

Heterogenität als originär evangelische Profilaufgabe an Evangelischen Schulen

CHRISTIAN GRETHLEIN

Schon die Themenformulierung deutet an, dass komplexe Probleme die für Schule Verantwortlichen beschäftigen. Am Anfang steht »Heterogenität«, die »Leitkategorie«¹ der gegenwärtigen inklusivpädagogischen Diskussion. Sodann wird die Diskussion um das Schulprofil aufgerufen, die eng mit der Hinwendung zur Einzelschule im Sinne der »guten Schule« verknüpft ist.² Dazu tritt als Konkretion der Hinweis auf die »Evangelischen Schulen« als der Ort, auf den die Überlegungen zu beziehen sind. Die Wendung »originär evangelische Profilaufgabe« verweist dazu darauf, dass das Problem der Heterogenität im Zusammenhang mit dem Begründungszusammenhang Evangelischer Schulen zu bedenken ist.

Angesichts dieser unterschiedlichen Bezüge in der Themenstellung ist es sinnvoll, Schritt für Schritt die angesprochenen Themenbereiche zu bedenken:

- Den allgemeinen Hintergrund bildet dabei das deutsche Schulwesen.
- Nur von dessen Problemen her sind die Aktualität und Umstrittenheit eines – mittlerweile rechtlich gebotenen – inklusivpädagogischen Umgangs mit Heterogenität zu verstehen.
- Nach einer solchen allgemein pädagogischen Klärung wende ich mich in einem dritten Schritt den »Evangelischen Schulen« mit ihrer Orientierung am »Evangelium« zu.
- Von daher kann das Thema »Heterogenität« wieder aufgenommen werden, jetzt allerdings in einer auch theologisch qualifizierten Weise.
- In einem Ausblick gebe ich schließlich einige Hinweise zu daraus resul-

1. Joachim Schroeder: Heterogenität – Überlegungen zu einer pädagogischen Leitkategorie, in: Dieter Katzenbach (Hg.): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung, Frankfurt 2007, S. 33–55.
2. S. grundlegend Helmut Fend: »Gute Schulen – schlechte Schulen«. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit, in: Die deutsche Schule 78 (1986), S. 275–293.

tierenden Konsequenzen für die drei Ebenen jeder Schulentwicklung: die Unterrichts-, die Personal- und die Organisationsentwicklung.³

Voraussetzung ist dabei, dass Schule eine nur kontextuell verstehbare und entwickelbare Organisation ist und dass Evangelische Schulen in ihrer inhaltlichen Orientierung an der »libertas christiana« dem programmatisch Rechnung zu tragen versuchen.⁴

1. Charakteristika und Probleme deutscher Schulen

Die hohen Wellen, die das Stichwort »Inklusion« in der deutschen bildungs- und schulpolitischen Diskussion auslöste, sind nur vor dem Hintergrund des spezifisch deutschen Schulwesens und seines bisherigen Umgangs mit Heterogenität zu erklären.

1.1 Dies tritt am besten mit der Organisation und Ausrichtung von Schule in anderen Ländern hervor. Helmut Fend arbeitet so auf der Makroebene eine »Konfiguration der rechtlich-administrativen Steuerung« deutscher Schulen mit folgenden fünf Charakteristika heraus:

»1. Überwiegend staatliche Trägerschaft ...

2. Programmsteuerung durch kanonisierte Inhaltsvorgaben, Zielvorgaben und Prüfungsanforderungen.

3. Terminale Systeme: Interne Leistungskontrolle als Grundlage für Berechtigungen zum Besuch weiterführender Schulen mit partieller schulübergreifender Unterstützung.

4. Entwicklung eines flächendeckenden, gleichwertigen Bildungsangebotes, über Ressourcensteuerung (Lehrerzuweisung, Sachausstattung) und Prüfungsanforderungen.

5. Interne Regulierung von Aufsicht und Qualitätskontrolle.«⁵

3. S. Christoph Scheilke: Einzigartig, vergleichbar und offen für weitere Entwicklung, in: Karl Ernst Nipkow/Friedrich Schweitzer (Hg.): Zukunftsfähige Schule – in kirchlicher Trägerschaft? Die Tübinger Barbara-Schadeberg-Vorlesungen (Schulen in evangelischer Trägerschaft 1), Münster 2002, 127–131, 127.

4. Martin Schreiner: Im Spielraum der Freiheit (Arbeiten zur Religionspädagogik 13), Göttingen 1996, S. 393.

5. Helmut Fend: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, Wiesbaden 2008, S. 101f.

Dieses Schulwesen ist vor allem »verfahrensorientiert«, verbunden mit der hochgradigen »Verrechtlichung aller Vorgänge«. ⁶ Der unbezweifelbare Vorteil ist die Rechtssicherheit eines solchen Systems. Die Nachteile treten bei den internationalen Vergleichsuntersuchungen der letzten fünfzehn Jahre zu Tage:

1.2 Vor allem fällt der große Unterschied zwischen den Leistungen der guten und der schwachen Schüler/innen auf. ⁷ Das bisher dreigliedrige Schulwesen mit der frühen Differenzierung nach der vierten Jahrgangsstufe unterstützt diese Tendenz offenkundig. Zwar gab es in den siebziger Jahren mit dem Projekt der Gesamtschulen den Versuch, eine größere Chancengerechtigkeit zu erzielen. Doch war es – und dies scheint mir unterschwellig auch die heutige Diskussion um Inklusion zu belasten – vielerorts mit einer Leistungsminderung verbunden. ⁸ Dazu kamen ideologisch hoch aufgeladene Auseinandersetzungen, die kaum durch einen Blick auf Schulentwicklungen im Ausland getrübt wurden.

Eine besonders extreme, auch hier nur in Deutschland zu beobachtende Entwicklung war die Ausdifferenzierung im Bereich der Sonder- bzw. später: Förderschulen. Bis zu acht bzw. neun verschiedene Behinderungsarten wurden unterschieden und die jeweiligen Kinder eigens beschult. ⁹ Klaus Jürgen Tillmann spricht für das deutsche Schulwesen deshalb zu Recht von der Fiktion homogener Lerngruppen als Ausgangspunkt. ¹⁰

Erst die internationalen Vergleichsuntersuchungen wie die TIMMS- oder die PISA-Studien machten auf damit verbundene Probleme aufmerksam. Auch demographische Veränderungen erschweren ein Festhalten an der gewohnten Ausdifferenzierung.

