

Von der Integration zur Inklusion? Wegmarken internationaler und nationaler Erklärungen

Johannes Heger/Christian Höger

1 Schillernde Begriffe »Integration« und »Inklusion« als Herausforderung

Mittlerweile ist die Debatte um Inklusion in der Mitte der Gesellschaft angekommen und wird teils wenig differenziert und ohne das Wissen um internationale und nationale Erklärungen geführt, die als relevante Wegmarken bereits entscheidende Optionen für die Ausgestaltung des inklusiven Gedankens (im Bildungsbereich) festhalten. Auch in religionspädagogischen Diskussionen um Inklusion werden rechtliche Vorgaben und Empfehlungen vornehmlich nur verweisend angespielt oder stillschweigend vorausgesetzt. Dies geschieht teils aus pragmatischen Gründen, um unter (staatlichem) Handlungsdruck zügig neue Arbeitsmaterialien zu produzieren,¹ teils weil theologische Konstrukte (Gottesebenbildlichkeit des Menschen;² Barmherzigkeit;³ Berufung aller in das Reich Gottes;⁴ Gemeinschaft in Verschiedenheit im Horizont des Reich Gottes⁵)⁶ den

¹ Vgl. u. a.: Hotze, E., Der Weg des Saulus; Reinhard, K./Vonlanthen, A., Umgang mit der inklusiven bunten Vielfalt im Religionsunterricht.

² Vgl. Nipkow, K. E., Menschen mit Behinderung nicht ausgrenzen!, 90; Müller-Friese, A., Ebenbildlichkeit Gottes, 102; Pirner, M. L., Inklusion und Anthropologie, 158–160.

³ Vgl. Nipkow, K. E., Menschen mit Behinderung nicht ausgrenzen!, 91; Fuchs, O., Inklusion als Herausforderung für eine gerechtere Gesellschaft, 4.

⁴ Vgl. ebd., 6.

⁵ Vgl. Pfeufer, M., Inklusion als gesamtgesellschaftliche Herausforderung, 16.

⁶ Vgl. ausführlich: Neuschäfer, R. A., Inklusion in religionspädagogischer Perspektive, 47–105.

Weg zur Inklusion direkt zu ebnen scheinen. Vor diesem Hintergrund ist es das Ziel des vorliegenden Artikels, die zentralen Wegmarken internationaler wie nationaler Erklärungen zum Thema Inklusion überblickend darzustellen (2), einige Meta-betrachtungen anzustellen (3) und ausblickend eine Kontextualisierung für die religionspädagogische Debatte (4) um Inklusion zu wagen.

Dazu werden folgende Grunddokumente vorgestellt: Das deutsche Grundgesetz (1949; 1994), das Salamanca Statement (1994), die UN-Behindertenrechtskonvention (2006), der Beschluss der Kultusministerkonferenz (2011) und die Empfehlungen der Deutschen Bischofskonferenz zur Inklusiven Bildung (2012). Aus Platzgründen werden einschlägige evangelische kirchliche Stellungnahmen, die bereits anderenorts zusammengestellt wurden,⁷ ebenso ausgeblendet wie die Stellungnahme des Zentralkomitees der Deutschen Katholiken (2012), die zwar konkretere Reflexionen in Bezug auf die UN-Behindertenrechtskonvention bietet als das DBK-Dokument,⁸ allerdings ähnliche inhaltliche Akzente setzt.⁹

⁷ Vgl. Pithan, A./Schweiker, W. (Hg.), *Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion*, 197–212.

⁸ Vgl. Pfeufer, M., *Inklusion als gesamtgesellschaftliche Herausforderung*, 16.

⁹ Vgl. Zentralkomitee der Deutschen Katholiken (Hg.), *Gemeinsam lernen. Ähnlich dem DBK-Papier wird das Selbstbestimmungsrecht von Menschen mit Behinderung bzw. deren Eltern herausgehoben* (ebd., 8), es werden (finanzielle) Ressourcen zur Ausgestaltung des Inklusionsgedankens gefordert (ebd.), es wird der bleibende Sinn eines Förderschulwesens – auch im Hinblick auf die erreichte Qualität im deutschen Förderschulbereich – betont (ebd.) und es wird die Vernetzung mit Trägern außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit gefordert; ebenfalls mit dem Hauptblick auf kirchliche Vernetzung. Allerdings wird hier der Inklusionsgedanke nicht nur auf das schulische Bildungswesen verknüpft, sondern u. a. auf die Hochschule (ebd., 9) und auf die Erwachsenenbildung (ebd., 10) hin gedacht. Parallel zur UN-Behindertenrechtskonvention wird zudem explizit betont, dass das Bildungswesen »nur einen Teilbereich dar[stellt], der im Hinblick auf die Umsetzung von Inklusion von Menschen mit Behinderung im Gemeinwesen von Bedeutung ist« (ebd.).

Sämtliche Dokumente durchzieht eine entscheidende sprachliche Problematik, die darin besteht, dass immer wieder in inflationärer Weise von »Integration« und »Inklusion« die Rede ist, ohne diese schillernden Begriffe im Detail zu klären und gegeneinander abzugrenzen.¹⁰ Auch lässt sich ein Trend ausmachen, den Integrations- durch den Inklusionsbegriff zu ersetzen, wobei manche Autor/-innen dann beide Begriffe synonym gebrauchen.¹¹ Zudem finden sich Auffassungen, die in der Inklusion teils eine Fortsetzung des Integrationsgedankens mit diversen Überschneidungen sehen.¹² Demgegenüber wird in diesem Artikel unter »Inklusion« das Anbrechen eines neuen pädagogischen Paradigmas verstanden: Während »Integration« die Einbeziehung behinderter Menschen in die nicht-behinderte Gesamtgesellschaft meint und damit eine Zwei-Gruppen-Theorie impliziert, setzt das pädagogische Konzept von »Inklusion« vollständig auf den Gedanken der Heterogenität aller Individuen,¹³ was unter anderem für Politik, Bildung und (Religions-)Pädagogik nicht folgenlos bleibt.¹⁴ Was beide Modelle dagegen eint und von daher verwechselbar macht, liegt darin begründet, dass sie als Gegenkonzepte zu Exklusion und Separation antreten.¹⁵

¹⁰ Vgl. Pfeufer, M., Inklusion als gesamtgesellschaftliche Herausforderung, 13f.

