

**Vortrag beim Symposium „Wertebildung im Kontext von Schule“
am 20./21.11.2009 an der Universität Osnabrück**

Inklusion als Herausforderung für die Wertebildung¹

1. Werteverfall beklagen oder Werte neu gestalten

Allerorten ist die Rede von einem Werteverfall. Ich meine: Nicht Werteverfall ist die Herausforderung, sondern die einseitige Orientierung an bestimmten Werten: Leistung, Gewinn, Konkurrenz, Recht des Stärkeren, Kritik und Bewertung. Oder anders gesagt: Investition muss sich lohnen, Rücksicht auf Schwache rechnet sich nicht, man muss sich verkaufen können, jeder kann ein Superstar oder ein Supermodell sein.

Derzeit dominiert auch in der Organisation von Schule und in den ständig wechselnden neuen Anforderungen ebenfalls eine Orientierung an Leistung und Selektion. Die Besten ins Gymnasium, die, die nicht mithalten können, in die Real-, Hauptschule oder in die Förderschule. Spätestens seit der letzten Pisa-Studie wissen wir, wie stark die Bildungsvoraussetzungen und -möglichkeiten mit dem sozialen Status korrelieren. Die Rede vom dreigliedrigen Schulsystem macht dieses aussondernde Denken glasklar. Die Förderschulen, an denen vorwiegend Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, aus sozial benachteiligten Familien oder mit Migrationshintergrund, kommen in der Dreigliedrigkeit gar nicht mehr vor.

Der Soziologe Hans Joas vertritt die These, dass es eine Werteerziehung nur erfolgreich sein kann, wenn Werte erlebbar werden und nicht nur rein kognitiv-intellektuell vermittelt werden. „Werte entstehen aus Erfahrungen – und das Bildungswesen kann deshalb nur dann und nur auf die Weise Werte vermitteln, wie es wertkonstitutive Erfahrungen vermittelt oder bei der Artikulation und Interpretation solcher Erfahrungen hilfreich ist.“²

¹ Der Vortrag basiert auf dem Beitrag: Pithan, Annebelle: Integrationserziehung. Herausforderung für die Werte-Erziehung in der Schule, in: Reinhold Mokrosch/ Arnim Regenbogen (Hg.), Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende, Göttingen 2009, 238-244.

² Joas, Hans, Wertevermittlung in einer fragmentierten Gesellschaft, in: Nelson Killius u.a. (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M. 2002, 58-77, hier 77.

Joas sieht für eine Wertevermittlung fünf Dimensionen.

Wertevermittlung geschieht

- (1) über die persönliche Dimension,
„Vorbilder, Zeugen, Beispiele und deren reales Handeln“ zählen mehr als
„verbale Bekundungen und Informationen“
- (2) über den „Charakter der Bildungsinstitution selbst“
- (3) über die „Verarbeitung von Erfahrungen“
- (4) nicht in einem separaten Fach
(sofern dieses nicht als quasi Metafach die Erfahrungen aller Fächer reflektiert)
- (5) über die „zeitgemäße Artikulation“ der angestrebten Werte.

Das heißt: Kinder und Jugendliche orientieren sich sowohl an Menschen, denen sie begegnen, als auch an Strukturen des Miteinanders. Oder mit Hartmut von Hentig: „Die jungen Menschen müssen die Tauglichkeit der Tugenden erfahren, die wir ihnen ansinnen. Sie müssen die Werte an dieser Erfahrung bewusst machen“.³

Bezogen auf die Anerkennung von Menschen mit Behinderungen und ihre größtmögliche Teilhabe am schulischen und gesellschaftlichen Leben bedeutet dies: Es greift zu kurz, *über* Menschen mit Behinderungen zu lernen. Erfolgversprechender ist es, *mit* ihnen zu lernen. Hierfür steht die Integrationspädagogik.

2. Entwicklung inklusiver Pädagogik

Hinsichtlich der Integration von Menschen mit und ohne Behinderungen in der Schule lassen sich – nach Alfred Sander – fünf Entwicklungsstufen unterscheiden: Exklusion, Separation, Integration, Inklusion, Vielfalt als Normalfall.⁴

Der *Exklusion* behinderter Schülerinnen und Schüler vom Schulbesuch wurde durch das deutsche Sonderschulwesen ein Ende gesetzt.