6. Ebd., S. 102.

7. Mit Hinweisen zu entsprechenden Untersuchungen, ebd., S. 94.

8. S. hierzu Helmut Fend: Gesamtschule im Vergleich, Weinheim 1982.

9. Dies galt ebenso für das Schulwesen in der DDR (s. Susanne Rusche/Tina Brier: Gemeinsamer Unterricht in Thüringen, in: Bertelsmann Stiftung, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Deutsche UNESCO-Kommission [Hg.], Gemeinsam lernen – Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule, Gütersloh 2011, S. 204–217, 205).

10. Klaus Jürgen Tillmann: Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern im deutschen Schulsystem, in: Dietlind Fischer/Volker Elsenbast (Hg.): Zur Gerechtigkeit im deutschen Bildungssystem, Münster 2007, S. 25–37, 32.

Grundsätzlich stellt auf internationaler Ebene die UNO-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen von 2006 das deutsche schulische Selektionswesen in Frage. Impulse aus den internationalen Vergleichsuntersuchungen mit dem ihnen zugrunde gelegten literacy-Konzept¹¹ schienen noch innerhalb der bestehenden Schulstruktur bearbeitbar – nicht zuletzt weil sie aus methodischen Gründen die Kausalfrage ausblendeten.¹²

Dagegen rekurriert die seit März 2009 auch in Deutschland geltende Konvention auf die Konzeption der Menschenrechte und rückt damit die Diskussion in einen normativen Horizont. Sie bildet zugleich die politische Basis für die Diskussion um den angemessenen Umgang mit Heterogenität.

2. Umgang mit Heterogenität: von der Integrations- zur Inklusionspädagogik

Ausgangspunkt in der Konvention ist ein Paradigmenwechsel von den bisher im Vordergrund stehenden medizinischen Befunden zum sozialen Aspekt von Behinderung.¹³ So werden Behinderte im 1. Artikel der Konvention folgendermaßen charakterisiert: »Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können«. Behinderung wird also hier stets in einem sozialen Kontext und nicht als von gesellschaftlichen Bezügen abstrahiertes Persönlichkeitsmerkmal verstanden. In Artikel 3 werden dann als »allgemeine Grundsätze« genannt: Gleichberechtigung, Barrierefreiheit, Partizipation und Inklusion. Pädagogisch bedeutsam ist, dass in Art. 24 das Konzept inklusiver Bildung als Menschenrecht begegnet: »In keiner Bildungsstufe dürfen Menschen mit

11. S. Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, S. 15–33.

12. A.a.O., S. 33 u. ö.

13. S. auch zum Folgenden Marianne Schulze: Menschenrechte für alle: Die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, in: Petra Flieger/Volker Schönwiese (Hg.): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung, Bad Heilbrunn 2011, S. 11–25.

Behinderungen von Bildungseinrichtungen auf Grund einer Behinderung ausgeschlossen werden.«¹⁴ Diese Bestimmung bedarf jetzt der näheren Betrachtung.

2.1 Schon terminologisch zeigen sich Schwierigkeiten. Am Beginn der Diskussion wurde das englische »inclusion« – etwa in der Salamanca-Erklärung der UNESCO von 1994 – in die Nicht-UNESCO-Sprache Deutsch mit »Integration« übersetzt.¹⁵ Doch machten Sonderpädagogen bald auf eine wichtige Differenz, ja perspektivische Entgegensetzung zwischen beiden Begriffen aufmerksam:

»In Abgrenzung zum Begriff der Integration, die das Besondere in die Normalität einzugliedern versucht, basiert Inklusion auf einer ausdrücklichen Wertschätzung der menschlichen Vielfalt: Jeder Mensch ist besonders, eine gleichberechtigte Teilhabe aller in allen Lebensbereichen ist selbstverständlich.«¹⁶ Während also die Integration auf einer Zwei-Gruppen-Theorie basiert, hat die Inklusion die Heterogenität zum Ausgangspunkt.¹⁷ Damit reicht die Inklusiv-Perspektive weit über die Gruppe der – wie auch immer definierten – behinderten Menschen hinaus und umgreift alle Menschen, insofern jeder Mensch einzigartig und damit heterogen – und potenziell auch von Diskriminierung bedroht – ist. Inklusion steht also gegen jede Form eines schematischen Selektionsmechanismus.¹⁸

14. Ebd., S. 20.

15. S. Alois Bürli: *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*, in: ders./Urs Strasser/Anne-Dore Stein (Hg.): *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*, Bad Heilbrunn 2009, S. 15–61, 21.

16. Barbara Brokamp: *Der Index für Inklusion – ein Unterstützungsprojekt und seine Folgen*, in: Bertelsmann Stiftung/Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen/Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.): *Gemeinsam lernen – Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*, Gütersloh 2011, S. 128–137, 128.

17. S. Wiebke Curdt: *Integrativ oder inklusiv. Integration in ein Forschungsvorhaben*, in: Petra Flieger/Volker Schönwiese (Hg.): *Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung*, Bad Heilbrunn 2011, S. 153–159, 154.

18. S. Ulf Preuss-Lausitz: *Möglichkeiten der Gestaltung inklusiver Schulsysteme in Deutschland*, in: Bertelsmann Stiftung/Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen/Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.), *Gemeinsam lernen*, a.a.O., S. 141–157, 143.

Während die Unterscheidung zwischen Integration und Inklusion im Bereich der wissenschaftlichen Pädagogik mittlerweile unstrittig ist, versucht man in der Schulpolitik, beide Optionen miteinander zu verbinden. Unter dem Begriff des »gemeinsamen Unterrichts« verteidigt z. B. das bayrische Staatsministerium für Unterricht und Kultus seine bisherige, klar auf Separation setzende Schulpolitik: »So konnten bei gemeinsamem Unterricht in Außenklassen (= Klassen der Förderschule an allgemeinen Schulen, vor allem Grund- und Haupt-/Mittelschulen, aber auch an Realschulen und Gymnasien, oder Klassen der Regelschule an Förderschulen), Kooperationsklassen (= Klassen der Grund- und Haupt-/Mittelschule) und bei der Integration einzelner Kinder bereits über die Jahre hinweg wichtige Erfahrungen gesammelt werden.«¹⁹ Neu ist lediglich, dass sich jetzt Schulen das Schulprofil »Inklusion« geben können, womit diese aber lediglich zeigen, »dass sie sich in besonderer Weise mit dem Thema ›Inklusion‹ auseinandersetzen.«²⁰

Der pädagogisch geforderte und immerhin mit nichts Geringerem als den Menschenrechten begründete Perspektivwechsel wird also hier gerade nicht vollzogen. Das System Schule bleibt stabil, es werden lediglich – eventuell – neue Integrationsmöglichkeiten erwogen.

