

Inklusion

1. Einleitung

Angesichts polarisierender gesellschaftlicher Entwicklungen und der bedrohten Kohärenz in einer globalisierten Welt spitzt sich die Frage nach dem sozialen Zusammenhalt existentiell zu. Die Inklusions- und Exklusionsthematik ist ins Zentrum gesellschaftlicher und sozialer Herausforderungen gerückt. Sie gilt als „eine Leitunterscheidung der Gesellschaftstheorie“ (Stichweh 2005, 179) und als „die soziale Frage der Gegenwart“ (Kronauer 2010b, 24). Damit stellt sich auch verschärft die Bildungsfrage. Denn Inklusion ohne Bildung ist nicht möglich (vgl. Winkler 2018, 19). Zugleich birgt Inklusion die Chance, sich – gegen Jean-François Lyotards Prognose – als neue Metaerzählung zu etablieren (ebd., 64) und als eine Gegenbewegung zum sozioökonomisch polarisierenden Kapitalismus anzutreten, auch wenn Inklusion diffus bleibt (ebd., 113).

Dieser Beitrag führt in die Inklusion als Idee und theoretische Konzeption ein. Er beschreibt die Herkunft und die Denktraditionen dieses Konstrukts aus den interdisziplinären Perspektiven der Linguistik, der Soziologie, der (Religions-)Pädagogik und der Ethik, um abschließend Folgerungen für eine inklusive Religionspädagogik der Vielfalt zu ziehen.

2. Sprachliche Bedeutungen von Inklusion

Das zu Beginn des 21. Jahrhunderts in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit noch unbekannt Fremdwort Inklusion hat erst 2010 seinen Weg in das Duden Fremdwörterlexikon gefunden. Der Begriff bedeutet nach seiner lateinischen Herkunft *inclusio* auf Personen bezogen ausschließlich Einkerkering (vgl. Schweiker 2017, 34–38). Für die ‚eingeschlossenen‘ Personen besitzt er eindeutig einen negativen, exkludierenden Wert und bezeichnet in seiner lateinischen denotativen Grundbedeutung das Gegenteil dessen, was im zeitgenössischen Inklusionsdiskurs intendiert wird.

In der deutschen Sprache sind Inklusion und Exklusion Oppositionsbegriffe. Die Konnotationen und die Metaphorik des Inklusionsbegriffs variieren je nach Sprachkontext erheblich. Die Wortfeldbedeutung weist eine große Spannweite auf, fokussiert jedoch mit seinem Oppositionsbegriff stark auf ein räumliches Drinnen- und Draußensein. Angesichts der syntagmatischen und wortfeldbezogenen Bedeutung von Inklusion und der Divergenz von lateinischer Denotation und aktueller Konnotation kann Inklusion zutreffender mit sozialer Einbeziehung, Einbezogenheit oder Miteinbezogenheit begrifflich umschrieben werden.

Der Begriff diversifizierte sich im gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurs so sehr, dass er sich von einer ‚Lehrformel‘ in eine ‚Leerformel‘ gewandelt hat. Als begriffsgeschichtliches Ergebnis kann festgehalten werden: Der Begriff ‚Inklusion‘ transportiert extrem gegensätzliche Werte: Ein Spektrum von (denotativ) Einkerkering bis (konnotativ) soziale Einbeziehung. Diese linguistische Weite kann

positiv als Offenheit dieses Begriffs bewertet werden, der viele Anknüpfungspunkte bietet, zwingt aber den Fachdiskurs zu notwendigen Konkretisierungen.

3. Historische Linien und Denktraditionen

Zwei verschiedene Diskussionen werden derzeit in Deutschland geführt (vgl. Burtscher/Ditschek/Ackermann/Kil/Kronauer 2013, 17). Es ist zum einen die Debatte um Inklusion von Menschen mit Behinderungen, die seit der 2006 verabschiedeten und 2009 in Deutschland ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK 2010) einen starken Schub erhielt.