¹¹ Vgl. Hinz, A., Von der Integration zur Inklusion, 18f; Sander, A., Konzepte einer Inklusiven Pädagogik, 13.

¹² Vgl. Pfeufer, M., Separation – Integration – Inklusion, 3. Beispielsweise bei Feyerer und Prammer: »Sowohl Integration als auch Inklusion stehen bei uns für eine Idee von Gesellschaft/Schule, die keinen Menschen ausschließt und jedem die Möglichkeit zur vollen Partizipation am gemeinsamen Leben gibt.« (Feyerer, E./Prammer, W., Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I, 15 FN 1.)

¹³ Vgl. Müller-Friese, A., No child left behind, 26f; Curdt, W., Integrativ oder inklusiv, 153f; Bielefeldt, H., Inklusion als Menschenrechtsprinzip, 74; Hinz, A., Von der Integration zur Inklusion, 19.

¹⁴ Vgl. Pfeufer, M., Inklusion als gesamtgesellschaftliche Herausforderung, 14; Reich, K. (Hg.), Inklusion und Bildungsgerechtigkeit, 39.

¹⁵ Vgl. Pfeufer, M., Inklusion als gesamtgesellschaftliche Herausforderung, 15.

2 Grunddokumente zur Inklusionsdebatte

2.1 Menschenwürde als potenzielle Basis von Inklusion im GG der Bundesrepublik Deutschland

Versichert man sich in der religionspädagogischen Diskussion der Rahmenanweisungen zur Inklusion, wird zumeist voraussetzungslos die UN-Behindertenrechtskonvention (2006) zitiert. Dabei lohnt ein Blick in eine meist vergessene Richtung: Nicht erst im Zuge jüngerer Debatten, sondern bereits in den Gründungsjahren der Bundesrepublik wurde im Grundgesetz festgehalten, dass niemand »wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden« darf.¹⁶ 1994 wurde dieser Absatz 3 durch eine weitere Formulierung ergänzt: »Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.«¹⁷

Diese Ergänzung des Grundgesetzes blieb auch nicht folgenlos für die Gestaltung von Schule hinsichtlich Menschen mit Behinderungen. So geriet der Förderschulbereich u. a. in Bayern merklich in Bewegung.¹⁸

2.2 Salamanca Statement (1994)

2.2.1 Kontextualisierung

Die Ergänzung des Deutschen Grundgesetzes 1994 fällt zeitlich mit einer international bedeutsamen Weichenstellung zusammen. Im gleichen Jahr fand eine Weltkonferenz der UNESCO »Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität« im spanischen Salamanca statt, an der über 300 Personen teil-

¹⁶ Vgl. GG Art. 3 Abs. 3.

¹⁷ Ebd.; vgl. dazu: Bielefeldt, H., Inklusion als Menschenrechtsprinzip, 72f.

¹⁸ Vgl. Pfeufer, M., Separation – Integration – Inklusion.

nahmen, die 92 Regierungen und 25 internationale Organisationen repräsentierten.¹⁹ Das Abschlusspapier der Konferenz mit dem Titel *The Salamanca Statement: On Principles, Policy and Practice in Special Needs Education* kann als maßgeblicher »Eckpfeiler«²⁰ der Inklusionsdebatte gelten.²¹

2.2.2 Grundaussagen

Inhaltlich fordert das Salamanca Statement in seinen fünf Artikeln Folgendes:²² Menschen mit besonderen Förderbedürfnissen sollen innerhalb eines inklusiv orientierten Regelschulwesens unterrichtet werden. Genauer wird das Recht jedes Kindes auf Bildung erklärt²³ und die pädagogische Einmaligkeit jedes Kindes betont.²⁴ Deziert gefordert wird dabei die »*inclusive orientation*«²⁵ der Regelschule als effektivstes Mittel zur Bekämpfung von Diskriminierung, zur Bildung von Gemeinschaften und zur Beförderung einer inklusiven Gesellschaft, in der alle Menschen willkommen sind. Um dies umzusetzen, werden alle Regierungen sowie die internationale Gemeinschaft zum Handeln aufgefordert.²⁶

Während diese Leitlinien des Dokuments vielfach rezipiert werden, treten in der religionspädagogischen Wahrnehmung die anschließenden Ausführungen des sog. »Aktionsrahmens« eher in den Hintergrund, obwohl auch diese (religions-)pädagogisch etwas auszutragen haben. Gerade für den deutschen Re-

¹⁹ Vgl. UNESCO, *The Salamanca Statement*, iii.

²⁰ Reich, K. (Hg.), *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*, 35.

²¹ Vgl. Pfeufer, M., *Inklusion als gesamtgesellschaftliche Herausforderung*, 13.

²² Diese grundlegenden Forderungen werden mit einem beigegefügteten »Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse« in 85 Absätzen konkretisiert.

²³ UNESCO, *The Salamanca Statement*, viii: »Every child has a fundamental right to education ...«.

²⁴ Ebd.: »Every child has unique characteristics, interests, abilities and learning needs ...«

²⁵ Ebd., ix.