Damit steht das bayrische Staatsministerium in Einklang mit der Mehrheit der Bevölkerung, in der ebenfalls Skepsis gegenüber dem gemeinsamen Lernen vorherrscht. Eine im Frühjahr 2011 durchgeführte online-Befragung von 130.000 Menschen ergab, dass »nur ein Viertel das Lernen von Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf mit geistig behinderten Kindern (befürwortete). Auch das gemeinsame Lernen mit verhaltensauffälligen Kindern fand lediglich bei 44 Prozent positiven Anklang. Nur als es um den gemeinsamen Unterricht mit körperlich behinderten Kindern ging, waren 88 Prozent der Befragten dafür.«²¹

Offenkundig erscheint ihnen die wesentlich auf homogene Gruppen gerichtete Organisationsform als selbstverständlich. Fast könnte man ge-

19. So die Sprecherin dieses Ministeriums Marie Brune: Bestmögliche individuelle Förderung. Inklusiver Unterricht ist Aufgabe aller Schulen, in: Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 66 (2001), S. 237–239, 238.

20. Ebd.

21. Aus: Einleitung: Herausforderung Inklusion, in: Bertelsmann Stiftung/Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.), Gemeinsam lernen, a.a.O., S. 8.

neigt sein, sich bei diesem Befund der systemimmanenten integrativen Lesart von »Inklusion« durch das bayrische Schulministerium anzuschließen. Doch stehen dem gewichtige pädagogische und ethische Argumente entgegen:

2.2 Grundlegend konstatiert der Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Hubert Hüppe: »Wer im Förderschulsystem verharrt, bleibt außerhalb der Lebenswelt der Kinder. Kinder und Jugendliche haben hier nicht die Möglichkeit, sich mit ihrer Behinderung und den Reaktionen der Umgebung auseinanderzusetzen. Und eine effektive Form des Lernens – das Lernen unter Schülerinnen und Schülern – bleibt weitestgehend aus. Was in der Regelschule durch gleichaltrige Vorbilder gelernt werden kann, muss in Förderschulen extra unterrichtet werden. Das Förderschulsystem grenzt auch außerhalb des Schulbetriebs aus: Wer den ganzen Tag in einer – oft weit entfernt liegenden – Sonderschule unterrichtet wird, trifft abends keine Kinder in der Nachbarschaft auf der Straße, mit denen er spielen kann.«²²

Dieses Argument gilt auch von der gleichsam anderen Seite her. Denn: »Es gibt nicht nur ein Recht darauf, verschieden zu sein – es sollte auch ein Recht geben, Vielfalt erleben zu dürfen.«²³

Das ist sozialpolitisch zu unterstreichen: Eine zunehmend wichtigere Kompetenz für ein selbstbestimmtes und sozialverantwortliches Leben ist in der heutigen offenen Gesellschaft der Umgang mit Alterität. Der alle Lebensbereiche umfassende Pluralismus, unabweisbar u. a. durch die weltweiten Migrationsbewegungen, erfordert die Fähigkeit, mit Menschen solidarisch zu leben, die anders als man selbst sind. Die Reduktion der für die Heranwachsenden bedeutungsvollen – und sich ausdehnenden – Schulzeit auf möglichst homogene Gruppen bereitet darauf nicht vor. Tatsächlich – und vielleicht könnte dies die Auseinandersetzung entschärfen – hat aber Heterogenität in erheblichem Umfang Einzug in die Klassenzimmer

22. Hubert Hüppe: Inklusion heißt Gemeinsamkeit von Anfang an, in: Bertelsmann Stiftung/Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.), *Gemeinsam lernen*, a.a.O., S. 11–14, 12.

23. Clemens Dannenbeck/Carmen Dorrance: Inklusion in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit – ein Fortbildungsmodul, in: Petra Flieger/Volker Schönwiese (Hg.): *Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung*, Bad Heilbrunn 2011, S. 205–211, 209.

unserer Schulen gehalten. Wenn etwa 40 % oder noch mehr eines Jahrgangs ein Gymnasium besuchen, besteht hier auch, aber nicht nur in kognitiver Hinsicht eine größere Heterogenität als zu Zeiten²⁴ mit erheblich geringerem Prozentsatz. Der Wandel von der »Eliteschule« zur »höheren Volksschule« ist unübersehbar.²⁵ Didaktisch gehen die Lehrpläne aber noch von homogenen Lerngruppen aus, in der Unterrichtspraxis sind Differenzen jedoch unübersehbar und verlangen individuelle Förderung. Der Umfang des privaten, nur wohlhabenderen Schüler/innen zugänglichen Nachhilfemarktes markiert dieses Defizit.

Diese skizzierten Argumente transferieren zwar die menschenrechtliche Begründung der Inklusion gut in allgemeine pädagogische Überlegungen, doch erreichen sie noch nicht die konkrete schulpädagogische Ebene. Und auf diese beziehen sich vornehmlich die kritischen Anfragen an das Inklusions-Konzept. Werden nicht durch Inklusion die »begabteren« Schüler/innen in ihrer Entwicklung und ihrem Voranschreiten behindert? Sie können durch einen Blick ins Ausland relativiert werden.

2.3 Schon innerhalb Deutschlands fällt auf, dass in einzelnen Bundesländern der Selektionsmechanismus Förderschule recht unterschiedlich verwendet wird. So werden z. B. 45,5 % der Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf in Schleswig-Holstein in allgemeinbildenden Schulen unterrichtet, im Nachbarland Niedersachsen dagegen nur 7,2 %.²⁶ Dagegen werden in Ländern wie Italien, Spanien und in Skandinavien mittlerweile fast alle Schüler/innen mit Förderbedarf in allgemeinen Schulen unterrichtet.²⁷ Wie dies konkret aussieht, sei an einem konkreten Beispiel gezeigt: an Südtirol.

