

Universität Paderborn
Fakultät für Kulturwissenschaften
Institut für Evangelische Theologie

Religion – Inklusion – Werte

Eine schulprogrammatische Untersuchung des Nexus
zwischen Werteverankerungen und Verankerungen von
Elementen ausgewählter Inklusionsaspekte in
Schulkulturmanifestationen ev. Bekenntnisgrundschulen
in Nordrhein-Westfalen.

Inauguraldissertation

zur Erlangung des akademischen Grades
Doktors der Philosophie

vorgelegt von
Inga Effert

Paderborn 2015

Angenommen aufgrund der Gutachten von

Prof. Dr. Harald Schroeter-Wittke

Prof. Dr. Ilona Nord.

Tag der Disputation: 7. April 2015

Dekan: Prof. Dr. Volker Peckhaus

„Denn wenn ein Körperteil leidet,
dann leiden alle anderen mit;
wenn ein Körperteil geehrt wird,
freuen sich die anderen alle mit.“

1. Kor 12, 26

Mein besonderer Dank gilt...

- ...Prof. Dr. Harald Schroeter-Wittke, für unzählige konstruktive und anregende Gespräche, Denkanstöße sowie die engagierte Begleitung;
- ...Prof. Dr. Ilona Nord für die bereitwillige Übernahme des Zweitgutachtens;
- ...den Kollegien sowie Schülerleitern und -leiterinnen der ev. Bekenntnisgrundschulen, die mir ihre Schulprogramme zur Verfügung gestellt haben und dafür z. T. einen erheblichen Arbeits- und Zeitaufwand in Kauf genommen haben. Insbesondere danke ich der Paul-Gerhardt-Schule in Dülmen sowie der Schule für Circuskinder in NRW für die Möglichkeit, ihre Schulen ohne die Wahrung der Anonymität untersuchen zu dürfen;
- ...meinem Freund, der am allerbesten weiß, was es heißt, viel Geduld und Nachsicht zu haben aber auch Mut zu machen;
- ...meinen Eltern, für die dauerhafte Unterstützung in vielerlei Hinsicht und in allen Lebenslagen;
- ...meinem Bruder, der mich auf ganz besondere Weise gelehrt hat, was Zusammenhalt bedeutet;
- ...und meinen Freunden, die in der ganzen Zeit trotz viel Zeitmangels nicht müde wurden, vor Türen zu warten.

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Werte	5
2.1	Werte – eine Begriffsannäherung	7
2.1.1	Werte und Normen	11
2.2	Werte und Religion	12
2.3	Funktionen von Werten – oder: warum Wertebildung wichtig ist	15
2.4	Wertekategorien	22
2.5	Zusammenfassung	27
3	Inklusion	29
3.1	Inklusion vs. Integration	31
3.2	Inklusion – Darüber sprechen ohne zu exkludieren?	38
3.3	„Weil Gott niemanden verloren gibt!“ – Wie sich die EKD zu Inklusion positioniert	41
3.4	Inklusive Bildung	43
3.5	Zwischenfazit mit begründeter Schwerpunktsetzung	45
4	Aspekte von Inklusion	49
4.1	Inklusion von Lernenden mit Behinderung(en)	50
4.1.1	Rechtsgrundlage	51
4.1.2	Behinderung	55
4.1.2.1	Annäherung an den Begriff Behinderung	55
4.1.2.2	Behinderung und Religion	58
4.1.3	Lernende mit Behinderung(en) an Regelschulen in NRW	62
4.1.4	Bildung inklusive! Inklusion aus Sicht der Gehirnforschung	65
4.1.5	Zusammenfassung	68
4.2	Umgang mit religiöser Diversität	70
4.2.1	Religiöse Diversität – ein Überblick über die Spielarten von Religion	70
4.2.2	Das Eigene und das Fremde – Bereicherung oder Bedrohung?	75
4.2.3	Werte, soziales Kapital und Religion	82
4.2.4	Pluralitätsfähige Religionspädagogik	85
4.2.4.1	Christentum und nichtchristliche Religionen	87
4.2.4.2	Chancen und Grenzen – Religionspädagogik im Wandel?!	90
4.2.4.3	Aspekte und Möglichkeiten des produktiven und sensiblen Umgangs	92
4.2.4.3.1	Religiöse Feierformen als Spiegel gelebter Vielfalt	94
4.2.5	Zusammenfassung	96
5	Schulkultur	100
5.1	Annäherung an den Begriff ‚Kultur‘	101
5.1.1	Religion und Kultur	105
5.2	Schule	108
5.2.1	Schule und Religion – Religion in der Schule	110
5.2.2	Bekenntnisgrundschulen in NRW	114
5.3	Schulkultur – eine ganz eigene Kultur?!	116

5.4	Inklusive Schulkultur	122
5.4.1	Index für Inklusion	125
5.5	Die Kulturmanifestation ‚Schulprogramm‘	130
5.5.1	Zum Begriff ‚Programm‘	130
5.5.2	Schulprogramm	132
5.5.3	Ziele von Schulprogrammarbeit	137
5.5.4	Mögliche Teile schulischer Programme: Schulprofil, Leitbild und Schulkonzept	140
5.6	Fazit	142
6	Analyse des Forschungsgegenstandes	147
6.1	Forschungsfrage und Hypothesenentwicklung	150
6.1.1	Einführung	154
6.2	Schulische Strukturen und Unterrichtspraktiken	157
6.2.1	Personal und Schulorganisation	157
6.2.2	Öffnung von Schule und Zusammenarbeit	157
6.2.3	Bildungsverständnisse und Unterrichtsorganisation	158
6.2.4	Zusammenfassung	161
6.3	Werte	163
6.3.1	Werteverankerungen	164
6.3.1.1	Typ A – Charakterisierung und Werte	166
6.3.1.2	Typ B – Charakterisierung und Werte	169
6.3.2	Werte, schulische Strukturen und Praktiken	170
6.3.3	Zusammenfassendes Fazit	172
6.4	Inklusionsaspekte	174
6.4.1	Inklusion Lernender mit Behinderung(en)	174
6.4.1.1	Gemeinsamer Unterricht und Förderschwerpunkte	175
6.4.1.1.1	Sicht auf Behinderung(en) und Aufnahmegründe	178
6.4.1.2	Schulische Strukturen und Praktiken	178
6.4.1.3	Inklusion Lernender mit Behinderung(en) und Werteverankerungen	181
6.4.1.4	Zusammenfassendes Fazit	185
6.4.2	Umgang mit religiöser Diversität	189
6.4.2.1	Lernende – Zusammensetzung und Aufnahmekriterien	190
6.4.2.2	Religionsunterricht und Verankerungen religiöser Diversität	193
6.4.2.3	Außerschulische Kooperationen	196
6.4.2.4	Feste und Feiern	197
6.4.2.4.1	(Religiöse) Rituale	200
6.4.2.5	Zusammenfassendes Fazit	202
6.5	Einzelanalysen	205
6.5.1	Paul-Gerhardt-Schule, Dülmen (Bx14)	206
6.5.1.1	Die Geschichte der ev. Stadtteilschule	207
6.5.1.2	„Unsere Schule soll eine Schule für alle Kinder sein“ – Inklusion ganzheitlich gedacht	208
6.5.1.2.1	Individuelle Förderung	210
6.5.1.3	Projekte – Partizipation und Konfliktfähigkeit zum Mitmachen und Erleben	211
6.5.1.4	Religion(en) in der Schule	212
6.5.1.5	Feste und Feiern	214
6.5.1.6	Zusammenfassendes Fazit	218

6.5.2	Schule für Circuskinder in NRW	220
6.5.2.1	Voraussetzungen und Unterrichtsorganisation des Lernens auf dem Circusplatz	222
6.5.2.2	Lernchancen am Wegesrand	224
6.5.2.3	Zusammenfassendes Fazit	225
7	Werte und Inklusion – ein Fazit in 6 Thesen	228
7.1	Ausblick	241
8	Literaturverzeichnis	245

„Wie viele sind deine Werke, du, die Eine!
 Alles hast du in Weisheit gemacht.
 Voll ist die Erde von deinen Geschöpfen.“
 Ps 104, 24¹

1 Einleitung

„Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauung benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“² „Jeder hat das Recht auf Bildung.“³

Das Konzept schulischer Inklusion vereint genau diese beiden obligatorischen Grundsätze der Bundesrepublik: Inklusion zielt auf die gleichwertige Teilhabe *aller* Menschen an Bildungsprozessen, ohne Individuen aufgrund einzelner Merkmale oder Charakteristika auszuschließen oder zu diskriminieren. Inklusion stellt ein wertegeleitetes Konzept dar, welches eine bestimmte Sicht auf den Menschen beinhaltet,⁴ Teilhabe ermöglichen und Barrieren abbauen will. Das impliziert gesamtgesellschaftliche Veränderungen von Strukturen aber auch von Wahrnehmungen: Vielfalt soll als Normalität und Bereicherung begriffen und als Chance genutzt werden. Die Veränderungen von Wahrnehmungen beinhalten auch Veränderungen gesellschaftlicher und kultureller Vorstellungen des Wünschens- und Erstrebenswerten.

Entsprechend lässt CLYDE KLUCKHOHNS Definition von Werten einen Zusammenhang (nicht nur) mit dem schulischen Inklusionskonzept vermuten, wenn er Werte als „für eine Gruppe charakteristische Konzeption des Wünschenswerten [beschreibt], die die Selektion von vorhandenen Arten, Mitteln und Zielen des Handelns beeinflusst“⁵.

¹ In der vorliegenden Auseinandersetzung wird die Bibel in gerechter Sprache als ‚inklusive‘ Bibelübersetzung genutzt. Diese Übersetzung intendiert „Gerechtigkeit in drei Hinsichten“: Geschlechtergerechtigkeit, „soziale Gerechtigkeit, indem die sozialen Realitäten im Wortlaut der Übersetzung deutlich werden“, sowie der Verzicht auf „antijudaistische Interpretationen“ (Bail, Ulrike et al.: Bibel in gerechter Sprache. 2007. S. 5). Alle drei Aspekte sind Bestandteile des Inklusionskonzepts. Die Abbildung sozialer Realitäten sowie die Gerechtigkeit hinsichtlich des christlich-jüdischen Dialogs entsprechen darüber hinaus in besonderem Maße der Thematik der vorliegenden Arbeit.

² Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. 2011. Art. 3 (3)

³ Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948. Art. 26 (1)

⁴ Vgl. Müller-Friese, Anita: No child left behind – Herausforderung Inklusion. 2011

⁵ Kluckhohn, Clyde 1951. S. 395. Zitiert nach Hadjar, Andreas: Bildungsexpansion und Wandel von sozialen Werten. 2006. S. 206

Werte stellen so nicht nur „die ethischen Imperative [dar], die das Handeln der [einzelnen] Menschen leiten“⁶, sondern die auch für Gruppen und damit für (Sub-)Kulturen grundlegend sind.

Auch Schulen stellen eigene gesellschaftliche Subkulturen dar.⁷ Die Sichtweise auf die Schule als Subkultur impliziert zweierlei: Erstens gibt es keine Schule ohne Kultur, denn diese existiert unabhängig von Entwicklungszielen oder Schulentwicklung. Zweitens gibt es weder die eine Schulkultur noch eine ‚gute‘ oder ‚schlechte‘ Schulkultur. Jede Schule hat ihre eigene Kultur, die durch unterschiedliche Einflussfaktoren, wie z. B. religiöse Überzeugungen und erstrebenswerte Vorstellungen, geprägt ist und sich stetig weiterentwickeln kann.⁸ Entsprechend spiegeln sich sowohl Werte als auch inklusive Elemente in schulischen Kulturen wider.

Schulkultur stellt das Fundament dar, ohne welches sowohl inklusive Strukturen als auch inklusive Praktiken nicht tragfähig und nachhaltig sein können.⁹ In Schulprogrammen werden „die Lebensäußerungen der Schule als Ort mit eigener Schulkultur“¹⁰ gebündelt. Diese müssen von (Grund-)Schulen in Nordrhein-Westfalen (NRW) seit dem Jahr 2000 verpflichtend angefertigt, regelmäßig überarbeitet und fortgeführt werden.¹¹ Schulprogramme sind, im Gegensatz zu Leitbildern, Schulkonzepten oder Schulprofilen, die einzigen Dokumente, die für nordrhein-westfälische Schulen obligatorisch sind. Die schulprogrammatistische Untersuchung des Nexus zwischen Werteverankerungen und Verankerungen von Elementen ausgewählter Inklusionsaspekte stellt die schriftlich verankerte Kultur ev. Bekenntnisgrundschulen in NRW hinsichtlich zweier Inklusionsaspekte in den Fokus: die Inklusion Lernender mit Behinderung(en) sowie den Umgang mit religiöser Diversität.

NRW ist, abgesehen von Niedersachsen, das einzige Bundesland, in dem neben privaten ebenfalls staatliche Bekenntnisschulen zulässig sind. Darüber

⁶ Korte, Hermann et al (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. 2010. S. 37

⁷ Vgl. Bender, Saskia: Kunst im Kern von Schulkultur. 2010/Helsper, Werner: Wandel der Schulkultur. 2000/Wienold, Hanns et al.: Lexikon zur Soziologie. 2007

⁸ Vgl. Wehler, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. 1989/Rousseau, Denise: Assessing organizational culture. 1990/Gerhards, Jürgen et al.: Kulturelle Unterschiede in der Europäischen Union. 2006

⁹ Vgl. Boban, Ines et al.: Index für Inklusion. 2003

¹⁰ Böhm, Günter: Schulprogramm. In: Betz, Hans D. et al. (Hrsg.): RGG. 2004. S. 1032

¹¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulgesetz des Landes NRW. 2014. § 3 (2)

hinaus stellt NRW das bevölkerungsreichste Bundesland dar, in welchem etwa 22 % der Bundesbevölkerung leben.¹²

Die Lehre und Erziehung an Bekenntnisgrundschulen basiert auf „den Grundsätzen des betreffenden Bekenntnisses“¹³. Im Gegensatz zu Weltanschauungs- und Gemeinschaftsgrundschulen dürfen Lehrende religiöse Bekundungen abgeben, womit das „Neutralitätsgebot“¹⁴ diesbezüglich aufgehoben ist. Bekenntnisgrundschulen sind damit in besonderem Maße durch das entsprechende Bekenntnis geprägt. Besuchen jedoch mehr als 12 Lernende einer konfessionellen Minderheit die Schule, „ist eine Lehrerin oder ein Lehrer des Bekenntnisses der Minderheit einzustellen, der oder die Religionsunterricht erteilt und in anderen Fächern unterrichtet“¹⁵. Aufgrund der Lehre und Erziehung nach dem betreffenden Bekenntnis kann vermutet werden, dass die (unterschiedlichen) Kulturen dieser Schulen in besonderem Maße durch die jeweilige Interpretation des Bekenntnisses geprägt sind und sich dies in den schulischen Kulturmanifestationen widerspiegelt.

Die Untersuchung manifestierter Elemente hinsichtlich der Inklusion Lernender mit Behinderung(en) begründet sich aus der aktuellen Umstellung des Schulwesens, im Zuge dessen bis 2020 eine Eingliederung von 85 %¹⁶ aller Lernenden mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedürfnissen an Regelschulen angestrebt wird.¹⁷ In Anbetracht dieser Veränderungen kommen (nicht nur) auf ev. Bekenntnisgrundschulen enorme Veränderungen zu, so dass dieser Aspekt alle (Grund-)Schulen unmittelbar betrifft oder in Kürze betreffen wird.

Der Umgang mit religiöser Diversität, als zweiter Inklusionsaspekt, ist u. a. aufgrund der genannten schulrechtlichen Regelung zu Bekenntnisgrund-

¹² Vgl. Information und Technik in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Statistische Berichte. 2014

¹³ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulgesetz des Landes NRW. 2014. § 26 (3)

¹⁴ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulgesetz des Landes NRW. 2014. § 57 (4)

¹⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulgesetz des Landes NRW. 2014. § 26 (7)

¹⁶ Diese Zahl setzt sich wie folgt zusammen: 100 % der Lernenden mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache (LES), 50 % der restlichen Lernenden mit Beeinträchtigungen. Vgl. Klemm, Klaus et al.: Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. 2011

¹⁷ Vgl. Klemm, Klaus et al.: Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. 2011

schulen und der religiös pluralen Bevölkerungszusammensetzung in NRW¹⁸ interessant. Diese religiöse und weltanschauliche Pluralität der Bevölkerung des Landes NRW müsste sich auch in ev. Bekenntnisgrundschulen widerspiegeln.

Da das Konzept der Inklusion alle Aspekte von Vielfalt umfasst, ist eine Fokussierung auf ausgewählte Aspekte für eine fundierte und differenzierte Betrachtung von Inklusionselementen innerhalb schulspezifischer Manifestationen unumgänglich.

Für Werte gilt, ähnlich wie für Kultur, dass es nicht *die* Werte gibt, und auch bezüglich ev. Bekenntnisgrundschulen nicht *die evangelischen* Werte, denn es „lassen sich keine Werte und Normen mehr angeben, die für die gesellschaftliche Ordnung insgesamt grundlegend sind“¹⁹. Bei der Untersuchung soll deswegen u. a. analysiert werden, „welche [...] Werte [die jeweilige ev. Bekenntnisgrundschule] als legitime Bezugspunkte pädagogischen Handelns beansprucht“²⁰ und wie diese einerseits im Nexus mit dem gemeinsamen Lernen Heranwachsender mit und ohne Behinderung(en) stehen und sich auf den Umgang mit religiöser Diversität andererseits auswirken.

¹⁸ Rund 27 % der Bevölkerung gehören der evangelischen und etwa 41 % der katholischen Kirche an. Darüber hinaus sind 0,16 % der Bevölkerung Mitglieder jüdischer Gemeinden, 3 % der Menschen gehören dem Islam und 25 % keiner religiösen Organisation an. Vgl. Information und Technik Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch Nordrhein-Westfalen 2013. 2013

¹⁹ Scherr, Albert: Werte und Normen. 2006. S. 190

²⁰ Scherr, Albert: Werte und Normen. 2006. S. 190

2 Werte

Der Begriff ‚Wert‘ findet in der Alltagssprache in unterschiedlichen Zusammenhängen vielerlei Verwendung: Eine Sache/Ein Gegenstand hat (k)einen Wert für jemanden oder eine Gruppe, ebenso kann aber auch eine Person einen Wert für eine andere Person oder eine Gruppe haben – jemand oder etwas ist für einen Menschen/eine Gruppe *wertvoll*. Darüber hinaus haben Gegenstände jedoch ebenfalls (k)einen Wert, auch dieser ist dann *wertvoll* (oder auch nicht).

Das Wortfeld ‚Wert‘ erstreckt sich bis zum *Bewerten*, was eine weitere Facette des Begriffs zum Vorschein bringt: „Werte fordern das Bewerten, damit Handlungen als selbstbestimmt ausgewiesen werden können.“²¹

Um den Zusammenhang zwischen Werteverankerungen und Verankerungen von Elementen inklusiver Aspekte zu erforschen, ist folgerichtig zunächst die Klärung der Frage, was unter einem Wert bzw. Werten verstanden werden kann, notwendig. Dabei geht es nicht um das Entwerfen oder Herausarbeiten *einer* universalen Wertedefinition, sondern um eine Annäherung an den Begriff, um dadurch eine verständigungsfähige Grundlage für diese Auseinandersetzung zu schaffen.

Dafür wird der Begriff ‚Wert‘ zunächst im Kontext unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen beleuchtet, um darauffolgend Normen von Werten abzugrenzen.

Da Werte aus soziologischer Perspektive kulturspezifisch sind und bei (ev.) Bekenntnisgrundschulen „die Grundsätze des betreffenden Bekenntnisses in Unterricht und Erziehung sowie bei der Gestaltung des Schullebens insgesamt zur Geltung kommen“²² sollen, ist eine genauere Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Werten und Religion notwendig. Diese impliziert nicht nur die Klärung der Frage, was evangelisch-theologisch unter Werten verstanden werden kann, sondern auch, ob es überhaupt allgemeingültige ‚christliche Werte‘ gibt.

In den Lehrplänen und Richtlinien für Grundschulen des Landes NRW wird betont, dass diese „die Entwicklung von Werthaltungen“ unterstützen, die „für

²¹ Mikhail, Thomas: Bilden und Binden. 2009. S. 48

²² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW. 2012. S. 11

das Leben in einer demokratischen Gesellschaft unverzichtbar sind“²³. Damit wird zum einen deutlich, dass die Vermittlung von Werthaltungen explizit zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule gehört²⁴, zum anderen wird Werten eine fundamentale Bedeutung für das Zusammenleben zugeschrieben. Auf das Nennen konkreter Werte wird jedoch ebenso verzichtet, wie auf die Klärung der Frage, was unter Werten in diesem Zusammenhang verstanden wird. Die obligatorische Forderung, in der Schule „Offenheit und Toleranz gegenüber den unterschiedlichen religiösen, weltanschaulichen und politischen [...] Wertvorstellungen“²⁵ zu wahren, zeigt aber, dass offensichtlich nicht von *den* ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Werten ausgegangen wird, sondern differierende Werthaltungen legitim und normal sind. Darüber hinaus wird deutlich, dass Wertebildung eine elementare Aufgabe schulischer Bildung und Erziehung darstellt. Das macht einerseits die Frage relevant, welche Funktionen Werte für Individuen aber auch Gruppen übernehmen, andererseits jedoch auch, welche Bedeutung kulturelle ‚Einflüsse‘ auf die Wertebildung von Individuen und Gruppen zukommt (Kap. 1.3).

Um herauszufinden, ob ein Zusammenhang zwischen Wertverankerungen und Verankerungen inklusiver Elemente in Schulprogrammen ev. Bekenntnisgrundschulen in NRW besteht, erscheint aufgrund der Vielzahl differierender Werte, die in schulischen Kulturmanifestationen erwartet werden, eine Kategorisierung von Werten im Kontext dieser Auseinandersetzung sinnvoll. Im Rahmen von Wertewandelforschungen wurden einzelne Werte zu Kategorien gebündelt, um daraus unterschiedliche Wertetypen abzuleiten und zu konstruieren. Die abschließende Darstellung relevanter Forschungsansätze in diesem Bereich bildet die Grundlage für eine begründete Auswahl des Bündelungsverfahrens, mithilfe dessen die Werteverankerungen innerhalb schulischer Programme ev. Bekenntnisgrundschulen erfasst werden.

²³ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für Grundschulen in NRW. 2012. S. 11

²⁴ Vgl. auch Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulgesetz für das Land NRW. 2014. § 2 (4)

²⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulgesetz für das Land NRW. 2014. § 2 (6)

2.1 Werte – eine Begriffsannäherung

Der Begriff ‚Wert‘ entstand im 8. Jahrhundert und lässt sich auf das althochdeutsche Lexem ‚Werd‘ zurückführen, welches „Wert, Preis, Abschätzung“²⁶ bedeutet und sich dementsprechend auf einen Güterwert im Sinne eines Gegenwertes für etwas bezieht. Im Germanischen (‚werba‘) ist der Begriff aus dem Adjektiv ‚wert‘ entstanden und bedeutet neben ‚Preis‘ auch ‚Kostbarkeit‘.²⁷

Erst durch die Aufnahme des Begriffs in wissenschaftliche und philosophische Kontexte im 17./18. Jahrhundert erfolgte eine Erweiterung des Begriffsgebrauchs. Der „neuzeitliche Terminus ‚Wert‘“²⁸ erfuhr dadurch eine Bedeutungsvielfalt, die über die rein Ökonomische weit hinausgeht, indem dieser auf das Handeln des Menschen übertragen bzw. um dieses erweitert wurde. Diese Pluralität aber auch Diversität spiegelt sich unweigerlich in Definitionen und Beschreibungen des Begriffs wider.²⁹ Die Untersuchung von über 200 unterschiedlichen Begriffsfassungen des Lexems durch den Soziologen RÜDIGER LAUTMANN in den 1960er Jahren³⁰, unterstreicht dies und zeigt, dass der Wertbegriff „in der Wissenschaft [...] nicht eindeutig definiert“³¹ ist. (Nicht nur) In diesem Kapitel steht der sogenannte neue Wertbegriff im Mittelpunkt der Betrachtung. Das Verständnis von Werten im Sinne von Güterwerten wird, im Hinblick auf die Thematik der Untersuchung, ausgeklammert.

Werte können „diejenigen Gegebenheiten irgendwelcher Art bezeichnen, die ein Bedürfnis oder Interesse befriedigen, ein Lustgefühl hervorrufen, Anerkennung verdienen, wünschenswert, erforderlich oder erstrebenswert erscheinen“³². Auch wenn diese, m. E. nach, unscharfe philosophische Deskription den Begriff unzureichend erklärt, werden zwei wichtige Aspekte sichtbar: Zum einen scheint ein Wert ein positiv konnotierter Begriff zu sein, mit dem u. a. etwas Gutes und Erstrebenswertes ausgedrückt werden soll.

²⁶ Köbler, Gerhard: Deutsches Etymologisches Wörterbuch. 1995. S. 464

²⁷ Vgl. Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 2011

²⁸ Oldemeyer, Ernst: Dialektik der Wertorientierungen. 2010. S. 11

²⁹ Vgl. Oldemeyer, Ernst: Dialektik der Wertorientierungen. 2010

³⁰ Vgl. Lautmann, Rüdiger: Wert und Norm. 1971

³¹ Schubarth, Wilfried: Die „Rückkehr der Werte“. 2010. S. 24

³² Henckmann, Wolfhart: Wert I. Philosophisch. In: Theologische Realenzyklopädie (TRE). Band 35. 2003. S. 648

Zum anderen geht es aber auch um Bedürfnisse und Interessen, also um etwas, das sich durchaus für jedes Individuum, soziales Gefüge oder jede Situation unterscheiden kann. Dies impliziert, dass nicht jeder Wert für jedes Individuum in jeder Situation gleichermaßen als positiv oder erstrebenswert erachtet werden muss.

SUSANNE HEINE verweist auf die Schwierigkeit eines Wertbegriffs, der Werte „schon an sich [als] etwas Gutes“³³ versteht, so dass Werte zur Legitimität von Handlungen³⁴ herangezogen werden können.