²⁶ Ebd., ix–xii.

zeptionskontext²⁷ scheint interessant, dass im Dokument Sonderschulen²⁸ als bedeutende Ressource der Entwicklung inklusiver Schulen bezeichnet werden, da sie u. a. als Trainingszentren für Regelschulen dienen können.²⁹ Zudem wird dezidiert die bleibende Notwendigkeit eines Sonderschulwesens herausgestellt.³⁰

Darüber hinaus wird erkannt, dass sich die Realisierung des Inklusionsgedankens nur dann verwirklichen lässt, wenn nicht nur auf Ebene der Gesetze und Reglementierungen Justierungen vorgenommen werden. Auch die Pädagogik wird in die Pflicht genommen: Ihre Aufgabe sei es, Bildung konsequent vom Subjekt aus zu denken und damit variable Systeme zu schaffen, die gewährleisten, dass ein Lernen aller Kinder ermöglicht wird.³¹ Als eine Operationalisierung dieses Gedankens kann auch die Forderung nach einer Flexibilisierung der Bildungspläne angesehen werden, die sich nicht in Spezialisierungen und Differenzierungen ergehen, sondern idealiter »alle Kinder mit der gleichen Bildung ... versorgen« sollten.³²

Zur Umsetzung eines solchen inklusiven Bildungsideals werden schließlich Lehrkräfte benötigt, die bereits in ihrer Ausbildung eine besondere Schulung für inklusiven Unterricht erfahren haben.³³ Einzubeziehen sind dabei dezidiert auch Lehrer/-innen mit Behinderungen, die als »*role models*«³⁴ für Kinder mit Behinderungen dienen.

²⁷ Vgl. u. a. die Würdigung des differenzierten Förderschulsystems in Deutschland durch die DBK, 85.

²⁸ Die offizielle deutsche Übersetzung des Salamanca Statements spricht durchgängig von »Sonderschule« (*special schools*) und nicht »Förderschule«.

²⁹ Vgl. UNESCO, The Salamanca Statement, Abs. 9.

³⁰ »Finally, special schools or units within inclusive schools – may continue to provide the most suitable education for the relatively small number of children with disabilities who cannot be adequately served in regular classrooms or schools.« (Ebd.)

³¹ Vgl. ebd., Abs. 27; ebd., Abs. 38.

³² Vgl. ebd., v.a. Abs. 28f.

³³ Vgl. ebd., Abs. 41.

³⁴ Ebd., Abs. 40.

Während das Salamanca Statement vor allen Dingen im englischen Original³⁵ als entscheidendes Geburtsdokument des Inklusionsgedanken gelten kann,³⁶ liegt mit der UN-Behindertenrechtskonvention das aktuell (in der Religionspädagogik) meist bedachte und einflussreichste Papier vor.

2.3 UN-Behindertenrechtskonvention (2006)

2.3.1 Kontextualisierung

Am 13.12.2006 wurde von der Generalversammlung der UN die 50 Artikel umfassende *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* («Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen») beschlossen.³⁷ Die Bundesrepublik Deutschland hat die UN-Konvention am 30.3.2007 unterzeichnet, wonach ihr sowie dem zugehörigen Fakultativprotokoll von Bundestag und Bundesrat per Gesetz vom 21.12.2008 zugestimmt wurde.³⁸ Dadurch gilt die Konvention hierzulande seit dem 23.3.2009 als rechtsverbindlich.³⁹ Im Mai 2009 wurde dann in Deutschland gemäß Artikel 33 Abs. 2 der UN-Konvention eine unabhängige Monitoring-Stelle am Deutschen Institut für Menschenrechte eingerichtet, die über die Arbeitsfortschritte der Durchsetzung wacht.⁴⁰ Als Gesamtstrategie zur Umsetzung der UN-Konvention in der Bundesrepublik Deutschland wurde am 15.6.2011 ein Nationaler Aktionsplan vom Bundeskabinett verabschiedet, der durch das Bundes-

³⁵ Vgl. die abschließenden Anmerkungen zur Übersetzungsproblematik, 88.

³⁶ Zur Übersetzungsproblematik vgl. 75.

³⁷ Vgl. Schulze, M., Menschenrechte für alle, 14.

³⁸ Vgl. UN, Convention.

³⁹ Vgl. Pfeufer, M., Inklusion als gesamtgesellschaftliche Herausforderung, 14; Bielefeldt, H., Menschenrecht auf inklusive Bildung, 1.

⁴⁰ Vgl. Schulze, M., Menschenrechte für alle, 21–23; Aichele, V./Litschke, P., UN-Behindertenrechtskonvention, 1–4; Reich, K. (Hg.), Inklusion und Bildungsgerechtigkeit, 37; <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/monitoring-stelle.html>.

ministerium für Arbeit und Soziales zusammen mit Verbänden von Menschen mit Behinderungen und den Ländern erarbeitet worden war.⁴¹ Am 3.8.2011 hat das Bundeskabinett den 1. Staatenbericht über die Umsetzung der Konvention veröffentlicht, der in Art. 4 auch über die Aktionspläne in den einzelnen Bundesländern Rechenschaft ablegt.⁴²

2.3.2 Grundaussagen

Durch die UN-Konvention werden Menschen mit Behinderungen, denen als unsichtbar gemachten Minderheiten in den vorhergehenden Jahrzehnten die Menschenrechte zu wenig explizit zugesagt und praktisch zugestanden wurden,⁴³ nicht nur stärker ins weltweite Bewusstsein zurückgeholt, sondern diesen Personen werden auch einklagbare Rechtsansprüche zugesprochen.⁴⁴ Dabei ist wichtig zu beachten, dass Menschen mit Behinderungen hiermit keine »Sonderrechte« eingeräumt bekommen, sondern dass die allgemeinen Menschenrechte mit der UN-Konvention lediglich hinsichtlich dieser Personengruppe zugespitzt werden.⁴⁵ Ähnliche Konkretisierungen der allgemeinen Menschenrechte wurden z. B. bereits mit der Antirassismuskonvention 1965 sowie der Kinderrechtskonvention 1989 vollzogen.⁴⁶

Dabei geht es der UN-Konvention wesentlich darum, »Menschen mit Behinderungen nicht länger als Objekte zu sehen, die des Mitleids und der Fürsorge bedürfen, sondern als Subjekte, die selbstbestimmt alle Menschenrechte barrierefrei und – wo notwendig mit Unterstützung – selbst verwirklichen können

⁴¹ Vgl. <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf>, 108–114.