Ich wähle Südtirol deshalb aus, weil hier zum einen seit über dreißig Jahren flächendeckend gemeinsamer Unterricht stattfindet und zum an-

24. Hans-Georg Herrlitz: Bildung und Berechtigung. Zur Sozialgeschichte des Gymnasiums, in: Eckart Liebau/Wolfgang Mack/Christoph Scheilke (Hg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Weinheim 1997, S. 175–187, 176.

25. S. Wolfgang Mack: Heterogenität und Bildung. Leistungsförderung und Integration im Gymnasium, in: Eckart Liebau/Wolfgang Mack/Christoph Scheilke (Hg.), a.a.O., S. 353–370, 354.

26. Jörg Dräger: Inklusion und Leistung sind kein Widerspruch, in: Bertelsmann Stiftung/Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen/Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.), Gemeinsam lernen, a.a.O., S. 15–18, 15.

27. Ebd., S. 18.

deren in der deutschen Sprachgruppe eine direkte Vergleichbarkeit zur Bundesrepublik vorliegt. Dabei kann vorausgeschickt werden, dass das als eigenes Land gezählte Südtirol bei der PISA-Umfrage 2009 mit seinen deutschen Schulen etwa ebenso wie Deutschland abschnitt.²⁸ Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass entsprechend dem inklusiven Schulsystem in Südtirol an dem Test auch Schüler/innen teilnahmen, die als Förderschüler/innen in Deutschland nicht beteiligt wurden. Von daher zeigt also das Beispiel Südtirol vorweg, dass Leistungseinbußen bei inklusivem Schulwesen nicht zu befürchten sind – im Gegenteil. Doch jetzt zuerst kurz zur Genese und dann zu den Rahmenbedingungen in Südtirol:²⁹

1962 wurde durch Staatsgesetz beschlossen, dass alle Schüler/innen bis zur achten Klasse die sog. Mittelschule gemeinsam besuchten, ausgenommen beeinträchtigte Schüler/innen. 1971 wurde das erste Gesetz zum gemeinsamen Lernen von behinderten und nichtbehinderten Kindern verabschiedet. 1977 wurden alle Sonderschulen aufgelöst. Seitdem besuchen alle Kinder die Regelschulen.

Das Gesetz 517, das dies anordnete, enthielt eine Reihe von Regelungen zur Umsetzung. Sie können als – mittlerweile erprobte – inklusivpädagogische Anregungen gelesen werden:

- Alle Lehrkräfte, die gemeinsam in einer Klasse unterrichten, müssen den Unterricht gemeinsam planen.
- Die Ziffernoten wurden durch eine Verbalbewertung ersetzt.
- Den Klassen, nicht einzelnen Schüler/innen, wurden spezialisierte Lehrpersonen zugewiesen.
- Für die Heranwachsenden mit einer sog. Funktionsdiagnose wird ein individueller Erziehungsplan ausgearbeitet. Dabei ist wichtig, dass die Funktionsdiagnose von den Gesundheitsbehörden nach der internationalen Klassifikation von Krankheiten erstellt wird. Dazu treten noch sog. Funktionsbeschreibungen, die etwa eine Lese-Rechtschreibschwä-

28. Die genauen Daten finden sich unter www.schule.suedtirol.it/pi/themen/pisa09.htm.

29. Die Angaben zum Folgenden sind entnommen: Edith Brugger-Paggi: Inklusion im Schulsystem – das Beispiel Südtirol, in: Bertelsmann Stiftung/Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen/Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.), *Gemeinsam lernen*, a.a.O., S. 69–84.

che, emotionale Störungen o.ä. diagnostizieren. Auch diese Jugendlichen erhalten besondere Förderungen.

- Am Ende der 8. Klasse verlassen fast alle Schüler/innen mit einem Abschlussdiplom die Schule, aus dem nicht hervorgeht, ob die Jugendlichen nach den Rahmenrichtlinien oder einem individuellen Erziehungsplan unterrichtet wurden. Lediglich Einzelne, die keine Prüfung in der vorgesehenen Form ablegen können, erhalten nur eine Bescheinigung über die erreichten Kompetenzen.

In diesem System kommt der Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals große Bedeutung zu. Den Schulen bzw. Klassen werden Mitarbeiter/innen für Integration zugewiesen, die Sozialarbeiter/innen mit einer pädagogisch-didaktischen Zusatzausbildung sind. Auch für die Lehrer/innen sind Weiterbildungen vorgesehen. Ein Fokus ist dabei der Umgang mit Vielfalt und mit spezifischen Störungsbildern und Formen der Behinderung.³⁰

Darüber hinaus gibt es auf Landesebene Hilfen, um inklusives Lernen zu unterstützen.

3. »Evangelium« als Orientierungsbegriff für Evangelische Schulen

Die direkte Verbindung der Inklusionspädagogik mit der menschenrechtlich argumentierenden UNO-Konvention zeigt deren normativen Charakter. Auch im Attribut von »Evangelischen Schulen« steckt eine klare Norm. Wie verhalten sich beide zueinander?

3.1 Martin Schreiner resümiert in seiner historisch und regional breit angelegten Untersuchung zu den Evangelischen Schulen: »Trotz aller Vielfalt der Profile berufen sich sämtliche evangelische Schulen in freier Trägerschaft, wenn auch in unterschiedlicher Qualität und Intensität, immer wieder auf das Evangelium von Jesus Christus als ›Fundament‹ und ›Grundlage‹ ihrer schulischen Arbeit.³¹ Allerdings ist dabei die Gefahr nicht von

30. Die Angebote sind zugänglich: www.schule.suedtirol.it/pi/documents/fb_broschuere_2011_2012.pdf; www.provinz.bz.it/schulamt/aktuelles/416.asp.