Bereits Anfang des 20. Jahrhunderts stellt der Soziologe GEORG SIMMEL die These auf, dass Werte einen Ordnungscharakter für Menschen haben, d. h., dass sie ihre Umwelt durch die Zuschreibung von Werten strukturieren. Ihm zufolge kann „ein und derselbe Gegenstand in einer Seele den höchsten, in einer anderen den niedrigsten Grad des Wertes besitzen“³⁵. Dies muss sich nicht nur auf Objekte beziehen, sondern kann ebenfalls auf Individuen übertragen werden. Wechselseitige Beziehungen und Wirkungen zwischen Individuum und Objekt, anderen Individuen und/oder Gruppen resultieren aus vollzogenen (gegenseitigen) Wertungen und damit ‚Ordnungen‘.³⁶

Neben dem Ordnungscharakter „kann man unter Werten die bewussten oder *unbewussten* Vorstellungen der Mitglieder einer Gesellschaft verstehen, was man erstreben und wie man handeln soll“³⁷. Gemeinsame Auffassungen von Werten stiften Gemeinschaft, indem sich die Individuen einer Gruppe durch die geteilten Vorstellungen verbunden fühlen. Nach HEINZ ABELS stellen die verankerten Werte damit einen „allgemeinen Orientierungsrahmen für Denken und Handeln“³⁸ dar. Gleichmaßen sind Werte nicht nur gemeinschaftsstiftend, sondern „gelten als unverzichtbare Grundlage sozialen Zusammenlebens und der gesellschaftlichen Ordnung“³⁹. Die Tatsache, dass Werte ebenfalls unbewusst wirken können, kann dazu führen, dass Individuen diese als objektiv oder allgemeingültig betrachten.

³³ Heine, Susanne: Kann Religion die Moral begründen? 2011. S. 36

³⁴ HEINE verweist beispielhaft auf den Wert ‚Würde‘, der als Legitimation für aktive Sterbehilfe genutzt werden kann. Vgl. Heine, Susanne: Kann Religion die Moral begründen? 2011

³⁵ Simmel, Georg: Philosophie des Geldes. 2013. S. 12

³⁶ Vgl. Abels, Heinz: Einführung in die Soziologie. 2009

³⁷ Abels, Heinz: Einführung in die Soziologie. 2009. S. 15 (Hervorhebung nicht im Original)

³⁸ Abels, Heinz: Einführung in die Soziologie. 2009. S. 15

³⁹ Scherr, Albert: Werte und Normen. 2006. S. 187/Vgl. auch Hillmann, Karl-Heinz: Werte und Wertewandel aus soziologischer Perspektive. 2006

Werte sind jedoch ein Resultat von Menschen und deren Interessen, d. h., ihr Geltungsbereich bezieht sich auf ein bestimmtes kulturelles Gefüge. Dies impliziert auch, dass Werte stets durch die Sozialisation des Menschen geprägt sind. Den Anspruch der Allgemeingültigkeit zu erheben würde diesen Aspekt der Wertebildung außer Acht lassen.⁴⁰

Diesen Deskriptionen folgend sind Werte einerseits subjektiv und individuell, andererseits jedoch nicht nur sowohl gemeinschaftsstiftend als auch unabdingbare Voraussetzung für das (friedliche) Zusammenleben innerhalb eines sozialen Gefüges, sondern gleichzeitig auch durch dieses geprägt.

Der deutsche Werteforscher HELMUT KLAGES definiert Werte als „innere Führungsgrößen des menschlichen Tuns und Lassens“⁴¹. Diese kommen immer dann besonders zur Geltung, wenn weder Zwänge noch Triebe vorhanden sind, sondern wenn Individuen etwas als besonders relevant oder wünschenswert erachten. Auch beim Fällen von Urteilen und Stellung beziehen „sind ‚Werte‘ maßgeblich im Spiel“⁴². Wie ABELS merkt auch KLAGES an, dass Werte nicht zwangsläufig auf der Bewusstseinssebene angesiedelt sein müssen, sondern in das kulturelle und soziale Umfeld integriert sind und als selbstverständlich betrachtet bzw. empfunden werden können.

CLYDE KLUCKHOHN entwickelte 1951 eine Wertedefinition viele der genannten Aspekte hervorragend bündelt:

„A value is a conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the *desirable* which influence the selection from available modes, means, and ends of action.“⁴³

Besonders interessant ist die Implikation des Wünschenswerten oder Erstrebenswerten („desirable“), die auch bei KLAGES sichtbar wird. KLUCKHOHN geht davon aus, dass diese Vorstellungen den Idealzustand beschreiben, also das, was sich ein Individuum oder eine Gruppe wünscht bzw. was für das Individuum/die Gruppe besonders wichtig und damit erstrebenswert ist. Individuelle aber auch kollektive Wünsche und das

⁴⁰ Vgl. Abels, Heinz: Einführung in die Soziologie. 2009

⁴¹ Klages, Helmut: Wertorientierungen im Wandel. 1985. S.9

⁴² Klages, Helmut: Wertorientierungen im Wandel. 1985. S.10

⁴³ Kluckhohn, Clyde 1951. S. 395. Zitiert nach Abels, Heinz: Einführung in die Soziologie. 2009. S. 37 (Hervorhebung nicht im Original)

Wünschenswerte müssen jedoch weder bei jedem Einzelnen noch innerhalb einer Gruppe immer deckungsgleich sein. Das Wünschenswerte wird so zu einer „Instanz, vor der Wünsche sich rechtfertigen müssen“⁴⁴. Werte, als Vorstellungen des Wünschenswerten, werden dadurch zu Orientierungspunkten, nach denen das konkrete Handeln entweder ausgerichtet wird oder aber reflektiert werden muss, da Vorstellungen (‘conceptions’) nicht an spezifische Situationen oder Handlungen gebunden sind bzw. sein müssen.⁴⁵ KLUCKHOHN sieht Werte folgerichtig einerseits als kollektives und unabdingbares Moment sozialer Gruppen, andererseits als Orientierungspunkte für das Handeln jedes Individuums.⁴⁶ Insbesondere bezüglich einzelner Personen spielt das aufrichtige Verinnerlichen der Werte eine enorme Rolle, „sie müssen psychische Realität [...] werden, um sein [der Mensch, Anm. d. Verf.] Handeln zu orientieren und zur sozialen Integration beizutragen“⁴⁷.

ALBERT SCHERR betont, dass darüber hinaus ein Nexus zwischen Werten und gesellschaftlichen Veränderung besteht, so dass sich bspw. Entwicklungen auf politischer und/oder sozialstruktureller Ebene auf gesellschaftliche Werteverankerungen auswirken können.⁴⁸

Trotz der handlungsleitenden Funktion darf u. a. aufgrund dieser Einflüsse keine Übergeneralisierung stattfinden. Auch wenn Werte das menschliche Handeln beeinflussen, ist dieses, wie auch durch KLAGES Differenzierung zwischen Trieben und Wünschen deutlich wird, nicht immer ausschließlich auf zugrunde liegende Werte zurückzuführen. Ebenso können z. B. rationales Abwägen, Vernunft oder eine spezielle situative Bedingung Beweggründe für eine Handlung (oder Unterlassung) sein.⁴⁹

Aus pädagogischer Perspektive wird davon ausgegangen, dass Werte nicht (immer) von allen Individuen einer Gruppe *gleichermaßen* angenommen und geteilt werden. Werte sind, dieser Annahme folgend, immer subjektiv und individuell, obgleich sie immer auch eine kollektive Dimension aufweisen. Sie werden zum einen erst durch Handeln konkret, „sind also im Kern eine

⁴⁴ Meulemann, Heiner: Werte und Wertewandel. 1996. S. 49

⁴⁵ Vgl. Meulemann, Heiner: Werte und Wertewandel. 1996

⁴⁶ Vgl. Meulemann, Heiner: Werte und Wertewandel. 1996/Abels, Heinz: Einführung in die Soziologie. 2009

⁴⁷ Meulemann, Heiner: Werte und Wertewandel. 1996. S. 50

⁴⁸ Vgl. Scherr, Albert: Werte und Normen. 2006

⁴⁹ Vgl. Klages, Helmut: Wertorientierungen im Wandel. 1985

soziale Tatsache“⁵⁰. Zum anderen entstehen sie durch soziale Zusammenhänge, indem individuelle Handlungen und Verhaltensweisen eine positive oder auch negative Resonanz Anderer hervorrufen und damit automatisch *bewertet* werden. Die Werteverankerungen, d. h. die Werte, die innerhalb einer Gruppe, um bei KLUCKHOHNs Deskription zu bleiben, als wünschenswert erachtet werden, werden durch die Interaktion zwischen den Gruppenmitgliedern manifestiert. Dies impliziert aber auch, dass Werte in unterschiedlichen Gruppen und Kulturen keinesfalls deckungsgleich sein müssen, sondern differieren können⁵¹. Was innerhalb einer Gruppe als wünschenswert erachtet wird, muss nicht zwangsläufig auch für ein anderes soziales Gefüge gelten. Folglich entstehen Werte aus menschlichen, sozialen Erfahrungen⁵², weswegen der Erziehungswissenschaftler HERMANN GIESECKE betont, dass es „von entscheidender Bedeutung [ist], welche Werterfahrungen ein Kind in seinen ihm besonders wichtigen sozialen Kontexten wie Familie und Schule [...] macht“⁵³. Dies deckt sich mit soziologischen Ansätzen, die Werte stets als kulturspezifisch, und damit auch durch die Sozialisation geprägt, betrachten.⁵⁴

Wenn im weiteren Verlauf von Werten die Rede ist, werden diese im soziologischen Sinn in Anlehnung an KLUCKHOHN als Vorstellungen des Wünschens- und Erstrebenswerten und immer auch als kulturspezifisch verstanden.

2.1.1 Normen und Werte

Werte und Normen werden häufig in einem Atemzug genannt, wenngleich diese essenziell differieren. Der aus dem Lateinischen stammende Begriff bedeutet u. a. Regel und Richtschnur. Bezüglich ethischer (sozialer) Normen

⁵⁰ Giesecke, Hermann: Wie lernt man Werte? 2005. S. 37

⁵¹ Davon wird auch im Schulgesetz des Landes NRW ausgegangen, in dem verankert ist, dass Lernende „die Werte der unterschiedlichen Kulturen kennen[zu]lernen und [...] reflektieren“ sollen. Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulgesetz für das Land NRW. 2014. § 2 (5)

⁵² Vgl. auch Klages, Helmut: Wertorientierungen im Wandel. 1985

⁵³ Giesecke, Hermann: Wie lernt man Werte? 2005. S. 37

⁵⁴ Vgl. Abels, Heinz: Einführung in die Soziologie. 2009

können Normen folgerichtig als „explizit gemachte Verhaltensregeln“⁵⁵ definiert werden, die einen „Soll-Zustand“⁵⁶ formulieren.

Normen begrenzen das menschliche Handeln, indem bestehende Regeln einer Gemeinschaft/Gesellschaft/Kultur reflektiert und begründet werden. Im Gegensatz zum reinen Befolgen von Regeln liegt der Fokus bei Normen auf der Reflexion, wodurch es möglich wird, „unmittelbar geltende[n] Regeln souverän, nämlich im Rahmen [eines] tatsächlichen Handlungsspielraums, anzuwenden und immer wieder produktiv auf neue Situationen zu übertragen“⁵⁷.

Wie bereits herausgearbeitet wurde, sind Werte sowohl aus soziologischer als auch aus pädagogischer Perspektive individuell. Über die subjektive Ebene hinaus, sind sie jedoch zudem auf kollektiver Ebene relevant, indem sie einerseits Gemeinschaft generieren, andererseits aber auch durch das jeweilige soziale Gefüge und die darin gemachten Erfahrungen beeinflusst werden. Der kollektive Aspekt stellt die Gemeinsamkeit zwischen Werten und Normen dar, da das Handeln innerhalb von sozialen Gefügen durch geltende Normen desselben begrenzt bzw. geleitet wird. Im Gegensatz zu Werten, die immer auch individuell differieren (können), stellen Normen die „Festlegung des jeweils zulässigen und erwünschten Verhaltens“⁵⁸ dar und spiegeln kulturspezifische Werte wieder. Damit stellen Werte zum einen die Grundlage, zum anderen aber auch die Voraussetzung für Normen dar; zwischen Werten und Normen besteht also eine Wechselwirkung.⁵⁹

2.2 Werte und Religion

Im Kontext von Werten, einschließlich deren Begründung und Vermittlung, werden große gesellschaftliche Erwartungen an Kirche, Religion, aber auch den Religionsunterricht gestellt, wenngleich auch „auf die Gefahren einer religiös begründeten Ethik“⁶⁰ verwiesen wird.

⁵⁵ Schäfers, Bernhard: Soziales Handeln und seine Grundlagen. 2006. S. 30

⁵⁶ Schröder, Hartwig: Didaktisches Wörterbuch. 2001. S. 384

⁵⁷ Giesecke, Hermann: Wie lernt man Werte? 2005. S. 31

⁵⁸ Scherr, Albert: Werte und Normen. 2006. S. 187

⁵⁹ Vgl. Schröder, Hartwig: Didaktisches Wörterbuch. 2001/Schäfers, Bernhard: Soziales Handeln und seine Grundlagen. 2006

⁶⁰ Eisenbast, Volker et al.: Werte – Erziehung – Religion. 2008. S. 9

Die kontroverse Diskussion um Werte und den Wertbegriff spiegelt sich jedoch auch in der evangelisch-theologischen Ethik wider. Im Jahr 2007 mahnte der Ratsvorsitzende der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) WOLFGANG HUBER, weder die christlichen Kirchen noch die Theologie als „Bundesagentur für Werte“⁶¹ zu sehen und diese damit auf die Bereitstellung von Werten zu reduzieren.

Insbesondere EBERHART JÜNGEL geht mit seinem Vorschlag, „im theologischen Kontext auf den kategorialen Gebrauch des Begriffs Wert zu verzichten“⁶², besonders weit. Er beruft sich dabei auf die Wahrheit des Evangeliums, die die Selbstverständlichkeit des guten Tuns impliziere.⁶³

HARTMUT KREß kritisiert hingegen, dass ein solches Verständnis die „Orientierungsleistung ethischer Werte für menschliches Handeln“⁶⁴ nicht mitdenkt. In der Tat erscheint JÜNGELS radikaler Verzicht auf den Begriff problematisch, wie auch KREß betont: „Eine solche Position [...] übersieht ihre [der Werte, Anm. d. Verf.] kulturelle Funktion und läuft Gefahr, einer Selbstaussgrenzung evangelischer Ethik aus dem allgemeinen Ethikdiskurs Vorschub zu leisten; denn für diesen ist der Wertbegriff unverzichtbar geworden.“⁶⁵

KREß beschreibt Werte „als Maßstäbe des Sollens und als Zielbestimmung des sittlichen Anzustrebenden [...] denen besonders hohe Allgemeinheit, Geltung und Verbindlichkeit zukommt“⁶⁶ und nennt u. a. Würde, Gleichheit und Toleranz als zentrale Werte. Allerdings stellen Werte, laut KREß, keinesfalls statische Gegebenheiten dar, vielmehr werden sie sowohl durch Kultur als auch die jeweilige Perspektive geprägt. Gemeint sind folglich ‚Maßstäbe‘, die sich weiterentwickeln, verändern und neu bzw. anders ausgelegt werden können. Werte gewinnen nicht nur durch Verständlichkeit, sondern vor allem durch die Umsetzbarkeit und „konkrete Handlungsentscheidungen“⁶⁷ an Relevanz.

⁶¹ Huber, Wolfgang: Die Bedeutung christlicher Werte für die Zukunft der Gesellschaft. 2007. II. Z.7

⁶² Jüngel, Eberhard: Wertlose Wahrheit. 1979. In: Ders.: Wertlose Wahrheit. 2003. S. 93

⁶³ Vgl. Jüngel, Eberhard: Wertlose Wahrheit. 1979. In: Ders.: Wertlose Wahrheit. 2003

⁶⁴ Kreß, Hartmut: Wert II. Theologisch. In: TRE. Band 35. 2003. S. 654

⁶⁵ Kreß, Hartmut: Wert II. Theologisch. In: TRE. Band 35. 2003. S. 654

⁶⁶ Kreß, Hartmut: Wert II. Theologisch. In: TRE. Band 35. 2003. S. 654

⁶⁷ Kreß, Hartmut: Wert II. Theologisch. In: TRE. Band 35. 2003. S. 654

In der gemeinsamen Erklärung ‚Grundwerte und Gottes Gebot‘⁶⁸ der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) und der EKD haben sich Vertreter der ev. und kath. Kirche mit Grundwerten, deren Bedeutung und Relevanz für das menschliche Handeln auseinandergesetzt. Dabei ist auffällig, dass auf eine konkrete Definition von Werten verzichtet wird.

Grundwerte hingegen werden implizit als fördernde und notwendige Grundlage der Entwicklung eines individuellen Wertesystems deskribiert, die dieses aber nicht ersetzen können. Die zentralen Ankerpunkte der Überlegungen sind die Zehn Gebote, die als „Sollenssätze“ bezeichnet werden, welche „Christen als Aufrufe Gottes heilig sind und die sich [...] als Anleitung zu einem menschenwürdigen Leben bewährt haben“⁶⁹. Aus evangelischer Perspektive ist folgerichtig bezüglich ethischer Aussagen das Bibelverständnis grundlegend, wobei die Zehn Gebote vom Evangelium her gedeutet werden. Eine Vielzahl der gesellschaftlichen Grundwerte⁷⁰ stehen „in einem engen Zusammenhang mit dem christlichen Glauben und den Lebensregeln der Kirchen“⁷¹. Aus evangelisch-theologischer Perspektive betont der Theologe HENDRIK VAN OYEN, resultiert aus den biblischen Normen (den Zehn Geboten) eine Verantwortung, in die der Mensch durch Gott gestellt ist und die er sowohl vor Gott als auch vor den Mitmenschen wahrnehmen soll.⁷² Wie diese ethischen Werte jedoch situationsbezogen umgesetzt werden, kann nicht nur variieren, sondern darüber hinaus auch Probleme bergen. In einer Vielzahl von Situationen müssen unterschiedliche Werte abgewogen werden, um entscheiden zu können, welcher Wert individuell höher gewichtet wird – so kann z. B. „die Berufung auf die Freiheit [...] zur Freiheitsgefährdung werden.“⁷³

⁶⁸ Vgl. Kirchenkanzlei der Evangelischen Kirche in Deutschland/Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Grundwerte und Gottes Gebot. 1971

⁶⁹ Kirchenkanzlei der Evangelischen Kirche in Deutschland/Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Grundwerte und Gottes Gebot. 1971. S. 9

⁷⁰ Beispielhaft werden u. a. die Gewissensbedeutung, die Menschenwürde, eine ausgleichende Gerechtigkeit und Brüderlichkeit genannt. Vgl. Kirchenkanzlei der Evangelischen Kirche in Deutschland/Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Grundwerte und Gottes Gebot. 1971. S. 17

⁷¹ Kirchenkanzlei der Evangelischen Kirche in Deutschland/Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Grundwerte und Gottes Gebot. 1971. S. 17

⁷² Vgl. van Oyen, Hendrik: Wertethik. In: RGG VI. 2000

⁷³ Kirchenkanzlei der Evangelischen Kirche in Deutschland/Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Grundwerte und Gottes Gebot. 1971. S. 17

Konkrete christliche Werte (im Gegensatz zu bspw. menschlichen und/oder gesellschaftlichen Werten) können folgerichtig nur Gaben Gottes darstellen, die der Mensch ausschließlich durch Gott empfangen kann. Aufgrund dessen rät der Theologe und Sozialethiker MARTIN HONECKER, „mit der Berufung auf besondere ‚christliche‘ Werte zurückhaltend [zu] sein“⁷⁴. Werte unterliegen stets unterschiedlichen Einflüssen, die auf das Individuum einwirken. Das Elternhaus, der Freundeskreis, die Schule aber auch gesellschaftliche Einflüsse und individuelle Erfahrungen prägen diese. Es sind „menschliche Maßstäbe“⁷⁵, die darüber hinaus je nach Situation abgewogen werden. Dass viele der gesellschaftlichen Werte in Zusammenhang mit (christlicher) Religion und Kirche stehen, bedeutet nicht, dass diese für jedes Individuum gleich ‚wertvoll‘ sind. Werte werden durch die Einbettung in christliche, religiöse Zusammenhänge zu christlichen Werten⁷⁶ – diese können jedoch zweifelsohne durch die Dogmatik eines Individuums oder einer Gruppe variieren.

2.3 Funktionen von Werten – oder: warum Wertebildung wichtig ist

Im weiteren Verlauf der Auseinandersetzung sollen u. a. Werteverankerungen aus schulischen Programmen ev. Bekenntnisgrundschulen herausgestellt werden. Wertebildung stellt eine obligatorische Bildungs- und Erziehungsaufgabe innerhalb von Schulen dar. Doch warum ist Wertebildung überhaupt relevant? Welche Funktionen kommen Werten für das Individuum zu? Und welche Rolle spielt das jeweilige soziale Gefüge? Kurz: Mit welcher Begründung stellen Werte einen wesentlichen Aspekt dieser Forschungsarbeit dar?

Bereits in der Auseinandersetzung mit dem Wertbegriff wurde deutlich, dass Individuen ihre Welt mittels Werten strukturieren und ordnen, indem sie Objekten aber auch Subjekten einen höheren oder niedrigeren Wert zuschreiben (vgl. Kap. 2.1). Dies kann nur mittels Wertungen geschehen, d. h., „Werte sind das Ergebnis einer vollzogenen Wertung“⁷⁷. Indem Individuen ihre Umwelt durch Werte(n) ordnen (Ordnungsfunktion), schaffen

⁷⁴ Honecker, Martin: Evangelische Ethik als Ethik der Unterscheidung. 2010. S. 163

⁷⁵ Honecker, Martin: Evangelische Ethik als Ethik der Unterscheidung. 2010. S. 163

⁷⁶ Vgl. Pirner, Manfred: Christliche Pädagogik. 2008

⁷⁷ Standop, Jutta: Werte-Erziehung. 2005. S. 37

sie zugleich eine individuelle Grundlage für ihr Handeln, indem sie bewerten, was sie subjektiv für erstrebenswert und/oder wünschenswert halten. Werte und die damit verbundenen Wertungen schaffen eine Orientierung für den Menschen, indem sie das subjektiv Wichtige vom Unwichtigen trennen und dadurch dem konkreten Handeln eine Richtung und zugleich ein „Bezugssystem“⁷⁸ geben (Orientierungsfunktion).

Werte, als *Vorstellungen* des Wünschbaren und Erstrebenswerten, sind demzufolge jedoch nicht nur Resultate von Wertungen, sondern zugleich auch Voraussetzung zur Wertung, da auch Wertungen Bezugspunkte brauchen. Darüber hinaus bewegt sich jeder Mensch in unterschiedlichen sozialen Gefügen, in denen er nicht nur differierende Rollen einnimmt, sondern in denen auch unterschiedliche Werte verankert sein können. Das Individuum muss diese kulturspezifischen Werte in Einklang bringen „und bildet zunehmend seine eigene Identität und Individualität aus“⁷⁹.

Diesem Gedankengang folgend ergibt sich zweierlei: Zum einen beeinflussen Werte die Identität(-sbildung) und sind Teil dieser, zum anderen wirken sich Wertsysteme, in denen sich Menschen bewegen, auf die eigenen Wertverankerungen aus. Die Identitätsbildung und -entwicklung stellt einen obligatorischen Bestandteil des Curriculums für Grundschulen in NRW dar.⁸⁰ Die Entwicklung einer Identität umfasst einerseits das Selbstbild und andererseits Fremdbilder. Ob und inwiefern Werte das Selbstbild aber auch Fremdbilder beeinflussen können und welche Konsequenzen sich daraus ergeben, soll im Folgenden geklärt werden. Dies ist sowohl bezüglich der Inklusion von Lernenden mit Behinderung(en) als auch im Kontext des Umgangs mit religiöser Pluralität relevant.

Der Begriff *Selbstkonzept*⁸¹ umfasst „[...] Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen, die die eigene Person betreffen“⁸² und beschreibt damit die mentalen Repräsentationen der eigenen Person. Wichtig ist die Unterscheidung zwischen dem Selbstkonzept bezüglich einzelner Merkmale, bspw. einer bestimmten Begabung und dem Selbstkonzept der gesamten

⁷⁸ Standop, Jutta: Werte-Erziehung. 2005. S. 38

⁷⁹ Standop, Jutta: Werte-Erziehung. 2005. S. 39

⁸⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW. 2012

⁸¹ In der Literatur wird sowohl der Begriff Selbstbild als auch der Begriff Selbstkonzept benutzt, in der vorliegenden Arbeit werden die beiden Begriffe synonym verwendet.

⁸² Wild, Elke et al.: Pädagogische Psychologie. 2009. S. 180

Person. Zudem ist eine erneute Differenzierung des Selbstbildes nach bestimmten Bereichen (z. B. Familie, Schule, Aussehen) möglich, das sogenannte „bereichsspezifische Selbstkonzept“⁸³.

Für die Entwicklung der Persönlichkeit eines Individuums sind insbesondere mitmenschliche und gegenständliche Bezüge von Bedeutung. Vor allem der Kontakt mit mehreren Personen des Vertrauens fördert die Identitätsbildung bereits im frühen Kindheitsalter, da Heranwachsende automatisch zwischen sich selbst und ihrem Umfeld unterscheiden und sich dadurch unbewusst und bewusst immer wieder mit sich selbst auseinandersetzen. Erfolgserlebnisse und die Bekräftigung durch Bezugspersonen, die durchaus auch Lehrkräfte sein können, motivieren das Kind und fördern zugleich das Selbstwertgefühl.⁸⁴ „Das Wissen um stabile Selbst- und Objektrepräsentanz hat innerpsychisch das Gefühl von Einheitlichkeit und Sicherheit im Sinne eines Identitätsgefühls zur Folge“⁸⁵ und ist damit ein wesentlicher Bestandteil der Entwicklung des Selbstkonzepts.