Die zweite Debatte setzt am Gegenbegriff der Exklusion an und nimmt die gesellschaftspolitischen Probleme neuer sozialer Spannungen in den Blick. Die Karriere des Ausgrenzungsgedankens begann Mitte der 1980er Jahre mit unterschiedlichen Begriffen und in verschiedenen Regionen der Welt (vgl. Burtscher u.a. 2013, 29). Der Begriff Exklusion nahm in Frankreich seinen Ausgang und verbreitet sich in der Europäischen Gemeinschaft, während der Ausgrenzungsgedanke unter dem Begriff „Underclass“ zunächst einen starken Einfluss auf die US-amerikanische Armutsdiskussion gewann und rasch einen beträchtlichen Widerhall in Europa fand. „In der Doppelbestimmung der Underclass durch ‚marginal economic position‘ einerseits und ‚social isolation‘ andererseits finden sich in überraschender Deutlichkeit die beiden ‚Achsen‘ des Exklusionsproblems aus der französischen Diskussion – ‚non-integration‘ am Arbeitsmarkt und ‚non insertion‘ in den sozialen Beziehungen – wieder.“ (Kronauer 2010a, 62). Während der französische Diskurs der republikanischen Denktradition der Französischen Revolution verpflichtet ist, geht die US-amerikanische Tradition auf die konservative Sozialstaatskritik zurück (ebd., 44; 58). Beide Stränge münden in hoher Übereinstimmung in den Armutsdiskurs. Damit kann festgehalten werden, dass die Inklusionsdebatte sich über ihren Oppositionsbegriff anschlussfähig an den Armutsdiskurs erweist und die sozioökonomische Differenz zu bearbeiten vermag.

Gemeinsam ist den Diskussionen um Exklusion und um Inklusion, dass sie international ausgerichtet sind und sich gegen beträchtliche politische Widerstände in Deutschland Gehör verschafft haben. So wurde einerseits der Inklusionsbegriff der UN-BRK, der viel stärker die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse zum Ausdruck bringt, bis in die 2010er Jahre hinein mit Integration übersetzt. Andererseits wurde von der Bundesregierung bis in die 1990er Jahre hinein die Existenz exkludierender Armut in Deutschland bestritten (Burtscher u.a. 2013, 17).

Die Diskussion um Inklusion in Deutschland weist im Wesentlichen zwei Traditionslinien auf: eine bürgerrechtliche und eine soziologische¹.

Der Inklusionsgedanke wurzelt sowohl im europäischen als auch anglo-amerikanischen Raum in der Integrationsbewegung von Menschen mit Behinderungen und ihren Angehörigen. Diese Emanzipationsbestrebungen waren eng verbunden mit der Denktradition des neuzeitlichen Freiheits- und Gleichheitsprinzips und

1 Ein weiterer naturwissenschaftlicher Seitenstrang in der Mathematik, Chemie, Mineralogie oder Biologie kommt der lateinischen Wortbedeutung der Inklusion nahe (Schweiker 2017, 43) und dürfte die sozialwissenschaftliche Diskussion nicht beeinflusst haben.

den Bürgerrechtsbewegungen von Frauen, Afroamerikaner*innen und anderen gesellschaftlich benachteiligten Gruppen. Über die politischen Selbstvertretungsbewegungen fanden sie wissenschaftlichen Eingang in die Integrations- bzw. Sonderpädagogik. Integrationspädagogik ist somit „nicht als ‚Erfindung‘ der Schul- oder Sonderschulpädagogik anzusehen, sondern primär das Ergebnis einer Elternbewegung“ (Hinz 1993, 21) der 1970er Jahre. Die Praxis der Integration zog theoretische Aussagen der Sonderpädagogik und der sich in ihrem Kontext entwickelnden Integrationspädagogik in den 1980er Jahren erst sekundär nach sich (Möckel 2010, 97).

Der *inclusive turn* vollzog sich im anglo-amerikanischen Raum dann Mitte der 1990er Jahre und im deutschsprachigen Raum erst Mitte der 2000er Jahre, u.a. durch Andreas Hinz (2002) oder Hans Wocken (2013).

Während die bürgerrechtliche und später auch menschenrechtliche Traditionslinie normativ an Werten orientiert und an gesellschaftlichen Veränderungen interessiert ist, beschränkt sich die soziologische Linie weitgehend auf einen deskriptiv-analysierenden Zugang (s.u.).