31. Martin Schreiner: Im Spielraum der Freiheit. Evangelische Schulen als Lernorte

der Hand zu weisen, dass »Evangelium« bisweilen eher als Legitimationsformel dient, als tatsächlich der pädagogischen Arbeit Impulse zu geben. Von daher verdienen Bemühungen Beachtung, die mit »Evangelium« gegebenen Implikationen herauszuarbeiten.³²

In vorliegendem Zusammenhang ist auf die »Thesen zur Entwicklung Evangelischer Schulen« hinzuweisen, die 1994 eine Arbeitsgruppe aus Vertretern der evangelischen Schulbünde und des Comenius-Instituts vorlegte. Dort heißt es in These 6: »An Evangelischen Schulen wird mit Schwäche, Behinderung und Leid anders umgegangen als sonst vielfach in unserer Leistungsgesellschaft. Schüler müssen durch Modelle der Hilfe und Zuwendung erfahren, daß Schwäche unabänderlich, Behinderung kein Grund für den Ausschluß aus dem gemeinsamen Leben, Leiden und Mitleid ein Ausdruck von Verantwortung gegenüber sich und den Mitmenschen ist.«³³ Zwar unterbleibt auch hier eine genaue theologische Begründung, und der Bezug zur Inklusion ist noch nicht im Blick, doch zeigt sich, dass schon länger der besondere Umgang mit Heterogenität, hier mit behinderten Menschen, als ein wichtiges Merkmal Evangelischer Schulen gilt. Dem ist im Folgenden genauer nachzugehen – und dabei auch die dem Jubilar berufsbiographisch wichtige Verbindung von pädagogischen Fragen und neutestamentlichen Einsichten ins Spiel zu bringen.

3.2 »Evangelium« ist im Neuen Testament ein vor allem von Paulus und den Synoptikern verwendeter Begriff, um das Wirken und Geschick Jesu zum Ausdruck zu bringen. Dahinter steht die Botschaft Jesu von der anbrechenden Gottesherrschaft, die Menschen ihr Leben neu verstehen ließ und lässt. Eine genauere Analyse zeigt, dass Jesus das Evangelium in drei Modi kommunizierte:³⁴

christlicher Weltverantwortung (Arbeiten zur Religionspädagogik 13), Göttingen 1996, S. 379.

32. Noch andere als die im Folgenden verfolgte theologische Interpretationen von Behinderung referiert und diskutiert Ulf Liedke: Gegebenheit – Gabe – Begabung? Systematisch-theologische Notizen zum Diskurs über »Behinderung« und zu einer inklusiven Anthropologie für alle Menschen, in: Anabelle Pithan/Wolfhard Schweiker (Hg.): Inklusion. Ein Lesebuch, Münster 2011, S. 81–89.

33. Zitiert bei Schreiner, a.a.O., S. 404.

34. Dies findet sich ausgeführt bei Jürgen Becker: Jesus von Nazaret, Berlin 1996, S. 176–233.

- als Lehr- und Lernprozess, vorzüglich in seinen Gleichnissen;
- als gemeinschaftliches Feiern, hauptsächlich in Mahlgemeinschaften;
- als Helfen zum Leben, besonders in seinen den ganzen Menschen berührenden Heilungen.

Allen drei Kommunikationsmodi lohnt es sich genauer nachzugehen.

Hinsichtlich Jesu Lehrtätigkeit beobachtet Bernd Schröder: »Als Adressaten seiner Lehre rücken die Evangelien vor allem ›das Volk‹ ..., ›Unmündige, Mühselige und Beladene‹ ..., Frauen ..., Zöllner und Sünder ... und schließlich auch Kinder ... in den Blick. Insofern damit eine breit dokumentierte Kritik an Schriftgelehrten und Tora-Kundigen einhergeht, drückt sich in Jesu Zuwendung zu bildungsfernen Gruppen jedenfalls Kritik an einem elitären Verständnis religiösen Lehrens und Lernens aus ...«³⁵

Bei Jesu Mahlzeiten hat die Gemeinschaft großes Gewicht. Sie löst traditionelle, durch ethnische oder rituelle Differenz gegebene Grenzen zwischen Menschen auf.³⁶ Christoph Böttrich charakterisiert dies zutreffend als »solidarische Gemeinschaft«.³⁷ Auch dient die Mahlzeit selbstverständlich der Sättigung. Deren Bedeutung tritt hervor, wenn man sich die Tatsache vergegenwärtigt, dass damals Menschen aus Mangel hungern mussten.³⁸

Schließlich wendet sich Jesus besonders den Kranken und Leidenden zu. Er bricht sogar die Sabbat-Observanz, um einen Menschen zu heilen, obgleich keine unmittelbare Todesgefahr bestanden hat (Mk 3,1–6).

Alle drei Kommunikationsmodi zeigen, dass Jesus bestehende Diskriminierungen aufhob und jedem Menschen als besonderem Gottesgeschöpf

35. Bernd Schröder: Lehren und Lernen im Spiegel des Neuen Testaments. Eine Sichtung der Befunde in religionspädagogischem Interesse, in: Wolfgang Kraus (Hg.): Beiträge zur urchristlichen Theologiegeschichte (BZNW 163), Berlin 2009, S. 497–524, 509f.

36. S. Jürgen Roloff: Heil als Gemeinschaft. Kommunikative Faktoren im urchristlichen Herrenmahl, in: ders.: Exegetische Verantwortung in der Kirche, hg. v. Martin Karer, Göttingen 1990, S. 171–200.

37. Christoph Böttrich, Kinder bei Tische ... Abendmahl mit Kindern aus neutestamentlicher Sicht, in: Christenlehre, Religionsunterricht, Praxis 56 (2003), S. 9–12, 9.

38. S. Ulrich Luz: Biblische Grundlagen der Diakonie, in: Günter Ruddat/Gerhard Schäfer (Hg.): Diakonisches Kompendium, Göttingen 2005, S. 17–35, 25f.

begegnete. Paulus brachte die damit verbundene, grundsätzliche Relativierung herkömmlicher Unterscheidungen radikal auf den Begriff: »Hier ist nicht Jude noch Grieche, hier ist nicht Sklave noch Freier, hier ist nicht Mann noch Frau; denn ihr seid allesamt einer in Christus« (Gal 3,28). Damit formuliert der Apostel eine radikale, christologisch begründete Inklusion, die im Ritus der Taufe ihren augenfälligen Ausdruck findet.

3.3 Konkret ist diese grundsätzliche Relativierung jeder Heterogenität anthropologisch auszuarbeiten. Karl Ernst Nipkow versucht dies, indem er theologisch Gleichheit »nach oben« und Gleichheit »nach unten« unterscheidet.³⁹

Der biblische Bezug für die Gleichheit »nach oben« findet sich in Gen 1,26f. Demnach ist jeder Mensch ein Ebenbild Gottes – abgesehen von seinen konkreten Fähigkeiten und Leistungen. Diese schöpfungstheologische Begründung ist allgemein verbreitet, hat aber das Problem, dass sie die Fragmentarizität menschlichen Lebens ausblendet.