Die Grundlage für die Ausbildung eines Selbstkonzepts des Individuums stellen, nach SEYMOUR EPSTEIN, Emotionen dar. Durch emotional bedeutsame Erlebnisse und Erfahrungen werden Hypothesen, sogenannte Postulate, über das eigene Ich, Handlungen und die Umwelt des Individuums gebildet. Hypothesen über die eigene Person beziehen sich vorwiegend auf Charakterzüge, die wiederum sowohl die Denkweise als auch das Verhalten der betreffenden Person gestalten.⁸⁶ Dabei unterscheidet EPSTEIN zwischen Postulaten höherer und unterer Ordnung. Erfahrungen, die in frühester Kindheit gemacht wurden, die sogenannten höheren Postulate, sind aufgrund ihrer Verallgemeinerung durch das Individuum enorm schwer veränderbar. Es bedarf einer Vielzahl neuer positiver Erfahrungen, um diese zu widerlegen. Zu solchen Hypothesen gehören (verinnerlichte) Aussagen wie ‚Ich bin liebenswert‘ oder ‚Ich bin viel wert‘, die das Selbstwertgefühl enorm beeinflussen. Eine Veränderung solcher Postulate führt zu Verunsicherungen und Orientierungsverlust des Individuums, da es die Grundzüge seiner Person infrage stellen muss. Allerdings tritt diese Problematik vor allem bei

⁸³ Wild, Elke et al.: Pädagogische Psychologie. 2009. S. 180

⁸⁴ Vgl. Kampmeier, Anke S.: Körperliche Behinderung. 1997

⁸⁵ Kampmeier, Anke S.: Körperliche Behinderung. 1997. S. 93

⁸⁶ Vgl. Kampmeier, Anke S.: Körperliche Behinderung. 1997

einer Verringerung von Postulaten auf, was daran liegt, dass „die Erhöhung der Selbstwertschätzung [...] eines der Grundbedürfnisse des Menschen“⁸⁷ darstellt.⁸⁸

Postulate unterer Ordnung bezeichnen die Hypothesen, die durch emotionale Erfahrungen im weiteren Entwicklungsverlauf des Heranwachsenden gemacht werden. Diese fügen sich in die Postulate der höheren Ordnung ein, werden mit ihnen verknüpft und sind genauer. Es handelt sich also nicht um allgemeine Aussagen wie die oben genannten Beispiele, sondern um Aussagen wie ‚Ich bin gut in Mathematik!‘.⁸⁹ Damit lassen sich höhere Postulate dem genannten Selbstkonzept der gesamten Person zuordnen, untere Postulate hingegen dem bereichsspezifischen Selbstkonzept und dem Selbstbild nach bestimmten Merkmalen.

Der deutsche Psychologe MANFRED SPITZER, der sich auf Neurodidaktik spezialisiert hat, berichtet in seinem Vortrag ‚Ja, ich kann!‘ über eine interessante amerikanische Forschung zu Interventionen gegen negative Vorurteile in Bezug auf sich selbst. In dieser Studie des Forschungsteams um den Sozialpsychologen GEOFFREY COHEN ET AL. sollten die Versuchsteilnehmer, Lernende der siebten Klasse, vier Mal im Jahr einen für sie wichtigen Wert aus einer Liste auswählen, den sie als positiv erachten, diesen mit sich in Verbindung bringen und aufschreiben, warum dieser Wert so wichtig für sie ist, warum sie ihn verfolgen wollen und was sie z. B. dafür tun möchten. Die Kontrollgruppe hingegen sollte genau den Wert wählen, der für sie am unwichtigsten ist. Die Aufgabe bestand darin, aufzuschreiben, warum diese Eigenschaft für einen anderen eine besondere Bedeutung haben könnte. Die Schülerinnen und Schüler mit dieser Aufgabe stellten die Kontrollgruppe dar. Die zu wählenden Werte gingen von ‚kreativ‘, ‚unabhängig sein‘ und ‚musikalisch sein‘ bis hin zu politischem Engagement, zwischen-menschlichen Beziehungen und ‚schlau sein und gute Noten haben‘. Bei späteren Durchläufen wurde der Wert ‚schlau sein und gute Noten haben‘ von der Werteliste gestrichen. Die Lernenden wurden per Zufall der jeweiligen Versuchsgruppe zugewiesen, zudem wurden sowohl die Versuchsteilnehmer als auch deren Lehrkräfte nicht über die Studie

⁸⁷ Kampmeier, Anke S.: Körperliche Behinderung. 1997. S. 96

⁸⁸ Vgl. Epstein, Seymour: Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. 1993

⁸⁹ Vgl. Kampmeier, Anke S.: Körperliche Behinderung. 1997

aufgeklärt, so dass sie nicht wussten, worum es ging und ob sie zu der Interventions- oder zu der Kontrollgruppe gehörten. Es handelte sich also um eine placebokontrollierte Doppelblindstudie. Die Auswirkungen waren vor allem im Vergleich von leistungsstärkeren zu -schwächeren Lernenden erstaunlich. Leistungsschwächere Lernende der Versuchsgruppe, die die ausgewählte wichtige Eigenschaft mit sich selbst in Verbindung gebracht hatten, erlangten bessere Noten und blieben weniger oft sitzen als leistungsschwächere Lernende der Kontrollgruppe, und zwar unabhängig von der ausgewählten Eigenschaft und dem Schulfach. Auf die Lernenden, die zu den Stärkeren gehörten, hatte die Intervention hingegen kaum Auswirkungen. Sie blieben gleich gut und gleich selten sitzen. Zudem stellte sich bei dieser Untersuchung heraus, dass es ganz egal ist, welche Eigenschaft als positiv erachtet wird und welche Eigenschaft angestrebt wird, wichtig ist nur, dass die Lernenden irgendetwas anstreben und erreichen wollen und dafür einen Plan haben.⁹⁰ Das heißt zugleich auch, dass Individuen durchaus in der Lage sind, durch minimalen Einsatz (in der vorgestellten Untersuchung ging es um weniger als dreißig Minuten vier Mal im Jahr) ihr Selbstbild eigenständig zu verbessern, negative Vorurteile sich selbst gegenüber abzulegen und dadurch ihre Leistung signifikant zu steigern.⁹¹ Dass dies besonders auf leistungsschwächere Lernende zutrifft, lässt sich mit den Erkenntnissen von EPSTEIN erklären, der das menschliche Bedürfnis der Erhöhung der Selbstschätzung und des Selbstwertes als Grundbedürfnis bezeichnet. Da leistungsstärkere Lernende bereits ein positiveres Selbstbild besitzen, wirken sich die Interventionen auf diese nicht so stark aus wie auf vergleichsweise leistungsschwächere Heranwachsende. Auch wenn der Fokus der Untersuchung ausschließlich auf den Lernenden lag, so schließen die Forscher z. B. Rahmenbedingungen sowie die Rolle der Lehrkraft nicht aus, sondern sehen diese als Basis für gelingende psychologische Interventionen: „Effective psychological interventions depend on the presence of positive and sufficient structural, material, and human resources. Together with such resources and other educational programs,

⁹⁰ Vgl. Spitzer, Manfred: Aufklärung 2.0. 2010

⁹¹ Vgl. Spitzer, Manfred: Aufklärung 2.0. 2010

psychological interventions can help individuals perform to their potential and produce lasting positive changes in equity and opportunity.“⁹²

HANS-PETER FREY macht die Relevanz von Emotionen im Zusammenhang mit der Entwicklung eines positiven und stabilen Selbstkonzepts deutlich, die amerikanischen Forscher legen den Fokus auf gezielte psychologische Interventionen zur Verbesserung des Selbstbildes, was sich, wie dargelegt wurde, auf die Leistung auswirkt. Äußere Faktoren wie schulische Rahmenbedingungen werden dabei als Basis benannt. Die Studie von COHEN ET AL. verdeutlicht, dass die bewusste Auseinandersetzung mit (eigenen) Werten im Kontext von Identitätsbildung von großer Relevanz ist und sich signifikant auf das Selbstbild Heranwachsender auswirkt.

Wenn es um *Fremdbilder* geht, muss zunächst zwischen dem vermuteten Fremdbild und dem tatsächlichen Fremdbild unterschieden werden. Die Mutmaßung eines Individuums darüber, wie andere Menschen es sehen, wird als vermutetes Fremdbild bezeichnet, wohingegen das tatsächliche Fremdbild das widerspiegelt, was andere tatsächlich über jemanden denken.⁹³ Vor allem das vermutete Fremdbild ist stark von Stigmatisierungen aber auch von Vorurteilen geprägt, jedoch ist das tatsächliche Fremdbild häufig ebenfalls davon betroffen. Eine Stigmatisierung bezeichnet eine i. d. R. negativ konnotierte Verallgemeinerung von Eigenschaften und/oder Merkmalen einer Person auf die gesamte Person. Besonders häufig ist dies bei Merkmalen der Fall, die von vermeintlich ‚normalen‘ Eigenschaften und Merkmalen abweichen. Insbesondere „die Visibilität“ eines solchen Merkmals, z. B. das Tragen eines Kopftuchs oder eine Lähmung, „erleichtert das Stigmatisieren“⁹⁴. So werden bspw. Menschen mit Behinderung häufig Eigenschaften zugeschrieben, ohne zu prüfen, ob sie richtig und zutreffend sind. Auch Vorurteile zeichnen sich durch das Hervorheben und Übergeneralisieren eines Merkmals aus, beruhen jedoch auf dem Wahrnehmungsaspekt. Die Selektion von bestimmten Merkmalen in Kombination mit der Ausblendung anderer Merkmale führt so zu einem ‚Vor-Urteil‘, d. h., es wird gefällt, bevor der einzelne Mensch oder eine bestimmte Gruppe genauer kennengelernt wird. Zusammen mit der Tatsache, dass

⁹² Cohen, Goeffrey et al.: Recursive Processes in Self-Affirmation. 2009. S. 403

⁹³ Vgl. Cloerkes, Günther: Soziologie der Behinderten. 2001

⁹⁴ Cloerkes, Günther: Stigma/Vorurteil. 2009. S. 209

Vorurteile „eigenes Handeln bzw. Unterlassen rechtfertigen“⁹⁵, verdeutlicht dies, dass der Bezugspunkt für Vorurteile meistens im eigenen Selbstbild liegt. Dass dieses wiederum durch zugrunde liegende Werte geprägt ist und ein wesentlicher Bestandteil der individuellen Identität ist, unterstreicht die Relevanz von Wertebildung.

FREY unterscheidet in seinem Identitätskonzept interne und externe Identitätsaspekte, die zusammen die Identität des Menschen bilden. Das Selbstbild – woraus sich nach FREY das private Selbst ergibt – und das vermutete Fremdbild (soziales Selbst) bilden zusammen die internen Identitätsaspekte, wohingegen das Fremdbild den persönlichen und sozialen Status, den externen Identitätsaspekt bildet.⁹⁶ Für die Entwicklung der Identität sind daher alle genannten Aspekte unverzichtbar. Relevant für die Identität eines Menschen sind, konkreter ausgedrückt, einerseits situativ wichtige und bedeutsame Erfahrungen des Menschen, die ihn betroffen machen und beschäftigen⁹⁷, also vor allem emotionale Erfahrungen. Andererseits sind jedoch auch die „Einflüsse und Rückmeldungen [entscheidend], die ein Mensch durch den ‚sozialen Spiegel‘, also die Widerspiegelung des eigenen Handelns und So-Seins in den Re-Aktionen der anderen erfährt“⁹⁸ und zugleich die darauf bezogene Beschäftigung mit diesen Reaktionen. Zu solchen Einflüssen und Rückmeldungen gehören auch Stigmatisierungen, mit denen sich der Mensch auseinandersetzt. Diese stellen „einen Angriff auf das Selbst des Stigmatisierten“⁹⁹ dar, denen dieser zunächst mit Mechanismen der Abwehr begegnet. Je nachdem welche Strategien dabei angewendet werden, passt sich der Stigmatisierte dem zugeschriebenen Status an oder nicht. Es besteht folglich die Möglichkeit, durch Fremdbilder das eigene Selbstbild günstig oder auch ungünstig zu verändern. Die für eine Kultur charakteristischen Werte werden u. a. durch Rückmeldungen aber auch geltende Regeln, Normen und Praktiken, denen die Individuen des sozialen Gefüges ausgesetzt sind, implizit oder explizit weitergegeben und prägen die individuellen Werte und damit die Identität des Individuums. Dies betont auch SHALOM SCHWARTZ: „Individual value priorities

⁹⁵ Elwert, Georg et al.: Ethnizität und Nation. 2007. S. 281

⁹⁶ Vgl. Frey, Hans-Peter: Stigma und Identität. 1983

⁹⁷ Vgl. Cloerkes, Günther: Soziologie der Behinderten. 2001

⁹⁸ Cloerkes, Günther: Soziologie der Behinderten. 2001. S. 161

⁹⁹ Cloerkes, Günther: Soziologie der Behinderten. 2001. S. 156

are a product both of shared culture and of unique personal experience. [...] The members of each cultural group share many value-relevant experience and they are socialized to accept social values.”¹⁰⁰ Seine Bezeichnung von Werten als Vokabular von sozial anerkannten Zielen, die der Handlungsmotivation aber auch der Begründung von getroffenen Entscheidungen dienen, unterstreicht den Einfluss des sozialen Gefüges auf individuelle Werte und damit auch auf das Selbstbild, Fremdbilder und letztlich auf die Identität. So verwundert es ebenfalls nicht, dass JONATHAN HAITH ET AL. Anfang der 1990er Jahre herausgefunden haben, dass auch das Verständnis davon, was als moralisch oder unmoralisch angesehen wird, enorm durch die jeweilige Kultur beeinflusst wird.¹⁰¹ Auch wenn ARA NORENZAYAN anmerkt, dass der genaue Kausalzusammenhang der Beeinflussungsrichtung von Werten und sozialen Gefügen noch nicht abschließend geklärt werden kann,¹⁰² wird doch deutlich, dass eine wechselseitige Beziehung (nicht nur) bezüglich Wertverankerungen zwischen Individuen und Kultur besteht und sich die herrschenden Werte einer Kultur auf das Wertsystem der einzelnen Mitglieder des sozialen Gefüges auswirken.

Im Laufe der Arbeit wird zu prüfen sein, ob und inwiefern die Wertverankerungen innerhalb von Schulprogrammen in einem Zusammenhang mit der Verankerung von Elementen ausgewählter Inklusionsaspekte stehen.

2.4 Wertekategorien

Es wurde deutlich, dass Werte einerseits kulturspezifisch, andererseits trotzdem auch individuell sind. Sie werden entscheidend durch das soziale Umfeld geprägt, können nicht vermittelt, sondern vielmehr nur erfahren werden und werden häufig von einer Gruppe geteilt. Nicht zuletzt aufgrund der Komplexität und Individualität wurde bis zu diesem Punkt weitestgehend auf das Nennen konkreter Werte verzichtet. Um Werte erfassen zu können,

¹⁰⁰ Schwartz, Shalom: A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work. 1999. S. 25f

¹⁰¹ Vgl. Haith, Jonathan et al.: Affect, Culture, and Morality, or is it wrong to eat your dog? 1993

¹⁰² Vgl. Norenzayan, Ara: Explaining Human Behavioral Diversity. 2001

erscheint es sinnvoll, Kategorien zu bilden und damit eine grobe Einteilung vorzunehmen.

RONALD INGLEHART entwarf 1971 im Rahmen seiner Wertewandelforschung zwei Wertetypen, die bis heute, trotz vielfältiger Kritik, immer wieder aufgegriffen werden. Er geht von einer Wertehierarchie aus, indem er in Anlehnung an ABRAHAM MASLOWS Bedürfnispyramide¹⁰³ annimmt, dass es Werte höherer und niedriger Ordnung gibt (postmaterialistische und materialistische Werte). Postmaterialistische Werte, wie soziale Beziehungen, Liebe oder Selbstverwirklichung, rücken erst dann in den Fokus, wenn materialistische Werte (z. B. Schlafen, Essen, Trinken) befriedigt sind, wobei Erstere nie absolut saturiert werden können. Individuen, so INGLEHARTS Grundthese, ordnen ihre Ziele hierarchisch und widmen denjenigen die maximale Aufmerksamkeit, die zu einem bestimmten Zeitpunkt am wenigsten befriedigt sind.¹⁰⁴ Im Rahmen seiner Wertewandelforschung, in der ein Wandel von materialistischen zu postmaterialistischen Werten prognostiziert wird, entwirft er einen eindimensionalen Werteraum, in dem Materialisten den einen und Postmaterialisten den entgegengesetzten Pol darstellen. Ein Mischtyp aus beiden Wertetypen wird lediglich als Übergang von einem zum anderen Pol gedacht und stellt folglich keinen eigenen Wertetypen dar. Auch wenn INGLEHARTS Wertewandelforschung zweifelsohne eine der bedeutendsten und vielzitiertesten der letzten Jahrzehnte darstellt, war und ist sie, insbesondere aufgrund der Eindimensionalität, immer wieder in scharfe Kritik

¹⁰³ MASLOW teilte die menschlichen Bedürfnisse grob in physiologische und höhere Bedürfnisse ein, wobei Erstere alle anderen Bedürfnisse in den Hintergrund rücken lassen können. In seinem Motivationsmodell geht er davon aus, dass menschliches Handeln von Motiven abhängig ist und geleitet wird. Die zunächst fünf Bedürfniskategorien (1943) nutzte er für die Entwicklung seiner Motivationstheorie. Den ursprünglichen Kategorien physiologische, Sicherheits-, soziale, Wertschätzungs- und Selbstverwirklichungsbedürfnisse fügte er 1970 Transzendenz als höchstes Bedürfnis hinzu. Seine Bedürfniskategorien (auch Motivationskategorien genannt) werden häufig als Pyramide dargestellt, auch wenn MASLOW betont, dass die Grenzen fließend und nicht wie ein Stufenmodell zu verstehen sind, d. h., das auch wenn ein Grundbedürfnis nicht komplett erfüllt ist, kann für das Individuum trotzdem ein höheres Bedürfnis wichtig werden. Innerhalb dieses Gefüges stellen die ersten drei Bedürfnisse Defizitbedürfnisse, die höheren zwei bzw. drei hingegen Wachstumsbedürfnisse der menschlichen Motivation dar. Vgl. Maslow, Abraham: A theory of human Motivation. 1943/Maslow, Abraham: Motivation und Persönlichkeit. 2008

¹⁰⁴ Vgl. Inglehart, Ronald: The silent revolution in Europe. 1971

geraten.¹⁰⁵ Dem Modell folgend, „vollzieht sich [der Wertewandel] [...] notwendigerweise als *Wertumsturz*“¹⁰⁶. Darüber hinaus sind, dem Gedankengang folgend, für postmaterialistische Werte keine materialistischen Werte notwendig. KLAGES, der die Eindimensionalität pointiert als „Nullsummenspiel“¹⁰⁷ bezeichnet, kritisiert neben INGLEHARTS Methodologie u. a., dass die fehlende Implikation von Mischtypen die Realität nicht korrekt abbildet.

KLAGES entwickelte ein zweidimensionales Wertmodell, dass die Synthese von Werten einschließt und somit „das Sowohl-Als-Auch und das Weder-Noch“¹⁰⁸ berücksichtigt und zugleich auf die Hierarchisierung von Werten verzichtet. Er geht davon aus, dass die beiden Pole des Wertewandels – die er als Pflicht- und Akzeptanzwerte auf der einen und Selbstentfaltungswerte auf der anderen Seite bezeichnet – auf unterschiedlichen, voneinander unabhängigen Dimensionen liegen, wodurch vielfältige Mischformen entstehen können. Damit schließen sich divergierende Werte nicht zwangsläufig gegenseitig aus, sondern können für das Individuum oder eine Gruppe gleichermaßen wichtig oder unwichtig sein oder in einer Balance stehen. Dadurch wird zugleich die Möglichkeit mitgedacht, dass unterschiedliche Werte kurz- oder auch längerfristig in einen Konflikt geraten, sich verschieben oder überlagern können. Selbstentfaltungswerte beziehen sich auf solche Werte, die an der eigenen Person orientiert sind, wohingegen Pflicht- und Akzeptanzwerte gesellschafts- bzw. kulturbezogene erstrebenswerte Vorstellungen umfassen, die „grundsätzlich Funktionen des Selbstzwangs und der Selbstkontrolle haben [...] und daher in einem hohem Maße störungsanfällig“¹⁰⁹ sind. Gleichzeitig haben diese jedoch auch eine sozialintegrative Wirkung, indem Individuen die gesellschaftlichen Vorstellungen mit dem Selbstkonzept verbinden und sich dadurch mit ihnen identifizieren. „Das ‚Selbstwertgefühl‘ wird somit dort, wo diese Werte vorherrschen, von einem ‚Ethos‘ bestimmt werden, welches die Einordnung

¹⁰⁵ Vgl. Klages, Helmut: Wertorientierungen im Wandel. 1985/Klein, Markus et al.: Gibt es einen Wertewandel hin zum „reinen“ Postmaterialismus? 2000

¹⁰⁶ Klein, Markus et al.: Gibt es einen Wertewandel hin zum „reinen“ Postmaterialismus? 2000. S. 203 (Hervorhebung im Original)

¹⁰⁷ Klages, Helmut: Wertorientierungen im Wandel. 1985. S. 23

¹⁰⁸ Klages, Helmut: Wertorientierungen im Wandel. 1985. S. 23

¹⁰⁹ Klages, Helmut: Wertorientierungen im Wandel. 1985. S. 30

in eine Gemeinschaft [...] zum Maßstab der persönlichen Selbstbeurteilung werden lässt“¹¹⁰.

KLAGES veranschaulicht seine Wertegruppen vereinfacht in einer Tabelle, in der die Wertegruppen differenzierter betrachtet werden (vgl. Abb. 1¹¹¹). Auch wenn KLAGES die Darstellung selbst als eine „sehr vorläufige[n] Orientierungshilfe“¹¹² bezeichnet, bündelt sie in grober Form die relevanten Aspekte, ohne dabei zu viel Komplexitätsreduktion in Kauf zu nehmen.

Den beiden hauptsächlichen Wertegruppen werden entsprechende Werte zugeordnet, wobei er im Kontext der Selbstentfaltungswerte weitere Differenzierungen vornimmt: Werte der idealistischen Gesellschaftskritik (gesellschaftsbezogene Werte) stehen neben dem Hedonismus und dem Individualismus, welche sich beide auf das Individuum selbst beziehen.

Abb. 1: Klages hauptsächlich am Wertewandel beteiligten Wertegruppen

	Selbstzwang und -kontrolle (Pflicht und Akzeptanz)	Selbstentfaltung
Bezug auf die Gesellschaft	„Disziplin“ „Gehorsam“ „Leistung“ „Ordnung“ „Pflichterfüllung“ „Treue“ „Unterordnung“ „Fleiß“ „Bescheidenheit“	idealistische Gesellschaftskritik „Emanzipation“ (von Autoritäten) „Gleichbehandlung“ „Gleichheit“ „Demokratie“ „Partizipation“ „Autonomie“ (des Einzelnen)
Bezug auf das individuelle Selbst	„Selbstbeherrschung“ „Pünktlichkeit“ „Anpassungsbereit- schaft“ „Fügsamkeit“ „Enthaltsamkeit“	Hedonismus „Genuß“ „Abenteuer“ „Spannung“ „Abwechslung“ „Ausleben emotionaler Bedürfnisse“ ----- Individualismus „Kreativität“ „Spontaneität“ „Selbstverwirklichung“ „Ungebundenheit“ „Eigenständigkeit“

¹¹⁰ Klages, Helmut: Wertorientierungen im Wandel. 1985. S. 27

¹¹¹ Klages, Helmut: Wertorientierungen im Wandel. 1985. S. 18

¹¹² Klages, Helmut: Wertorientierungen im Wandel. 1985. S. 17

Abb. 1 verdeutlicht seine Einteilung.

Auch wenn die vorgestellten Wertekategorisierungen im Rahmen von Wertewandelforschungen entwickelt wurden und es in dieser Auseinandersetzung weder um das Herausfinden von Wertetypen noch um eine Untersuchung in Bezug auf Wertewandel geht, bietet sich der Rückgriff auf KLAGES Kategorisierung aus mehreren Gründen an.

Im Kontext dieser Arbeit liegt ein Schwerpunkt in der Ermittlung von Wertverankerungen in einzelschulischen Programmen, wobei der darauffolgende Fokus auf dem Nexus mit Elementen inklusiver Aspekte liegt. Im Laufe des Kapitels wurde die Vielfältigkeit von individuellen sowie kulturellen Werten und Werteverankerungen herausgestellt, ebenso wie unterschiedliche Forschungen, die belegen, dass Werte(-verankerungen) in unterschiedlichen sozialen Gefügen (und damit Subkulturen) differieren können. Da auch Grundschulen, wie sich zeigen wird, Subkulturen darstellen, kann von einem breiten Spektrum von Wertverankerungen innerhalb der schulischen Programme ausgegangen werden, die Bündelungen von Werten für das Feststellen eines oder auch keines Zusammenhangs mit anderen Elementen unumgänglich machen.

Ein klarer Vorteil von KLAGES Kategorisierung in Selbstentfaltungswerte einerseits und Pflicht- und Akzeptanzwerte andererseits, liegt in dem Verzicht auf eine Hierarchisierung unterschiedlicher Werte, die immer auch eine Wertung implizieren würde. Auch die Überzeugungen, dass unterschiedliche Werte in Konkurrenz bzw. Konflikt geraten und/oder sich kurz- oder längerfristig überlagern können und Mischformen beider Wertepole möglich sind, sind insbesondere unter Berücksichtigung des Forschungsziels dieser Arbeit grundlegend. Sowohl der Verzicht auf die Hierarchisierung als auch die genannten Überzeugungen betonen, dass weder Wertungen der Wertverankerungen angestrebt noch diese als absolut oder unveränderlich gesehen werden.

Die weitere Unterteilung der Hauptwertegruppen in gesellschaftsbezogene und subjektiv-personenbezogene Werte ermöglicht darüber hinaus eine differenzierte und tragfähige Betrachtung, die (nicht nur) in Anbetracht der Funktionen von Werten und möglichen Auswirkungen von Wertebildung nicht

nur auf individuelle Selbstkonzepte, sondern auch auf Fremdbilder, Stigmatisierungen und Vorurteile, unumgänglich ist.

Der Zukunftsforscher HORST OPASCHOWSKI transferiert KLAGES Wertesynthese sehr treffend in den schulischen Kontext:

„Im Zentrum des Wertewandels stehen heute im Klages’schen Sinne gleichermaßen Pflicht- und Akzeptanzwerte, die Antworten darauf geben, was Kinder wirklich brauchen [...]. Es geht um die Lebensbalance zwischen Fördern und Fordern, Hilfsbereitschaft und Selbstvertrauen. Dieses Wertesystem gleicht einer gelungenen Symbiose aus Eigensinn und Gemeinsinn, lässt Selbstentfaltung zu und schließt Sozialverträglichkeit nicht aus [...].“¹¹³

2.5 Zusammenfassung

Wie die Auseinandersetzung mit dem Wertbegriff zeigt, ist dieser durch eine enorme Komplexität geprägt, welche eine universelle Definition nicht nur nicht sinnvoll erscheinen lässt, sondern auch unmöglich macht. Es wird jedoch deutlich, dass Werte häufig positiv konnotiert sind, indem sie u. a. als etwas Erstrebens- und Wünschenswertes beschrieben werden. Bei einem solchen Verständnis muss mitgedacht werden, dass das, was Menschen für wünschenswert erachten, nicht nur individuell, sondern darüber hinaus auch je nach Situation und Umfeld differieren kann. Werte sind keinesfalls allgemeingültig, vielmehr sind „Wertvorstellungen [...] sozial vorgeformt, weil Menschen gesellschaftlich geprägte Wesen sind und sie haben soziale Konsequenzen“¹¹⁴, zu denen z. B. das gemeinschaftsstiftende Moment von geteilten Werten aber auch die soziale Integration zählen. Darüber hinaus wirken sich Wertverankerungen auch auf individueller Ebene aus, indem sie der Ordnung und Orientierung in der Welt des Individuums dienen, handlungsleitend sein können und einen relevanten Aspekt der Identität(-sbildung) darstellen.

