



Elementarisierung und Inklusion: neue Herausforderungen und neue Chancen für die Religionsdidaktik

Prof. Dr.
Friedrich Schweitzer,
Eberhard-Karls-
Universität, Tübingen



Wie die Schule insgesamt steht heute auch der Religionsunterricht in neuer Weise vor der Aufgabe der Inklusion. Aus religionspädagogischer Sicht ist diese Aufgabe dabei aber nicht nur aufgrund der veränderten Rechtslage, sondern auch aufgrund eigener theologisch-anthropologischer Überzeugungen unausweichlich und vordringlich. Aus christlicher Sicht kann es, zumindest auf der Ebene allgemeiner Prinzipien, keinen Grund geben, die Forderung nach Inklusion grundsätzlich zurückzuweisen.

Erste empirische Untersuchungen zu Erfahrungen mit Inklusion in Schule und Religionsunterricht machen denn auch deutlich, dass Religionslehrerinnen und -lehrer gerade hinsichtlich der Begründung von Aufgaben der Inklusion in der Schule eine besondere Kompetenz mitbringen.¹ Dies leuchtet insofern ein, als heute theologisch und religionspädagogisch vor allem zwischen der Gottebenbildlichkeit des Menschen (Gen 1,27) und einem umfassenden Anspruch oder Recht auf Bildung ein unmittelbarer Zusammenhang gesehen wird. Die Gottebenbildlichkeit begründet eine unverlierbare Menschenwürde, die als Grundlage eines solchen Anspruchs gelten kann.

Die Gottebenbildlichkeit begründet eine unverlierbare Menschenwürde

Die besondere Begründungskompetenz der Religionspädagogik beim Thema Inklusion, die sich auch in den bislang vorliegenden Publikationen deutlich niederschlägt,² bedeutet jedoch zugleich, dass die für

die praktische Ausgestaltung inklusiven Unterrichts erforderlichen didaktischen Fähigkeiten nicht gleichermaßen zur religionspädagogischen Kompetenz gezählt werden. Anders ausgedrückt, war die Beachtung – wie es in der Vergangenheit hieß – sonderpädagogischer Fragen in der Religionspädagogik traditionell eher gering. Solche Fragen würden vor allem in speziellen Diskursen und Foren verhandelt.³ Keiner der herkömmlichen oder heute gängigen religionsdidaktischen Ansätze kann, jedenfalls in seiner Lehrbuchgestalt, bislang auf eine breitere Berücksichtigung von Inklusionsaufgaben verweisen. Damit ist auch gesagt, dass sowohl die religionsunterrichtliche Praxis als auch die religionsdidaktische Theorie nunmehr, im Anschluss an die UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen von 2006 sowie entsprechender schulrechtlicher Reformen auch in Deutschland,⁴ vor grundlegend neuen Herausforderungen stehen. Denn auch eine ausgeprägte theologisch-anthropologische Begründungskompetenz kann naturgemäß praxisbezogene didaktische Gestaltungsfähigkeiten nicht ersetzen.

Es verbinden sich neue Herausforderungen allerdings auch mit neuen Chancen.

Wie ich im Folgenden zeigen will, verbinden sich mit den neuen Herausforderungen allerdings auch neue Chancen, die jedoch noch stärker ins Bewusstsein gerückt werden müssen. Die Inklusionsforderung kann dann zu einem Impuls für die religionsdidaktische Entwicklung insgesamt werden, was nicht erspart, am Ende auch die Gefahr einer Überforderung des Religionsunterrichts in den Blick zu nehmen.

1 Vgl. R. Möller/N. Bücker/A. Pithan: *Inklusion und religiöse Bildung – Deutungsmuster von Lehrkräften. Zwischenergebnisse aus dem Projekt „Religion in inklusiven Schulen“ (RIS)*. In: P. Schreiner/F. Schweitzer (Hg.), *Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven*. Münster/New York 2014. 189–200.

2 Vgl. als Beispiele etwa S. Penschel-Maier/M. Schambeck (Hg.), *Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe*, Freiburg 2014; B. Roehben/K. Kammeyer (Hg.), *Inclusive Religious Education. International Perspectives*, Zürich/Berlin 2014.