4. Interdisziplinäre Bezüge

Mit den historischen Linien und den mit ihnen assoziierten Denktraditionen wurden die primären wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen der Rechtswissenschaft, der (Sonder-)Pädagogik und der Soziologie bereits angesprochen. Die spezifischen Konzeptionierungen von Inklusion werden nun im Licht dieser Wissenschaften näher beleuchtet. In der deutschsprachigen Psychologie wurde die Inklusionsthematik bis dato nicht explizit oder nur marginal rezipiert, während die Theologie und die Religionspädagogik eingehend diesen Diskurs mitgestaltet haben.

4.1 Rechtliche Bedeutungen

Die internationalen Menschenrechte kennen seit 1948 ein umfängliches Grundrecht auf Zugang, Partizipation und Mitwirkung, seit 1989 ein Grundrecht auf Integration bzw. Reintegration und seit 2006 – nach vier Dekaden der Menschenrechtsentwicklung – nun auch ein Grundrecht auf Inklusion. Bei dieser Entwicklung lassen sich in internationalen Deklarationen und Leitlinien Spuren vom impliziten zum zunehmend elaborierten, expliziten Inklusionsbegriff entdecken. So wurde auf der ersten Weltbildungskonferenz in Jomtien 1990 das Teilhaberecht an Bildung noch nicht mit dem Begriff ‚Inklusion‘, sondern mit ‚Partizipation‘ umschrieben. Ein vorrangiges Ziel war, unter dem Motto „Bildung für alle (EFA)“, durch Partizipation sukzessiv die Exklusion aller betroffenen Kinder aus der Primarbildung zu überwinden. Die Standardregeln der Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (UN 1993) markierten den begrifflichen Wendepunkt von der Integration zur Inklusion, während die Salamanca Erklärung (UNESCO 1994) das Konzept der Inklusion eingehend entfaltet. Diese Dokumente haben einen Paradigmenwechsel eingeleitet, aber noch kein neues Recht auf Inklusion begründet.

In den Leitlinien für Inklusion (UNESCO 2005) wurden zentrale Definitionsmerkmale festgelegt: „Inklusion ist ein Prozess, der sich an der Diversität aller Menschen orientiert (addressing & responding), zunehmende Partizipationen ermöglicht

und Exklusion in allen Lebensbereichen verringert.“ Hier wird explizit hervorgehoben, dass das Diversitätskonzept einen integralen Bestandteil der Inklusion darstellt.

2006 kam es dann mit der Behindertenrechtskonvention (UN-BRK 2010) zu einer Verrechtlichung der Inklusion. In der Analyse der UN-BRK wird deutlich, dass der explizite Inklusionsbegriff für die gesamte Konvention leitend und mit den übergeordneten zentralen Menschenrechtsprinzipien der Würde und Nichtdiskriminierung (Art. 3), aber auch mit anderen Rechten in der UN-BRK (Art. 19; 24; 32) sachlich eng verbunden ist. Das Menschenrecht auf Inklusion wird in der UN-BRK für Menschen mit Behinderungen nur konkretisiert, bezieht sich aber auf die Universalität, Egalität und Unteilbarkeit des Grundrechts aller Menschen². Es setzt ein weites, inklusives Inklusionsverständnis voraus, das nicht nur alle Menschen einbezieht, sondern sich auch unteilbar auf alle Lebensbereiche erstreckt. Die UN-BRK ist ein Novum, insofern sie die erste Konvention im Völkerrecht darstellt, die nicht nur ein individuelles Recht zuspricht, sondern die Vertragsstaaten kollektiv verpflichtet, angemessene Vorkehrungen seiner Verwirklichung zu treffen (effective inclusion). Die Stärke des rechtlichen Inklusionskonzepts ist seine globale und lokale universelle Gültigkeit und sein Umsetzungs- und Verpflichtungscharakter für die Vertragsstaaten. Im Bildungsbereich ist es mit der Verpflichtung verbunden, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu gewährleisten (Art. 24).