Die Prägung von Werten durch Kultur und Sozialisation wurde auch aus theologischer Perspektive betont. ‚Christliche‘ Werte werden erst durch menschliche Wertungen zu solchen und können dadurch zwangsläufig nicht

¹¹³ Opaschowski, Horst W.: Welche Werte wirklich wichtig sind. 2008. S. 140

¹¹⁴ Klages, Helmut et al.: Wertesynthese. 2006. S. 333

einheitlich sein. Im Kontext der Ermittlung von Wertverankerungen in Schulprogrammen ev. Bekenntnisgrundschulen ergibt sich aus dieser Erkenntnis die Frage, welche (und ob überhaupt) Werte als christlich oder biblisch benannt werden.

Der Einfluss von Kultur und Sozialisation auf Werte impliziert, dass Werte keinesfalls zwangsläufig konstant bleiben müssen, sondern durch unterschiedliche Faktoren wie politische, aber auch sozialstrukturelle Veränderungen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene veränderbar sind. Dies wird insbesondere im Kontext des Konzepts Inklusion spannend, das u. a. darauf abzielt, gesamtgesellschaftliche Wahrnehmungen dahingehend zu verändern, Unterschiedlichkeit und ‚Andersartigkeit‘ als Normalität zu begreifen.

Aus der Tatsache, dass Werte stets von unterschiedlichen Einflüssen geprägt sind, ergibt sich, dass es *die universellen* Werte nicht gibt. Dem Gedankengang folgend, kann der Fokus der Schulprogrammanalysen ebenfalls nicht nur auf einzelnen Werten, sondern auch auf Bündelungen liegen. Sowohl die Betrachtung von Einzelwerten als auch von Wertekategorien stellt damit die Grundlage für einen Vergleich differierender Subkulturen dar. Diese stellen eigene Wertesysteme dar, wie auch GIESECKE betont, wenn er die Relevanz der Werteerfahrungen für Heranwachsende in der Schule akzentuiert. Im Kontext dieser Untersuchung bietet sich KLAGES Kategorisierung besonders an, da diese die wesentlichen Bereiche abdeckt, die, wie sich zeigen wird, auch im Kontext von Inklusion von besonderer Relevanz sind.

Weder die Verankerung von Grundwerten noch eines individuellen Wertesystems bedeutet, dass das Individuum in jeder Situation zwangsläufig seine Entscheidungen daran anpasst. Die grundlegende Bejahung von Ehrlichkeit muss nicht dazu führen, dass eine Person nie lügt, sondern sich in bestimmten Situationen für eine ‚Notlüge‘ entschließt, um bspw. einer anderen Person nicht zu nahe zu treten. D. h., die Umsetzung von Grundwerten und/oder individuellen Werten in konkreten Handlungs- und Entscheidungssituationen wird immer auch durch das Abwägen der Folgen und ggf. konkurrierenden eigenen Interessen (z. B. Arbeit vs. Freizeit) beeinflusst.

Es kann herausgestellt werden, dass Werte stark durch das soziale Umfeld und damit durch die individuelle Sozialisation beeinflusst werden. In der Untersuchung von SCHWARTZ wurden, entsprechend der wissenschaftlichen Disziplin des Forschers, individuelle Werte insbesondere hinsichtlich ihres Ursprungs erforscht. Die Studien des Psychologen konnten den kulturellen Einfluss auf die Vorstellungen des Wünschens- und Erstrebenswerten von Individuen belegen. Auch die Bewertung von dem, was Menschen für (un-)moralisch erachten, ist, wie die Untersuchung von HAITH verdeutlicht, in hohem Maße von kulturellen Einflüssen abhängig.

Die Signifikanz kultureller Einflüsse für die Wertebildung stellt den Ausgangspunkt dieser Untersuchung dar, indem Werteverankerungen schulischer Programme – und damit einzelschulischer Kulturmanifestationen – herauskristallisiert werden und geprüft wird, ob und inwiefern ein Nexus zwischen diesen und Elementen ausgewählter Inklusionsaspekte besteht. Bevor der Fokus auf (Schul-)Kultur gelenkt wird, soll zunächst Inklusion im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen.

„Alle Menschen sind frei und gleich an
Würde und Rechten geboren.“¹¹⁵

3 Inklusion

Inklusion löst bei nicht wenigen Menschen, insbesondere auch Lehrkräften, häufig Angst und Unsicherheit aus, manchmal sogar bis hin zu einer Abwehrreaktion. Die theoretische Betrachtung von Inklusion wird oft als unrealistisch, in der Schule nicht umsetzbar, utopisch oder auch als nicht finanzierbar empfunden. Sowohl den Befürwortern als auch den Kritikern scheinen die Argumente pro und kontra Inklusion nicht auszugehen. Und in der Tat birgt die Umsetzung von Inklusionskonzepten einerseits Gefahren, die nicht von der Hand zu weisen sind, andererseits eröffnen sie jedoch auch Chancen. So betont ROLF WERNING im Kontext schulischer Inklusion: „[...] ohne Annahme von pädagogischen Herausforderungen in der Geschichte der Pädagogik könnten heute vielleicht Mädchen kein Abitur machen und Arbeiterkinder würden prinzipiell nur in Volksschulen unterrichtet, weil sie

¹¹⁵ Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948. Art. 1

ansonsten eine Überforderung für Lehrkräfte und Mitschülerinnen und Mitschüler darstellen würden.“¹¹⁶

Insbesondere im deutschen Schulsystem, in dem Heranwachsende von Anfang an eingestuft, beurteilt, zurückgestuft und kategorisiert werden, können inklusive Konzepte jedoch Möglichkeiten der Erhöhung von Chancengleichheit sowie der Minimierung von Diskriminierungen darstellen. Doch wie sollen bspw. Heranwachsende mit und ohne Behinderung(en) oder unterschiedlicher ethnischer Herkunft in einer Schule gemeinsam beschult werden, an der Lehrkräfte ggf. mit einer solchen Vielfalt überfordert sind, weil die Ausbildung diesen Aspekt nicht inkludiert? Wie soll eine Gesellschaft inklusiv werden, sich Wahrnehmungen und Strukturen verändern, wenn Schule, aber auch der Arbeitsmarkt nicht verändert werden, wenn finanzielle Mittel und personelle Ressourcen fehlen oder unzureichend sind?

In der Tat ist Inklusion nur realisierbar wenn, wie auch WERNING betont, „[...] es einen politischen Willen, Visionen, Kooperation und didaktische Konzepte“¹¹⁷ gibt.

Diesem Gedankengang folgend, wird das Problem der Komplexitätsreduktion und die Notwendigkeit einer Elementarisierung im Kontext von Inklusion sichtbar. Als gesamtgesellschaftliches Konstrukt kann und darf dieses nicht ausschließlich auf eine bestimmte Gruppe von Menschen bezogen werden, sondern muss in dieser Vielschichtigkeit und gleichermaßen Unterschiedlichkeit betrachtet werden. Es geht nicht nur um die Veränderung von Strukturen und Wahrnehmungen der Gesellschaft in Bezug auf Menschen mit Behinderung(en) und nicht nur im Kontext von Schule und Bildung. Die Idee der Inklusion bezieht sich auf alle Menschen in ihrer Vielfalt und mit ihren ganz differierenden Fähigkeiten, individuellen Möglichkeiten oder bspw. auch kulturellen oder sozialen Unterschieden.¹¹⁸ Ziel der Umsetzung von Inklusion ist, die Gesellschaft dahin gehend zu verändern, dass diese für *alle* Individuen Möglichkeiten zur sozialen aber z. B. auch wirtschaftlichen Teilhabe eröffnet und Chancen bestmöglich genutzt werden. Vor diesem Hintergrund ist es offensichtlich, dass sich dies nicht ausschließlich auf den Bildungssektor beziehen kann und darf.

¹¹⁶ Werning, Rolf: Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. 2010. S. 290

¹¹⁷ Werning, Rolf: Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. 2010. S. 284

¹¹⁸ Vgl. Katzenbach, Dieter et al.: Ohne Angst verschieden sein können. 2007

Im Folgenden soll der Begriff ‚Inklusion‘ zunächst durch die Abgrenzung zu dem Begriff ‚Integration‘ im Kontext Schule an Trennschärfe gewinnen.

Da Inklusion eine Vielzahl von Aspekten in sich vereint, kann der Begriff, je nach Perspektive, Schwerpunkt und Kontext, unterschiedliche Konzepte zum Ausdruck bringen. Diese werden darauffolgend kurz skizziert sowie auf etwaige Schwierigkeiten bzw. Kritiken hingewiesen. Da in der vorliegenden Arbeit ev. Bekenntnisschulen maßgeblich sind, wird anschließend die Position der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) zu Inklusion beleuchtet. Die abschließende Auseinandersetzung mit dem inklusiven Bildungsverständnis spannt den Bogen zu Inklusion im schulischen Kontext und folgt damit der Thematik der vorliegenden Auseinandersetzung. Verknüpfungen mit Werten begleiten das Kapitel, so dass erste Zusammenhänge und Schnittstellen zwischen Werten und Inklusion sichtbar werden.

„Was schon *Inklusion* genannt wird, ist häufig noch *Integration*.
Was noch *Integration* genannt wird, ist häufig bereits *Inklusion*.
Was also ist *Inklusion*?“¹¹⁹

3.1 Inklusion vs. Integration

Das Lexem ‚Integrieren‘ stammt aus dem 18. Jh. und ist dem lateinischen ‚integrare‘ entlehnt, welches „wiederherstellen, ergänzen“¹²⁰ bedeutet.

Damit kann das Verb zum einen bedeuten, dass etwas zusammengeführt wird, was zuvor getrennt war, zum anderen aber auch die Wiederherstellung eines Ganzen.¹²¹

Im sogenannten Integrativen Unterricht werden Lernende mit und ohne Behinderung(en) zusammen an Regelschulen unterrichtet. Dabei unterrichten, im Fall der Grundschule, Grundschullehrende mit Förderschullehrenden zusammen. An deutschen Regelschulen findet Integrativer Unterricht, zunächst in Form von Schulversuchen, seit den 1970er Jahren statt.

¹¹⁹ Bleckmann, Christian et al.: Einleitung – Was ist Inklusion? 2012. S. 8 (Hervorhebung im Original)

¹²⁰ Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 2011. S. 447

¹²¹ Vgl. Schöler, Jutta: Integrative Schule – Integrativer Unterricht. 1993

Laut RAINER LERSCH und MONIKA VERNOOIJ findet Integrativer Unterricht statt, wenn Heranwachsende mit und ohne Behinderung(en) gemeinsam, also in Kooperation miteinander an und mit gemeinsamen Inhalten, Themen und Gegenständen auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau lernen und arbeiten.¹²² GEORG FEUSER schließt sich an und betont, dass alle Lernenden kooperativ zusammen an einem gemeinsamen Gegenstand arbeiten und lernen und dabei ihr jeweiliger Entwicklungsstand, sowie vorhandene Denk- und Handlungsfähigkeiten und -fertigkeiten beachtet werden. Damit schließt er zugleich das reine Teilen eines gemeinsamen Klassenraums für Lernende mit und ohne Behinderung(en) als Bedingung für gelingende Integration aus.¹²³

Durch die gemeinsame Beschulung verändern sich zwangsläufig die Rolle der Lehrenden, das Lernen sowie das Sozialverhalten der Lernenden. Ebenso hat sie Auswirkungen auf die Pädagogik und die Organisation des Lernens.¹²⁴

Über die Einführung von Integrativem Unterricht wurde vielfältig diskutiert. Die Einführung der Sonderschulen wurde vor allem als Wiedergutmachung nach dem Zweiten Weltkrieg¹²⁵ gesehen und von dem Großteil der Bevölkerung als gut und richtig erachtet. Mitte der 1960er Jahre wurde jedoch bereits jedes siebte Kind einer Sonderschule zugewiesen. Kindern mit geistigen Behinderungen wurde in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) bis zu deren Ende 1989 die Bildungsfähigkeit abgesprochen und zugleich auch die Beschulung nicht zugestanden. In Westdeutschland war diese Denkweise bis in die 1960er Jahre typisch.

Erst Mitte der 1970er Jahre verbreitete sich eine Gegenbewegung zur Aussonderungskultur von Menschen mit Behinderung(en). Unterschiedliche Vereine wie bspw. der ‚Elternverein für Integration‘ machten auf sich aufmerksam, die selektive Funktion der Sonderschule rückte immer wieder in

¹²² Vgl. Lersch, Rainer et al.: Behinderte Kinder und Jugendliche in der Schule. 1992

¹²³ Vgl. Lersch, Rainer: Gemeinsamer Unterricht. 2009

¹²⁴ Vgl. Preuss-Lausitz, Ulf: Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter. 2001

¹²⁵ Während des Zweiten Weltkrieges besuchten u. a. Kinder mit Lernschwächen oder Behinderung(en) Hilfsschulen, an denen etwa 50 % der Heranwachsenden zwangssterilisiert wurden. Darüber hinaus gab es Massentötungen von Menschen mit geistiger Behinderung, die als bildungsunfähig galten. Vgl. Preuss-Lausitz, Ulf: Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter. 2001/Ruddat, Günter: Religionsunterricht in der Hilfsschule von den Anfängen bis 1945. 1993

den Mittelpunkt der Kritik. Vor allem die mangelnde Chancengleichheit, aber auch eingeschränkte Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung wurden angeprangert und die Beschulung an einer Regelschule, gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung(en), gefordert.¹²⁶

In den letzten Jahren wurde die Argumentation ausgeweitet, indem die Frage nach „zukunftsfähiger Schulbildung unter Pluralitätsbedingungen“¹²⁷ aufkam. Kritiker lehnten sich unter anderem an die Empfehlungen der UNESCO an, den Fokus der Schule auf „das Lernen des Lernens, Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit, soziale und Ich-Identität und Toleranz“¹²⁸ zu legen. Dies muss auch für Kinder mit Behinderung(en) gelten, ihnen darf die Beschulung folglich nicht verwehrt werden. Eine Schule, an der Lernende mit und ohne Behinderung(en) gemeinsam beschult werden, muss sowohl didaktische als auch soziale und emotionale Bedingungen erfüllen, damit die Integration von Lernenden mit Behinderung(en) erfolgreich ist. Dies soll in Regelschulen umgesetzt werden.¹²⁹

Auch aus sozialpolitischer Sicht wurde in den 1970er Jahren Kritik laut. Schulen, in denen ausschließlich Lernende mit Behinderung(en) gemeinsam lernen, insbesondere Schulen für Lernende mit Lernbehinderung(en), sind Schulen für Benachteiligte, die aus Elternhäusern mit wenig Kapital und häufig niedrigeren sozialen Schichten stammen. Die Einführung der Gesamtschule zur Überwindung eines Schulsystems, das auf soziale Selektion abzielt, war ein erster Schritt in diese Richtung. So wurden die Forderungen nach der Integration von Lernenden mit Behinderung(en) vor allem auf die Gesamtschulen bezogen. Erst später wurde erkannt, dass Integration erfolgreicher ist, wenn sie bereits in der frühesten Kindheit, also in Kindergärten und Grundschulen beginnt.¹³⁰

Zudem muss zwischen zieldifferenter und zielgleicher Beschulung an Grundschulen mit Integrativem Unterricht unterschieden werden. Zieldifferente Förderung meint, dass Lernende mit Beeinträchtigung im

¹²⁶ Vgl. Preuss-Lausitz, Ulf: Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter. 2001

¹²⁷ Preuss-Lausitz, Ulf: Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter. 2001. S. 211

¹²⁸ Preuss-Lausitz, Ulf: Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter. 2001. S. 211

¹²⁹ Vgl. Preuss-Lausitz, Ulf: Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter. 2001

¹³⁰ Vgl. Preuss-Lausitz, Ulf: Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter. 2001

Unterricht nach den Anforderungen des geltenden Lehrplans der jeweiligen Förderschulform beschult werden. Die Beschulung nach den Anforderungen des geltenden Curriculums der sogenannten Regelschule entspricht hingegen der zielgleichen Beschulung.¹³¹

Aus integrationspädagogischer Sicht wird an jeder deutschen Regelschule ein besonders hohes Maß an Integrationsleistung verlangt und erbracht. Dies bezieht sich allerdings nicht ausschließlich auf die gemeinsame Beschulung von Lernenden mit und ohne Behinderung(en), sondern vielmehr auf die vielschichtige Schülerschaft, die, vor allem an Grundschulen, gemeinsam lernt. Diese setzt sich aus Lernenden verschiedener Religionen und Kulturen, mit differierenden Elternhäusern und aus unterschiedlichen sozialen Milieus zusammen, so dass ein hohes Maß an Heterogenität gegeben ist.¹³²

Schulklassen, in denen Integrativer Unterricht stattfindet, werden oft von zwei Lehrkräften betreut. Die Klassenleitung wird im Idealfall durch eine Lehrkraft aus dem sonderpädagogischen Bereich unterstützt. Diese kann entweder ständig anwesend sein oder stundenweise dazu kommen. Auch die Klassengröße unterscheidet sich im Vergleich zu Klassen ohne Integrativen Unterricht. Entscheidend für das Gelingen von Integrativem Unterricht ist die Teamfähigkeit beider anwesenden Lehrkräfte.¹³³

Nur jeweils fünfzehn bis zwanzig Lernende lernen zusammen, wovon maximal fünf Lernende eine Behinderung aufweisen sollten, damit Integration und erfolgreiche Beschulung gewährleistet werden können. Die Lehrinhalte unterscheiden sich nicht von Klassen ohne Gemeinsamen Unterricht, jedoch werden Lernende mit Behinderung(en) für einige Stunden der Woche gesondert vom Regelunterricht des Klassenverbandes gefördert. Dies kann sowohl während ausgewählter Unterrichtsstunden geschehen als auch in Form von Förderunterricht, also in einer zusätzlichen Schulstunde.¹³⁴

Die Veränderung von bestehenden Strukturen sowie Auffassungen mit dem Ziel, die Vielfalt der Menschen als etwas Normales zu erleben, sind hingegen die Ziele von *Inklusion*.¹³⁵ Auf semantischer Ebene fällt eine klare Abgrenzung der Begriffe Integration und Inklusion jedoch schwer.

¹³¹ Vgl. Hildeschmidt, Anne et al.: Integrationspädagogik. 1998

¹³² Vgl. Knauer, Sabine: Integration. 2008

¹³³ Vgl. Becker, Georg E.: Unterricht durchführen. 2008

¹³⁴ Vgl. Schöler, Jutta: Integrative Schule – Integrativer Unterricht. 1993

¹³⁵ Vgl. Dorrance, Carmen: Barrierefrei vom Kindergarten in die Schule? 2010

Das lateinische Wort ‚includere‘, von welchem ‚inklusiv‘ abstammt, bedeutet ‚einschließen‘, Inklusion stellt das Abstraktum dar, meint folgerichtig ‚Einschluss‘.¹³⁶ Zwar unterscheiden sich die Wortbedeutungen auf etymologischer Ebene, eine klare Trennung fällt jedoch weiterhin schwer.

ALFRED SANDER differenziert mittels eines fünfstufigen Entwicklungsmodells, welches die Divergenz zwischen Integration und Inklusion deutlich macht. Auch wenn SANDERS Anliegen vorwiegend die historischen Phasen von Integration und Inklusion aufzeigt, sollten diese Stufen jedoch eher als Prozess verstanden werden, der jedoch nicht historischer als vielmehr aktueller Natur ist. Dabei können die Übergänge fließend sein – die Stufen kommen „als *synchrone Praxen* vor“¹³⁷: Beginnend mit der Exklusion über die Segregation, zur Integration hin zu Inklusion. Die letzte Stufe, auf der Vielfalt als Normalfall wahrgenommen wird, stellt die höchste Stufe dar, auf der Inklusion aufgrund der Selbstverständlichkeit „in einer fernen Zukunft vergessen werden“¹³⁸ kann. Diese Sichtweise hat den Vorteil, dass Integration und Inklusion als Teil eines Prozesses gesehen werden. Darüber hinaus wird verdeutlicht, dass Integration bereits einen Teil des Prozesses in Richtung Inklusion bedeutet. Da die Übergänge fließend sein können, ist hier eine strikte Trennung – wie sie auch auf semantischer Ebene nicht stattfinden kann – u. U. gar nicht notwendig. Aus gut durchdachter und praktizierter Integration kann durchaus Inklusion erwachsen, da sich Wahrnehmungen und Vorstellungen bzgl. Unterschiedlichkeit und Vielfalt eo ipso verändern (können). Gleichzeitig birgt ein solches Entwicklungsmodell die Gefahr, grade diese Trennschärfe zu suggerieren und Integration per se als niederwertig zu betrachten. Dies wiederum *kann* dazu führen, dass Inklusion zu einem Modewort wird, um negativen Reaktionen auszuweichen. Darüber hinaus muss betont werden, dass die Stufen des Entwicklungsmodells nicht zwangsläufig separat betrachtet werden können, sondern davon ausgegangen werden kann, dass „ein simultanes Nebeneinander [...] durchaus der Realität“¹³⁹ entspricht.

¹³⁶ Vgl. Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 2011

¹³⁷ Flake, Saskia et al.: Inklusive Pädagogik. 2014. S. 34 (Hervorhebung im Original)

¹³⁸ Sander, Alfred: Über die Dialogfähigkeit der Sonderpädagogik. 2002. S. 62

¹³⁹ Sander, Alfred: Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. 2008. S. 38

In dieser Auseinandersetzung wird von einem prozessualen Charakter ausgegangen, in dem Integration einen notwendigen Schritt vor Inklusion darstellt, also keinesfalls negativ konnotiert ist. Wie sich zeigen wird, ist der Begriff ‚Inklusion‘ im Gesellschafts- und Bildungsdiskurs ein recht neuer Begriff, so dass zugleich davon ausgegangen werden kann, dass Integration durchaus bereits Inklusion meinen *kann*, da davon ausgegangen werden kann, dass bestimmte Institutionen Integration bereits vor Jahrzehnten wie Inklusion gedacht haben.

Die Begriffe ‚Inklusion‘ und ‚Integration‘ wurden erstmals Mitte der 1990er Jahre durch die Salamanca-Erklärung unterschieden. In der deutschen Übersetzung der Salamanca-Erklärung fehlte die Differenzierung jedoch, es brauchte einige Zeit, um auch im deutschsprachigen Raum Trennschärfe zu gewinnen.¹⁴⁰ Inklusive Pädagogik wird häufig als optimierte, erweiterte Integrationspädagogik verstanden.¹⁴¹ „Inklusion stellt einerseits eine Rückbesinnung auf den ursprünglichen Integrationsbegriff dar und andererseits eine konsequente Einbeziehung der Erfahrung aus erfolgreicher Integrationspraxis.“¹⁴² Aus pädagogischer Perspektive meint Inklusion „[...] die Einbeziehung von Personen in die funktional ausdifferenzierten Sozialsysteme [...]“¹⁴³. Dabei soll nicht die Unterscheidung bspw. nach besonderen Merkmalen, Fähigkeiten oder Fertigkeiten vordergründig sein, sondern die positive Anerkennung von Vielfalt, die als Chance genutzt werden soll. Dies unterstreicht auch WERNING, der Inklusion als das Wegfallen von Aussonderung und Diskriminierung beschreibt.¹⁴⁴

Inklusion stellt folgerichtig ein gesamtgesellschaftliches Konzept dar, was keinesfalls nur im schulischen Kontext gefordert wird. Die Veränderungen von Wahrnehmungen und Strukturen der bestehenden Gesellschaft beziehen sich auf alle gesellschaftlichen Bereiche. Teilhabe soll ermöglicht und Vielfalt als Bereicherung wahrgenommen werden. Ziel ist folgerichtig nicht, Menschen in bestehende Strukturen einzugliedern (also zu integrieren), sondern die Strukturen und Wahrnehmungen dahin gehend zu

¹⁴⁰ Vgl. Dorrance, Carmen: Barrierefrei vom Kindergarten in die Schule? 2010

¹⁴¹ Vgl. Sander, Alfred: Von der integrativen zur inklusiven Bildung. 2002

¹⁴² Sander, Alfred: Liegt Inklusion im Trend? 2006. S. 53

¹⁴³ Tenorth, Heinz-Elmar et al.: Lexikon Pädagogik. 2007. S. 338

¹⁴⁴ Vgl. Werning, Rolf: Inklusion. 2010

verändern, dass Teilhabe und Gleichberechtigung selbstverständlich sind und das System dies ermöglicht anstatt es zu behindern.

Ist die Rede von gesamtgesellschaftlichen Strukturveränderungen aber vor allem auch von Wahrnehmungen, wird deutlich, dass Inklusion ein Prozess ist, der, bis zur Erreichung des Idealzustandes, eine enorme Zeit brauchen wird. Dies ist wohl auch der Grund, warum bspw. WERNING Inklusion als „Vision“¹⁴⁵ und ANDREAS HINZ selbige als „Nordstern“¹⁴⁶ bezeichnet, der die Richtung für weitere Schritte vorgeben soll, den zu erreichen aber sehr schwer ist.

Nichtsdestotrotz werden die Begriffe ‚Inklusion‘ und ‚Integration‘ „in der pädagogischen Diskussion [...] häufig [...] gleichgesetzt“¹⁴⁷ und sorgen damit nicht selten für Verwirrung. So macht es oft den Eindruck, als sei Inklusion lediglich ein Modewort, welches anstelle von Integration verwendet wird, im Grunde jedoch nichts anderes fordert oder ausdrückt. Mit einem solchen Verständnis laufen alle Forderungen (nicht nur) im schulischen Kontext ins Leere, denn schließlich findet in vielen Schulen bereits Gemeinsamer Unterricht erfolgreich statt. Nur wenn beide Begriffe differenziert und mit nötiger Trennschärfe verwendet und verstanden werden, hat die Forderung nach Inklusion, wie sie bspw. in der UNESCO¹⁴⁸ zu finden ist, eine realistische Chance, wahrgenommen und effektiv umgesetzt zu werden.