⁴² Vgl. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_state_report_germany_1_2011_de.pdf.

⁴³ Vgl. Bielefeldt, H., Menschenrecht auf inklusive Bildung, 2.

⁴⁴ Vgl. Schulze, M., Menschenrechte für alle, 12–15.

⁴⁵ Vgl. Bielefeldt, H., Menschenrecht auf inklusive Bildung, 1.

⁴⁶ Vgl. ebd., 65.

sollen.«⁴⁷ Die Freiheit von Barrieren wird dabei von der UN-Konvention selbst mehrdimensional interpretiert: Demzufolge sollen ausgrenzende Barrieren verschwinden, die baulicher, sozialer, sprachlicher oder ökonomischer Natur sind, damit Menschen mit Beeinträchtigungen gleichberechtigt am gesellschaftlichen Leben teilhaben können.⁴⁸

Neben der Barrierefreiheit formuliert die UN-Konvention in Artikel 3 zudem folgende Prinzipien, die sie als »allgemeine Grundsätze« bezeichnet: Gleichberechtigung, Nichtdiskriminierung, »volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung« (englisch: *inclusion*⁴⁹) in die Gesellschaft, Chancengleichheit und Respekt für die menschliche Verschiedenheit.⁵⁰

Insgesamt lässt sich sagen, dass die UN-Behindertenrechtskonvention die traditionellen menschenrechtlichen Leitprinzipien »Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit« aktualisierend ausdeutet zum Dreiklang »assistierte Autonomie, Barrierefreiheit und gesellschaftliche Inklusion«⁵¹.

2.3.3 Fokussierung auf Artikel 24 für die Bildungsdebatte

Für den pädagogischen Kontext ist Artikel 24 der Konvention entscheidend, in dem das allgemeine Menschenrecht auf Bildung zugespitzt wird »zum Rechtsanspruch auf inklusive Bildung.«⁵² So sollen die Vertragsstaaten ein (integratives bzw.) inklusives Bildungssystem gewährleisten⁵³ und sicherstellen, dass Menschen und »Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grund-

⁴⁷ Schulze, M., Menschenrechte für alle, 15.

⁴⁸ Vgl. ebd., 15f.

⁴⁹ UN, Convention, Art. 3.

⁵⁰ Vgl. ebd.; vgl. Schulze, M., Menschenrechte für alle, 17.

⁵¹ Bielefeldt, H., Inklusion als Menschenrechtsprinzip, 79.

⁵² Bielefeldt, H., Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention, 2.

⁵³ Vgl. UN, Convention, Art. 24 Abs. 1; Zur Übersetzungsproblematik vgl. 60.

schulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden«⁵⁴, dass Menschen mit Behinderungen die lebenspraktischen Kompetenzen, z. B. das Erlernen von Brailleschrift oder Gebärdensprache, erwerben können,⁵⁵ dass entsprechend geschulte Lehr- und Fachkräfte eingestellt werden⁵⁶ und dass Menschen mit Behinderungen »ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben.«⁵⁷ Allerdings wäre es angesichts der gegenwärtigen Debatten um Inklusion in der Schule und speziell im Religionsunterricht ein Trugschluss zu meinen, dass die UN-Konvention sich ausschließlich mit dem Bildungsbereich befasst hätte. Vielmehr spielt inklusive Bildung lediglich in Artikel 24 (bei insgesamt 50 Artikeln) eine Rolle. Daneben werden Rechte zu folgenden Lebensbereichen eingefordert: Personenschutz,⁵⁸ Selbstbestimmung,⁵⁹ Freiheit,⁶⁰ Recht auf Familienleben⁶¹ sowie wirtschaftliche und soziale Rechte.^{62, 63}

In der deutschen Bildungsdebatte markiert Artikel 24 einen Rechtsanspruch auf inklusive Bildung. Allerdings liegt die Verantwortung für die konkrete Ausgestaltung dieses Rechtsanspruchs bei den Bundesländern. Dies führt dazu, dass die Folgen von Artikel 24 für die Schulen vor Ort nicht eindeutig klar sind. So hält beispielsweise Heiner Bielefeldt eine pauschale Abschaffung des unter Druck geratenen differenzierten Förderschulwesens oder Billiglösungen für absurd und unangebracht.⁶⁴ Einen wichtigen Rahmen für die regionalen Konkre-

⁵⁴ Ebd., Art. 24 Abs. 2.

⁵⁵ Vgl. ebd., Abs. 3.

⁵⁶ Vgl. ebd., Abs. 4.

⁵⁷ Ebd., Abs. 5.

⁵⁸ Vgl. ebd., Art. 10; 14–17.

⁵⁹ Vgl. ebd., Art. 4; 9; 12; 13; 19.

⁶⁰ Vgl. ebd., Art. 20f.

⁶¹ Vgl. ebd., Art. 22f.

⁶² Vgl. ebd., Art. 13.