Inklusion ist als Rechtsbegriff höchst normativ. Er beschreibt nicht, was ist oder als Idee sein soll, sondern worauf der Einzelne einen Anspruch und sich die Gemeinschaft verpflichtet hat. Die problematische Seite ist die Top-Down-Normativität dieses Konzepts, das rechtlich bindend ist, aber den Einzelnen auf eine inklusive Gesinnung als *conditio sine qua non* seiner Verwirklichung gerade nicht verpflichten kann (Felder 2012, 262).

4.2 Soziologische Bedeutungen

Soziologisch ist Inklusion und Exklusion eine Leitunterscheidung der Gesellschaftstheorie. Inklusion ist als Qualitätsbegriff ein Makro-Kriterium für gesellschaftliche Entwicklung generell und wird soziologisch weitgehend wertneutral als kommunikative Partizipation beschrieben (vgl. Schweiker 2017, 87–138). Im Folgenden werden besonders jene soziologischen Aspekte zur Inklusions-Exklusion-Thematik in den Blick genommen, die normative Bezüge aufweisen.

Ein Blick auf die Gesellschaftsanalyse der soziologischen Systemtheorie zeigt, dass die Ausdifferenzierungen der Gesellschaft notwendigerweise Exklusionseffekte nach sich ziehen. Eine Zunahme der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung ist zwangsläufig mit einer Zunahme an Exklusion verbunden. Die Vorstellung, dass es trotz der anhaltenden Pluralisierung der Gesellschaft zu einer gegenläufigen Inklusionsentwicklung kommen könnte, widerspricht systemtheoretischen Grundannahmen, in denen Inklusion immer als wertneutrale Kehrseite der Exklusion (*versus vica*) betrachtet wird.

2 Winkler (2018, 44) geht sogar so weit, von der diskriminierenden Wirkung der UN-BRK zu sprechen, weil sie eine besondere Gruppe hervorhebt.

Nach Rudolf Stichweh (2005) lässt sich der systemtheoretische Ansatz in der Tradition von Niklas Luhmann (u.a. 1995) als ein übergreifendes, soziologisches Paradigma verstehen. Es vermag auch andere Theoriekonzepte teilweise einzubeziehen, die sich auf Phänomene der Inklusion und Exklusion beziehen. Zu ihnen gehören die paradigmatischen Muster der Mitgliedschaft in der handlungstheoretischen Systemtheorie (Talcott Parsons), der Solidarität (Émile Durkheim) und der Machtausübung (Michel Foucault) in der französischen Sozialtheorie. Parsons macht in enger Verbindung mit der Bürgerrechtsbewegung deutlich, dass Inklusion als ein Prozess zur vollen Mitgliedschaft zu verstehen ist. Inklusion zielt auf soziale Zugehörigkeit, die nicht mit Adaption oder Assimilation erkaufte wird oder gleichgesetzt werden kann. Inklusion ist ein Prozess wechselseitiger Anpassung. Der systemtheoretische Ansatz, in seiner normativen Weiterentwicklung bei Rudolf Stichweh, zeigt vielmehr, dass das Verhältnis von Inklusion und Exklusion normativ bestimmt werden muss. Er schlägt vor, dass beide Größen zueinander in einer hierarchischen Opposition stehen. Exklusion ist nicht mehr nur die logisch unhintergehbare Kehrseite der Inklusion im freien Spiel einer austauschbaren Dialektik. Vielmehr wird Inklusion nach diesem soziologischen Verständnis aufgrund seiner höheren Wertigkeit zum übergeordneten Begriff der Exklusion. Damit wird die sogenannte wertneutrale Deskription von Inklusion und Exklusion angesichts der Realität aktueller Gesellschaftsanalysen nicht nur aus rechtlichen, sondern auch aus soziologischen Gründen in Frage gestellt und in der Soziologie neu überprüft. Im interdisziplinären Diskurs liegt der soziologische Mehrwert der Inklusion jedoch nicht in dieser neuen normativen Sichtweise, sondern in den unterschiedlichen Analyse-Instrumenten, mit denen es der Soziologie gelingt, Inklusions- und Exklusionsprozesse präzise zu beschreiben und zu erheben (vgl. Schweiker 2017, 479–480). Dazu gehören Unterscheidungskategorien wie z.B. „aktive Selbst- und Fremdexklusion bzw. -inklusion“ oder „exkludierende Inklusion als Hyperinklusion vs. inkludierende Exklusion“ (ebd. 107–122).