Deshalb ist dieser Hinweis durch eine Gleichheit »nach unten« zu ergänzen. Sie findet ihre Konkretion in der Kreuzestheologie des Paulus, nach der Gottes Kraft in den Schwachen mächtig ist (2 Kor 12,9).⁴⁰ Von daher fällt auf, dass entscheidende Figuren im Heilshandeln Gottes wie Mose und Paulus selbst Menschen waren, die nach heutigem Sprachgebrauch als Behinderte gelten. Mose war sprachbehindert (Ex 4,10), Paulus anfallskrank (2 Kor 12,7). Dabei werden beide Behinderungen als dem Willen Gottes gemäß identifiziert. In der Berufung des Mose erklärt Gott ausdrücklich: »Wer hat dem Menschen den Mund geschaffen? Oder wer hat den Stummen oder Tauben oder Sehenden oder Blinden gemacht? Habe ich's nicht getan, der Herr?« (Ex 4,11). Und Paulus bekundet selbst, dass er dreimal Gott um Heilung angefleht habe – diese Bitte aber nicht erfüllt wurde (2 Kor 12,8).

39. Karl Ernst Nipkow: Menschen mit Behinderung nicht ausgrenzen! Zur theologischen Begründung und pädagogischen Verwirklichung einer »inkluisiven Pädagogik«, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 56 (2005), S. 122-131.

40. S. Anita Müller-Friese: Ebenbildlichkeit Gottes: Ist Gott behindert?, in: Annette Pithan/Wolfgang Schweiker (Hg.): Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch, Münster 2011, S. 99-105, 102.

Von hier aus fällt theologisch ein neues Licht auf die Tatsache menschlicher Begrenztheit, bis hin zur körperlichen oder geistigen Einschränkung. Jeder Mensch existiert vor dem Angesicht Gottes – und zwar in seiner von Gott ihm gegebenen Besonderheit. Behinderung ist demnach Ausdruck des Schöpferhandelns.

Ulrich Bach, selbst körperbehindert, hat nachdrücklich darauf hingewiesen: »Wohin wir auch blicken: es wimmelt in unserem Leben von Nicht-Können ... Das Nicht-Können ist eine völlig normale Seite unseres Lebens«. ⁴¹ Und die US-amerikanische Theologin Nancy Eiesland ruft Lk 24, 36–39 in Erinnerung. Hier verweist der Auferstandene gegenüber Menschen, die ihn für einen Geist halten, auf seine Hände und Füße – die noch die Verletzungen durch die Folter bei der Kreuzigung zeigen und ihn so – in heutigem Verständnis – als Behinderten ausweisen. Sie folgert: »Der auferstandene Christus der christlichen Überlieferung ist ein behinderter Gott.« ⁴²

Doch bedarf auch diese Sicht »von unten« noch einer Ergänzung, soll nicht das konkrete Leiden von Menschen und ihren Angehörigen überspielt werden. In der Bibel finden sich Texte, die auf ein Ende von Behinderung verweisen, z. B.: »Dann öffnen sich die Augen der Blinden und tun sich die Ohren der Tauben auf. Dann springt der Lahme wie ein Hirsch, und die Zunge der Stummen jubelt« (Jes 35,5). In solchem Zusammenhang wird auch auf die Aufhebung sozialer Diskriminierung am Ende der Zeiten abgehoben (Ps 146,8f.). Und schließlich heilt Jesus bekanntlich Menschen mit Behinderungen und ermöglicht so deren umfassende Integration in die Gemeinschaft.

Demnach enthält in biblischer Perspektive »Inklusion« wichtige differenzierende Strukturierungen: Zum Ersten bietet der Schöpfungsglaube einen Rahmen, in dem die Gemeinsamkeit aller Menschen bereits mit Heterogenität – Mann und Frau werden erschaffen – verknüpft ist. Zum Zweiten schafft Gott Menschen mit Einschränkungen. Sie gehören zur Schöp-

41. Ulrich Bach: *Boden unter den Füßen hat keiner. Plädoyer für eine solidarische Diakonie*, 2. Aufl., Göttingen 1986, S. 23.

42. Nancy Eiesland: *Dem behinderten Gott begegnen. Theologische und soziale Anstöße einer Befreiungstheologie der Behinderung*, in: Stefan Leimgruber u. a. (Hg.): *Der Mensch lebt nicht vom Brot allein. Forum für Heil- und Religionspädagogik*, Münster 2001, S. 7–25, 11.

fung dazu – tatsächlich gilt dies für jeden Menschen, allerdings in sehr unterschiedlicher Ausprägung. Drittens bleibt das Leiden von Menschen Bestandteil der Schöpfung. Es wird eine Befreiung von diesen Einschränkungen verheißen, durch das heilende Handeln Jesu und der ihm Nachfolgenden bereits proleptisch realisiert.

4. Umgang mit Heterogenität an Evangelischen Schulen

Diese skizzierte Einsicht in die Geschöpflichkeit von uns Menschen hat Konsequenzen für den Umgang mit Heterogenität, auch in Evangelischen Schulen, insofern sie den Bezug auf das Evangelium ernst nehmen.

4.1 Menschen sind nach christlichem Glauben darin homogen, dass sie von Gott geschaffen sind. Doch diese Homogenität ist von Anfang an heterogen strukturiert, insofern jeder Mensch anders ist. Von daher sind Unterschiedlichkeit von und Gemeinschaft zwischen Menschen von vorneherein aufeinander bezogen. Dieses Ineinander zeigt sich deutlich in den neutestamentlichen Überlegungen zur Kirche als dem Ort der mit Christus Verbundenen. Vor allem Paulus arbeitete mit dem Bild vom Leib Christi funktional die Gemeinsamkeit und Verschiedenheit der Menschen heraus (1 Kor 12,12–31). Alle sind in Christus verbunden, haben aber – wie die Körperteile – unterschiedliche Aufgaben. Pädagogisch gesprochen geht es um die Binnendifferenzierung einer Gruppe.

Von daher ist kritisch zu fragen, ob die Übernahme des gegliederten Schulsystems in den weiterführenden Evangelischen Schulen angemessen war. Denn die Gliederung des Schulsystems geht historisch auf eine Standesgesellschaft zurück⁴³, die – wie z. B. die entsprechend gegliederte Sitzordnung in den Kirchen, aber auch der ebenso geordnete Gang zum Abendmahl zeigen – in deutlicher Spannung zur »solidarischen Gemeinschaft« stand.