Die Sonder- bzw. Förderschule ermöglichte eine spezialisierte Betreuung und Bildung nach unterschiedlichen Behinderungsarten - sog. Lernbehinderte, Sehbehinderte, geistig Behinderte etc. Etwa 85% der SchülerInnen mit sog. „sonderpädagogischem Förderbedarf“ besuchen heute eine der Förderschulen. Gleichzeitig aber hat das Sonderschulwesen zu einer *Separation* von Kindern mit Behinderungen geführt.

Diese Entwicklung begründete einen Richtungswechsel von der Sonder- zur *Integrationspädagogik*, den bereits 1973 der Deutsche Bildungsrat mit seinen „Empfehlungen zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und

³ Hentig, Hartmut von, Ach, die Werte. Ein öffentliches Bewusstsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. München/Wien 1999, hier 13.

⁴ Sander, Alfred, Konzepte einer inklusiven Pädagogik, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 55 (2004), H. 5, 240-244, hier 242f.

Jugendlicher“ vorgab.⁵ Seitdem zeigen zahlreiche Modellversuche und Forschungsarbeiten, dass ein Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung möglich und für alle Beteiligten sinnvoll ist.⁶ Voraussetzung ist die notwendige räumliche Ausstattung, das Unterrichten im Team sowie die individuelle Förderung der einzelnen SchülerInnen, die sich auch in unterschiedlichen Lernzielen und methodischen Umsetzungen ausdrückt.

Bildungspolitisch umstritten, hat sich die Integration bzw. der Gemeinsame Unterricht in Deutschland bisher lediglich als Ergänzung zum dreigliedrigen Schulwesen etabliert. Insbesondere in der Grundschule, in der Sekundarstufe I zuweilen, in der Sekundarstufe II kaum. Maximal 15 % (65.804 SchülerInnen) besuchen integrative Klassen, wobei die Statistik z.T. auch kooperative und zielgleiche Unterrichtung als Integration erfasst.⁷ Angesichts fehlenden politischen Willens und ausreichender finanzieller Mittel ist die Integration – so Helmut Reiser – „quantitativ stecken geblieben“.⁸ Oder sie droht zu einer „billigen Beschulung“ von behinderten SchülerInnen zu werden, die zwar am gemeinsamen Unterricht teilnehmen, aber dort zielgleich unterrichtet oder wenig gefördert werden.

Ein entscheidender Indikator für die Beurteilung gelungener oder noch unzureichender Integration ist die sog. „Zwei-Gruppen-Theorie“. Integration ist erst dann wirklich gelungen – so Andreas Hinz –, wenn es nicht mehr die Gruppe der „Normalen“ und die Gruppe der „zu Integrierenden“ gibt. So lange von zwei Gruppen ausgegangen wird, bleibt „im Alltagsverständnis Differenz dominant (...), auch wenn sie institutionell nicht mehr zu Trennungen und Aufteilungen führt“.⁹ Die SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf werden dann „integrierend toleriert“ oder „durch besondere Förderung positiv diskriminiert“, indem sie zwar Unterstützung erhalten, „ihre Bedürftigkeit als Abweichende jedoch gleichzeitig abwertend dokumentiert wird“.

Um dieses Verständnis auszudrücken und um die ungenaue Verwendung des Integrationsbegriffes zu überwinden ist in den letzten Jahren der aus der englischsprachigen Diskussion stammende Begriff *Inklusion* auch in Deutschland verstärkt aufgegriffen worden.¹⁰ Inklusive Pädagogik geht von einer heterogenen Lerngruppe aus,

⁵ Deutscher Bildungsrat, Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Empfehlungen der Bildungskommission, Stuttgart 1974.

⁶ Zusammenfassend: Eberwein, Hans/ Knauer, Sabine (Hg.), Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Weinheim ⁶2002.

⁷ Vgl. dazu die ohnehin die Integration großzügig erfassende Statistik der KMK (KMK 2004, Xlf.). KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993 bis 2003. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 270. Bonn 2004. Im Internet unter: www.knzk.org/statist/D_okr

⁸ Reiser, Helmut, Der Beitrag der Sonderpädagogik zu einer Schule für alle Kinder, in: Behindertenpädagogik 41 (2002), 402-417, hier 404.