4.3 Pädagogische Bedeutungen

Martin Giese bezeichnet den Inklusionsdiskurs in der Heil- und Sonderpädagogik als ein „anthropologisches Niemandsland“ (Giese 2011, 218) und konstatiert ihm eine „strukturelle und methodologische Insuffizienz“ (ebd., 218). Die Ursache dafür sieht er im „Fehlen einer elaborierten anthropologischen Fundierung des Inklusionsdiskurses und in einem korrespondierenden Theoriedefizit“ (ebd., 218). Der Erziehungswissenschaftler Michael Winkler (2018, 14) konstatiert darüber hinaus, der Bildungsbegriff würde im Inklusionsdiskurs „undertheorized“ verwendet. Eine hinreichende Inklusionspädagogik muss, sofern die Pädagogik dem Anspruch auf Inklusivität gerecht werden will, ein allgemeinpädagogisches System sein, das sich auf alle lernenden Subjekte bezieht. In ihm ist auch die Klärung der Werte vorzunehmen, da der Inklusionsbegriff in einem hohen Maße normativ gefüllt ist. Auch die praktische Umsetzung von Inklusion enthält notwendigerweise eine mit einer Vision verbundene, die Wirklichkeit überschreitende utopische Komponente. So bedürfen auch die expliziten Inklusionstheorien (z.B. Helmut Reiser; Hans Wocken), einer tieferliegenden werthaltigen anthropologischen und philosophischen Begründung (vgl. Winkler 2018, 165) sowie einer Einbindung in die disziplinäre Grundlagentheorie. So ist

kritisch zu fragen, ob es ausreicht, die Werte wie z.B. Gemeinnsinn vs. Eigensinn nur auszubalancieren. So sehen es die Balance-Modelle von Wocken (2013, 171–198) vor. Oder müssten die Werte der Inklusion nicht grundsätzlich geklärt werden?

Mit der werteorientierten Grundlegung einer Metatheorie des Prinzips Inklusion (Schweiker 2017) und seinem ausgearbeiteten (religions-)pädagogischen Theoriekonzept liegt nun ein Ansatz einer Werteklä rung vor. Das Theoriekonzept umfasst fünf Begriffspaare, die jeweils aus einem präskriptiven und deskriptiven Begriff bestehen: (1) Relationalität und Menschenwürde, (2) Partizipation und Freiheit, (3) Differenz und Pluralismus, (4) Anerkennung und Gleichheit sowie (5) Veränderung und Gerechtigkeit. Die Klärung der grundlegenden Phänomene und Werte der Inklusion sind notwendig. „Denn Inklusion kann ohne Freiheit radikal ideologisch, ohne Gerechtigkeit reaktionär, ohne Gleichheit ungerecht, ohne Vielfaltskonzept egalisierend und ohne Würde menschenverachtend werden“ (ebd., 383). Exemplarisch sei hier der erste von fünf interdisziplinären Grundsätzen zur Inklusion angeführt:

„Inklusion ist ein Prinzip mit einem pluralen Wertekonzept, das die Relationalität der sozialen Einbezogenheit des Menschen auf der Grundlage der wechselseitigen Achtung der qualitativ bestimmten Menschenwürde und auf der Grundlage eines nicht ausgrenzenden Menschen- und Wirklichkeitsverständnisses beschreibt und zu sichern beansprucht“ (Schweiker 2017, 431).