3 Einen weiterreichenden Ausdruck fanden die entsprechenden Arbeiten dann in A. Pithan/C. Adam/R. Kolimann (Hg.), *Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde*, Gütersloh 2002.

4 Vgl. als einführende Darstellung P. Grasser, *Inklusion im Religionsunterricht. Vielfalt leben*, Göttingen 2014.

1. Religionsdidaktik und Inklusion

Wenn es zutrifft, dass die Verbindung zwischen Religionsdidaktik und Inklusion bislang nur wenig Aufmerksamkeit gefunden hat, dann sind derzeit vor allem zwei miteinander verbundene Aufgaben vordringlich:

- Zum einen muss für jeden religionsdidaktischen Ansatz eigens geprüft werden, wie er stärker auf die Anforderungen des Unterrichtens in heterogenen Lerngruppen eingestellt werden kann. Dies lässt sich dabei nicht pauschal als allgemeine Zusatzaufgabe beschreiben, sondern muss von der Logik des jeweiligen didaktischen Ansatzes her durchdacht und gezielt ausgewiesen werden. Es wäre weder theoretisch überzeugend noch praktisch zielführend, wenn die Inklusionsforderung einfach additiv an die bestehenden Ansätze angefügt würde.
- Zum anderen ist davon auszugehen, dass sich nicht jeder didaktische Ansatz gleichermaßen für das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen eignet. Insofern stellt sich als übergreifende Aufgabe, die religionsdidaktische Diskussion gleichsam erneut Revue passieren zu lassen, um festzustellen, welche Ansätze unter dem Aspekt der Inklusion den Vorzug verdienen. Auch wenn nicht zu erwarten steht, dass auf diese Weise konsensuell eine kleine Auswahl „inklusionsfähiger“ religionsdidaktischer Ansätze identifiziert werden kann, ist dieser Arbeitsschritt doch orientierend und insofern ebenfalls unverzichtbar.

Im Folgenden will ich beide Aufgaben gleichsam exemplarisch für den Elementarisierungsansatz in Angriff nehmen.

2. Der Elementarisierungsansatz als Zugang zu Heterogenität

Die besondere Eignung des Elementarisierungsansatzes für Unterricht in heterogenen Lerngruppen wurde bereits in der Vergangenheit wahrgenommen, also in der aus heutiger Sicht traditionellen integrativen Religionspädagogik. Schon seit mehr als 20 Jahren finden

sich hier Versuche, den Elementarisierungsansatz sonderpädagogisch zu rezipieren bzw. ihn von der Sonderpädagogik her weiterzuführen.⁵ Entscheidend erscheint in dieser Sicht vor allem die klare Subjektorientierung des Elementarisierungsansatzes, die dazu führt, dass Unterricht konsequent von den lernenden Subjekten und von deren Erfahrungen her sowie auf diese hin konzipiert wird. Der Elementarisierungsansatz steht insgesamt in der Tradition religionspädagogischer Subjekt- und Erfahrungsorientierung und konvergiert darin speziell mit sonderpädagogischen oder inklusionsorientierten Ansätzen.⁶ So wie ich diesen Ansatz vertrete,⁷ geht er gerade nicht davon aus, dass es das „Elementare an sich“ geben könnte: Elementar sind nicht vorab festliegende Inhalte, die beispielsweise theologisch oder in einem kirchlichen Katechismus festgestellt werden und die dann, in einem bewusst zweiten Schritt, möglichst unverändert an die Schülerinnen und Schüler vermittelt werden sollen. Stattdessen kann als elementar in diesem Sinne nur gelten, was sich für

5 Vgl. dazu etwa H.-J. Röhrig, *Religionsunterricht mit geistigbehinderten Schülern – aber wie? Perspektivwechsel zu einer subjektorientierten Religionsdidaktik*, Neukirchen-Vluyn 1999. Noch weiter zurückliegende Arbeiten stammen etwa von R. Ebner oder N. Heinen. Zur Rezeption des Elementarisierungsansatzes in der Inklusionsdiskussion vgl. bes. W. Schweiker, *Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden*, Stuttgart 2012 sowie die daran anschließenden Materialbände, s. auch B. Roebben, *Living and learning in the presence of the other: defining religious education inclusively*. In: B. Roebben/K. Kammerer (Hg.), *Inclusive Religious Education*, a.a.O., 13–32.