⁹ Hinz, Andreas, Segregation – Integration – Inklusion. Zur Entwicklung der Gemeinsamen Erziehung, in: GEW Berlin/Berliner Landesbeauftragter für Menschen mit Behinderungen (Hg.), Von der Integration zur Inklusion. Kinder und Jugendliche mit Behinderung gehören auch in der Schule dazu, Berlin 2006, 6-19, hier 13f..

¹⁰ Sander, Alfred: Konzepte einer Inklusiven Pädagogik, in: ZfH 55 (2004), 240-244.

die sich in vielerlei Dimensionen unterscheidet (kulturelle und soziale Herkunft, Geschlecht, sexuelle Orientierung, religiöse Überzeugungen, Fähigkeiten und Einschränkungen). Diese Heterogenität ist Ausgangspunkt des Lernens und Lehrens. Diese „Inklusion als optimierte Integration“ (Sander) „verändert nach und nach den Unterricht und das gesamte Klassenleben, weil die Unterschiedlichkeit der Kinder nicht mehr als Störfaktor betrachtet wird, sondern als Ausgangslage und auch als Zielvorstellung der pädagogischen Arbeit.“¹¹ Insofern ist Inklusive Pädagogik *allgemeine Pädagogik*.¹² Annedore Prengel spricht hier von einer Pädagogik der Vielfalt und einer „egalitären Differenz“.¹³

Der internationale Vergleich zeigt, dass ein inklusives Bildungswesen möglich ist. Finnland etwa hat – ausgehend von dem Motto „Wir dürfen kein Kind verlieren“ – nach und nach besondere Schulen abgeschafft und eine Gemeinschaftsschule von Klasse 1 bis 9 eingeführt. Eine Pädagogik der Anerkennung und der individuellen Förderung zeichnet die Länder aus, die bei den PISA-Studien besonders gut abgeschnitten haben. Sie verfolgen ein gemeinsames Lernen aller SchülerInnen bei gleichzeitiger individueller Förderung.

Anerkennung und individuelle Förderung sind auch für deutsche Schulen eine Herausforderung. Für eine inklusive Schulentwicklung können sie auf den „Index für Inklusion“¹⁴ zurückgreifen. Nach seiner Entwicklung in Großbritannien ist er mittlerweile weltweit anerkannt, vielfach übersetzt und auf lokale Bedingungen übertragen worden. Mittlerweile liegt auch eine Version für Kindertageseinrichtungen vor, eine weitere für eine inklusive Kommunalpolitik ist in Vorbereitung.

3. Index für Inklusion – Inklusive Schulentwicklung

Der Index für Inklusion unterstützt eine Schule mit ihrer je besonderen Situation darin, ein inklusives Schulprogramm oder Schulprofil zu entwickeln bzw. den gesamten Schulentwicklungsprozess inklusiv zu gestalten. Er zielt auf die Selbstevaluation einer Schule unter Beteiligung aller Gruppen durch eine „detaillierte Analyse, wie Barrieren für das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen abgebaut und überwunden werden können“.¹⁵ Er macht „Vorschläge“ und „bietet eine Systematik, die dabei hilft, nächste –

¹¹ Sander 2004, 242.

¹² Ebd.

¹³ Prengel, Annedore, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen ³2006.

Prengel, Annedore, Egalitäre Differenz in der Bildung, in: Lutz, Helma und Wenning, Norbert (Hg.), Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft, Opladen 2001, 93-107.

¹⁴ Boban, I. /Hinz, Andreas: Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle/Saale 2003.

¹⁵ Index für Inklusion, 8.

und zwar angemessen große oder kleine, verkraftbare, realistische – Schritte in der Entwicklung zu gehen“.¹⁶

Die Schulentwicklung ist in diesem Prozess u.a. an folgenden Werten orientiert:

- „• die gleiche Wertschätzung aller SchülerInnen und MitarbeiterInnen,
- die Weiterentwicklung der Kulturen, Strukturen und Praktiken in Schulen, so dass sie besser auf die Vielfalt der SchülerInnen ihres Umfeldes eingehen,
- den Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller SchülerInnen, nicht nur solcher mit Beeinträchtigungen oder solcher, denen besonderer Förderbedarf zugesprochen wird,
- die Sichtweise, dass Unterschiede zwischen den SchülerInnen Chancen für das gemeinsame Lernen sind und nicht Probleme, die es zu überwinden gilt,
- die Anerkennung, dass alle SchülerInnen ein Recht auf wohnortnahe Bildung und Erziehung haben,
- die Verbesserung von Schulen nicht nur für die SchülerInnen, sondern auch für alle anderen Beteiligten,
- die Betonung der Bedeutung von Schulen dafür, Gemeinschaften aufzubauen, Werte zu entwickeln und Leistungen zu steigern“.¹⁷