In dieser Auseinandersetzung wird Inklusion, in Anlehnung an HINZ¹⁴⁹ und SANDER¹⁵⁰, als erweiterte und optimierte Integrationspädagogik verstanden. Dies eröffnet den Vorteil, beide Konzepte zwar einerseits abzugrenzen, andererseits jedoch auch als aufeinander aufbauend denken zu können. Letzteres ist insofern relevant, als das die Umsetzung des

¹⁴⁵ Werning, Rolf: Inklusion. 2010. S. 4

¹⁴⁶ Hinz, Andreas: Inklusion als Schulentwicklungskonzept. 2010. S. 11

¹⁴⁷ Priebe, Wiebke: Unterrichtsthema Holocaust in der Förderschule? 2006. S. 86

¹⁴⁸ Vgl. dazu Deutsche UNESCO-Kommission e. V.: Inklusion – Leitlinien für die Bildungspolitik. 2010. In dieser Veröffentlichung werden die Ergebnisse der internationalen Beratung zusammengefasst dargestellt und Hilfen für die Umsetzung von Inklusion in der Praxis geliefert.

¹⁴⁹ Vgl. Hinz, Andreas: Von der Integration zur Inklusion. 2002

¹⁵⁰ Vgl. Sander, Alfred: Von der integrativen zur inklusiven Bildung. 2002

Inklusionskonzepts im Bildungsbereich, insbesondere bezüglich Lernenden mit Behinderung(en), z. Z. noch in den Anfängen ist.¹⁵¹

Sowohl bei der Betrachtung von Integration als auch von Inklusion im schulischen Kontext fällt der starke Bezug der Konzepte zu Menschen mit Behinderung(en) auf. Dass Inklusion weit über diesen Aspekt hinausgeht, wird Gegenstand des folgenden Kapitels sein.

3.2 Inklusion – darüber sprechen ohne zu exkludieren?

Bereits bei der Abgrenzung des Begriffs wurden gesamtgesellschaftliche Veränderungen sowohl im Bereich der Wahrnehmung von Diversität als auch der Gesellschaftsstruktur als Ziele von Inklusion benannt. Dies legt nahe, dass Inklusion durch enorme Komplexität gekennzeichnet ist, was wiederum zu differierenden Ansätzen sowohl in der Praxis als auch in der Theorie führt.

Im Kontext von Inklusion wird der Fokus häufig auf die Teilhabe von Lernenden mit Behinderung(en) sowie Lernenden mit besonderen Bedürfnissen, bspw. Verhaltensauffälligkeiten, gelegt. Lernende mit einer oder mehreren Beeinträchtigung(en) sollen in sogenannten Regelschulen inkludiert werden, auf die separate Beschulung an Förderschulen soll zugunsten *einer* inklusiven Schule weitestgehend verzichtet werden. Wird bei der Auseinandersetzung mit Inklusion der Schwerpunkt auf diesen Teil der Bevölkerung gelegt, werden alle anderen (Rand-)Gruppen automatisch exkludiert. Zudem findet eine Kategorisierung in Menschen mit und ohne Behinderung(en) statt. Die Frage, ob eine solche Kategorisierung nicht im Grunde der Forderung und dem Grundgedanken von Inklusion widerspricht, ist durchaus berechtigt. Auch MEL AINSCOW ET AL. stellen dies in Frage: „We question the usefulness of an approach to inclusion that [...] focuses on a ‘disabled’ or ‘special needs’ part of them and ignores all the other ways in which participation for any student may be impeded or enhanced“¹⁵² und geben zu bedenken, ob eine solche Kategorisierung den eigentlichen Sinn von Inklusion nicht u. U. verfehlt.

¹⁵¹ Vgl. dazu für Nordrhein-Westfalen: Preuss-Lausitz, Ulf et al.: Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. 2011/Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Aktionsplan der Landesregierung. 2012

¹⁵² Ainscow, Mel et al.: Improving schools, developing inclusion. 2006. S. 15f

In Deutschland ist ein solcher Trend durchaus erkennbar. Ein Grund dafür könnte die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sein, die Deutschland 2009 ratifiziert hat und an deren Umsetzung stetig gearbeitet wird. Nichtsdestotrotz besteht die Gefahr der Exklusion anderer Bevölkerungsgruppen. Insbesondere auch die Verteilung personeller Unterstützung nach der Anzahl von Lernenden mit Beeinträchtigung(en)¹⁵³ spiegeln die Relevanz und beinahe den Zwang der Kategorisierung wider.

Die Fokussierung auf Inklusion bezüglich Menschen mit Behinderung(en) ist eine mögliche Perspektive. Ebenfalls kann ganz allgemein die Minimierung bzw. der Abbau von Diskriminierungen unter Inklusion verstanden und damit als die Gegenbewegung zum disziplinären Ausschluss gesehen werden. Die Exklusion von Heranwachsenden aus Regelschulen kann darüber hinausgehende Gefahren bergen: „Instead of seeing exclusion as a state of being barred from a school, we see it as concerned with all the discriminatory, devaluing as well as self-protective processes that go on within schools and society.“¹⁵⁴ Um diese zu vermeiden, sollen exklusive Wirkungsmechanismen überwunden und zugleich neue Wege zur Förderung der Partizipation geschaffen werden. Dabei geht es nicht nur um die Exklusion Lernender mit Behinderung(en), sondern ebenfalls, laut AINSCOW ET AL., um weniger sichtbare Vorgänge, wie bspw. „sending children home for an afternoon [or] school-age girls who become pregnant, who may be discouraged from continuing at school“¹⁵⁵. Die Tatsache, dass diese Vorgänge jedoch nur schwer zu erkennen und zu erheben sind, birgt die Gefahr, diese auszuklammern und den Fokus ausschließlich auf ‚sichtbare‘ Exklusionsvorgänge zu legen.

In diesem Sinne kann bspw. der zwölfmonatige Pilotversuch der Antidiskriminierungsstelle des Bundes zu anonymisierten Bewerbungen aus dem Jahre 2010/11 dazu beitragen, Chancen zu erhöhen, Gleichberechtigung zu fördern sowie Partizipation zu ermöglichen. Acht deutsche Unternehmen ließen sich im Zuge des Versuchs auf Bewerbungen

¹⁵³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Verordnung zur Ausführung des § 93 Abs. 2 Schulgesetz. 2014. § 8 (1)

¹⁵⁴ Ainscow, Mel et al.: Improving schools, developing inclusion. 2006. S. 18

¹⁵⁵ Ainscow, Mel et al.: Improving schools, developing inclusion. 2006. S. 19

ohne Angabe von Alter, Behinderung(en), Geschlecht, Geburtsort, Nationalität, Name sowie ohne Lichtbild des Bewerbers bzw. der Bewerberin ein, um dadurch etwaige bewusste oder auch unbewusste Diskriminierungen im ersten Bewerbungsverfahren zu minimieren. Qualifikation wurde dadurch zum zentralen Entscheidungsmerkmal für oder gegen Bewerberinnen und Bewerber. Auch wenn die Erkenntnisse des Versuchs weiterer Forschung bedürfen, kann ein Trend zur tendenziellen Chancengleichheit aller Bewerber und Bewerberinnen durch anonyme Bewerbungen verzeichnet werden.¹⁵⁶ Die Tatsache, dass bei den beschriebenen Bewerbungsverfahren nicht nur auf die Angabe zu etwaigen Behinderungen verzichtet wird, sondern gleichermaßen auf Alter, Geschlecht, Herkunft, Familienstand oder auch Nationalität, verdeutlicht, dass selbstverständlich nicht nur Menschen mit Behinderung(en) im Mittelpunkt der Überlegungen zur Chancengleichheit und einer inklusiver Gesellschaft stehen.

Ansätze, die im Kontext von schulischer Inklusion keine besondere Gruppe in den Vordergrund rücken, sind bspw. unter den Namen ‚Eine Schule für Alle‘ und ‚Bildung für Alle‘ präsent.

Im Zusammenhang mit ‚Eine Schule für Alle‘ setzen sich unterschiedliche Initiativen und Vereine, wie z. B. Mittendrin e. V. oder die NRW-Unterschriftenkampagne für gebührenfreie Bildung und eine Schule für alle, dafür ein, ein inklusives Schulsystem in Deutschland durchzusetzen. Konkret bedeutet dies die Abschaffung des dreigliedrigen Systems zugunsten *einer* Schule, so dass alle Lernenden ohne äußere Selektion in Schulformen, gemeinsam an einer Schule lernen. Auch die Selektion und Klassifizierung der Lernenden am Ende der Grundschulzeit soll dadurch aufgehoben werden, um Heranwachsenden bestmögliche Chancen zu eröffnen. In diesem Sinne betonte auch der Sonderberichterstatter der Vereinten Nationen zum Menschenrecht auf Bildung MUNOZ im Jahre 2006 in seinem Bericht ‚Mission to Germany‘: „It is clear that this early classification militates against the less advantaged children and teenagers [...]“¹⁵⁷. Darüber hinaus begünstigt das deutsche Bildungssystem, laut MUNOZ, ständige Selektion, anstatt inklusive Bildung (auch) auf der Systemebene zu

¹⁵⁶ Vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.): Pilotprojekt ‚Anonymisierte Bewerbungsverfahren‘. 2012

¹⁵⁷ United Nations: Report of the Special Rapporteur on the rights to education. 2007. S. 15

ermöglichen. In dem Bericht wird empfohlen, das deutsche Bildungssystem aufgrund der enormen und frühen Selektion sowie zu erkennenden Benachteiligungen von verschiedenen Gruppen (z. B. Lernende mit Einwanderungsgeschichte, mit Behinderung(en) oder aus sozial schwächeren Elternhäusern) zu überdenken.¹⁵⁸ Vor diesem Hintergrund sind Forderungen nach einer Schule für alle und dadurch auch Bildung für alle durchaus gerechtfertigt, erscheinen sinnvoll und gewinnen an Tragfähigkeit. Allerdings muss eine Schule für alle nicht zwangsläufig dazu führen, dass Diskriminierungen abgebaut werden und/oder inklusive Werte zugrunde liegen. Vielmehr bedarf es der gewinnbringenden Kooperation zwischen Schulen und Kommunen oder Gemeinden, die sich gegenseitig unterstützen und zudem Heterogenität anerkennen, schätzen und als Chance begreifen.¹⁵⁹

3.3 „Weil Gott niemanden verloren gibt!“¹⁶⁰ – Wie sich die EKD zu Inklusion positioniert

Die Diskussion um Inklusion spielt sich, das wurde deutlich, in unterschiedlichen Disziplinen und Bereichen ab. Auch die evangelische Kirche setzt sich intensiv mit der Thematik auseinander und positioniert sich klar zur aktuellen Inklusionsdebatte.

Die *Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)* fordert 2010 in ihrer Kundgebung ‚Niemand darf verloren gehen!‘¹⁶¹ Bildungsgerechtigkeit und kritisiert das bestehende Bildungswesen, in deren Bildungsinstitutionen „eher exklusive statt inklusive Bildung und Erziehung“¹⁶² vorherrschen.

Es wird betont, dass Inklusion nicht erst mit der Einschulung beginnt, sondern inklusive Einrichtungen, wie Kindertagesstätten, bereits im frühkindlichen Bereich zugänglich sein müssen.

¹⁵⁸ Vgl. United Nations: Report of the Special Rapporteur on the rights to education. 2007

¹⁵⁹ Vgl. Ainscow, Mel et al.: Improving schools, developing inclusion. 2006

¹⁶⁰ Kirchenamt der Evangelischen Kirchen in Deutschland (Hrsg.): Niemand darf verloren gehen. 2010. S. 8

¹⁶¹ Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.): Kundgebung ‚Niemand darf verloren gehen!‘ 2010

¹⁶² Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.): Kundgebung ‚Niemand darf verloren gehen!‘ 2010

Als konkrete Kriterien für gelungene Inklusion benennt die EKD¹⁶³ die Zusammenstellung multiprofessioneller Teams an Schulen sowie die Einrichtung inklusiver Ganztagsangebote, so dass Lernende auch im schulischen Betreuungsbereich nicht exkludiert werden. Im Bereich der räumlichen und sachlichen Ressourcen wird empfohlen, Barrierefreiheit anzustreben. Die EKD unterstreicht zudem, dass „Bildungsreformen [...] nicht umsonst zu haben“¹⁶⁴ sind und die Umsetzung von Inklusion ohne finanzielle Ressourcen¹⁶⁵ nicht möglich ist.

Als Gelingensfaktoren werden darüber hinaus die Weiterbildung und Qualifikation von Lehrenden benannt, um u. a. Überforderungen zu vermeiden. Auch die Sicherung sonderpädagogischer Förderqualität sowie der Verweis auf die auch zukünftig relevante Anwesenheit von qualifizierten Förderpädagogen und -pädagoginnen wird betont. Außerschulische Bildungsträger sowie Träger von Kinder- und Jugendarbeit werden aufgefordert, Heranwachsende mit Behinderung(en) in den Blick zu nehmen. Schulen in kirchlicher Trägerschaft wird nahe gelegt, besondere Verantwortung für schulische Inklusion und inklusive Bildung zu übernehmen.

Darüber hinaus können „evangelische Profile [...] nur dann evangelisch heißen, wenn sie zugleich Offenheit für andere einschließen“¹⁶⁶. Die Ökumene als ein obligatorischer Bestandteil sowie der Verzicht auf den Absolutionsanspruch der eigene Konfession oder Kirche unterstreichen dies genauso wie die Betonung der Relevanz toleranten und respektvollen Auseinandersetzung mit Menschen und Grundlagen anderer Religionen und Konfessionen. Offenheit ist dabei keinesfalls gleichzusetzen mit der Verschleierung von Unterschieden und Differenzen, vielmehr geht diese dem Evangelium folgende Öffnung mit einer klaren Profilbildung einher.¹⁶⁷

¹⁶³ Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.): Kundgebung ‚Niemand darf verloren gehen!‘ 2010

¹⁶⁴ Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.): Kundgebung ‚Niemand darf verloren gehen!‘ 2010. Kap. 3, Abs. 3, Z. 5f

¹⁶⁵ Vgl. dazu auch die Studie von Klemm, Klaus: Zusätzliche Ausgaben für ein inklusives Schulsystem in Deutschland. 2012

¹⁶⁶ Kirchenamt der EKD (Hrsg.): Kirche und Bildung. 2009. S. 59

¹⁶⁷ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hrsg.): Kirche und Bildung. 2009

„Je deutlicher das Profil hervorgehoben wird, desto größer sollte auch die Offenheit sein.“¹⁶⁸

Darauf basierend lassen sich mehrere Vermutungen festhalten: Zum einen ist davon auszugehen, dass ev. Grundschulen grundlegend offen für Lernende anderer Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen sind und diese aufnehmen. Der Verzicht dieser Absolutsetzung bzgl. der eigenen Religion und Kirche ebenso wie die feste Verankerung der Ökumene impliziert eine positive Anerkennung anderer Glaubenseinstellungen sowie deren Berechtigung. Die Praxis im Schulalltag muss aufgrund dessen, insbesondere bei ev. Schulen mit starkem ev. Profil, über eine formale Toleranz¹⁶⁹ hinausgehen und ihren Schulalltag entsprechend gestalten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für die EKD „Bildungsgerechtigkeit [...] zum evangelischen Selbstverständnis“¹⁷⁰ gehört und sich dies nicht ausschließlich auf Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf bezieht, sondern ebenso auf die Offenheit gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen.

„Jedes Ding hat so viele Seiten,
wie es Blicke auf sich ziehen kann.“¹⁷¹

3.4 Inklusive Bildung

Jeder Lernende lernt individuell und einzigartig. Damit ist Schule ein Ort, an dem in heterogenen Gruppen gelernt und gelehrt wird. An erster Stelle sollte folglich, in Bezug auf die Bildung, das Ziel der Inklusion stehen, da erfolgreiche Integration ohne Inklusion nicht zielführend sein kann.

Auch sollte der Begriff Bildung genauer erläutert werden. Der Begriff Bildung verweist etymologisch auf zweierlei: Zum einen kann er auf *Bildunga* (ahd.) zurückgeführt werden, was soviel wie Gestaltung und damit den Erschaffungsprozess beschreibt. Zum anderen könnte das Lexem ursprünglich auf das Beil (ahd. *Bi*) und damit das Schmiedehandwerk

¹⁶⁸ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Kirche und Bildung. 2009. S. 60

¹⁶⁹ MENSCHING versteht unter formaler Toleranz lediglich die Duldung anderer Religionen und Überzeugungen. Vgl. dazu Mensching, Gustav et al.: Aufsätze und Vorträge zur Toleranz- und Wahrheitskonzeption. 2002

¹⁷⁰ Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.): Kundgebung ‚Niemand darf verloren gehen!‘ 2010. Kap. 1, Abs. 2, Z. 1

¹⁷¹ Platte, Andrea: Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse. 2007. S. 109

zurückgehen. Der Wortherkunft nach impliziert das Lexem entsprechend zwei Aspekte: „Den des Prozesses (*gebildet werden* bzw. *sich bilden*: Formung, Gestaltung) und den des Zustandes (*gebildet sein*: Form, Gestalt).“¹⁷² Dabei existiert ein Bildungsideal, das das übergeordnete Ziel der Bildung darstellt und sowohl von Vorstellungen des Menschen geprägt ist als auch von dessen Stellung in der Welt sowie dem Sinn seines Lebens.¹⁷³ Zentral ist, dass Bildung sich der Individualisierung des Menschen zuwendet. Dazu gehört sowohl die Befähigung zur Kommunikation als auch die Gestaltung des Miteinanders und der Welt aus der Perspektive und mit dem Ziel einer besseren Zukunft. Zudem hat Bildung u. a. die Entwicklung der Identität des Menschen als Aufgabe. Dies umfasst zum einen die Beziehung jedes Menschen zu seiner Umwelt, zum anderen die Eigenständigkeit des Menschen in seinem Leben.¹⁷⁴

Bereits aus der Klärung der beiden Begriffe Inklusion und Bildung wird deutlich, dass diese sehr gut zusammengedacht werden können. Wo Bildung als einen zentralen Aspekt die Individualisierung nennt, strebt Inklusion danach, Heterogenität, also die Ungleichheit und damit die Individualität, als Normalität zu erkennen.

Inklusive Didaktik muss folglich u. a. vielfältige, vielseitige und offene Blicke auf Lerngegenstände eröffnen und ermöglichen, wenn das Ziel Inklusiver Bildung erreicht werden soll.¹⁷⁵ Daraus ergibt sich, dass Inklusive Bildung mehrperspektivisch sein muss, offen für Veränderung ist und sich daher auch permanent verändern kann. Bildung wird als „Begegnung mit der uns umgebenden Welt“¹⁷⁶ betrachtet, es geht nicht um Aussonderung, sondern um Bildung für alle. Dieses Leitziel impliziert genau die genannten Aspekte wie Perspektivenvielfalt und Veränderung, die gerade, wenn natürlich auch nicht nur, für Integrativen Unterricht von großer Bedeutung sind. Inklusive Bildungsprozesse verstehen nicht nur Bildung als veränderbar, sondern auch Lehr- und Lerngegenstände. Das bedeutet nicht, dass jeder Lernende in einer Schulklasse an grundlegend anderen Lerngegenständen arbeitet.

¹⁷² Schönwitz, Jürgen: Religion – Identität – Bildung. 2012. S. 77 (Hervorhebung im Original)

¹⁷³ Vgl. Müller-Friese, Anita: Miteinander der Verschiedenen. 1996

¹⁷⁴ Vgl. Müller-Friese, Anita: Miteinander der Verschiedenen. 1996

¹⁷⁵ Vgl. Platte, Andrea: Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse. 2007/Reich, Kersten: Inklusive Didaktik. 2014

¹⁷⁶ Platte, Andrea: Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse. 2007. S. 109

Vielmehr eröffnet ein inklusives Bildungsverständnis die Möglichkeit, an demselben Bildungsgegenstand auf ganz individuelle Weise zu arbeiten und zu lernen. „Das macht das Ding veränderbar, je nachdem wer es wann und wie anblickt in der Absicht es zu entdecken, zu erfassen, zu verstehen.“¹⁷⁷ Eine so verstandene Herangehensweise eröffnet unzählige Zugänge zu Themen und Gegenständen und kann dazu führen, dass Lernende wesentlich besser in selbige hineinfließen. Zudem wird in inklusiven Lerngruppen jeder Lernende ernst genommen und das jeweilige Lerntempo akzeptiert.¹⁷⁸ Individualität, als Ziel von Bildung und Heterogenität als Normalität, als Ziel von Inklusion, kann auch hier zusammengedacht werden. Damit wird deutlich, dass gelungener Unterricht (nicht nur) an inklusiven Grundschulen zwangsläufig auf ein inklusives Bildungsverständnis angewiesen ist, wenn er der Heterogenität der Lernenden gerecht werden will.

3.5 Zwischenfazit mit begründeter Schwerpunktsetzung

Es wird deutlich, dass Inklusion immer von gesellschaftlichen und historischen Veränderungen und Prozessen geprägt ist¹⁷⁹, sich in entsprechender Weise äußert und sich auf differierende Bereiche des gesellschaftlichen (Zusammen-)Lebens beziehen kann.

Die Auseinandersetzung mit den Begriffen ‚Integration‘ und ‚Inklusion‘ zeigt, dass eine klare Abgrenzung schwierig ist. Das Stufenmodell, in welchem Integration und Inklusion als Schritte innerhalb eines Prozesses betrachtet werden, verdeutlicht dennoch, dass die beiden Begriffe nicht gleichbedeutend sind. Im Vordergrund von Inklusion steht nicht die Eingliederung aller Menschen in ein vorhandenes System, sondern die Schaffung eines Systems für alle, so dass Chancenungleichheit, Segregation und Diskriminierung überwunden werden (können). Die Maximierung von Bildungsgerechtigkeit ist auch aus evangelischer Perspektive grundlegend. In diesem Prozess muss u. a. die positive Wahrnehmung von Heterogenität verankert werden sowie eine Systemveränderung stattfinden.

¹⁷⁷ Platte, Andrea: Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse. 2007. S. 109

¹⁷⁸ Vgl. Sander, Alfred: Von der integrativen zur inklusiven Bildung. 2002

¹⁷⁹ Vgl. Tenorth, Heinz-Elmar et al.: Lexikon Pädagogik. 2007

Der prozessuale Charakter von Inklusion betont, dass diese Veränderungen Zeit brauchen. Insbesondere auch vor diesem Hintergrund ist die zum Teil vorhandene Fokussierung der deutschen Diskussion auf die Inklusion von Lernenden mit Behinderung(en) in Regelschulen zu betrachten. Innerhalb einer solchen Entwicklung, die u. a. auf ein inklusives Bildungssystem zielt, ist jeder Aspekt von Bedeutung und Wichtigkeit. Die professionelle Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems bedarf differierender Maßnahmen, beginnend bei der Verankerung inklusiver Werte, der Umdisponierung und Weiterbildung von Bildungsakteuren bis hin zu Finanzierungsplänen und entsprechender politischer Gesetzgebung. Dies wird auch von der EKD unterstrichen.

Die differierenden Perspektiven und Schwerpunkte zeigen, dass Inklusion weitaus mehr Aspekte impliziert als die gemeinsame Beschulung von Lernenden mit und ohne Behinderung(en). Inklusion meint auch das Wegfallen von Diskriminierungen im Allgemeinen sowie die Reduktion von Exklusion aufgrund ganz unterschiedlicher Merkmale wie Rasse und Geschlecht. Analog beschreiben AINSCOW ET AL. schulische Inklusion als „the presence, participation and achievement of all students vulnerable to exclusionary pressures, not only those with impairments or those who are categorised as ‘having special educational needs’”¹⁸⁰.

Das Ziel, eine Schule für alle, und im weitesten Sinne auch eine Gesellschaft für alle zu schaffen, steht am Ende des in Gang gebrachten Prozesses. Bereits im vorangegangenen Kapitel wurde der Nexus zwischen gesellschaftlichen Veränderungen und Werteverankerungen herausgestellt. Die im Rahmen von Inklusion angestrebten gesamtgesellschaftlichen Veränderungen von Wahrnehmungen und Strukturen verdeutlichen folgerichtig nicht nur, dass Integration und Inklusion nicht zwangsläufig nur aufeinander aufbauen müssen und die Grenzen durchaus auch während des Prozesses verschwimmen können, sondern ebenfalls, dass dieser Prozess Auswirkungen auf Werteverankerungen innerhalb sozialer Gefüge haben kann (vgl. Kap. 2.1).

Bei der Auseinandersetzung mit Teilaspekten von Inklusion ergeben sich in logischer Folge mehrere Schwierigkeiten: Für eine fundierte Betrachtung und

¹⁸⁰ Ainscow, Mel et al.: Improving schools, developing inclusion. 2006. S. 25

Untersuchung ist das Herausgreifen von Einzelaspekten von Inklusion vonnöten. Dies impliziert zweierlei: Zum einen die zwangsläufige Exklusion weiterer Aspekte, zum anderen werden die besonderen Aspekte und dadurch auch die entsprechenden Gruppen von Menschen durch die Fokussierung betont. Wird der Schwerpunkt bspw. auf die Inklusion von Lernenden mit Einwanderungsgeschichte gelegt, so findet automatisch bereits dadurch eine Kategorisierung in Menschen mit und ohne Einwanderungsgeschichte statt. Diese stechen hervor, was wiederum dem Inklusionsgedanken widerspricht, wenn Inklusion als die Veränderung von Wahrnehmungen gesehen wird, mit dem Ziel, Vielfalt als Normalität zu sehen, ohne einzelne Gruppen hervorzuheben. Zeitgleich ist jedoch eine verantwortungsvolle Auseinandersetzung mit und Umsetzung von Inklusion ohne kurzzeitiges Akzentuieren bestimmter Gruppen nicht möglich, es ist daher als ein Teil des Inklusionsprozesses zu sehen, „denn auf dem Weg zur Überwindung von Barrieren ist die Benennung von Lebensbedingungen und Bedürfnissen wichtig, auch wenn die Unterschiede dadurch immer konstruiert werden“¹⁸¹.

Wird Inklusion aus aktueller Perspektive betrachtet, so kommen zwangsläufig Fragen bspw. zur Finanzierung, Ausbildung und praktischer Umsetzung auf. Die bereits erwähnte Selektivität des deutschen Schulsystems, beginnend mit der Dreigliedrigkeit über den Versuch, durch Vergleichstests scheinbare Objektivität zu erzeugen bis hin zu Zurückstufungen und Ausschlüssen von Lernenden mit dem Ziel, ein höchstmögliches Maß an Homogenität zu erzeugen, hat sich lange etabliert.¹⁸²

Jeder Aspekt von Inklusion ist ebenso vielschichtig wie bedeutungsvoll. Dies macht das Herausgreifen und Fokussieren konkreter Aspekte notwendig, um die Betrachtung fundiert und differenziert vornehmen zu können. Das Wissen um die unterschiedlichen Sichtweisen und Perspektiven von Inklusion ist insofern relevant, als das der gesetzte Schwerpunkt stets als einer von mehreren möglichen begriffen und gedacht wird.