Die unhinterfragte Übernahme des gegliederten Schulsystems auch in den Evangelischen Schulen macht zugleich auf deren Kontextualität aufmerksam. Die Kommunikation des Evangeliums bezieht sich stets auf den

43. S. Helmut Fend: Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum, Wiesbaden 2006, S. 149–211.

kulturellen und gesellschaftlichen Kontext. Allerdings ist diese Kontextualität nicht mit bloßer Affirmation gleichzusetzen. Vielmehr impliziert das Evangelium stets auch eine kultur- und gesellschaftskritische Dimension. In inklusionspädagogischer Perspektive und von ihrer theologischen Begründung her kann kritisch gefragt werden, ob bei Übernahme des gegliederten Schulwesens nicht die kulturkritische Dimension des Evangeliums zu kurz kam.

4.2 Sowohl aus pädagogischen als auch theologischen Gründen legt sich eine entschiedene Öffnung der Evangelischen Schulen zu einer inklusivpädagogischen Neuausrichtung nahe. Sie ist heute der überzeugende Ausdruck der von Nipkow in doppelter Weise begründeten Gleichheit der Menschen. Angesichts des politischen Drucks durch die Unterzeichnung der UNO-Konvention wird Evangelischen Schulen auch kaum etwas anderes übrig bleiben, wenn sie nicht in den zu erwartenden Berichten der bundesweiten Monitoring-Stelle beim Deutschen Institut für Menschenrechte⁴⁴ kritisch erwähnt werden wollen.

Doch ist auch hier kritisch nach den aus evangelischer Perspektive sich zeigenden Problemen und Grenzen von Inklusion zu fragen. In manchen inklusionspädagogischen Ansätzen wird der Begriff der »Behinderung« ausschließlich aus den sozialen Bezügen hergeleitet und somit für obsolet erklärt. Sympathisch klingt dabei der »Traum« für das Jahr 2021. »Wir sehen nicht mehr Diagnosen, sondern Kinder – alle Kinder.«⁴⁵

Hier ist kritisch zu fragen, ob eine solche exklusive Bestimmung des Begriffs »Behinderung« der tatsächlichen Situation von Menschen in Gottes Schöpfung angemessen ist – zu der auch das Leiden gehört. Nipkow schlägt – im Anschluss an U. Krebs – als Alternative eine dreifache Differenzierung des Verständnisses von Behinderung vor: eine »primäre« Behinderung, die sich auf die »Schädigung« bzw. den »Funktionsverlust« bezieht, eine »sekundäre«, die »die individuenspezifische Beeinträchtigung« benennt und eine »tertiäre«, die die »sozialen Interaktionsstörun-

44. D. Schulze, Menschenrechte, a.a.O., S. 22f.

45. Angela Ehlers/Ina Döttinger: Inklusion in Hamburg, in: Bertelsmann Stiftung/Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.): Gemeinsam lernen – Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule, Gütersloh 2011, S. 170–192, 188.

gen« bezeichnet.⁴⁶ Allein für Letztere gilt ihm die Inklusionsmaxime. Damit will er die beiden möglichen »Fehlwege« verhindern: »Vereinheitlichungsträume einerseits und resignierende Stagnation andererseits«.⁴⁷

Abgesehen von der Frage, ob dabei die Unterscheidung nicht unter der Hand zu einer Trennung wird, muss theologisch gefragt werden, ob hier nicht die durch den Schöpfungsglauben gegebene Einsicht in die Homogenität aller Menschen zu weit zurücktritt.

Auch pragmatisch scheint mir in der gegenwärtigen Situation, in der nicht wenige Schulministerien eher die angeblichen Vorzüge des Bestehenden hervorheben als sich daran machen, die inklusivpädagogische Aufgabe anzugehen, ein kühles Abwägen nicht opportun. Es geht ja bei der Inklusion – säkular formuliert – um eine Frage der Menschenrechte, – theologisch formuliert – um einen Ausdruck des Glaubens an Gott.

5. Konsequenzen für die Entwicklung Evangelischer Schulen

Nach den vorausgehenden theologischen Klärungen, die eine eindeutige Option für den inklusionspädagogischen Paradigmenwechsel ergaben, ist jetzt wiederum auf die pädagogische Ebene zurückzukehren. Denn die konkrete Veränderung der Schulen auf dem Gebiet der Unterrichts-, Personal- und Organisationsebene entzieht sich theologischer Reflexion. Allein die Absolutsetzung von Inklusion erscheint aus der Perspektive schöpfungstheologisch und christologisch begründeter Anthropologie problematisch⁴⁸, wenn dabei das »Sehnen der Kreatur« nach Erlösung durch menschliches Hantieren eingelöst werden soll.

Doch ist es unstrittig, dass eine inklusivpädagogische Schulreform auf den verschiedenen Ebenen sorgfältig zu planen ist und insgesamt einen Prozess einleitet, der je nach konkreter Situation und den konkreten Rahmenbedingungen sich unterschiedlich gestalten wird. Im Folgenden seien

46. Nipkow, Menschen, a.a.O., S. 129.

47. Ebd., S. 130.

48. Zur grundsätzlichen Frage einer gleichsam exklusiv inklusiven Zielperspektive s. kritisch Gudrun Wansing: Ist Inklusion eine geeignete Zielperspektive für die Heil- und Sonderpädagogik? Diskussionsimpulse aus der Systemtheorie, in: Alois Bürli/ Urs Strasser/Anne-Dore Stein (Hg.): Integration/Inklusion aus internationaler Sicht, Bad Heilbrunn 2009, S. 65–73.

nur einige Einsichten von Schulen genannt, die sich bereits auf diesem Weg befinden:

5.1 Grundsätzliche Voraussetzung für die Umstellung einer Schule auf Inklusion ist die Neuorientierung aller an der Schule Beteiligten: Heterogenität gilt jetzt als Bereicherung und nicht mehr als Belastung. Dies führt zu einer Individualisierung von Schule, die jedem Schüler und jeder Schülerin zugutekommt. Denn es gilt jetzt nicht mehr, nur einzelne Schüler/innen zu fördern, sondern den Förderbedarf aller zu beachten.