Die inklusionspädagogische Konzeptionierung nimmt die menschenrechtliche Dimension der universalen Gültigkeit für alle Menschen auf. Die Genese des Inklusionsrechts aus dem universalen, gleichen und unteilbaren Völkerrecht legt einen weiten Inklusionsbegriff und damit eine gleiche Gültigkeit für alle Menschen nahe. Die Inklusionspädagogik im Sinne einer allgemeinen Pädagogik ist aktuell im Begriff, alle von Benachteiligung und Diskriminierung betroffenen Personen gleichberechtigt einzuschließen und die Konzeptionierung der Inklusion für alle Differenzlinien zu öffnen. Inklusion orientiert sich damit an der Normalität aller Heterogenitäten, betrachtet Vielfalt als Bereicherung und strebt sowohl die Überwindung des Zwei-Gruppen-Denkens als auch des Readiness-Modells an, das Mindestanforderungen für die Teilhabe formuliert (vgl. Schweiker 2017, 154–173). Auf der Basis dieser Werteklä rung können die zahlreichen inklusionstheoretischen Antinomien und die inklusionspraktischen Dilemmata der Inklusion angemessen reflektiert werden (Schweiker 2017, 208–233). Zu einer zentralen Antinomie (in theoretischer Perspektive) gehört beispielsweise das Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz. So sollen Unterschiede gleich anerkannt (Gleichstellungsprinzip), aber ungleich behandelt werden (Solidaritätsprinzip), um Nachteile auszugleichen. Eine mit ihr verbundene Frage ist, ab wann und in welchem Ausmaß der Ausgleich angemessen ist? Zu einem wichtigen Dilemma der Inklusion (in praktischer Perspektive) gehört zum Beispiel die Verhältnisbestimmung von Individualität und Kollektivität im Lernprozess. Wie lässt sich der Anteil des individuellen und des gemeinsamen Lernens angemessen bestimmen? Dazu bedarf es nicht nur inklusionsdidaktischer Modelle, sondern auch inklusionspädagogischer Wertorientierungen.

Die implizite Inklusionstheorie von Annedore Prengels Pädagogik der Vielfalt (1993) bietet – trotz unterschiedlicher Kritikpunkte – mit ihrem Rekurs auf den radikalen Pluralismus in poststrukturalistischer Tradition die aktuell tragfähigste Ausgangsbasis für eine pädagogische Theorie der Inklusion. Zentral sind ihre

Reflexionen zur Gleichheit und zu Unterschieden sowie ihr Verständnis der „egalitären Differenz“. Prengels philosophische Begründung der absoluten Gleichwertigkeit von Differenz erweist sich jedoch als weiter differenzierungsbedürftig (vgl. Schweiker 2017, 185ff.). Es fehlen ethische Kriterien, um die Differenz so zu differenzieren, dass unterscheidbar wird, welche Differenz als gleichwertig anzuerkennen ist (Anerkennungspädagogik) und welche ungerechten strukturellen Ungleichheiten abzulehnen sind (Protestpädagogik).

Inklusion hat neben einem rechtlichen, politischen und ethischen auch einen pädagogischen Imperativ. Dieser kann sich jedoch nicht als die direkte Umsetzung des rechtlichen Imperativs verstehen. Die inklusive Pädagogik stellt sich aktuell der Herausforderung, die vorgegebenen rechtlichen Normen der UN-BRK erziehungswissenschaftlich kritisch zu reflektieren und im Rahmen ihrer inklusiven Bildungsaufgabe zu entfalten (DGfE 2015; 2017).

5. Folgerungen für eine inklusive Religionspädagogik der Vielfalt

Inklusion ist zu einem neuen Leitprinzip der Religionspädagogik (vgl. Schröder 2011, 150) mit Chancen, Problemen und Herausforderungen geworden. Obwohl sie von außen kommt, entspricht die normative Größe der Inklusion weitgehend den ureigenen theologischen Anliegen (u.a. Liedke 2013). Religionspädagogische Reflexionen zur Inklusion unter diversen Perspektiven, wie z.B. Medienpädagogik (Nord 2017) haben in den letzten Jahren zugenommen. Nach einem religionspädagogisch-inklusionstheoretischen Grundlagenwerk (Schweiker 2017) sind der Wiener Sammelband *Inklusion in/durch Bildung* (Lehner-Hartmann/Krobath/Peter/Jäggle 2018) sowie *Heterogenität und Inklusion* (Lindner/Tautz 2018) erschienen. Neben Entwürfen zu einer allgemeinen inklusiven Didaktik (Reich 2014) gibt es auch unterschiedliche Anstrengungen, eine inklusive Fachdidaktik in der Religionspädagogik zu entwickeln (vgl. Anderssohn 2016) und das Prinzip Inklusion religionspädagogisch mit der Denkform der Heterogenität zu verbinden (Grümme 2019). Schließlich ist auch in der empirischen Inklusionsforschung ein beeindruckender religionspädagogischer Start gelungen (Möller/Pithan/Schöll/Bücker 2018).