Die Entwicklung von Inklusion durchläuft verschiedene Phasen: Nach der expliziten Entscheidung, mit dem Index zu beginnen, wird in der zweiten Phase eine Koordinationsgruppe damit beauftragt, die Schulsituation zu erheben. Mithilfe von Indikatoren und Fragen und unter Einbeziehung der verschiedenen beteiligten Gruppen werden Hindernisse für Lernen und Teilhabe benannt und Prioritäten für die künftige Entwicklung erarbeitet. Um nachhaltige Wirkungen zu erzielen kommt es in dieser Phase auf demokratische Prozesse und Partizipation an, die die Schulsituation und die künftigen Ziele möglichst nah an den Beteiligten und den Bedingungen formuliert. Der Schulentwicklungsprozess wird vervollständigt durch die – üblichen – Phasen: Planung der nächsten Schritte, Umsetzung und Evaluation.

Drei Dimensionen stehen im Zentrum: inklusive Kulturen schaffen, inklusive Strukturen etablieren und inklusive Praktiken entwickeln. Dabei sollen alle, die am Bildungsgeschehen der Schule beteiligt sind oder sein können, auch in den Prozess der Entwicklung der Werte, Regeln und Konzepte, die das Schulleben bestimmen, teilnehmen. Es geht hierbei nicht allein um messbarer Leistungen, die sich in Prüfungen abfragen lassen, sondern auch um Verständigungs- und Entwicklungsprozesse. Die formulierten Zielsetzungen orientieren die Gemeinschaft auf Werte, denen sie verpflichtet sein möchte – allerdings immer im Bewusstsein, dass die Phase der Evaluation deren Tragweite und Tauglichkeit immer wieder neu erweisen müssen.

¹⁶ Index für Inklusion, 3.

¹⁷ Index für Inklusion, 10.

Inklusion ein hehrer Wert. Wie aber soll man sie angesichts von fehlenden Ressourcen, fehlendem Personal und ständig steigender Belastungen umsetzen? Inklusion kann nicht in der Verantwortung einzelner Lehrkräfte liegen, sondern ist einer gemeinsame Anstrengung und Entscheidung der Gesellschaft.

4. Inklusive Bildungsverantwortung – gesellschaftlich und kirchlich notwendige Umwertung

Wider alle Einschränkungen haben Inklusion und gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderungen seit diesem Jahr weitere Rückenstärkung bekommen. Bisher konnte man sich (seit 1995) auf Artikel 3 (3) des Grundgesetzes stützen, der ein explizites Benachteiligungsverbot von Menschen mit Behinderungen formuliert: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ Seit August 2006 verlangte darüber hinaus das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) – meist Antidiskriminierungsgesetz genannt –, dass ungerechtfertigte Benachteiligungen aus Gründen der „Rasse“, der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion, der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität unzulässig seien. Dem folgten bereits zahlreiche Landesgesetze.¹⁸

Im Februar 2009 nun hat die Bundesrepublik Deutschland die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ratifiziert, seit 26. März 2009 ist sie für Deutschland verbindlich.¹⁹ Darin heißt es: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“. Und weiter: „Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage von Chancengleichheit zu verwirklichen“ sichern die Vertragsstaaten „dass Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden“ (Art. 24).

Auch in den Kirchen hat die Diskussion um inklusive Bildung neuen Aufwind bekommen. So haben sich die Evangelischen Landeskirchen in Baden und Württemberg für ein längeres gemeinsames Lernen (möglichst bis 10. Klasse) und individuelle Lernformen und

¹⁸ Zu den Landesgleichstellungsgesetzen vgl.