6 Vgl. etwa A. Müller-Friese, *Vom Rand in die Mitte. Erfahrungsorientierter Religionsunterricht an der Schule für Lernbehinderte*, Stuttgart 2001.

7 Vgl. dazu F. Schweitzer, *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele. Mit weiteren Beiträgen von Karl Ernst Nipkow u.a.*, Neukirchen-Vluyn; ders., *Mit weiteren Beiträgen von U. Baumann u.a., Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren*, Neukirchen-Vluyn; ders., *Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann*, Gütersloh 2011.



bestimmte Kinder und Jugendliche oder auch für Lerngruppen als elementar erweist, weil es eine tragende und gewissmachende Bedeutung für ihr Leben gewinnt.

Mehrdimensionaler Elementarisierungsansatz

Darüber hinaus kann darauf verwiesen werden, dass die Subjektorientierung beim Elementarisierungsansatz von Anfang an mehrdimensional gedacht wird und insofern dem Umgang mit Heterogenität entgegen kommt, als diese hier unter mehreren Aspekten erschlossen werden kann:

- Unter dem Aspekt der elementaren Strukturen werden Inhalte von Anfang an danach befragt, welche Bedeutung sie für bestimmte Schülerinnen und Schüler gewinnen könnten. Das unterscheidet den Elementarisierungsansatz ebenso von der Orientierung an Katechismuswissen wie von einer sogenannten Elementartheologie, die bewusst noch unter Absehung von den Kindern und Jugendlichen ausformuliert werden soll. Dass Elementarisierung ein didaktisches Anliegen ist, bewährt sich gerade in der Inhalts- oder Sachdimension, die nicht aus der Einbettung in die Beziehung zwischen Person und Sache herausgenommen wird.
- Unter dem Aspekt der elementaren Erfahrungen kommen Erfahrungen bestimmter Menschen in den Blick, aber nicht einfach als sogenannte Anknüpfungspunkte, sondern als Horizonte der Rezeption und lebensbezogenen Aneignung durch Kinder und Jugendliche. Wie schon deutlich geworden ist, gelten erfahrungsorientierte didaktische Ansätze unter den Voraussetzungen der Heterogenität als unverzichtbar.
- Als elementare Zugänge werden zusätzlich gezielt auch die von den Kindern und Jugendlichen als Deutungen eingebrachten Verstehensweisen aufgenommen. Ursprünglich stand dabei vor allem die Entwicklungspsychologie im Hintergrund, während heute auch an konstruktivistische sowie kinder- und jugendtheologische Weiterführungen zu denken ist.⁸ Entscheidend bleibt die dialogische Haltung, die Kinder und Jugendliche nicht einfach als Objekte des Belehrens ansieht, sondern als Subjekte anerkennt, die selbst darum bemüht sind, Gott und der Welt einen Sinn abzugewinnen. Kinder und Jugendliche warten nicht einfach darauf, dass ihnen etwas erklärt wird – sie sind vielmehr immer schon selbst deutend und erklärend tätig.
- Mit den elementaren Wahrheiten kommt die existenzielle Dimension auch ausdrücklich in den Blick, eben weil es bei Fragen des Glaubens nicht nur um äußerlich bleibende Kenntnisse oder Verstehensleistungen gehen kann, sondern letztlich immer um die Möglichkeit gehen muss, eine tragfähige Grundlage für das eigene Leben zu finden. Deshalb wird diesem Anliegen eine eigene Elementarisierungsdimension gewidmet.
- Hinzuzufügen ist alldem mit der Frage nach elementaren Lernformen die Einsicht, dass Unterricht nicht schon dann eine elementare Qualität gewinnt, wenn nur die Inhalte in den Blick kommen. Das gemeinsame Lernen und Arbeiten gehört mit zur Elementarisierung und sollte deshalb ebenfalls von Anfang an konsequent mitbedacht werden.

Nebensiehende Tabelle fasst die Dimensionen der Elementarisierung in knapper Form zusammen.

⁸ Vgl. dazu K. Kammeier/E. Zonne/A. Pithan (Hg.), *Inklusion und Kindertheologie*, Münster (Cornelius-Institut) 2014.