⁶³ Vgl. Schulze, M., *Menschenrechte für alle*, 19–21.

⁶⁴ Vgl. Bielefeldt, H., *Inklusion als Menschenrechtsprinzip*, 75.

tionen in Deutschland liefert der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK).

2.4 Beschluss der Kultusministerkonferenz (2011)

2.4.1 Kontextualisierung

Der KMK-Beschluss »Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen« vom 20.10.2011 gibt für die einzelnen Bundesländer Empfehlungen und basiert auf diversen älteren KMK-Beschlüssen: den »Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der BRD« (6.5.1994), dem Positionspapier »Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen ... in der schulischen Bildung« (18.11.2010) sowie zehn verabschiedeten Empfehlungen aus den Jahren 1996–2000 zu den einzelnen Förderschwerpunkten.⁶⁵

2.4.2 Grundaussagen

Gleich zu Beginn des Beschlusses wird klargestellt, dass die in den Ländern entwickelten Sonder- und Förderschulen sowie Förderzentren den Rahmen bilden, in dem sich der »Perspektivwechsel zum inklusiven Unterricht« zu vollziehen habe.⁶⁶ Orientiert an der UN-Kinderrechts- sowie der UN-Behinderertenrechtskonvention geht das Papier vom »Grundsatz der Inklusion aus«⁶⁷.

Als Ziel der Empfehlung wird eine Absicherung und Weiterentwicklung der »erreichten Standards sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote im Interesse der Kinder und Jugendlichen« genannt.⁶⁸ Der offene und an

⁶⁵ Vgl. Kultusministerkonferenz, *Inklusive Bildung*, 22f.

⁶⁶ Ebd., 2.

⁶⁷ Ebd., 3.

⁶⁸ Ebd.

Teilhabe orientierte Behindertenbegriff der UN-Behindertenrechtskonvention wird aufgegriffen und für den schulischen Bereich so differenziert, dass es behinderte Heranwachsende mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gibt.

Für erstere Gruppe wird nach Landesrecht jeweils Art und Umfang für »eine individuell erfolgreiche Teilnahme am Unterricht ermittelt. ... Die Berechtigung und Einlösung von Ansprüchen auf besondere Angebote werden durch die Länder geregelt.«⁶⁹ Hier zeigt sich erneut, dass die konkrete Ausgestaltung des Inklusionsgedankens an Schulen Ländersache bleibt. Dies wird auch in folgendem Zitat noch einmal bekräftigt: Dem »Bildungsanspruch der Kinder und Jugendlichen« soll »Rechnung getragen werden. Ob ein weitergehender Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungs-, Beratungs- oder Unterstützungsangebot besteht, ist länderspezifisch zu regeln.«⁷⁰

Der KMK-Beschluss geht dann auf inklusive Bildungsangebote in der Schule ein, wozu Äußerungen erfolgen zu Bildungsgängen und individuellen Bildungsverläufen, inklusivem Unterricht, Nachteilsausgleich, Leistungsbewertungen und Abschlüssen sowie Übergängen in den schulischen Biografien Heranwachsender mit Behinderungen.⁷¹ Zudem werden Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote am Lernort Schule thematisiert,⁷² Reflexionen über das Personal im inklusiven Unterricht angestellt⁷³ und die Abstimmung mit Partnern in inklusiven Bildungsangeboten bedacht.⁷⁴

Der KMK-Beschluss greift somit einerseits klar den Inklusionsgedanken auf, macht andererseits aber deutlich, dass eine inklusive Schule nicht von heute auf morgen zu realisieren ist und das vorhandene Förderschulwesen zu berücksichtigen hat.⁷⁵ Auch bleibt es den »Ländern überlassen, inwieweit sich

⁶⁹ Ebd., 6f.

⁷⁰ Ebd., 15.

⁷¹ Vgl. ebd., 7–12.

⁷² Vgl. ebd., 13–18.

⁷³ Vgl. ebd., 18–21.

⁷⁴ Vgl. ebd., 21f.

⁷⁵ Vgl. ebd., 16.

Förderschulen für Kinder und Jugendliche ohne Behinderungen öffnen, um dort gemeinsames Lernen zu ermöglichen.«⁷⁶

2.5 Empfehlungen der Deutschen Bischofskonferenz zur Inklusiven Bildung (2012)

2.5.1 Kontextualisierung

Angesichts der gesellschaftlichen Diskussion um Inklusion steht auch die Katholische Kirche aus zwei Gründen vor der Aufgabe, sich zu positionieren: Einerseits gilt es, die christliche Perspektive in den gesellschaftlichen Gesamtdiskurs einzubringen. Andererseits stehen auch die Träger katholischer Schulen vor der Aufgabe, die verbindlichen Richtungsweisungen der UN-Behindertenrechtskonvention konkret in den eigenen Einrichtungen umzusetzen, und bedürfen kirchlicher Leitlinien. Mit der Empfehlung »Inklusive Bildung von jungen Menschen mit Behinderungen in Katholischen Schulen in freier Trägerschaft« vom 7.5.2012 kommt die DBK dieser Aufgabe nach.⁷⁷

2.5.2 Grundaussagen

Zu Beginn wird die Relevanz der umfassenden und gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am gesellschaftlichen Leben herausgestellt, womit sich auch dieses Papier in den grundlegenden Duktus der hier verhandelten Dokumente einreihet. Die Liebe Gottes zu jedem Menschen, die Gottesebenbildlichkeit sowie die kirchliche Einheit in Jesus Christus werden dabei dezidiert als theologische Bezugspunkte genutzt,⁷⁸ um das Anliegen gerade auch als Mitte kirchlichen

⁷⁶ Ebd.

