschullehrkräften, Physio- und Ergotherapeuten sowie Unterrichtshelfern. Grundlage ist die intensive Zusammenarbeit mit dem Kollegium des Gymnasiums. Je nach Projekt kooperieren die entsprechenden fachunterrichtenden Lehrkräfte mit denen der Außenklasse. Es besteht eine Arbeitsgruppe „Kooperation“ von interessierten Lehrerinnen und Lehrern beider Schulen, die sich regelmäßig trifft, um aktuelle Projekte und Entwicklungen zu besprechen. „Es ist normal, verschieden zu sein“ bedeutet für uns, dass Kinder unabhängig von ihren Stärken und Schwächen die gleiche Schule besuchen sowie miteinander und voneinander lernen. Durch das Zusammenleben unter einem Dach, viele kleine Begegnungen im Schul-

alltag und die kooperativen Unterrichtsangebote gehen wir Schritte in Richtung Integration von Menschen mit Behinderung in unsere Gesellschaft.

Die wichtigsten Ziele für Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte beider Schulen sind das Lernen des alltäglichen Umgangs miteinander und der Abbau von Vorurteilen. Bei den Schülerinnen und Schülern der Außenklassen wird die Selbstständigkeit, bei denen der Gastschule werden soziale Kompetenzen gefördert. Durch gemeinsame Aktionen sollen positive Erlebnisse für alle Seiten geschaffen werden.

Die Schülerinnen und Schüler beider Schulen begegnen sich täglich während der Pausen auf dem Schulhof und im Schulgebäude sowie mittags in der Mensa. Außerdem haben die Außenklassen ein sogenanntes Anne-Frank-



© Tatjana Roser

Pause am Anne-Frank-Gymnasium