Dimensionen der Elementarisierung⁹	
Elementare Strukturen	Identifikation der zentralen inhaltlichen Aspekte, Zusammenhänge, Aussagen usw., die mit Hilfe der Fachwissenschaft (besonders der Theologie) herausgearbeitet werden, jedoch immer bereits mit Bezug auf eine bestimmte Lerngruppe, für die nicht gleichermaßen alle inhaltlichen Aspekte in Frage kommen.
Elementare Zugänge	Wahrnehmung und Beschreibung der besonderen Zugangs- und Deutungsweisen von Kindern und Jugendlichen im Unterschied zu Erwachsenen, aber auch verschiedener Kinder, deren je besondere Lebenslagen auch in ihre Verstehensweisen eingehen; Grundlage dafür sind entwicklungspsychologische sowie konstruktivistische Theorien, empirische Untersuchungen, kindertheologische Gespräche u. ä.
Elementare Erfahrungen	Wahrnehmung und Beschreibung von Erfahrungen und lebensweltlichen Zusammenhängen, von denen her Kinder einem Thema begegnen bzw. auf die hin ein Thema ausgelegt werden kann, z. B. mit Hilfe der Sozialisationsforschung, Kinderforschung u. ä.
Elementare Wahrheiten	Identifikation der existenziellen Bezüge oder Gewissheiten, die bei einem Thema oder in einer biblischen Geschichte etwa als Glaubensfragen angesprochen oder enthalten sind; Prüfung von Möglichkeiten, diesen Wahrheitsanspruch dialogisch aufzunehmen; auch dafür bietet die Theologie wichtige Hinweise. Daneben ist auch hier etwa an kindertheologische Gespräche zu denken.
Elementare Lernformen	Suche nach Formen des Lehrens und Lernens, die der Besonderheit des Themas gerecht werden, unter Berücksichtigung unterschiedlicher Aspekte des Lernens (kognitiv, affektiv, handlungsorientiert) sowie kreativer Möglichkeiten der Gestaltung, im Anschluss an die aktuelle pädagogisch-didaktische Methodik.

Die Mehrdimensionalität des Elementarisierungsansatzes erinnert auch daran, dass dieser Ansatz nicht einfach neben anderen religionsdidaktischen Ansätzen oder in Konkurrenz dazu steht – Korrelationsdidaktik, Problemorientierung, Symboldidaktik, Performative Didaktik, Kompetenzorientierung usw. –, sondern dass dieser Ansatz eher ein integratives Modell darstellt, in das verschiedene didaktische Akzentuierungen eingebracht werden können.

Für die Kindertheologie, aber auch für interreligiöses Lernen habe ich das in eigenen Darstellungen zu zeigen versucht.¹⁰

9 Den tabellarischen Überblick übernehme ich aus Schweitzer: *Kindertheologie und Elementarisierung*, 47.

10 Über die bereits genannten Darstellungen hinaus vgl. F. Schweitzer, *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*, Gütersloh 2014.



3. Notwendige Weiterentwicklungen

Der Grundgedanke der Elementarisierung zielt auf eine Vermittlung zwischen Person und Sache. Der Akzent liegt dabei darauf, dass theologische und andere Inhalte für bestimmte Personen und zugleich von diesen her erschlossen werden müssen. Deshalb kann hier auch von einer Doppelbewegung zwischen Person und Sache gesprochen werden.

In der Entwicklung der Religionsdidaktik verweist dieses Anliegen zunächst auf das Bewusstsein eines enormen Abstands zwischen der christlichen Überlieferung einerseits und dem modernen Menschen andererseits. Dabei steht der Theologie insgesamt und speziell der Religionsdidaktik immer deutlicher vor Augen, dass der Bezug auf den „modernen Menschen“ viel zu abstrakt bleibt, um die tatsächlichen Voraussetzungen gelingender Lehr- und Lernprozesse zu erfassen. Den „Menschen“, auch den „modernen Menschen“, gibt es faktisch nicht. Erst wenn die konkreten lebensweltlichen Zusammenhänge von Kindern und Jugendlichen in ihrer tatsächlichen Vielfalt konstitutiv in den Blick genommen werden, können Lehr-Lern-Prozesse erfolgreich darauf eingestellt werden. Dies erklärt, warum es inzwischen religionsdidaktischer Standard ist, Erkenntnisse aus der empirischen Religionsforschung, also der Religionspsychologie ebenso wie der Kinder- und Jugendforschung, für die Unterrichtsgestaltung fruchtbar zu machen. Auf diese Weise wurde und wird das Verhältnis zwischen Überlieferung und Aneignung in der Gegenwart weiter ausdifferenziert und werden entsprechende Gestaltungsmöglichkeiten für den Unterricht identifiziert und ausgearbeitet, mit beachtlichem Erfolg entlang der Achse von Überlieferung und gegenwärtiger Aneignung.