⁷⁷ Als zentraler Anknüpfungspunkt wird der bereits hier näher verhandelte Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention herangezogen. Vgl. Die Deutschen Bischöfe, *Inklusive Bildung*, 1.

⁷⁸ Verwiesen wird dabei auf das Bischofspapier anlässlich des europäischen

Handelns auszuweisen.⁷⁹ Ein besonderes Gewicht bei der Ermöglichung gerechter Teilhabe wird auch hier dem Menschenrecht auf Bildung beigemessen.⁸⁰ Angesichts der Verschiedenheit der individuellen Fähigkeiten, Eigenschaften und Charaktere erweist sich die Frage nach den jeweils »bestmöglichen Bildungschancen«⁸¹ als zentrales Instrument der Umsetzung von inklusiver Bildung.⁸²

Besonders getragen vom »christlichen Verständnis vom Menschen« sei es letztlich auch Aufgabe katholischer Schulen in freier Trägerschaft, »Modelle inklusiven Lernens zu entwickeln und zu erproben«, um so die »Entwicklung inklusiver Bildung mit [zu] gestalten«⁸³. Dabei besteht Bewusstsein darüber, dass das Erproben nicht automatisch Erfolg verspricht und noch zu leistende Schritte voraussetzt: Es gelte für den gemeinsamen Weg, Lehrkräfte durch Fortbildungs- und Unterstützungssysteme für die neuen Aufgaben vorzubereiten,⁸⁴ die »Intensität der Kooperation und Vernetzung« von (kirchlichen) Schulen, Einrichtungen und Diensten weiter voranzutreiben⁸⁵ und auch staatlicherseits die notwendigen finanziellen Ressourcen (auch für die Schulen in freier Trägerschaft) zur Verfügung zu stellen,⁸⁶ um die Verwirklichung des Inklusionsgedankens zu ermöglichen.

Jahres der Menschen mit Behinderung: Die Deutschen Bischöfe, unBehindert Leben und Glauben teilen.

⁷⁹ Vgl. Die Deutschen Bischöfe, Inklusiv Bildung, 2f.

⁸⁰ Vgl. ebd., 3f.

⁸¹ Ebd., 4.

⁸² Auch an weiteren drei Stellen des Papiers begegnet der Terminus der »bestmögliche[n]« Alternative. Vgl. ebd., 6.7.8.

⁸³ Ebd., 5.

⁸⁴ Vgl. ebd., 6.

⁸⁵ Vgl. ebd., 7.

⁸⁶ Vgl. ebd., 8.

2.5.3 Bleibende Leistung des Förderschulwesens

Im Bischofspapier wird der Leitgedanke der Gewährung von bestmöglichen Bildungschancen nicht gleichgesetzt mit einer uniform-inklusive Schulbildung. Diese sei – so wird betont – »nicht bedingungslos und alternativlos«⁸⁷. Im Blick ist dabei das gerade in Deutschland seit Jahrzehnten differenziert aufgebaute Förderschulsystem. Entgegen einem universalistischen Verständnis von inklusiver Bildung mahnen die Bischöfe, »den erreichten hohen Qualitätsstandard der sonderpädagogischen Förderung«⁸⁸ nicht vorschnell Preis zu geben. Solange an Regelschulen die räumlichen, personellen, sächlichen sowie konzeptionellen Voraussetzungen zu einer angemessenen Förderung aller Schüler/-innen nicht gegeben seien, müsse die Möglichkeit des Besuchs der Förderschule weiterhin gewährleistet sein.⁸⁹ Die maßgebliche Entscheidung, was die bestmögliche Förderung für ein Kind darstellt, liege schließlich primär bei den Eltern, während die Schule einen subsidiären Auftrag habe.⁹⁰

3 Ein breiter Strom in einem mäandernden Flussbett – Metabetrachtung der referierten Dokumente

Es wurde bereits angedeutet, dass der immer breiter werdende Strom der Inklusion sich seinen Weg durch ein mäanderndes Flussbett bahnt und dabei selbst Veränderungen erfährt. Abschließend sollen prospektiv für die religionspädagogische Reflexion einige wenige, jedoch zentrale Abzweigungen benannt werden, die zu Stromschnellen oder zu Blockaden werden können.

⁸⁷ Ebd., 5.

⁸⁸ Ebd., 2.

⁸⁹ Vgl. ebd., 6.

⁹⁰ Vgl. ebd., 4f; Zur Kritik an der Reichweite und des Bezuges auf die UN-Behindertenrechtskonvention vgl. Pfeufer, M., Inklusion als gesamtgesellschaftliche Herausforderung, 16.

3.1 Sprachliche Barrieren als Blockaden für den Fluss der Inklusion

Zunächst fällt das Paradox auf, dass angesichts der Forderung nach Barrierefreiheit durch den Inklusionsgedanken Sprache über Inklusion selbst zu einem Stolperstein werden konnte und weiterhin werden kann. So trug die Tatsache, dass bei der Übertragung des Salamanca Statements »der Begriff der Inklusion (*inclusive education*) mit Integration falsch ins Deutsche übersetzt wurde«⁹¹, maßgeblich dazu bei, dass die Erklärung in der deutschen Debatte im Rahmen des Integrationsbegriffes verhandelt wurde und sich »Inklusion« – auch als Terminus technicus – zunächst nicht durchzusetzen vermochte.⁹² Ein ähnliches Schicksal drohte ebenfalls bei der Rezeption der UN-Behindertenrechtskonvention. Auch hier findet sich anstelle der Inklusion in der offiziellen deutschen Übersetzung der Terminus »Integration«. U. a. durch die Kritik des Vereins »Netzwerk Artikel 3« und anderer Behindertenverbände sowie die Erstellung einer deutschen Schattenübersetzung⁹³ wurde jedoch ein effektiver Gegenakzent gesetzt. So zeigt sich beispielsweise im Nationalen Aktionsplan »Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft«, dass auch die Bundesregierung im Kontext des Phänomens Behinderung aktuell fast durchgängig von »Inklusion« spricht und der Integrationsbegriff nur noch am Rande auftaucht.⁹⁴

Diese Beobachtung kann für eine inklusionsfreundliche (religions-)pädagogische Rezeption als Mahnruf gelten, angesichts des eingangs beschriebenen Unterschieds zwischen den Konzepten der Inklusion und Integration auch begrifflich achtsam zu

⁹¹ Reich, K. (Hg.), Inklusion und Bildungsgerechtigkeit, 36.