Im Kontext der vorliegenden Arbeit werden die Schwerpunkte auf Elementen von Inklusion bzgl. Lernenden mit Behinderung(en) sowie dem Umgang mit

¹⁸¹ Kammeyer, Katharina: Inklusion theologisch. 2013. S. 15

¹⁸² Vgl. auch Werning, Rolf: Inklusion. 2010

religiöser Diversität im schulischen Kontext liegen. Die Untersuchung von *Elementen* dieser Aspekte gründet auf der Komplexität von Inklusion sowie auf der Überzeugung, dass das Konzept der (schulischen) Inklusion zurzeit noch in den Anfängen steckt. Die Wahl dieser Aspekte soll im Folgenden kurz begründet werden.¹⁸³

Der erste gewählte Inklusionsaspekt findet seine Begründung in der aktuellen Inklusionsdebatte, die in Deutschland im Kontext von Bildung vorwiegend unter diesem Aspekt geführt wird. Die Erfüllung der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung der Vereinten Nationen, insbesondere des Artikels 24, kann als Grund für diese Fokussierung vermutet werden.

Ein weiterer Schwerpunkt stellt Inklusion bezüglich Lernender unterschiedlicher Religionen bzw. religiösen Prägungen und Weltanschauungen dar. Dies geht weit über die Frage, ob nicht evangelische Heranwachsende an ev. Grundschulen aufgenommen werden und Lehrende einer anderen Konfession oder gar Religion angehören dürfen, hinaus. Inklusion meint, das wird immer wieder deutlich, nicht das reine Nebeneinander von Menschen, sondern das gewollte Miteinander. Dazu zählt auch, Unterschiede nicht zu nivellieren oder lediglich zu dulden, sondern ganz bewusst wahrzunehmen, einzubeziehen und gewinnbringend zu nutzen. Im schulischen Kontext impliziert dies Religionssensibilität, d. h., religiöse Diversität wahrzunehmen, professionell damit umzugehen und diese zu nutzen.

Die genannten Inklusionsaspekte werden im Folgenden separat betrachtet, um ihnen in ihrer Komplexität begegnen zu können. Daraufgehend rückt inklusive Schulkultur in den Fokus, da die jeweilige Schulkultur, wie sich zeigen wird, das Fundament von Schulen darstellt. Dies folgt nicht nur der Thematik der vorliegenden Auseinandersetzung, sondern ermöglicht darüber hinaus eine erste Verknüpfung von Werten und Inklusion vor dem gleichen Hintergrund: Schule.

¹⁸³ Die ausführliche und differenzierte Auseinandersetzung mit den fokussierten Inklusionsaspekten erfolgt in Kap. 4 der vorliegenden Arbeit.

„Die inklusive Schule fühlt sich zuständig für alle Kinder:
für nichtbehinderte und behinderte Kinder, [...] für Kinder aus christlichen Familien,
aus islamischen oder anders religiösen Familien
und aus religionsfernen Familien.“¹⁸⁴

4 Aspekte von Inklusion

In den vorhergegangenen Kapiteln wurden die Grundsteine für die Auseinandersetzung mit ausgewählten Inklusionsaspekten im Kontext ev. Bekenntnisgrundschulen gelegt. Da Grundschulen Schulen für (fast) alle Schülerinnen und Schüler sind, zeichnen sie sich durch ein besonders hohes Maß an Heterogenität aus. Dass es bei schulischer Inklusion nicht nur um Lernende mit Behinderung(en) geht, sondern um alle Schülerinnen und Schüler und damit um den Abbau von Exklusionsmechanismen im Allgemeinen, wurde ebenso herausgestellt, wie das Verständnis von Integration und Inklusion.

Im Folgenden sollen zwei ausgewählte Aspekte von Inklusion genauer betrachtet werden: die Inklusion von Lernenden mit Behinderung(en) und darauffolgend der Umgang mit religiöser Diversität. Beide Aspekte finden sich mit der Forderung in den Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule in NRW wider, „diese Vielfalt als Chance zu begreifen und sie durch eine umfassende und differenzierte Bildungs- und Erziehungsarbeit für das gemeinsame Lernen der Kinder zu nutzen“¹⁸⁵. Dazu wird genauer betrachtet, was unter den Aspekten verstanden wird bzw. werden kann. Da der Fokus der Untersuchung auf geografischer Ebene auf dem Land NRW liegt, werden beide Aspekte, bezüglich der Bevölkerungszusammensetzung und schulstatistischer Daten, im Kontext dieses Bundeslandes betrachtet.

Die Auseinandersetzung mit beiden Inklusionsaspekten zielt bewusst nicht auf Möglichkeiten der praktischen Umsetzung ab. Insbesondere auch aufgrund der Einzigartigkeit jedes Individuums als Schöpfung Gottes kann es kein ‚Patentrezept‘ geben. Darüber hinaus würde dies die jeweiligen Besonderheiten der Einzelschulen ausklammern. Diese Sichtweise spiegelt sich auch in aktueller Literatur zu der Thematik wider, die sich, sobald es um

¹⁸⁴ Sander, Alfred: Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. 2008. S. 36

¹⁸⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW. 2012. S. 12

die schulische Adaption geht, sowohl auf praktische Bausteine, methodische Anregungen, erprobte Modelle und Praxisbeispiele als auch auf Veränderung der systemischen Ebene und Schulentwicklungsprozesse fokussiert.¹⁸⁶ Der Anspruch auf einen einzigen, richtigen Weg wird in der Regel vermieden. Darüber hinaus liegen bisher „erst wenig belastbare Erkenntnisse zur Wirkung“¹⁸⁷ vor.

4.1 Inklusion von Lernenden mit Behinderung(en)

Die Teilhabe von Lernenden mit Behinderung(en) an sogenannten Regelschulen ist in der Bundesrepublik Deutschland seit der Ratifizierung der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung der Vereinten Nationen¹⁸⁸ im Jahr 2009 weit mehr als (integrations-)pädagogische Forderung geworden. Sie ist politisches Postulat. PREUSS-LAUSITZ und KLEMM halten in ihrem Gutachten für das Ministerium für Schule und Weiterbildung in NRW eine Inklusionsquote von 85 % bis 2020 für realistisch.¹⁸⁹ Die Landesregierung hat Mitte 2012 einen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention vorgelegt, mittels dessen „die inklusive Gesellschaft [...] schrittweise verwirklicht werden soll“¹⁹⁰.

Um eine tragfähige Grundlage zu schaffen, werden zunächst die rechtlichen Grundlagen offengelegt und die aktuelle Situation an nordrhein-westfälischen Grundschulen beleuchtet. Darauf folgend wird geklärt, was unter ‚Behinderung‘ aus divergierenden Perspektiven verstanden wird. Abschließend werden mittels neurobiologischer Erkenntnisse mögliche Lernchancen aller Lernenden innerhalb inklusiver Lerngruppen herausgestellt.

¹⁸⁶ Vgl. u. a. Stähling, Reinhard et al.: „Das können wir hier nicht leisten“. 2012/Metzger, Klaus M. et al.: Inklusion – praxisorientiert. 2012/Stähling, Reinhard: „Du gehörst zu uns“. 2006

¹⁸⁷ Huber, Christian: „Auf die Plätze, fertig, Inklusion!“ 2011. S. 124

¹⁸⁸ Im Sinne der besseren Lesbarkeit wird die Konvention im weiteren Verlauf vereinfacht als Behindertenrechtskonvention bezeichnet.

¹⁸⁹ Klemm, Klaus et al.: Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. 2011

¹⁹⁰ Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Aktionsplan der Landesregierung. 2012. Vorwort des Sozialministers Gutram Schneider. S. 1

4.1.1 Rechtsgrundlage

Bereits im Übereinkommen über die Rechte des Kindes aus dem Jahr 1989¹⁹¹ wird betont, „dass ein geistig oder körperlich behindertes Kind ein erfülltes und menschenwürdiges Leben unter Bedingungen führen soll, welche die Würde des Kindes wahren, seine Selbstständigkeit fördern und seine aktive Teilnahme am Leben der Gemeinschaft erleichtern“¹⁹².

1994 tagte die UNESCO-Konferenz in Spanien mit dem Resultat der Salamanca-Erklärung, die 1996 von 92 Staaten, inklusive Deutschland, unterzeichnet wurde. In der Erklärung wird eine kindzentrierte Pädagogik innerhalb eines Bildungssystems gefordert, welches Heranwachsenden mit besonderen Bedürfnissen gerecht wird.¹⁹³ Inklusion wird dabei vorwiegend aus pädagogischer und ökonomischer Perspektive betrachtet und für selbige argumentiert. Zum einen wird betont, dass Regelschulen mit einer kindzentrierten Pädagogik für alle die beste Möglichkeit zur Bekämpfung von Diskriminierungen und zur Schaffung von Gemeinschaft sind. Zum anderen wird aber auch die wohnortnahe Beschulung vorteilhaft für die Kosten-Nutzen-Relation gesehen.¹⁹⁴

Beinahe zeitgleich zur Erscheinung dieser Erklärung veröffentlichte die deutsche Kultusministerkonferenz ein Positionspapier zum Thema ‚Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland‘. Lernende mit Behinderung(en), so heißt es in der Empfehlung, erhalten sonderpädagogische Unterstützung, wenn sie „im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“¹⁹⁵. Auch wenn einige verankerte Ziele der Empfehlung von der Salamanca-Erklärung abweichen, so wird auch in diesem Dokument eine veränderte Sicht auf Bildung und Teilhabe deutlich. Veränderte pädagogische Selbstverständnisse sollen Beachtung finden und

¹⁹¹ Das Übereinkommen wurde 1990 von der Bundesrepublik unterzeichnet und trat 1992 in Kraft.

¹⁹² Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. 2012. Art. 23 (1)

¹⁹³ Vgl. Klemm, Klaus et al.: Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. 2011

¹⁹⁴ Vgl. UNESCO: Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. 1994. Abs. 2

¹⁹⁵ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. 1994. S. 5

Zeichen „für eine personenbezogene, individualisierende und nicht mehr vorrangig institutionenbezogene Sichtweise sonderpädagogischer Förderung“¹⁹⁶ sein. Dies impliziert, dass sonderpädagogische Förderung nicht vorrangig Aufgabe der Förderschulen sein muss, sondern sich gleichermaßen auf Regelschulen bezieht. Zwar wird an dieser Stelle noch keine Umstrukturierung des Schul- und Bildungswesens gefordert, trotzdem wird die Bildung von Heranwachsenden mit Behinderung(en) als eine Aufgabe für alle gesehen, die grundsätzlich an allen Schulformen anzustreben ist.¹⁹⁷

Die 2006 verabschiedete und seit 2009 von Deutschland ratifizierte Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen stellt die verbindliche Grundlage für alle Staaten der Vereinten Nationen, Bundesländer und Kommunen hinsichtlich des Umgangs mit und der Teilhabe von Menschen mit Behinderung(en) dar. Bereits in der Präambel wird die Relevanz der Zusicherung von Zugangsmöglichkeiten für Menschen mit Behinderung u. a. zu Bildung und sozialer Teilhabe betont. Das Übereinkommen soll, so Art. 1, „den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen [...] fördern, [...] schützen und [...] gewährleisten“ und damit „die Achtung der ihnen innewohnenden Würde [...] fördern.“¹⁹⁸

Wohingegen der Fokus der Salamanca-Erklärung auf der pädagogischen und ökonomischen Begründung lag, macht die Nähe zu Art. 1 des Grundgesetzes¹⁹⁹ der Bundesrepublik Deutschland deutlich, dass es sich bei der UN-Behindertenrechtskonvention um eine Konkretisierung des geltenden Grund- und Menschenrechts handelt. Der Fokus wird dabei auf Menschen mit Behinderung(en), deren speziellen Bedürfnissen sowie evtl. Barrieren gelegt und darauf abgestimmt formuliert. Für die weitere Auseinandersetzung

¹⁹⁶ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. 1994. S. 2

¹⁹⁷ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. 1994

¹⁹⁸ Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. 2008. Art. 1

¹⁹⁹ „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.“ Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. 2011. Art. 1 (1)

kommt Artikel 24 eine besondere Bedeutung zu, welcher verbindliche Aussagen sowohl zu Bildung als auch zum Bildungssystem enthält.

Jedem Menschen kommt das Recht auf Bildung zu, d. h. selbstverständlich auch Menschen mit Behinderung(en).²⁰⁰ Dazu soll Diskriminierung verhindert und Chancengleichheit realisiert werden, was wiederum nur durch ein inklusives „Bildungssystem auf allen Ebenen“²⁰¹ ermöglicht werden kann, zu dem sich die Vertragsstaaten verpflichten. Vor allem durch die darauf folgende Forderung, „Menschen mit Behinderung zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“²⁰², gewinnt dies an Tragfähigkeit. Darüber hinaus darf keinem Menschen mit Behinderung(en) der Zugang zum und die Teilhabe am allgemeinen Bildungssystem verwehrt werden. Die Erwerbsmöglichkeit von Kompetenzen, die für die Lebensführung und das gesellschaftliche Miteinander von Bedeutung sind, lässt eine gleichberechtigte Teilhabe an selbiger näher rücken. Dazu sollen entsprechende materielle und personelle Ressourcen mobilisiert werden, um bestmöglich fördern und fordern zu können.

Auch das Schulgesetz des Landes NRW macht die Förderung und Forderung Lernender mit Behinderung(en) verbindlich, wodurch einerseits gesellschaftliche Teilhabe und selbstständige Lebensgestaltung erreicht und andererseits die höchst- und bestmögliche schulische und berufliche Eingliederung realisiert werden sollen.²⁰³ Regelschulen werden (noch vor Förderschulen) als Ort der sonderpädagogischen Förderung explizit genannt.²⁰⁴ Das neue Schulgesetz macht dies obligatorisch: „Die Schule fördert die vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit und ohne

²⁰⁰ Auch hier wird Artikel 26 (1) der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte aus dem Jahr 1948 aufgegriffen und explizit für Menschen mit Behinderung gefordert. Vgl. dazu Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948. Art. 26 (1)

²⁰¹ Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. 2008. Art. 42 (1) In der englischen Fassung lautet die Stelle des Artikels 24 (1): „[...] States Parties shall ensure an inclusive education system [...]“. In der deutschen Fassung wird das Wort ‚inclusive‘ mit ‚integrativ‘ übersetzt. Da die englische Fassung jedoch die Maßgebliche ist, kann davon ausgegangen werden, dass stets von Inklusion die Rede ist.

²⁰² Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. 2008. Art. 24 (1)

²⁰³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. 2014. § 2 (5)

²⁰⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulgesetz für das Land NRW. 2014. § 20 (1)

Behinderung. In der Schule werden sie in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (inklusive Bildung).“²⁰⁵

Der gemeinsame Unterricht von Lernenden mit und ohne Behinderung(en) ist in Deutschland dennoch kein Regelfall, ebenso wie ein inklusives Schulsystem. Auch ein Blick auf die politische Ebene von NRW zeichnet dieses Bild mit. Obwohl die Behindertenrechtskonvention rechtlich bindend ist, wurden erst Ende 2010 Forderungen laut, dass es bei der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems „nicht zu weiteren Verzögerungen kommen“²⁰⁶ soll. Inwieweit in Kürze weitere Resultate und Veränderungen im Schulwesen sichtbar und fruchtbar werden, wird sich noch herausstellen.

Abschließend können jedoch zwei zentrale Aspekte festgehalten werden: Die Tatsache der bis zum jetzigen Zeitpunkt wenig flächendeckenden Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention verweist auf die Problematiken der Forderungen. Gefordert wird ein inklusives Bildungssystem sowie inklusive Bildung, jedoch an keiner Stelle inklusive Schulen. Die Umstellung des Bildungssystems bedarf einer Vielzahl an personellen, aber auch räumlichen und materiellen Umstrukturierungen sowie finanziellen Mehraufwand, um jedem Lernenden gerecht werden zu können. Darüber hinaus müssen offen stehende Personalfragen, wie z. B. Aufstiegschancen von Förderschullehrenden an Regelschulen, geklärt werden. Der angestrebte Paradigmenwechsel impliziert nicht nur ein Umdenken, welches zweifelsohne Zeit braucht, sondern gleichermaßen entsprechende Ressourcen, damit inklusive Bildung nicht zur „inklusive Vernachlässigung“²⁰⁷ wird und dadurch das Ziel verfehlt wird.

Die UN-Behindertenrechtskonvention zielt auf die Teilhabe von Menschen mit Behinderung(en) in politischen, gesellschaftlichen und sozialen Bereichen ab; die Teilhabe an und Zugänglichkeit von Bildung für Menschen mit Behinderung(en) wird explizit verlangt und ist vertraglich bindend. Die Forderung nach dem Aufbau eines inklusiven Bildungssystems stellt die

²⁰⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulgesetz für das Land NRW. 2014. § 2 (5)

²⁰⁶ Landtag Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): UN-Konvention zur Inklusion in der Schule umsetzen. 2010. S. 2

²⁰⁷ Zupp, Gerhard: Interview. Ist die inklusive Schule der Weg zur inklusiven Gesellschaft? 2009. S. 239

Weichen für inklusive Bildung, der sich Deutschland verpflichtet hat, und entspricht dem geltenden Grundgesetz sowie den Menschenrechten.

4.1.2 Behinderung

„Aber ich habe nicht das Gefühl, behindert zu sein.
Es sind die Gesellschaft und ihre Strukturen,
die mich behindern.“²⁰⁸

4.1.2.1 Annäherung an den Begriff Behinderung

Die Frage, wer überhaupt ‚behindert‘ ist, und ob ein Mensch behindert ist oder eine Behinderung hat, stellt sich bei der Auseinandersetzung mit dem Thema zwangsläufig. Besonders eingeprägt hat sich, durch die häufige Verwendung des Symbols, der stilisierte Rollstuhlfahrer als Zeichen für Behinderung(en). Es dient als allgemeines Symbol, folglich sind alle Menschen mit Behinderung(en) darin zusammengefasst. „Behindertsein, das meint: nicht gehen können, nicht sehen können oder hören, keine Arme haben, geistig behindert sein oder sogar ‚schwerstmehrfachbehindert‘. Eingeschränktes Leben jedenfalls [...].“²⁰⁹ Damit findet eine erste Eingrenzung statt. Was genau unter ‚eingeschränktem Leben‘ zu verstehen ist, wird dabei angerissen, jedoch nicht abschließend geklärt. Die Frage, ob ein Mensch nicht auch eingeschränkt ist, der über eine geringe Sozialkompetenz verfügt, keine Toleranz anderen Menschen gegenüber hat oder, im Bereich des Wissens und Könnens, z. B. nicht gut rechnen kann oder kein Wissen über Politik besitzt, könnte bejaht werden. Und doch würde wahrscheinlich keiner einen Menschen mit einer solchen Einschränkung als ‚behindert‘ betiteln.

In den 1980er Jahren wurde ein Krankheitsfolgenmodell veröffentlicht, das die Grundlage für eine einheitliche Klassifizierung von Standards darstellen sollte und vor allem ein medizinisches Verständnis von Behinderung widerspiegelt. Aus diesem Modell entwickelte die Weltgesundheitsorganisation unter dem Titel ‚International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps‘ (ICIDH) ein Konzept, das „Krankheiten als Manifestationen von Gesundheitsstörungen auf drei

²⁰⁸ Europäisches Parlament (Hrsg.): Gehörloser EU-Abgeordneter. Ich bin nicht behindert, die Gesellschaft behindert mich. 2011. S. 1

²⁰⁹ Schöler, Jutta: Integrative Schule – Integrativer Unterricht. 1993. S. 9

Ebenen“²¹⁰ beschreibt und soziale Folgen von Behinderung mit einbezieht. Die drei Ebenen werden dabei als Schädigung, Fähigkeitsstörung und Handicap bezeichnet. Nur wenn auf einen Menschen alle genannten Ebenen zutreffen, wird er als ‚behindert‘ bezeichnet.²¹¹ Jedoch wurde dieses Konzept Anfang des 21. Jahrhunderts aufgrund seiner relativen Einseitigkeit revidiert. 2001 wurde, ebenfalls von der Weltgesundheitsorganisation, eine Definition von Behinderung verabschiedet, die sich von der medizinisch dominierten Begriffsbestimmung ablöste und sowohl personenbezogene Faktoren als auch Umweltfaktoren berücksichtigte. Die unter dem Namen ‚International Classification of Functioning, Disabilities and Health‘ (ICF) erschienene Begriffserweiterung war jedoch nicht auf alle Bereiche übertragbar. Dies deutet die Problematik des Begriffs an, der eine Vielzahl von Aspekten in sich vereint.

Laut § 2 (1) des Sozialgesetzbuchs (SGB) der Bundesrepublik Deutschland schließt Behinderung „körperliche Funktion[en], geistige Fähigkeit[en] oder seelische Gesundheit“²¹² ein. Entspricht einer der genannten Aspekte länger als sechs Monate bei einem Menschen nicht der ‚typischen‘ Entwicklung, wird dessen gesellschaftliche Teilhabe dadurch eingeschränkt und er gilt als Mensch mit Behinderung(en). Diese Perspektive impliziert erstmals die Relevanz gesellschaftlicher Teilhabe und deren eventueller Verlust bzw. Einschränkung durch Beeinträchtigung(en). Nichtsdestotrotz kann auch an dieser Stelle die Frage gestellt werden, welches der „typische Zustand“²¹³ eines Lebensalters ist und ob ein Mensch tatsächlich erst nach sechs Monaten ‚behindert‘ ist. Zudem heißt es am Ende von § 2 (1), Menschen „sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist“²¹⁴. Die Lexik dieser Aussage kann dabei durchaus als gesamtgesellschaftlich problematisch betrachtet werden, wenn von Bedrohung durch Behinderung die Rede ist.

Das Lexem ‚Behinderung‘ dient, laut ICF, als Oberbegriff „für Schädigungen, Beeinträchtigungen der Aktivität und [...] der Teilhabe“²¹⁵. Die drei genannten

²¹⁰ Bosse, Ingo et al.: Behinderung im Fernsehen. 2006. S. 42

²¹¹ Vgl. Bosse, Ingo et al.: Behinderung im Fernsehen. 2006

²¹² Bundesministerium der Justiz (Hrsg.): Sozialgesetzbuch. Neuntes Buch. § 2 (1)

²¹³ Bundesministerium der Justiz (Hrsg.): Sozialgesetzbuch. Neuntes Buch. § 2 (1)

²¹⁴ Bundesministerium der Justiz (Hrsg.): Sozialgesetzbuch. Neuntes Buch. § 2 (1)

²¹⁵ Bosse, Ingo et al.: Behinderung im Fernsehen. 2006. S. 44

Dimensionen stehen dabei in einer Wechselwirkung. Diese Definition deckt, ebenso wie die Definition des SGB, nicht ausschließlich die körperlichen Auswirkungen ab, sondern zugleich auch die sozialen Auswirkungen einer Beeinträchtigung auf den Menschen. Damit unterscheidet sich diese Auslegung von Behinderung deutlich von der rein medizinischen Definition. Sie macht deutlich, dass das Ausmaß der Beeinträchtigung der Teilhabe, also inwiefern ein Mensch in eine Lebenssituation einbezogen ist, nicht ausschließlich von der Beeinträchtigung der Körperfunktionen und -strukturen abhängig ist. Die persönliche Situation und das soziale Umfeld des Menschen mit Behinderung(en) sind ebenfalls relevante Faktoren, von denen Teilhabe abhängt. Aufgrund dessen wird diese Definition das Verständnis von Behinderung in dieser Arbeit darstellen.

Behinderung lässt sich, aus religionspädagogischer Sicht, nur dann bestimmen, wenn medizinische aber ebenfalls auch geschichtlich-gesellschaftliche, theologische und (sonder-)pädagogische Aspekte berücksichtigt werden. Das Wort ‚Behinderung‘ ist darüber hinaus ein subjektiv geprägter Begriff und dient häufig als Ausdruck, um Relationen, die der Sprecher ausdrücken möchte, herzustellen. Umgangssprachlich wird der Begriff häufig mit körperlichen Einschränkungen verbunden und verwendet, um Menschen zu charakterisieren. Dabei werden Menschen mit Behinderung(en) zwangsläufig auf ihre Schädigung reduziert.²¹⁶ Behinderung ist (ein) Ausdruck „[...] jener geschichtlichen, gesellschaftlichen, ökonomischen und sozialen Prozesse, die auf einen Menschen einwirken, der durch organische und/oder soziale Beeinträchtigungen gesellschaftlichen Minimalvorstellungen und Erwartungen hinsichtlich seiner individuellen Entwicklung, Leistungsfähigkeit und Verwertbarkeit nicht entspricht“²¹⁷.

Im Laufe der Ausführungen wird sich zeigen, ob und inwiefern wünschens- und erstrebenswerte Vorstellungen schulprogrammatisch mit inklusiven Elementen in Verbindung stehen. Daran wird sich zugleich zeigen, ob dies evtl. zu einer Veränderung des sozialen Umfeldes, in diesem Falle der Schule, führen kann und damit einen Beitrag zur Teilhabe im Sinne der ICF leisten kann.

²¹⁶ Vgl. Kollmann, Roland et al.: Behinderung. In: Mette, Norbert et al.: LexRP. 2001

²¹⁷ Kollmann, Roland et al.: Behinderung. In: Mette, Norbert et al.: LexRP. 2001. S. 122

4.1.2.2 Behinderung und Religion

Bereits ein erster Blick in die curricularen Vorgaben des Faches ev. Religionslehre für die Grundschulen des Landes NRW macht deutlich, dass Toleranz gegenüber anderen und die Akzeptanz anderer Menschen wichtige Bildungsziele darstellen. Auch sich selbst zu kennen, mit Schwächen und Stärken umgehen zu können, an sich zu glauben und die (eigene) Individualität als etwas Positives anzuerkennen, sind fest verankert. Die Orientierung im eigenen Leben und in der Welt soll gefördert, sowie ein Verantwortungsgefühl innerhalb einer Gemeinschaft erzielt werden. Heranwachsende lernen Erzählungen über Jesus Christus kennen, beschäftigen sich mit Geschichten und Psalmen der Bibel, loben und preisen Gott und setzen sich mit der Wirkungsgeschichte Jesu Christi auseinander, die Impulse für verantwortungsvolles Handeln setzen soll.²¹⁸ Alle genannten Aspekte können Anregungen und Hilfestellungen für einen respekt- und würdevollen zwischenmenschlichen Umgang im alltäglichen Leben darstellen, die sich problemlos auf die Thematik der Behinderung(en) und den Umgang mit eigenen und fremden Beeinträchtigungen transferieren lassen. Damit kann bereits an dieser Stelle festgehalten werden, dass, auch unter Berücksichtigung der Definition des Wortes Behinderung, (religiöse) Bildung eine große Bedeutung für die Wahrnehmung von und den Umgang mit eigenen und/oder fremden Behinderungen haben kann.