Diese Umstellung hat Konsequenzen im Unterricht, für das Verhalten der Schüler/innen und Lehrer/innen und für die räumliche und organisatorische Gestaltung. Dabei zeigt sich die enge Verknüpfung der Inklusion mit anderen pädagogischen Diskursen: Die Fragen der Erzieher- und Lehrerkompetenzen, die Aufgabe der regionalen Vernetzung pädagogischer Arbeit, die Förderung der Teilhabe von Eltern und Schüler/innen im öffentlichen Raum, die Herausforderungen durch Veränderungen in der Kindheit sowie die demographisch sich ergebenden Umstrukturierungen sind hier zu nennen.⁴⁹

Doch jetzt einige Beispiele für Veränderungen:

5.2 Grundsätzlich ist an Erfahrungen mit bisherigen Unterrichtsgruppen anzuknüpfen. De facto besteht bereits heute im selektiven Schulwesen Heterogenität. Dazu ist klar, dass es ein Zuviel an Heterogenität geben kann, wenn nämlich die durch die Unterschiedlichkeit hervorgerufenen Spannungen die Bereicherung durch die Verschiedenheit der Lernenden übertreffen. Die Einteilung der Klassen behält also – wie bisher – ihre Bedeutung für sinnvolle pädagogische Arbeit. Dabei tritt aber die bisherige Fixierung auf einzelne Schüler/innen mit Fördergutachten zurück; auch die anderen Schüler/innen mit ihren Stärken und Schwächen kommen in den Blick.

49. Ulf Preuss-Lausitz: Möglichkeiten der Gestaltung inklusiver Schulsysteme in Deutschland, in: Bertelsmann Stiftung/Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen/Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.), *Gemeinsam lernen*, a.a.O., S. 141–157, 142.

5.3 Dieser Gesamtblick auf die Unterrichtsgruppe zeigt sich auch darin, dass sonderpädagogische Unterstützung nicht mehr auf einzelne Schüler/innen, sondern auf die ganze Klasse bezogen wird. Grundsätzlich rät z. B. Ulf Preuss-Lausitz von einer Weiterführung der Diagnostik im Bereich der Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung ab und empfiehlt stattdessen – unter Hochrechnung des bisherigen Bedarfs für diese Schüler/innen –, ein pauschales Deputat zur Verfügung zu stellen, wobei aber noch der konkrete soziale Kontext zu beachten ist.⁵⁰

Doch genügt es nicht, nur sonderpädagogische Fachkräfte den Klassen zuzuteilen. Ebenso ist die entsprechende Fortbildung der sonstigen Lehrkräfte voranzutreiben. Deren Tätigkeit verändert sich nämlich in mehrfacher Hinsicht. Die stärkere Individualisierung setzt höhere Diagnosefähigkeit voraus. Die Begleitung der Lernwege der einzelnen Schüler/innen stellt neue didaktische und methodische Anforderungen. Stichworte wie Wochenplanarbeit, projektorientierter Unterricht und jahrgangsübergreifende Unterrichtsgruppen umreißen die Weite der sich hier ergebenden Aufgaben.⁵¹ Und vor allem wird der Lehrerberuf in der inklusiven Schule zu einer im Team ausgeübten Tätigkeit. In solchen Teams haben sich auch Menschen mit sonderpädagogischer Qualifikation, aber ohne Lehrerausbildung bewährt.

5.4 Ein elaboriertes Unterrichtskonzept für inklusive Schulen ist das Modell des kooperativen Lernens: »Kooperativer Gruppenunterricht geht weit über normale Gruppenarbeit hinaus: Die Lerngruppe wird in mehrere bewusst heterogen zusammengesetzte Kleingruppen aufgeteilt, die über einen längeren Zeitraum zusammenarbeiten. Die Arbeitsaufgaben werden so gestellt, dass bei der Bearbeitung alle Gruppenmitglieder aufeinander ange-

50. Ebd., S. 149.

51. 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, S. 63–86, 74 stellt zusammen, was kritisch zu hinterfragen ist: das »Konstrukt homogener Lerngruppen«; »die pädagogische Vorstellung eines Lehrens und Lernens im Gleichschritt«; die »Dominanz von Fachsystematiken«; das »Prinzip des sozialen Vergleichs«; »die noch immer vorherrschende Mittelschichtorientierung«; die »bestehenden Berufsrollen von Regelschullehrerinnen und Regelschullehrern und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen«.

wiesen sind (positive Interdependenz), weil sie nur gemeinsam eine Lösung entwickeln können.«⁵² Dabei geht es nicht zuletzt darum, dass Schüler/innen lernen, ihre eigenen Stärken und Schwächen besser einschätzen zu können und so auch eigenständig Lernprozesse zu organisieren.⁵³

5.5 Auch räumlich hat inklusive Schule besondere Erfordernisse. Vor allem ist es wichtig, dass Räume zur Verfügung stehen, die groß genug für die gleichzeitige Arbeit mehrerer Gruppen sind. Dies gilt auch bei team-teaching. »Auf diese Weise sind vier Augen auf der ganzen Gruppe.«⁵⁴ Dazu sind aber auch Rückzugsräume notwendig, sog. »Time-out«-Stationen, die bei Eskalationen aufgesucht werden können.

5.6 Insgesamt dürften schon diese wenigen Beispiele deutlich machen, dass der Übergang zur inklusiven Schule nicht von einer Schule allein gemeistert werden kann. Es bedarf der Kooperation mit anderen Schulen und mit regionalen Unterstützungsorganisationen, sei es hinsichtlich der Lehrerfortbildung oder der Supervision usw. Auch geht es hier um Umstellungsprozesse, die etliche Jahre umfassen werden.

Manchen mag dies vielleicht zu aufwändig erscheinen. Dann ist aber daran zu erinnern, dass es bei der Frage der Inklusion um die grundlegenden Rechte von Menschen geht oder – theologisch – um ein Ernstnehmen des Schöpferwillen Gottes. Da lohnt es, Evangelische Schulen noch einmal grundsätzlich neu zu bedenken und zu verändern.

52. Rolf Werning/Jessica Löser: Inklusive Perspektiven – zwischen Anspruch und Wirklichkeit, in: Bertelsmann Stiftung/Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen/Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.), *Gemeinsam lernen*, a.a.O., S. 51–66, 60.

53. S. Heinz Klippert: Heterogene Lerngruppen unterrichten. Anregungen für den Schulalltag, in: Anabelle Pithan/Wolfhard Schweiker (Hg.): *Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch*, Münster 2011, S. 121–127, 124.

54. Preuss-Lausitz, *Möglichkeiten*, a.a.O., S. 147.