<http://www.wob11.de/landesgleichstellungsgesetz.html>; Stand: 4.1.2008

¹⁹ UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, 2009. In:

http://www2.institut-fuer-menschenrechte.de/webcom/show_page.php/_c-556/_nr-9/i.html
(englische Originalfassung, amtliche deutsche Übersetzung sowie Schattenübersetzung des Netzwerk Art. 3).

heterogene Gruppen ausgesprochen.²⁰ Die Kirchenleitung der Evangelischen Kirche im Rheinland tritt in ihrer Stellungnahme „Bildungsgerechtigkeit und Schule“ für „mehr Mut zur Heterogenität in der Schule, also für mehr gemeinsames Lernen von Kindern mit unterschiedlichen Begabungen und unterschiedlicher sozialer Herkunft“ und für eine Schule, „die flächendeckend als rhythmisierte Ganztagschule in gebundener Form angeboten wird“.²¹

Die AG "Sonderpädagogik in Schule und Gemeinde" der religionspädagogischen Institute der Landeskirchen in der EKD hat im Mai 2009 ein Positionspapier zur inklusiven evangelischen Bildungsverantwortung verabschiedet.²² Ausgangspunkt ist ein christliches Menschenbild, „das jeden Menschen als Ebenbild Gottes in seiner Einzigartigkeit und Würde achtet“, „die Verschiedenheit und die individuelle Förderung, gemäß der vorbehaltlosen Zuwendung Gottes zu allen Menschen, verwirklicht“ und „jede Person mit ihren Besonderheiten als unverzichtbaren Teil der Gemeinschaft versteht“. Als pädagogischen Auftrag hin zur Inklusion wird formuliert „alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit ihren individuellen Besonderheiten, nicht nur die mit Behinderung in den Blick zu nehmen“ und „die Schule an die Schüler/innen anzupassen und nicht die Schüler/innen an die Schule“. Das bedeutet „Selektionsmechanismen, Abschulung, Stigmatisierung und Beschämungen aufzugeben“ und „gerechte Teilhabe in allen Bildungs- und Lebensbereichen zu verwirklichen“. Notwendig sind dafür „inklusives Denken und Handeln in allen Bereichen der evangelischen Bildungsverantwortung zu realisieren und das evangelische Bildungsverständnis entsprechend weiter zu entwickeln“.

Das Papier benennt unterschiedliche Schritte, wie eine evangelisch verantwortete Bildung umgesetzt werden kann, u.a.:

- „• eine inklusive Religionspädagogik und Religionsdidaktik zu entwerfen
- die Aus-, Fort- und Weiterbildung für Theologen/innen, Religionslehrkräfte und Katecheten/innen bzw. Gemeindepädagogen/innen inklusionspädagogisch zu gestalten und sie entsprechend zu qualifizieren
- kirchliche Bildungseinrichtungen, wie z. B. die religionspädagogischen Institute am Index für Inklusion zu messen und entsprechend neu auszurichten
- beste Praxismodelle „als Treibhäuser der Zukunft“ zu sammeln und Vernetzungsstrukturen zu schaffen“.

²⁰ Evangelische Landeskirche in Baden/Evangelische Landeskirche in Württemberg (Hg.), Freiheit, Gerechtigkeit und Verantwortung: Perspektiven der Evangelischen Landeskirchen für die aktuelle Bildungs- und Schulpolitik in Baden-Württemberg Karlsruhe/Stuttgart 2009.

²¹ Bildungsgerechtigkeit und Schule. Eine Stellungnahme der Evangelischen Kirchen in Nordrhein-Westfalen auf der Grundlage des evangelischen Bildungsverständnisses (6. März 2009). In: <http://bildungsklick.de/datei-archiv/50683/stellungnahmebildungsgerechtigkeit.pdf/>. Beschlossen von der Kirchenleitung der Evangelischen Kirche im Rheinland am 6. März 2009.

²² Positionspapier der ALPIKA-AG1 „Sonderpädagogik in Schule und Gemeinde“ zur inklusiven evangelischen Bildungsverantwortung, Heilsbronn 2009, <http://ci-muenster.de/themen/sonderpaedagogik/alpika-positionspapier.php/>.

Inklusive Bildung ist eine gesellschaftliche und kirchliche Herausforderung. Die Anerkennung der Vielfalt und die Teilhabe aller in einer Schule für alle sind Werte, die es in einer Demokratie zu vermitteln lohnt. Dies geschieht, indem sie Gestalt gewinnen.