Den „modernen Menschen“ gibt es faktisch nicht.

Weit weniger Aufmerksamkeit erhielten hingegen die Unterschiede innerhalb von Lerngruppen im Sinne der Heterogenität. Die heutigen Kinder und Jugendlichen erscheinen bei einem solchen didaktischen Denkansatz vielmehr als ein tendenziell in sich geschlossenes

Gegenüber zur Überlieferung. Dies ist wohl nicht zuletzt auf das gegliederte Schulsystem zurückzuführen, das innerhalb der verschiedenen Schularten eine gewisse Homogenität zu garantieren schien. Insofern konnte es als ausreichend wahrgenommen werden, wenn beispielsweise nach Unterschieden zwischen dem Religionsunterricht im Gymnasium und in der Hauptschule gefragt wurde, auch wenn selbst dies vergleichsweise selten geschah. Die Unterschiede innerhalb der jeweiligen Lerngruppen hingegen blieben religionsdidaktisch wenig berücksichtigt.

Die Inklusionsdebatte spielt der Religionsdidaktik und auch dem Elementarisierungsansatz neue Chancen zu.

Genau darauf zielt nun meine These, dass die Inklusionsdebatte der Religionsdidaktik und auch dem Elementarisierungsansatz gleichsam neue Chancen zuspielt. Durch diese Debatte tritt nämlich mit neuem Gewicht und neuer Dringlichkeit ins Bewusstsein, dass die Elementarisierung unvollständig bleibt, solange die Elementarisierungsdimensionen nicht wirklich auf die lernenden Individuen hin ausdifferenziert werden – nicht nur in einem allgemeinen Sinne etwa hinsichtlich der heutigen Lebenswelt Jugendlicher, sondern nun auch im Blick auf jeden Einzelnen in der Gruppe oder Klasse. Es trifft eben nicht zu, dass alle Schülerinnen und Schüler in der betreffenden Lerngruppe dieselben Erfahrungen mitbringen oder dieselben Deutungsweisen einsetzen. Zwar wird sich der Unterricht immer, eben weil er nicht als Einzelunterricht organisiert ist, auf durchschnittliche Voraussetzungen in einer Lerngruppe einstellen (müssen), aber didaktisch bleibt die Aufgabe unausweichlich, auch den Unterschieden innerhalb der Lerngruppe gerecht zu werden. Bedenkt man beispielsweise die Befunde schon der neueren Entwicklungspsychologie, die nicht mehr von einer Koppelung zwischen dem Lebensalter und bestimmten Entwicklungsständen ausgeht,¹¹ so ist dies gewiss keine

¹¹ Vgl. dazu F. Schulz, *Lebensgeschichte und Religion. Kognitive Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Göttingen 2011.

ganz neue Einsicht. Dass sich die Entwicklungsstände und Lernvoraussetzungen in einer Klasse mischen, wurde durchaus diskutiert. Zu einer wirksam individualisierenden (Religions-)Didaktik hat dies aber noch nicht geführt.

Wenn die Inklusionsdebatte diese Aufgabe nun mit großem Nachdruck auf die Tagesordnung setzt, verhilft sie der Religionsdidaktik so gesehen dazu, ihr eigenes Anliegen in Zukunft mit größerer Konsequenz zu verfolgen. Sachgerecht ist dies insofern, als Lernen, wie es hier verstanden wird, immer das Lernen einzelner Kinder und Jugendlicher meint. Denn nur sie können sich letztlich etwas aneignen.