⁹² Vgl. Pfeufer, M., Inklusion als gesamtgesellschaftliche Herausforderung, 14.

⁹³ <http://www.netzwerk-artikel-3.de/index.php/vereinte-nationen>; durch diese wird der Inklusionsgedanke dem englischen Original entsprechend ins Deutsche transportiert. Vgl. Bielefeldt, H., Inklusion als Menschenrechtsprinzip, 74.

⁹⁴ Vgl. <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf>, 47f.

sein, um den Strom der Inklusion nicht durch Verunklarung des Leitgedankens auszubremsen.

3.2 Inklusion – mehr als eine bildungstheoretische Forderung

Achtsamkeit ist auch in Bezug auf die Weite des Stromes der Inklusion geboten: Gerade die (religions-)pädagogische Fokussierung auf den Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention bei deren Rezeption verleitet zu einer »Reduzierung des Begriffes ›Inklusion‹ auf die (schulische) Inklusion von Kindern mit Behinderung«⁹⁵. Trotz der religionspädagogischen Relevanz des Lernorts Schule kann die Auseinandersetzung gerade mit dem Salamanca Statement und der UN-Behindertenrechtskonvention diese »inadäquate Einengung«⁹⁶ zu vermeiden und Inklusion als politisches, gesellschaftliches und auch bildungstheoretisches Ideal zu denken helfen.

3.3 Inklusive Schule versus Förderschule?

Zu warnen ist auch vor einer zweiten Engführung: Gerade in der öffentlichen Diskussion wird teils eine fälschliche Entweder-oder-Entscheidung suggeriert zwischen dem in Deutschland differenziert ausgeprägten Förderschulwesen einerseits und einer komplett inklusiv gedachten Schullandschaft andererseits.

Sowohl das Salamanca Statement als auch der KMK-Beschluss sowie die Empfehlungen der Deutschen Bischöfe und die Erklärung des ZDK machen allerdings bewusst, dass das entscheidende Gestaltungskriterium in der Ermöglichung von Bildung für Menschen mit Behinderung liegt, und dass dies geradezu notwendig macht, den erreichten qualitativen Standard

⁹⁵ Flieger, P./Schönwiese, V., Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 29.

⁹⁶ Pfeufer, M., Inklusion als gesamtgesellschaftliche Herausforderung, 14.

der deutschen Förderschulen zu sichern und von der dort erreichten Expertise zu profitieren. Wie eine gelingende und konsensfähige Synthese von Inklusion und Förderschulwesen in Deutschland aussehen kann, muss weiterhin ein Thema der (religionspädagogischen) Debatte sein.

4 Religionspädagogik im Zeichen der Zeit am Strom des Gedankens

Während gerade um die letzten beiden Punkte und deren Folgen trefflich gestritten werden kann, bleibt eines klar zu konstatieren: Die Zeiten, in denen Religionspädagogik abwägen konnte, ob sie sich dem Thema Inklusion stellen will, sind vorbei. Gerade die Auseinandersetzung mit den nationalen und internationalen Erklärungen zeigt, dass die gesamtgesellschaftlichen Weichen bereits so gestellt sind, dass nicht am Inklusionsgedanken vorbeigedacht werden kann. Um jedoch nicht vom breiter werdenden Strom der Inklusion passiv mitgerissen zu werden, ist es entscheidend, dass die Religionspädagogik durch Grundlagenreflexion und auch konkrete Arbeit an den gestellten Aufträgen⁹⁷ mit dazu beiträgt, dass der »Inklusions-Strom« nicht wilde Wellen schlägt, sondern in klare, ruhige und damit gute Bahnen gelenkt wird.

⁹⁷ Zu denken wäre hier u. a. an eine religionspädagogische Profilierung der bereits begonnenen inklusiven Professionsforschung (vgl. Korff, N./Scheidt, K., *Inklusive (Fach-)Didaktik und Lehrerinnenexpertise*, 91–97), die Ausweitung der inklusiven Professionalisierung auf (angehende) Lehrer/-innen aller Schularten (vgl. Platte, A./Schultz, Ch.-P., *Inklusive Bildung an der Hochschule*, 249f) und die inklusive Gestaltung der Forschung selbst (vgl. Curdt, W., *Integrativ oder inklusiv*, 153–159).