Dazu ist es notwendig, sich zunächst genauer anzusehen, welche Standpunkte die ev. Kirche in Deutschland (EKD) sowie der Deutsche Evangelische Allianz (DEA) und die Vereinigung ev. Freikirchen (VEF)²¹⁹ vertreten, wie Behinderung aus evangelisch-theologischer Perspektive gedacht und gewertet werden kann und inwiefern dies in der Bibel aufgegriffen wird.

²¹⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. 2012

²¹⁹ Dem VEF gehören die Arbeitsgemeinschaft Mennonitischer Gemeinden in Deutschland, der Bund Evangelisch-Freikirchlicher Gemeinden in Deutschland, der Bund Freier evangelischer Gemeinden in Deutschland, der Bund Freikirchlicher Pfingstgemeinden, die evangelisch-methodistische Kirche, die Heilsarmee, die Kirche des Nazareners sowie der Mülheimer Verband Freikirchlich-Evangelischer Gemeinden als ständige Mitglieder an. Die evangelische Brüder-Unität (Herrnhuter Brüdergemeinde), der freikirchliche Bund der Gemeinde Gottes e. V., die Gemeinde Gottes und die Gemeinschaft der Siebenten-Tags-Adventisten in Deutschland stellen Gastmitglieder des VEFs dar. Vgl. Vereinigung Evangelischer Freikirchen (Hrsg.): Freikirchenhandbuch. 2004

Die EKD spricht sich eindeutig für das Einbeziehen von Menschen mit Behinderung(en) aus. Im Jahre 2003 rief der Ökumenische Rat der Kirchen zur besseren Integration von Menschen mit Behinderung(en) auf und hielt dazu an, sie nicht aufgrund ihrer Abweichung von dem gesellschaftlichen Ideal von Vollkommenheit und Erfolg auszugrenzen.²²⁰

Im Heidelberger Katechismus wird in der Frage 27 gefragt, was unter der Vorsehung Gottes zu verstehen ist. Die Antwort ist eindeutig und kann im Kontext der Thematik dieser Auseinandersetzung als Grundsatz gesehen werden:

„Die allmächtige und gegenwärtige Kraft Gottes, durch die er Himmel und Erde mit allen Geschöpfen wie durch seine Hand noch erhält und so regiert, daß Laub und Gras, Regen und Dürre, fruchtbare und unfruchtbare Jahre, Essen und Trinken, Gesundheit und Krankheit, Reichtum und Armut und alles andere uns *nicht durch Zufall, sondern aus der väterlichen Hand* zukommt.“²²¹

Es wird deutlich, dass der Mensch genauso wie er ist, von Gott gewollt ist. Der Zufall wird ausgeschlossen.

Dies wird auch von der DEA betont: „Innerhalb der menschlichen Gemeinschaft darf es daher keine Wertsetzung geben, die in ihren Konsequenzen zu einer erneuten Differenzierung zwischen mehr oder weniger lebenswertem Leben führt.“²²² Jeder Mensch, so wird festgestellt, ist eine Schöpfung Gottes und „keine menschliche Erfindung – darin liegt seine besondere Würde.“²²³ Würde ist darüber hinaus nicht an Leistung gekoppelt, sondern unabdingbarer Moment menschlichen Daseins. Im ‚PerspektivForum Behinderung‘ unter dem Motto „behindert, begabt, berufen“²²⁴, welches die DEA in Kooperation mit Aktion Mensch und dem European Disability Network regelmäßig veranstaltet, positioniert sich HARTMUT STEEB, Generalsekretär der DEA, sehr klar: „Die Aufgabe der Gesellschaft ist es nicht, Behinderte

²²⁰ Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.): Weltkirchenrat ruft zur Integration Behinderter auf. 2003

²²¹ Evangelisch-reformierte Kirche et al. (Hrsg.): Heidelberger Katechismus. 1997. S. 22 (Hervorhebung nicht im Original)

²²² Deutsche Evangelische Allianz in Deutschland (Hrsg.): Die Würde des Menschen ist die Perle des Rechtsstaates. 2013. S. 4

²²³ Deutsche Evangelische Allianz in Deutschland (Hrsg.): Die Würde des Menschen ist die Perle des Rechtsstaates. 2013. S. 3

²²⁴ Vgl. Deutsche Evangelische Allianz (Hrsg.): Behindert, begabt, berufen. 2012

von nicht Behinderten oder weniger Behinderten zu unterscheiden. Die Aufgabe ist es, Menschen mit Behinderungen nicht zu diskriminieren, nicht auszusondern, nicht zu behindern!“²²⁵

Die VEF legt in ihrem Text ‚Herausgefordert zum sozialen Handeln‘ ebenfalls den Menschen als Gottes Ebenbild zugrunde, weswegen sie ihre „Verfassung [...] so gestalten [wollen], dass die Menschenwürde aller gewahrt wird.“²²⁶ Im theologischen Grundkonsens der VEF wird deutlich, dass alle Mitgliedskirchen für die Menschenrechte eintreten und „in ihren Möglichkeiten entsprechendes Maß an Verantwortung für alle Menschen“²²⁷ übernehmen. Auch wenn es keine klaren Stellungnahmen zum Thema ‚Behinderung(en)‘ gibt, kann daraus abgeleitet werden, dass die Mitgliedskirchen der VEF diese Aspekte auch auf Menschen mit Behinderung(en) übertragen.

Behinderung stellt folgerichtig weder für die EKD noch für die DEA und die VEF ein Ausgrenzungskriterium dar. Vielmehr wird von der EKD und der DEA betont, dass Menschen mit Behinderung(en) die Kirche und die Gesellschaft gleichermaßen bereichern. Unterschiedliche Fähigkeiten, welche Gottes Plan entsprechen, sollen die Gemeinschaft bereichern und fruchtbar genutzt werden. „Ein Menschsein kann ohne B. [Behinderung, Anm. d. Verf.] nicht erfahren u. gedacht werden“, das „Menschsein [schließt] Behinderung ein.“²²⁸

Die biblische Sicht auf Behinderung(en) ist ambivalent. Als alttestamentlicher Begriff können Behinderungen als Defizit gesehen²²⁹ und sich zum einen auf soziale und ökonomische Abhängigkeit, zum anderen auf verminderte Kulturfähigkeit beziehen.²³⁰ Gleichzeitig sind in der Bibel Textstellen zu finden, in denen die Menschen angehalten werden, Menschen mit Behinderung(en) zu schützen: „„Verflucht diejenigen, die Blinde auf dem Weg in die Irre führen!“ Das ganze Volk soll antworten: „Amen!““²³¹ Oder auch:

²²⁵ Deutsche Evangelische Allianz (Hrsg.): Behindert, begabt, berufen. 2012. S. 10

²²⁶ Vereinigung Evangelischer Freikirchen (Hrsg.): Herausgefordert zum sozialen Handeln. 2002. S. 153

²²⁷ Vereinigung Evangelischer Freikirchen (Hrsg.): Freikirchenhandbuch. 2004. S. 141

²²⁸ Kollmann, Roland et al.: Behinderung. In: Mette, Norbert et al.: LexRP. 2001. S. 122

²²⁹ Vgl. z. B. Lev 21, wo die körperliche Makellosigkeit als Bedingung für das Priesteramt im Mittelpunkt steht.

²³⁰ Vgl. Schorch, Stefan: Behinderung (AT). 2008

²³¹ Dtn 27,18

„Rufe Gehörlosen nicht hinter her und lege vor Blinden kein Hindernis [...].“²³²

In der hebräischen Bibel werden hinsichtlich Menschen mit Behinderung(en) vor allem Blinde, Lahme, Stumme und Taube genannt. In Dtn 28,28 heißt es: „Adonaj wird dich mit Wahnsinn, Blindheit und Geistesverwirrung schlagen“, was darauf schließen lässt, dass nicht zwischen geistiger und körperlicher Behinderung differenziert wurde.²³³

Auch die neutestamentliche Sicht auf Behinderung ist nicht eindeutig. Aus religionspädagogischer Sicht ist jedoch vor allem Jesus Christus von Bedeutung. Das Leben und die Wirkungsgeschichte von Jesus Christus, die in der Bibel festgehalten sind, zeigen, dass selbiger sich immer wieder mit Menschen mit ganz unterschiedlichen Einschränkungen umgab, Kontakt mit ihnen hatte und sich um diese kümmerte. Daraus ergibt sich ein Menschenbild, das den Fokus nicht ausschließlich auf offensichtliche Beeinträchtigungen eines Menschen legt, sondern dies überträgt, weiterdenkt und somit zu einem allgemeinen menschlichen Bild von Beeinträchtigungen kommt. Aus anthropologischer wie auch aus religionspädagogischer Sicht darf eine Kategorisierung in Menschen mit und ohne Behinderung folgerichtig nicht stattfinden. Behinderung ist „ein Existenzial [des] menschlichen Daseins“²³⁴, so dass das Menschsein ohne Behinderung weder denkbar noch erfahrbar ist.

Wird der Bogen erneut zum Leben Jesu Christi, in dem sich Gott selbst offenbart, gespannt, so können zugleich auch Zweifel um die Ebenbildlichkeitsfrage beseitigt werden. Besonders durch die Fürsorge für Menschen mit Behinderung(en) von Jesus Christus wird klar, dass Behinderung(en) und damit Schwäche, aber auch Ohnmacht und Zweifel sowohl zum menschlichen Dasein als auch zum christlichen Glauben grundlegend dazugehören. Der Wert des Menschen soll und kann nicht anhand eines Leistungsmaßstabes gemessen werden, relevant sind vielmehr der Gedanke und die Gewissheit, dass jeder Mensch von Gott gewollt und angenommen ist.²³⁵

²³² Lev 19, 14

²³³ Vgl. Schorch, Stefan: Behinderung (AT). 2008

²³⁴ Kollmann, Roland et al.: Behinderung. In: Mette, Norbert et al.: LexRP. 2001. S. 122

²³⁵ Vgl. Kollmann, Roland et al.: Behinderung. In: Mette, Norbert et al.: LexRP. 2001

Paulus verweist in der Leibmetapher auf die Bedeutung jedes Einzelnen innerhalb einer Gemeinschaft, gerade wegen seiner individuellen Fähigkeiten und Begabungen. Jedes Glied des Leibes ist ein wichtiger Bestandteil, jeder ist wichtig. Um ein kompletter Leib zu werden, um in Paulus Metapher zu bleiben, müssen alle Glieder unterschiedlich sein, denn „wenn aber alle Teile identisch wären, wo bliebe der Körper?“²³⁶ Die Gemeinschaft kann folgerichtig nur dann vollständig sein, wenn alle daran teilhaben und füreinander sorgen. Unterschiedlichkeit stellt dabei sowohl die Voraussetzung als auch die Grundlage dar.

An dieser Stelle werden mehrere Aspekte der Verbindung von Behinderung und Religion erkennbar: Zum einen wird erneut deutlich, dass das Menschsein an sich bereits Behinderung(en) im Sinne von Einschränkungen impliziert. Zum anderen wird die Relevanz von Unterschiedlichkeit und Vielfalt in Gemeinschaften verdeutlicht, die nur durch diese vollständig ist.²³⁷ Die Sorge für den Anderen/die Andere sowie die Achtung und Wertschätzung vor unterschiedlichen Fähigkeiten und Begabungen stellen aus dieser Sicht die Basis für eine gelingende und vollständige Gemeinschaft dar. Diese Perspektive findet sich ebenfalls im Ansatz der Ergänzungsbedürftigkeit des Menschen wider.

4.1.3 Lernende mit Behinderung(en) an Regelschulen in NRW

Im Jahr 2008, ein Jahr vor dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland, wiesen knapp 1,3 % aller Lernenden an nordrhein-westfälischen Grundschulen sonderpädagogischen Förderbedarf auf, was einer Integrationsquote von 20,3 % entsprach.²³⁸ Die Betrachtung der Progression der Schullandschaft NRWs verdeutlicht, dass sich das Land in einer Entwicklung befindet: Vom Schuljahr 2008/09 bis 2013/14 stieg der Prozentsatz von Lernenden mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedürfnissen insgesamt an Regelschulen von 13,9 %²³⁹ auf

²³⁶ 1. Kor 12, 19-20

²³⁷ Vgl. dazu auch 1. Kor 12, 14-26

²³⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. 2013

²³⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2009

29,8 %²⁴⁰ an. 35,5 % aller Heranwachsenden mit Behinderung(en) im Grundschulalter besuchen Regelgrundschulen.²⁴¹

Fast 131.000 Schülerinnen und Schüler in NRW weisen im Schuljahr 2013/14 sonderpädagogische Unterstützungsbedürfnisse auf, 29,8 % dieser Kinder und Jugendlichen werden an Regelschulen beschult. Insgesamt nehmen 59,0 % der Grundschulen²⁴² des Landes Lernende mit Behinderung(en) auf.²⁴³ 2,9 % aller Lernenden an Grundschulen²⁴⁴ weisen sonderpädagogische Unterstützungsbedürfnisse auf.

Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat die Bundesrepublik sich verpflichtet, allen schulpflichtigen Kindern die Beschulung an sogenannten Regelschulen zu ermöglichen.²⁴⁵ Folgt die Landesregierung den Empfehlungen von KLEMM und PREUSS-LAUSITZ, bis zum Jahr 2020 85 %²⁴⁶ aller Lernenden mit Behinderung(en) in Regelschulen zu inkludieren, kommen (nicht nur) auf die Grundschulen in Anbetracht der aktuellen Zahlen von Lernenden mit Behinderung(en)²⁴⁷ an Regelgrundschulen, enorme Veränderungen zu.

Zur konkreten Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention legte die Landesregierung im Jahr 2012 einen Aktionsplan unter dem Titel ‚Eine Gesellschaft für alle – NRW inklusiv‘ vor, der sich nicht ausschließlich auf

²⁴⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2014

²⁴¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2014

²⁴² Diese Zahl bezieht sich sowohl auf öffentliche Grundschulen als auch auf private Ersatzschulen im Primarstufenbereich. Insgesamt nehmen 43,4 % der privaten Ersatzschulen und 59,3 % der öffentlichen Grundschulen Lernende mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedürfnissen auf. Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2014

²⁴³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2014

²⁴⁴ Diese Zahl bezieht sich sowohl auf öffentliche Grundschulen als auch auf private Ersatzschulen im Primarstufenbereich. An privaten Ersatzschulen weisen 4,5 % der Lernenden sonderpädagogischen Förderbedarf auf, an öffentlichen Grundschulen 2,9 %. Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2014

²⁴⁵ Vgl. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. 2008

²⁴⁶ Diese Zahl setzt sich wie folgt zusammen: 100 % der Lernenden mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache (LES), 50 % der restlichen Lernenden mit Beeinträchtigungen. Vgl. Klemm, Klaus et al: Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in NRW. 2011

²⁴⁷ Insgesamt wurden im Schuljahr 2012/13 32,5 % der Lernenden mit dem Förderschwerpunkt LES und 13,6 % der Lernenden mit anderen Unterstützungsbedürfnissen an Regelschulen unterrichtet. Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. 2013

geplante Schritte auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem bezieht, sondern ebenfalls ein breites Spektrum gesellschaftlicher und sozialer Bereiche abdeckt. Die Landesregierung betont, dass Selbstbestimmung und Teilhabe wesentliche Aspekte darstellen, auf die alle Menschen des Landes einen Anspruch haben. Auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft sind eine Vielzahl von Schritten und Änderungen notwendig. Gesetze müssen novelliert werden, die Aspekte der UN-Behindertenrechtskonvention sollen in die deutsche Rechtsordnung eingebettet werden und auch das Schulgesetz wurde durch die Verankerung der Regelschule als primärer Ort sonderpädagogischer Förderung²⁴⁸ entsprechend angeglichen.

Darüber hinaus werden konkrete Aktionsfelder und Maßnahmen benannt, die im Rahmen der Konvention und deren Realisierung bereits umgesetzt werden bzw. noch umgesetzt werden sollen. Dazu zählen u. a. Öffentlichkeitsarbeit, „die das inklusive Bewusstsein“²⁴⁹ stärken soll, die Verbesserung der Zugänglichkeit von kulturellen Einrichtungen, eine Steigerung von Ausbildungsplätzen in Betrieben und Unterstützungsmaßnahmen für Eltern mit Behinderung(en).²⁵⁰

In Bezug auf die Umsetzung von Inklusion in Schulen dominieren zwei zentrale Grundsätze und zugleich Ziele in NRW: Zum einen soll *allen* Heranwachsenden der gleichberechtigte Zugang zu Regelschulen ermöglicht werden, zum anderen sollen, als logische Konsequenz, Schulen, bei deren Lernenden ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung festgestellt wird, eine entsprechende Unterstützung bekommen. Damit wird eine Entwicklung weg von Abstufungen und Selektion hin zu einer „Kultur des Behaltens“²⁵¹ angestrebt, ohne dabei u. U. Qualität einzubüßen. Hierfür sollen Gesetzesgrundlagen verändert und Handlungsfelder geschaffen

²⁴⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulgesetz für das Land NRW. 2014. § 20 (2)

²⁴⁹ Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Aktionsplan der Landesregierung. 2012. S. 21

²⁵⁰ Vgl. Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Aktionsplan der Landesregierung. 2012

²⁵¹ Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Aktionsplan der Landesregierung. 2012. S. 199

werden, „die zu einer geänderten pädagogischen Praxis in den allgemeinen Schulen beitragen und diese dabei in ihrem Auftrag unterstützen“²⁵².

Bis zum Schuljahr „2017/18 werden insgesamt 3215 zusätzliche Lehrerstellen zur Unterstützung für das Gemeinsame Lernen bereitgestellt.“²⁵³ Geplant ist eine schrittweise Umsetzung schulischer Inklusion in Form von der Einrichtung einzelner Schulen mit entsprechender fachlicher, organisatorischer und räumlicher Ausstattung (Schwerpunktschulen). Diese Vorgehensweise soll die Qualität z. B. im Bereich der ggf. sehr komplexen Förderung gewährleisten und Überforderung vorbeugen. Darüber hinaus sollen Lehrende bereits während der Ausbildung auf inklusive Schulen vorbereitet und Fortbildungsangebote für Lehrende geschaffen werden. Ferner begleiten Koordinatorinnen und Koordinatoren aus Schulämtern „die unterschiedlichen Akteure und Kooperationspartner im Übergangsmanagement auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem in der Region.“²⁵⁴ Dafür hat das Land 2011 über 50 Stellen an Schulämtern geschaffen.

Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention ist an vielen Stellen, nicht nur im Bildungsbereich, zwangsläufig mit der Bereitstellung finanzieller Mittel verknüpft: Zusätzliche Stellen, Fortbildungsangebote, Barrierefreiheit in Gebäuden oder bspw. auch die Unterstützung für Eltern sind von diesen abhängig.

4.1.4 Bildung inklusive! Inklusion aus Sicht der Gehirnforschung

Bei der Beschäftigung mit schulischer Inklusion von Heranwachsenden mit Behinderung(en) stellt sich die Frage, ob und welche Auswirkungen das gemeinsame Lernen Heranwachsender mit und ohne Behinderung(en) konkret u. a. auf die Entwicklung von Denkstrukturen, Wahrnehmungen oder Fähigkeiten haben. Integration²⁵⁵ macht, laut deutschen Hirnforschers und Neurobiologen GERALD HÜTHER, schlau. Dies treffe nicht nur in Bezug auf

²⁵² Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Aktionsplan der Landesregierung. 2012. S. 199

²⁵³ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schule NRW. 2014. S. 3

²⁵⁴ Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Aktionsplan der Landesregierung. 2012. S. 206

²⁵⁵ Auch wenn HÜTHER seine Ausführungen auf Integration bezieht, können diese ohne Einschränkungen auf Inklusion übertragen werden.

Lernende mit Behinderung(en) zu, sondern in gleichem Maße auf Lernende ohne Behinderung(en). Das menschliche Gehirn entwickelt alle spezifischen menschlichen Leistungen nach der Geburt. Dies geschieht durch Erfahrungen im zwischenmenschlichen Bereich, die durch neuronale Verknüpfungen der Synapsen im Gehirn verankert werden. Folglich ist das Gehirn „ein soziales Produkt und als solches für die Gestaltung von sozialen Beziehungen optimiert. Es ist ein Sozialorgan.“²⁵⁶ Die Entwicklung des Gehirns ist bei Menschen stark von Mitmenschen und deren emotionalen, sozialen und intellektuellen Kompetenzen abhängig, dementsprechend sind Vorbilder von hoher Relevanz.

Zudem ist aber ein weiterer Aspekt im Kontext des Themas der vorliegenden Arbeit von besonderer Bedeutung, der sich aus den gemachten Erkenntnissen der Gehirnforschung ergibt: Das menschliche Gehirn passt sich seiner Umwelt an. Heranwachsende benutzen ihr Gehirn auf eine bestimmte Weise, die keinesfalls zufällig ist. Das Individuum lernt, „sein Gehirn allmählich so [zu] benutzen, dass es sich damit in der Gemeinschaft in die es hineinwächst zurechtfindet.“²⁵⁷ Dadurch entwickeln sich, je nachdem welche Eindrücke auf Heranwachsende einwirken, unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, auf die es in dem entsprechenden kulturellen oder sozialen Umfeld besonders ankommt. Dies bewirkt wiederum, dass die neuronalen Verknüpfungen immer wieder aktiviert und dadurch stärker ausgebaut und entwickelt werden.²⁵⁸

Je vielfältiger und unterschiedlicher also die auf Heranwachsende einwirkenden Eindrücke sind, desto vielseitiger sind auch die neuronalen Verknüpfungen im Gehirn, was wiederum das Verhalten, Denken und Fühlen beeinflusst, ebenso wie z. B. individuelles Verantwortungsgefühl. Zuständig für zukunftsorientierte Handlungsmuster und innere Orientierung ist das Frontalhirn, in dem alle durch Erfahrung aufgebauten komplexen Nervenschaltungen nutzungsabhängig zusammenlaufen. In ihm werden alle Eindrücke und Prozesse von Erziehung und Sozialisation strukturiert. Das

²⁵⁶ Hüther, Gerald: Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. 2008. S. 303

²⁵⁷ Hüther, Gerald: Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. 2008. S. 304

²⁵⁸ Vgl. Hüther, Gerald: Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. 2008

Abschätzen von Handlungsfolgen, das Planen von Handlungen sowie Empathie und das Empfinden von Verantwortungsgefühl werden erst durch diese Strukturierung im Frontalhirn möglich.²⁵⁹ Dass gerade diese Hirnregion durch Erziehung und Sozialisation strukturiert wird, unterstreicht, wie wichtig diese beiden Aspekte sind.

Der Mensch entwickelt folgerichtig vor allem die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die er besonders braucht und die durch Beziehungserfahrungen hervorgerufen werden. Das gemeinsame Lernen von Heranwachsenden mit und ohne Behinderung(en) an inklusiven Grundschulen impliziert ein erhöhtes Maß an Heterogenität. Lernende an inklusiven Grundschulen machen schon früh vielfältige Beziehungserfahrungen, müssen Rücksichtnahme, Toleranz und Akzeptanz üben, zugleich aber auch Empathie und Verantwortung zeigen. Durch die besondere Situation, dass Lernende mit und ohne Behinderung(en) zusammen lernen, werden Fähigkeiten und Fertigkeiten von den Lernenden abverlangt, die in Grundschulen, die keine Lernenden mit Behinderung(en) aufnehmen, nicht in diesem Maße von Bedeutung sind.

Wie bereits in Kap. 3.1 erläutert, zielt Inklusion nicht einseitig auf die Eingliederung von Menschen mit Beeinträchtigungen in die Gesellschaft ab, sondern auch auf die Veränderung von Denkstrukturen und Wahrnehmungen, so dass Vielfalt als Normalität wahrgenommen und angesehen wird. Wie in diesem Kapitel deutlich wird, entstehen Denkstrukturen, Wahrnehmungen sowie Einstellungen des Menschen aus neurobiologischen Erkenntnissen durch Erfahrungen, die der Mensch macht. Je abwechslungsreicher und unterschiedlicher die Individuen einer Gruppe und die zwischenmenschlichen Erfahrungen sind, die die Lernenden miteinander machen, desto mehr können sie voneinander lernen. Durch die Erfahrungen, die Heranwachsende mit und ohne Behinderung(en) im Lernen, Arbeiten und zwischenmenschlichen Umgang in inklusiven Grundschulen machen, kann folgerichtig ein Selbstverständnis in Bezug auf die Normalität von Heterogenität, mit all ihren Facetten erlangt werden und ein wesentliches Ziel inklusiver Bildung (vgl. Kap. 3.4) erreicht werden. Die Möglichkeit, dass alle Schülerinnen und Schüler mit oder ohne Beeinträchtigung(en) durch

²⁵⁹ Vgl. Hüther, Gerald: Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. 2008

diese Vielfalt an Begegnungen Metakompetenzen wie umsichtiges und vorausschauendes Handeln oder das Aushalten von Frustration erwerben, ist gegeben.²⁶⁰

Ob und inwiefern inklusive Elemente in Schulprogrammen von ev. Bekenntnisgrundschulen in NRW verankert sind und sich damit die Chance erhöht, dass Lernenden z. B. Beziehungserfahrungen durch bestimmte Unterrichtsformen ermöglicht werden, wird genauso zu klären sein, wie die Frage, ob die Verankerung dieser Elemente in einem Zusammenhang mit Vorstellungen des Wünschens- und Erstrebenswerten stehen.

Festzuhalten ist jedoch, dass das gemeinsame Lernen Heranwachsender mit und ohne sonderpädagogische Unterstützungsbedürfnisse die kindliche Entwicklung in bestimmten Bereichen positiv beeinflussen kann.

4.1.5 Zusammenfassung

In der Salamanca-Erklärung wurde bereits Mitte der 1990er Jahre die gleichwertige Teilhabe und Teilnahme aller Kinder und Jugendlichen an Regelschulen gefordert, indem erklärt wurde, dass „Regelschulen mit dieser integrativen Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaft zu schaffen, die alle willkommen zu heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und Bildung für Alle zu erreichen“²⁶¹. Mit der deutschen Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ist dieser Inklusionsaspekt in Deutschland gesetzlich bindend. Diskriminierungen sollen ab- und Chancengleichheit aufgebaut werden, um Menschen mit Behinderung(en) die Teilhabe und Teilnahme an allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens zu ermöglichen. Die Bereitstellung von materiellen, personellen und damit verbundenen finanziellen Ressourcen, ebenso wie die Veränderung der Lehrerbildung, das Schaffen von Fortbildungen und der Einbezug von Schulämtern sollen dieses Ziel näher rücken lassen. Der Aktionsplan des Landes NRW zeigt,

²⁶⁰ Vgl. Hüther, Gerald: Für eine neue Kultur der Anerkennung. 2009

²⁶¹ UNESCO: Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. 1994. Abs. 2

dass Inklusion auch auf Landesebene als ganzheitliche Veränderung und Umstrukturierung betrachtet wird.