Insgesamt bietet das Inklusionskonzept ein reiches Anregungspotential für die Religionspädagogik im Allgemeinen und die an Vielfalt orientierte Religionspädagogik im Besonderen. Dieses heterogene Konzept ist ein internationales Phänomen mit unterschiedlichen Traditionslinien und Anknüpfungspunkten. Es bietet eine visionäre Perspektive auf die soziale Frage der Gegenwart und könnte angesichts des in der globalisierten Weltgesellschaft bedrohten Zusammenhalts die alte Geschichte der Geschwisterlichkeit revitalisieren. Heiner Bielefeld (2011, 78f.) schlägt an anderer Stelle sogar vor, Inklusion statt Brüderlichkeit in die Trias der Grundwerte der französischen Revolution aufzunehmen. Als allgemeines Wertekonzept mit menschenrechtlich-universaler Ausrichtung ist es theologisch höchst anschlussfähig und ermöglicht ein weites Begriffsverständnis von Inklusion, das alle Heterogenitätsdimensionen einschließt und damit aber auch herausgefordert ist, die Fixierung auf Nicht-/Behinderung zu überwinden. Die rechtliche Vorgabe der UN-BRK drängt in einem Top-Down-Prozess auf Veränderung in Richtung inklusive Gesellschaft und

Bildung, erzeugt aber zugleich eine Spannung zu notwendigen Haltungen, die aber nur Bottom-Up erworben werden können.

Der Inklusionsbegriff in seiner Übersetzung des sozialen Einbezogenseins und seinen Wortfeldkonnotationen bietet gute Voraussetzungen, fokussiert jedoch zugleich auf die qualitativ jeweils zu bestimmende Zugehörigkeit und Partizipation. Das mehrperspektivische Wertekonzept der Inklusion ist (religions)pädagogisch im Blick auf Würde, Pluralismus, Gleichheit, Freiheit und Gerechtigkeit gut reflektiert und elaboriert. Es ist mit den Diskursen, die in diesem Kapitel beschrieben werden, vielfältig eng vernetzt. Mit dem Armuts- und Gerechtigkeitsdiskurs ergeben sich nicht zuletzt über den Oppositionsbegriff der Exklusion bereichernde Verknüpfungen. Durch den interdisziplinären Horizont des Inklusionsdiskurses u.a. in Rechtswissenschaft, Soziologie, Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik eröffnet sich ein deskriptiver und präskriptiver wissenschaftlicher Austausch, der nicht zuletzt mit soziologischen Wahrnehmungs- und Analyseinstrumenten die empirischen Forschungsperspektiven bereichert.

Literatur

- Anderssohn, Stefan, Handbuch Inklusiver Religionsunterricht. Ein didaktisches Konzept: Grundlagen – Theorie – Praxis, Neukirchen-Vluyn 2016.
- Bielefeldt, Heiner, Inklusion als Menschenrechtsprinzip. Perspektiven der UN-Behindertenrechtskonvention, in: Eurich, Johannes/Lob-Hüdepohl, Andreas (Hg.), Inklusive Kirche, Stuttgart 2011, 64–79.
- Burtscher, Reinhard/Ditschek, Eduard J./Ackermann, Karl-Ernst/Kil, Monika/Kronauer, Martin (Hg.), Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Bielefeld 2013.
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (Hg.), Inklusion – Perspektive, Herausforderung und Problematisierung aus Sicht der Erziehungswissenschaft, in: Erziehungswissenschaft: Mitteilungen der DGfE, Jg. 26, (2015), H. 51.
- DGfE (Hg.): Stellungnahme Inklusion der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, in: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.01_Inklusion_Stellungnahme.pdf (Download 30.12.2018).
- Felder, Franziska, Inklusion und Gerechtigkeit. Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe, Frankfurt a.M./New York 2012.
- Giese, Martin, Der Inklusionsdiskurs in der Heil- und Sonderpädagogik. Ein anthropologisches Niemandsland, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 6/2011, 218–221.
- Grümme, Bernhard, Religionspädagogische Denkformen. Eine kritische Revision im Kontext von Heterogenität, Freiburg u.a. 2019.
- Hinz, Andreas, Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 9 (2002), 354–361.
- Hinz, Andreas, Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation, Hamburg 1993.
- Kronauer, Martin, Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus, Frankfurt a.M. 2010a.
- Kronauer, Martin, Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart, in: Ders. (Hg.), Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart, Bielefeld 2010b, 24–58.
- Lehner-Hartmann, Andrea/Krobath, Thomas/Peter, Karin/Jäggle, Martin (Hg.), Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge, Wien 2018.