4. Inklusionsfähige Elementarisierung, didaktische Strategien und die Grenzen des Unterrichts

Ohne Zweifel: Wie die Religionsdidaktik insgesamt muss auch der Elementarisierungsansatz in Zukunft noch stärker auf die Inklusionsaufgabe und auf Heterogenität eingestellt werden. Daran führt, trotz der gerade für diesen Ansatz kennzeichnenden Anknüpfungspunkte für eine inklusionsorientierte Didaktik, kein Weg vorbei, und von ihren theologischen und anthropologischen Voraussetzungen her muss die Religionspädagogik diese Aufgabe auch ausdrücklich bejahen. Ihre Konkretion muss diese Aufgabe dann in entsprechenden didaktischen Strategien finden, etwa durch konsequenten Einsatz individualisierender Lernformen, im Anschluss und in Erweiterung der entsprechenden Elementarisierungsdimension. Lernstraßen und Lernwelten, die selbsttätige Lernaktivitäten ermöglichen und fördern, stellen dafür wichtige Voraussetzungen dar. Wie sich diese Strategien in einer breiteren Praxis inklusiven Unterrichtens weiter entwickeln lassen, wird aber eine Herausforderung für Praxis und Theorie gleichermaßen und für deren empirische und analytische Zusammenarbeit sein. Theoretische Ableitungen allein helfen hier kaum weiter.

Zugleich wäre es falsch, wenn an dieser Stelle nicht auch die bleibenden offenen Fragen und Spannungen benannt würden, die sich mit der Forderung nach einer

inklusionsfähigen Religionsdidaktik verbinden. Schon der Elementarisierungsansatz als solcher stellt mit seinen fünf Dimensionen erhebliche Anforderungen. Das Modell ist bewusst komplex. Deshalb muss immer auch die Gefahr einer Überkomplexität im Blick sein. Wenn jede der fünf Dimensionen, wie es sich oben als erforderlich erwiesen hat, noch einmal eigens im Blick auf jedes einzelne Kind oder jeden einzelnen Jugendlichen ausdifferenziert werden soll, kann in der Praxis aus der Komplexität leicht eine Überforderung werden. Besonders in größeren Lerngruppen dürfte sich dieser Effekt rasch einstellen. Naive Inklusionsforderungen helfen da nicht weiter, auch nicht den Kindern und Jugendlichen, um deren wirksame Unterstützung und Forderung es gehen muss.

Die Überforderung erwächst dabei jedoch nicht in erster Linie aus dem theoretischen religionsdidaktischen Ansatz, sondern aus den politischen Vorgaben, wenn diese beispielsweise aus finanziellen Gründen den Klassenteiler hoch sowie die Lehrerdeputate groß halten. Demgegenüber ist ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass sich die mit der Inklusion einstellenden Herausforderungen nicht allein didaktisch bewältigen lassen, sondern dass dafür auch entsprechende Rahmenbedingungen gewährleistet sein müssen, die dann allerdings – das muss ebenfalls deutlich gesagt werden – alles andere als kostenneutral ausfallen werden.

Der politische Wille zur Inklusion muss auch entsprechende Investitionen einschließen.

Dass der politische Wille zur Inklusion auch entsprechende Investitionen einschließen muss, gilt dabei für allen Unterricht, eben auch für den Religionsunterricht. Auch wenn empirische Studien mehrfach belegt haben, dass kleinere Lerngruppen nicht automatisch zu besserem Unterricht führen, lassen sich die für inklusiven Religionsunterricht erforderlichen Voraussetzungen gerade auch didaktisch gesehen nur in überschaubaren Lerngruppen realisieren.

Damit sollen die beschriebenen neuen religionsdidaktischen Herausforderungen keineswegs allein auf eine



bildungspolitische Ebene verlagert werden. Das wäre ebenso falsch wie die umgekehrte Auffassung, dass sich alle praktischen Probleme schon lösen ließen, wenn man nur die richtige Didaktik hat – auch wenn die Schule sonst ganz unverändert bliebe.

Schließlich – allerdings keineswegs an letzter Stelle – muss auch die Reichweite der Inklusionsforderung kritisch im Blick auf ihre Grenzen bedacht werden. Wie weit die Inklusion reichen soll, ist immer im Blick auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten des einzelnen Kindes oder Jugendlichen zu beurteilen. Plakative Forderungen („Abschaffung der Sonderschulen“) führen nicht weiter, wenn das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen gelingen soll.