Literaturhinweise

- Aichele, V./Litschke, P., UN-Behindertenrechtskonvention, in: aktuell – Deutsches Institut für Menschenrechte 1 (2014) 1–4.
- Bielefeldt, H., Inklusion als Menschenrechtsprinzip. Perspektiven der UN-Behindertenrechtskonvention, in: Eurich, J./Lob-Hüdepohl, A. (Hg.), Inklusiv Kirche (= Behinderung – Theologie – Kirche 1) Stuttgart 2011, 64–79.
- , Zum Innovationspotential der UN-Behindertenrechtskonvention, in: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.), Essay No. 5, 3. akt. u. erw. Aufl., Berlin 2009.
- Curdt, W., Integrativ oder inklusiv: Integration in ein Forschungsvorhaben, in: Flieger, P./Schönwiese, V. (Hg.), Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung, Bad Heilbrunn 2011, 153–159.
- Die Deutschen Bischöfe, unBehindert Leben und Glauben teilen. Wort der deutschen Bischöfe zur Situation der Menschen mit Behinderungen, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Die deutschen Bischöfe 70) Bonn 2003.
- , Inklusive Bildung von jungen Menschen mit Behinderungen in Katholischen Schulen in freier Trägerschaft. Empfehlungen der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz vom 7. Mai 2012, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, in: <http://www.katholische-schulen.de/fileadmin/downloads/2012-074a-Inklusive-Bildung-Empfehlung-Kommission-Erziehung-Schule.pdf>.
- Feyerer, E./Prammer, W., Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis, Weinheim 2003.
- Flieger, P./Schönwiese, V., Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Eine Herausforderung für die Integrations- und Inklusionsforschung, in: dies. (Hg.), Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung, Bad Heilbrunn 2011, 27–35.
- Fuchs, O., Inklusion als Herausforderung für eine gerechtere Gesellschaft, in: Notizblock 54 (2013) 3–8.
- Hinz, A., Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?, in: Pithan, A./Schweiker, W. (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch, Münster 2011, 18–27.
- Hotze, E., Der Weg des Saulus. Unterrichtsmaterial für den Jahrgang 6, in: http://www.ziel-luise.com/downloads/broschuren/echa_luisenschule_munster_.pdf.
- Institut für Menschenrechte, in: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/monitoring-stelle.html>.
- , in: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_state_report_germany_1_2011_de.pdf.

- Korff, N./Scheidt, K., Inklusive (Fach-)Didaktik und Lehrerinnenexpertise. Ergebnisse zweier Pilotstudien, in: Flieger, P./Schönwiese, V. (Hg.), Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung, Bad Heilbrunn 2011, 91–97.
- Kultusministerkonferenz, Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011), in: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf.
- Müller-Friese, A., Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Inklusion, in: *Loccumer Pelikan* 2 (2012) 67–70.
- , Ebenbildlichkeit Gottes: Ist Gott behindert? Theologische Überlegungen zu einem integrativen Religionsunterricht, in: Pithan, A./Schweiker, W. (Hg.), *Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch*, Münster 2011, 99–105.
- , No child left behind – Herausforderung Inklusion, in: *Theo-Web* 10 (2011) H. 2, 25–37.
- Nationaler Aktionsplan Barrierefrei, in: <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf>, 108–114.
- Neuschäfer, R. A., *Inklusion in religionspädagogischer Perspektive. Annäherungen, Anfragen, Anregungen (= Religionspädagogik im Diskurs 13)* Jena 2013.
- Nipkow, K. E., Menschen mit Behinderung nicht ausgrenzen! Zur theologischen Begründung und pädagogischen Verwirklichung einer »inklusi-ven« Pädagogik, in: Pithan, A./Schweiker, W. (Hg.), *Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch*, Münster 2011, 89–98.
- Pfeufer, M., Inklusion als gesamtgesellschaftliche Herausforderung – Anmerkungen aus christlicher Sicht, in: *I&M (= Informationen und Material)*; hg. vom IRP Freiburg i. Br.) 1 (2013) 12–17.
- , Separation – Integration – Inklusion. Bildungsgerechtigkeit im Blick auf Schülerinnen und Schüler mit »sonderpädagogischem Förderbedarf«, in: www.rpz-bayern.de/dld/Separation-Integration-Inklusion.pdf.
- Pirner, M. L., Inklusion und Anthropologie. Christlich-pädagogische Perspektiven, in: *Theo-Web* 10 (2011) H. 2, 155–167.
- Pithan, A./Schweiker, W. (Hg.), *Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch*, Münster 2011.
- Platte, A./Schultz, Ch.-P., Inklusive Bildung an der Hochschule – Impulse für LehrerInnenbildung und Soziale Arbeit, in: Flieger, P./Schönwiese, V. (Hg.), *Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung*, Bad Heilbrunn 2011, 245–251.
- Reich, K. (Hg.), *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*, Weinheim 2012.
- Reinhard, K./Vonlanthen, A., Umgang mit der inklusiven bunten Vielfalt im Religionsunterricht. Beispiel zum Thema »Auffahrt«, in: <http://>

rkkbl. rpz-basel.ch/fileadmin/daten/rkk-bl/pdf/Handreichung_Integration.pdf.

Sander, A., Konzepte einer Inklusiven Pädagogik, in: Pithan, A./Schweiker, W. (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch, Münster 2011, 13–17.

Schulze, M., Menschenrechte für alle: Die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, in: Flieger, P./Schönwiese, V. (Hg.), Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung, Bad Heilbrunn 2011, 11–25.

UN, Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006, in: Bundesministerium der Justiz (Hg.), Bundesgesetzblatt (2008) Teil II Nr. 35, Bonn, 1419–1457, in: [http://www.bgbl.de/banzxaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBL#_bgbl_%2F%2F*\[%40attr_id%3D%27bgbl208s1419.pdf%27\]_1400164212413](http://www.bgbl.de/banzxaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBL#_bgbl_%2F%2F*[%40attr_id%3D%27bgbl208s1419.pdf%27]_1400164212413).

UNESCO, The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, Salamanca 1994, in: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

Vereinte Nationen, in: <http://www.netzwerk-artikel-3.de/index.php/vereinte-nationen>.

Zentralkomitee der Deutschen Katholiken (Hg.), Gemeinsam lernen. Inklusion von Menschen mit Behinderung im Bildungswesen, Bonn 2012.

Alle Internetadressen wurden zuletzt im Juni 2014 überprüft.