- Liedke, Ulf, Inklusion in theologischer Perspektive, in: Kunz, Ralph/Liedke, Ulf (Hg.), Handbuch Inklusion in der Kirchengemeinde, Göttingen 2013, 31–52.
- Lindmeier, Christian, Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik, Stuttgart 2019.
- Lindner, Heike/Tautz, Monika (Hg.), Heterogenität und Inklusion. Herausforderungen für die Religionspädagogik. Theorieband, Münster 2018.
- Luhmann, Niklas, Inklusion und Exklusion, in: Ders., Soziologische Aufklärung, Bd. 6, Wiesbaden (1995) 2008, 226–251.
- Möckel, Andreas, Universitäre Geschichte der Sonderpädagogik, in: Horster, Detlef/Jantzen, Wolfgang (Hg.), Wissenschaftstheorie, Stuttgart 2010, 97–101.
- Möller, Rainer/Pithan, Annebelle/Schöll, Albrecht/Bücker, Nicola (Hg.), Religion in inklusiven Schulen. Soziale Deutungsmuster von Religionslehrkräften, Münster/New York 2018.
- Müller-Friese, Anita, Miteinander der Verschiedenen: Theologische Überlegungen zu einem integrativen Bildungsverständnis, Weinheim 1996.
- Nord, Ilona, Medien und Medieneinsatz im inklusiven Religionsunterricht, in: Dies./Zipernovszky, Hanna (Hg.), Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt, Stuttgart 2017, 212–224.
- Prenzel, Annedore, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, 3. Aufl., Opladen 2006 (1993).
- Reich, Kersten, Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule, Weinheim/Basel 2014.
- Schröder, Bernd/Wermke, Michael (Hg.), Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig 2013.
- Schröder, Ina, Der Inklusionsdiskurs als Herausforderung empirisch-theologischer Professionsforschung im Feld evangelischer Schulen, in: Theo-Web 10 (2011), H.2, 141–154. Online verfügbar unter: www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2011-02/17.pdf (Download 30.12.2018).
- Schweiker, Wolfhard, Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive, Göttingen 2017.
- Stichweh, Rudolf, Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie, Bielefeld 2005.
- UN (Hg.), Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities. United Nations General Assembly (A/RES/48/96), 85th plenary meeting, 20 December 1993, in: www.un.org/documents/ga/res/48/a48r096.htm (Download 30.12.2018).
- UN-BRK (Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung), hg. von Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen. (Amtliche deutsche Übersetzung, Schattenübersetzung, englisches Originaldokument und erklärt in Leichter Sprache), Berlin 2010.
- UNESCO (Hg.), The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, adopted in Salamanca, Spain 10 June 1994 (ED-94/WS/18), in: www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (Download 30.12.2018).
- UNESCO (Hg.), Leitlinien für Inklusion: Sicherstellung von Bildung für alle, 2005, in: www.dfgs.org/materialien/inklusion/dokumente/guidelines/index.htm (Download 18.12.2015).
- Winkler, Michael, Kritik der Inklusion. Am Ende eine(r) Illusion, Stuttgart 2018.
- Wocken, Hans, Zum Haus der inklusiven Schule: Ansichten – Zugänge – Wege, Hamburg 2013.