Die Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚Behinderung‘ zeigt die Komplexität und Vielfalt des Begriffs an. Wer ist überhaupt ‚behindert‘ und was genau bedeutet das? Die Klärung der Frage ist insbesondere bei der Auseinandersetzung mit der Inklusion Lernender mit Behinderung(en) relevant. Behindernd sind nicht nur körperliche oder geistige, sondern ebenfalls soziale Beeinträchtigungen und Einschränkungen, d. h., alle Faktoren, die für die Teilhabe eines Menschen relevant sind. Auch wenn das Verständnis von Behinderung in Bibelstellen teilweise ambivalent ist, wurde herausgestellt, dass sich sowohl die EKD als auch die DEA nicht nur explizit für die Integration von Menschen mit Behinderung(en) aussprechen, sondern zugleich auch die Gleichwertigkeit aller Menschen aufgrund der Ebenbildlichkeit Gottes fordern. „Da schuf Gott Adam, die Menschen, als göttliches Bild, als Bild Gottes wurden sie geschaffen, männlich und weiblich hat er, hat sie, hat Gott sie geschaffen [...]. Und Gott sah alles, was Gott gemacht hatte: Sieh hin, es ist sehr gut.“²⁶² Jeder Mensch ist genau so, wie er ist, von Gott gewollt. Auch der VEF setzt sich für die Wahrung der Menschenwürde aller Menschen ein. Aus religionspädagogischer Perspektive wird das Leben und Wirken Jesu Christi fokussiert, der sich, wie aus den Evangelien hervorgeht, immer wieder um Menschen mit Beeinträchtigungen gekümmert hat. Individuelle Stärken und Schwächen bereichern eine Gemeinschaft nicht nur, sondern machen diese vollständig. Teilhabe, Fürsorge und gegenseitige Wertschätzung sind damit wesentliche Momente für Gemeinschaften. So betont auch GÜNTER RUDDAT, dass „Theologie, die auf der Ebenbildlichkeit (auch des behinderten Menschen in Christus) gründet [...], in der Schule wie in allen Bereichen menschlichen Zusammenlebens dafür eintreten [muss], den ‚langen Weg der kleinen Schritte‘ fortzusetzen“²⁶³ und damit darauf ausgerichtet sein muss, Hindernisse zu minimieren oder – wo möglich – zu beseitigen.

²⁶² Gen 1, 27.31

²⁶³ Ruddat, Günter: Religionsunterricht in der Hilfsschule von den Anfängen bis 1945. 1993. S. 197

Da die Schulprogramme nordrhein-westfälischer ev. Bekenntnisgrundschulen den Untersuchungsgegenstand darstellen, ist die evangelisch-theologische Sicht auf Behinderung(en) von großer Relevanz. In Kap. 2 wurde bereits herausgestellt, dass Werte – auch vermeintlich christliche – immer u. a. durch die eigene Dogmatik, (Sub-)Kulturen und die individuelle Sozialisation geprägt sind. Ob und welche Perspektive ev. Bekenntnisgrundschulen bzgl. Behinderung(en) in ihren schulischen Programmen verankert haben, wird im Zusammenhang der Schulprogrammanalysen genauer betrachtet.

Die Integrationsquote von Lernenden mit Behinderung(en) an Regelschulen in NRW hat sich seit 2008 an Grundschulen deutlich erhöht, wobei Grundschulen die höchste Integrationsquote aufweisen. Der Aktionsplan der Landesregierung, auf Grundlage der UN-Behindertenrechtskonvention, zeigt, dass die Quote in den nächsten Jahren stetig weiter steigen wird, so dass sich das Schulwesen weiter modifizieren wird. Dass sich diese Veränderungen nicht nur auf die strukturelle Ebene beziehen können, sondern auch Lehr- und Lernmethoden implizieren müssen, wurde bereits in Kap. 3.4 herausgestellt. In Kombination mit Erkenntnissen der Gehirnforschung kann festgehalten werden, dass inklusive Bildung an Regelschulen gewinnbringend für die Entwicklung intra- und interpersoneller aber auch fachlicher Kompetenzen Heranwachsender sein kann, wenngleich sich das Schulwesen z. Z. mitten in einer Veränderung befindet, in der noch nicht alle Rahmenbedingungen gegeben sind.

4.2 Umgang mit religiöser Diversität

4.2.1 Religiöse Diversität – ein Überblick über die Spielarten von Religion

In den letzten 60 Jahren hat sich die Bevölkerungszusammensetzung bzgl. der Religionszugehörigkeit in Deutschland enorm verändert: Der Anteil der Protestanten hat sich fast halbiert (1950: 58,95 %, 2010: 29,2 %), wohingegen sich die Zahl der Konfessionslosen und Anhänger sonstiger Religionen verzehnfacht hat. Lediglich der katholische Teil der Bevölkerung ist mit einer Zunahme von 6 % recht stabil geblieben. Im Gegensatz zur damaligen Bevölkerungszusammensetzung gehören im Jahr 2010 lediglich

59,4 % (1950: 95,7 %) der Bevölkerung einer christlichen Konfession, jeder Zehnte einer nichtchristlichen Religion und jeder Dritte keiner Religion an. Juden, Hindus und Buddhisten stellen den kleinsten Anteil (unter 0,4 %) dar, gefolgt von Esoterikern (1,2 %), Orthodoxen (1,7 %) und Anhängern der Freikirchen (1,8 %). Dahingegen ist jeder Zwanzigste in Deutschland Moslem (4,9 %) – unter den Menschen mit einer Religionszugehörigkeit stellen sie folglich den größten Teil der nichtchristlichen Bevölkerung dar. Darüber hinaus nimmt der Synkretismus – insbesondere bei jungen Menschen – zu. Auch wenn dies nicht auf den Großteil der Bevölkerung zutrifft, geben immerhin 26 % der Befragten an, „selbst auf Lehren verschiedener religiöser Traditionen [zurückzugreifen]“²⁶⁴. In NRW zeichnet sich eine ähnliche Verteilung ab: 27,4 %²⁶⁵ der Bevölkerung gehören der evangelischen und 41,6 % der katholischen Kirche an. Weitere 0,16 % sind Mitglieder einer der acht jüdischen Gemeinden des Landes.²⁶⁶ Der Islam macht mit knapp 3 % der nordrhein-westfälischen Bevölkerung die drittstärkste Religionsgemeinschaft aus.²⁶⁷ Insgesamt sind 25 % der Bevölkerung keiner religiösen Organisation zugehörig. Die verbleibenden 4 % teilen sich in unterschiedliche religiöse Strömungen, wie die orthodoxe Kirche, auf.²⁶⁸ Fast ein Viertel der Bevölkerung des Landes gehört folglich keiner ev. Landeskirche und gut 1 % kleineren christlichen Religionsgemeinschaften an, worunter auch freichristliche Organisationen fallen.²⁶⁹ Dabei gilt es zu beachten, dass die Gruppe ohne kirchliche Zugehörigkeit ebenso plural ist, wie die mit kirchlicher Zugehörigkeit: Immerhin jeder vierte westdeutsche Konfessionslose (26 %) bezeichnet sich trotzdem als gläubig (gläubige Konfessionslose), ein ebenso großer Teil hat sich bereits weiter distanziert,

²⁶⁴ Pollack, Detlef et al.: Religionsmonitor. 2013. S. 12

²⁶⁵ Nicht erfasst sind freikirchliche Zugehörigkeiten.

²⁶⁶ Vgl. Information und Technik Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch Nordrhein-Westfalen 2013. 2013

²⁶⁷ Vgl. Centrum für Religionswissenschaftliche Studien: Religiöse Vielfalt in NRW. Abrufbar unter: www.ceres.rub.de. 10.09.2014

²⁶⁸ Es sei darauf hingewiesen, dass bei der Erfassung der Bevölkerung nach religiöser Zugehörigkeit lediglich die Zugehörigkeit zu einer religiösen Organisation als Datengrundlage dienen kann. Da es jedoch auch religiöse Gemeinschaften gibt, in denen die Mitglieder nicht offiziell eingetragen werden, muss auf Befragungen und Hochrechnungen zurückgegriffen werden. Vgl. dazu Religionswissenschaftlicher Medien- und Informationsdienst e.V. (Hrsg.): Grafiken und Daten zur Mitgliedschaft der Religionen in Deutschland. Stand 2014

²⁶⁹ Vgl. Centrum für Religionswissenschaftliche Studien: Religiöse Vielfalt in NRW. Abrufbar unter: www.ceres.rub.de. 10.09.2014

steht Religionsmitgliedern jedoch offen gegenüber (tolerante Konfessionslose). Sogenannte (Normal-)Konfessionslose (16 %) unterscheiden sich im Vergleich zu toleranten Konfessionslosen dahingehend, dass bereits „eine Beschäftigung mit Spiritualität, Religion oder Religiosität als überflüssig“²⁷⁰ empfunden wird. Der Großteil der Konfessionslosen (32 %) lässt sich der Gruppe der volldistanzierten Atheisten zuordnen, „sie lehnen Religion(en) als irrational ab“²⁷¹.

Mögliche Gründe für die dargestellte Vielfalt können, laut CHRISTOF WOLF, einerseits auf die Bevölkerungsveränderung durch Zuwanderung von Menschen mit anderen Bekenntnissen und andererseits auf die Zunahme der Konfessionslosen zurückgeführt werden.²⁷² Motive für die steigende Zahl der Kirchaustritte können, nach GERD PICKEL, u. a. die subjektiv fehlende Relevanz der Kirche für den Lebensalltag und damit der fehlende praktische Nutzen darstellen, ebenso wie eine „zunehmende *Distanzierung zu Religion* überhaupt“²⁷³.

Unabhängig von den Gründen verdeutlicht die nachgezeichnete Entwicklung jedoch, dass religiöse Vielfalt in Deutschland ein noch relativ junges Phänomen ist, welches in den letzten sechs Jahrzehnten stark zugenommen hat. Gut zwei Drittel der Menschen in Deutschland gehören dem Christentum an. Der Anteil von 60 % (NRW: 68 %) zeigt einerseits, dass der Großteil der Bevölkerung der Bundesrepublik dem Christentum zugehörig ist, andererseits jedoch auch, dass sich die religiöse Bevölkerungszusammensetzung in den letzten Jahrzehnten deutlich verändert hat. Doch was bedeutet eine derartige Entwicklung für das Zusammenleben? Wie positioniert sich die Bevölkerung zu der religiösen Diversität und einer religiös pluralen Gesellschaft?

Bis hierher lag der Schwerpunkt auf religiöser Pluralität bzgl. divergierender Religionszugehörigkeiten, die sich zunächst recht simpel erfassen und deskribieren lassen. Gleichmaßen muss jedoch auf weitere Aspekte religiöser Pluralität hingewiesen werden, die insbesondere im Kontext des schulischen Umgangs nicht nachrangig sind.

²⁷⁰ Pickel, Gerd: Konfessionslose. 2013. S. 23

²⁷¹ Pickel, Gerd: Konfessionslose. 2013. S. 23

²⁷² Vgl. Wolf, Christof: Religiöse Pluralisierung in der Bundesrepublik Deutschland. 1999

²⁷³ Pickel, Gerd: Konfessionslose. 2013. S. 21 (Hervorhebung im Original)

RUDOLF ENGLERT kategorisiert die divergierenden Formen von Religion und Religiosität grob in *positionelle*, *stilistische*, *kontextuelle* und *biografische* Unterschiede. Erstere beziehen sich auf die tatsächliche Positionierung in Bezug auf eine Konfession und der sich daraus ergebenden Pluralität, der Frage nach Gott und dem Standpunkt zum Wahrheitsanspruch der eigenen Religion. Stilistische Differenzen umfassen drei Religionsstile hinsichtlich ihrer Ausprägung: Der Bezug zu genau einer normativen, subjektiv verbindlichen religiösen Tradition (exklusiver Typus) steht dem individualisierten Typus entgegen. Dieser zeichnet sich durch den Wandel eines „institutionell vermittelten, fremdreferenziellen Glaubens in Richtung individualisierter Formen autoreferenzieller Religiosität“²⁷⁴ aus. Während sich sowohl die positionellen als auch die stilistischen Differenzen auf konkrete Einstellungen und Formen von Religion und Religiosität beziehen, wird bei den letzten beiden Kategorien hinterfragt, welche Faktoren die Religiosität beeinflussen. Dazu zählen im Zusammenhang kontextueller Einflüsse u. a. Geschlecht, Kultur und Kohortenzugehörigkeit bzw. -einflüsse, wohingegen die Entwicklung der Religiosität auf formal-struktureller sowie inhaltlich-hermeneutischer Ebene die biografischen Einflüsse und Differenzen berücksichtigen, die ebenfalls einen relevanten Aspekt religiöser Pluralität darstellen.²⁷⁵

Es wird deutlich, dass neben den ‚traditionellen‘ Religionszugehörigkeiten „verschiedene Formen nicht oder ‚alternativ‘ institutionalisierter Religiosität, angefangen von hochgradig individualisierten Formen einer offenen religiösen Praxis bis hin zu sektenartig straff organisierten Gruppierungen“²⁷⁶ existieren. Gleichzeitig zeigt sich die religiöse Pluralisierung in Weltanschauungen, welche religiöse Deutungen ersetzen können, wie bspw. „Konsum, Popmusik [und] Sport“²⁷⁷, die religiöse Züge annehmen können. Dies macht auch deutlich, dass die Säkularisierung, wie auch MANFRED PIRNER²⁷⁸ betont, nicht eo ipso mit dem Bedeutungsverlust von Religion und Religiosität einhergeht. Vielmehr kann hier von einer Pluralisierung von Religion und Religiosität ausgegangen werden. Die

²⁷⁴ Englert, Rudolf: Dimensionen religiöser Pluralität. 2002. S. 24

²⁷⁵ Vgl. Englert, Rudolf: Dimensionen religiöser Pluralität. 2002

²⁷⁶ Englert, Rudolf: Dimensionen religiöser Pluralität. 2002. S. 17

²⁷⁷ Englert, Rudolf: Dimensionen religiöser Pluralität. 2002. S. 17

²⁷⁸ Vgl. Pirner, Manfred L.: SchülerIn – soziologisch. 2012

dargestellte Abnahme der Kirchenzugehörigkeit sollte folglich nicht zu dem Schluss führen, dass Religiosität insgesamt in gleichem Maße an Bedeutung verliert. Immerhin gut die Hälfte der Jugendlichen glaubt an einen persönlichen Gott oder eine überirdische Macht,²⁷⁹ der persönliche Glaube hat bei 14- bis 17-jährigen jedoch einen höheren Stellenwert als institutionelle Formen von Religion. (Nicht nur) Kinder und Jugendliche können aus einer Vielzahl von religiösen Überzeugungen wählen, was dazu führen kann, dass sie sich aus den unterschiedlichen Religionen eine eigene Religiosität ‚zusammenstellen‘. MARC CALMBACH ET AL. bezeichnen einige Jugendliche deshalb als „religiöse Touristen“, die kurz in „religiöse oder quasireligiöse Kontexte“²⁸⁰ eintauchen und die Inhalte und Angebote mitnehmen, deren Nutzen für sie in ihrer aktuellen Lebenssituation am größten erscheint.

In der Schule kommen Lernende mit unterschiedlichen Vorkenntnissen, Überzeugungen und Weltanschauungen zusammen – das gilt auch für den Bereich Religion: „Religiöse Pluralität stellt eine sozio-kulturelle Voraussetzung dar.“²⁸¹ Folgerichtig kann sich auch religionspädagogisches Handeln im schulischen Kontext nicht nur auf den Religionsunterricht beziehen. Unterschiedliche religiöse Überzeugungen und Weltanschauungen äußern sich ebenso bewusst und unbewusst „im Bereich des Handelns, des Lebensstils, religiöser Kommunikation usw.“²⁸². Da sowohl die Lehre als auch die Erziehung an ev. Bekenntnisgrundschulen obligatorisch nach den entsprechenden religiösen Grundsätzen erfolgen,²⁸³ kann davon ausgegangen werden, dass der Anteil von Lernenden nichtchristlicher Religionen und/oder anderer Konfessionen an vielen ev. Bekenntnisgrundschulen im Vergleich zu Gemeinschaftsgrundschulen geringer ist. In Anbetracht der dargestellten Vielfältigkeit von Religiosität lässt dies jedoch nicht den Schluss zu, dass an ev. Bekenntnisgrundschulen religiöse Homogenität herrscht. Die konfessionsinternen, individuellen (z. B. biografischen und kontextuellen) Divergenzen lassen sich schwerlich

²⁷⁹ Vgl. Pirner, Manfred L.: SchülerIn – soziologisch. 2012

²⁸⁰ Calmbach, Marc et al.: Wie ticken Jugendliche? 2012. S. 78

²⁸¹ Englert, Rudolf: Dimensionen religiöser Pluralität. 2002. S. 17

²⁸² Englert, Rudolf: Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. 2002. S. 89

²⁸³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulgesetz für das Land NRW. 2014. § 26 (3)

erfassen, müssen jedoch gleichwohl bei Überlegungen zum Umgang mit religiöser Diversität mitgedacht werden.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Konturen ein konstruktiver und vor allem inklusiver Umgang mit den unterschiedlichen Dimensionen religiöser Vielfalt im schulischen Kontext annehmen kann. Dafür muss zunächst genauer hinterfragt werden, wie die Bevölkerung der Bundesrepublik die religiös plurale Gesellschaft, in der sie lebt, wahrnimmt und empfindet. In einem weiteren Schritt wird der Zusammenhang zwischen Religionszugehörigkeit, Religiosität, Werten und sozialem Kapital beleuchtet, bevor der Bogen zur oben genannten schulischen Ebene religiöser Diversität gespannt wird.

Die genauere Auseinandersetzung mit den genannten, aber auch weiteren Aspekten, steht im Fokus dieses Kapitels. Sie implizieren eo ipso auch Aspekte von Werten, Identität bis hin zu Kultur und (Religions-)Pädagogik, die für die Untersuchung des verankerten Umgangs mit religiöser Diversität in schulischen Programmen ev. Bekenntnisschulen in NRW wesentlich sind.

4.2.2 Das Eigene und das Fremde – Bereicherung oder Bedrohung?

„Pluralität ist ein wesentliches Charakteristikum unserer religiösen Gegenwartssituation.“²⁸⁴ Entsprechend spiegelt sich die bereits dargestellte Religionsdiversität²⁸⁵ im Alltag der Menschen wider: In der Nachbarschaft, am Arbeitsplatz, beim Einkauf, in der Schule – beinahe überall, wo Menschen zusammentreffen. Wie gehen Menschen damit um? Und vor allem: Wird diesem Umstand in Deutschland eher mit Offenheit begegnet, oder wird darin ein erhöhtes Konfliktpotenzial gesehen? Darüber hinaus soll geklärt werden, ob und wie die eigene Religiosität die Sichtweise auf religiöse Diversität beeinflusst.

Die Unsicherheit im Umgang mit divergierenden Religionen zeigt sich auch auf rechtlicher Ebene: Mit der Frage, ob Kruzifixe in Schulen angebracht

²⁸⁴ Englert, Rudolf: Dimensionen religiöser Pluralität. 2002. S. 17

²⁸⁵ Wenn im Folgenden von Religionsdiversität die Rede ist, ist damit jede Art von religiöser Positionierung gemeint, d. h. divergierende Religionszugehörigkeiten und Weltanschauungen ebenso wie die nicht-kirchliche Zugehörigkeit. Auch wenn Letzteres, wie deutlich wurde, nicht zwangsläufig auch Religionslosigkeit ausdrücken muss, kann in Deutschland jedoch ein Zusammenhang hergestellt werden: Für zwei Drittel der Menschen ohne kirchliche Zugehörigkeit spielt Religion auch im privaten Leben keine Rolle. Vgl. Wohlrab-Sahr, Monika: Das stabile Drittel. 2008/Pickel, Gerd: Konfessionslose. 2013

werden dürfen oder nicht, befassten sich unterschiedliche Gerichte, die zu ebenso differierenden Urteilen²⁸⁶ kamen. Auch die Frage nach religiösen Symbolen und Kleidungsstücken in Schulen wurde und wird vielfältig diskutiert.

Lehrende des Landes NRW dürfen aufgrund des Neutralitätsgebots u. a. keine religiösen Bekundungen äußern, wozu auch das Tragen eines Kopftuches zählt. Der Religionsunterricht sowie Bekenntnisschulen sind allerdings diesem Gebot der Neutralität befreit.²⁸⁷ Darüber hinaus verdeutlicht die unlängst geführte Debatte über die Beschneidung von Jungen²⁸⁸ die Divergenzen religiöser Praktiken und den damit verbundenen unterschiedlichen Perspektiven. Solche, aber auch andere Debatten zeigen, wie unterschiedlich religiöse Praktiken und Reaktionen auf diese sind bzw. sein können. War vorher in Deutschland häufig die Rede von einer ‚deutsch-jüdischen Kultur‘, wird u. a. nach dieser Debatte darauf verzichtet, oder eine solche Bezeichnung zumindest kritisch infrage gestellt²⁸⁹ – Differenzen zu nivellieren und auszublenden kann folgerichtig nicht der richtige Weg sein. Bevor die Frage nach entsprechenden Umgangsmöglichkeiten fokussiert wird, sollen zunächst die Einstellungen zu religiöser Vielfalt im Mittelpunkt stehen. Diese stellen die Ausgangssituation dar, „denn die Handlungen der Menschen werden in starkem Maße durch Wahrnehmungsmuster und Stereotypen beeinflusst“²⁹⁰.

²⁸⁶ Im Jahr 1995 urteilte das Bundesverfassungsgericht, dass keine Kruzifixe in Schulen hängen dürfen (BVerfGE 93,1), im Freistaat Bayern sind Kruzifixe in Bekenntnisschulen erlaubt. 2009 urteilte auch der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) aufgrund einer Klage, dass Kruzifixe in Schulen verboten seien. 2011 wurde dies jedoch wieder aufgehoben und Kreuze in europäischen Schulen erlaubt. Die genaue Regelung dazu sei jedoch den einzelnen Staaten überlassen. Für einen Überblick der Auseinandersetzung des EGMR mit religiöser Pluralität empfiehlt sich Heinig, Hans M.: Religiöse Pluralität und religionsrechtliche Diversität als Topoi in der Rechtsprechung des EGMR. 2012

²⁸⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.): Schulgesetz für das Land NRW. 2014. § 57 (4)

²⁸⁸ Gegenstand der Debatte war die Frage, ob die Beschneidung von Jungen aus religiösen Gründen in Deutschland erlaubt oder verboten werden soll. Sie führte dazu, dass die Beschneidung von männlichen Kindern unter bestimmten Bedingungen erlaubt und gesetzlich verankert ist. Vgl. Bundesministerium der Justiz (Hrsg.): Gesetz über den Umfang der Personensorge bei einer Beschneidung des männlichen Kindes. § 1631 d Bürgerliches Gesetzbuch (BGB). 2012

²⁸⁹ Vgl. dazu auch die allgemeine kritische Auseinandersetzung von Meier, Marcus: Christlich-jüdische Leitkultur? 2013

²⁹⁰ Pollack, Detlef et al.: Religionsmonitor. 2013. S. 36

85 % der Bevölkerung stehen anderen Religionen offen gegenüber.²⁹¹ Gleichzeitig darf der hohe Anteil nicht mit nicht vorhandener Skepsis gleichgesetzt werden: Zwei Drittel (65 %) der Westdeutschen²⁹² sind der Meinung, dass die Zunahme von religiöser Diversität eine Konflikursache darstellen kann. Zusammengefasst heißt das, dass ein Großteil der deutschen Bevölkerung religiöse Vielfalt durchaus positiv, wenngleich kritisch sieht.²⁹³ Religionen im Allgemeinen werden mehrheitlich nicht als nachteilig betrachtet, jeder Dritte ist der Meinung, dass die genannte Vielfalt sogar eine Bereicherung darstellt. Allerdings macht es durchaus einen Unterschied, um welche Religion es sich konkret handelt. Spätestens seit den Anschlägen des 11. Septembers 2001 etablierte sich der Begriff der ‚Islamophobie‘²⁹⁴ – trotz der Begriffsschwierigkeit und -kritik²⁹⁵ – und ist „im öffentlichen Diskurs [...] omnipräsent“²⁹⁶. Die besondere Stellung des Islams wird auch im Religionskompass der Bertelsmann Stiftung sichtbar: Während der Buddhismus (62 %), der Hinduismus (49 %) und das Judentum (53 %) überwiegend als Bereicherung wahrgenommen werden, wird der Islam mehrheitlich als Bedrohung empfunden. Nur 31 % nehmen den Islam als Bereicherung wahr, knapp die Hälfte der Bevölkerung (49 %) hingegen als Bedrohung. Auch dem Atheismus steht die Bevölkerung kritischer gegenüber, etwa jeder Dritte (34 %) sieht ihn als Bereicherung, etwas mehr (36 %) jedoch auch als Bedrohung. Erwartungsgemäß wird das Christentum nur von unter 10 % als Bedrohung empfunden, etwa drei Viertel der Bevölkerung nehmen es als Bereicherung wahr. In Anbetracht der Tatsache, dass der Großteil der Menschen, die keiner christlichen Religion in Deutschland angehören, Muslime sind, sind diese Erhebungen alarmierend. Insgesamt wird kaum einer anderen Religion in den Medien und politischen Diskussionen so viel Aufmerksamkeit gewidmet wie dem Islam bzw. muslimischen Einwanderern. Neben der Quantität spielt dabei insbesondere

²⁹¹ Vgl. Pollack, Detlef et al.: Religionsmonitor. 2013

²⁹² Da der Fokus der vorliegenden Untersuchung auf ev. Bekenntnisgrundschulen in NRW liegt, beziehen sich alle weiteren Prozentangaben, sofern nicht explizit genannt, auf Westdeutschland. Die Angaben zur prozentualen Verteilung in Ostdeutschland können im Religionskompass 2013 der Bertelsmann Stiftung eingesehen werden.

²⁹³ Vgl. Pollack, Detlef et al.: Religionsmonitor. 2013

²⁹⁴ Vgl. u. a. Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (Hrsg.): Muslime in der Europäischen Union. Diskriminierung und Islamophobie. 2006

²⁹⁵ Vgl. Kahlweiß, Luzie et al.: Islamophobie. 2012/Pfahl-Traughber, Armin: Die fehlende Trennschärfe des „Islamophobie“-Konzepts für die Vorurteilsforschung. 2012

²⁹⁶ de Nève, Dorothée: Islamophobie in Deutschland und Europa. 2013. S. 196

auch „die kulturelle ‚Fremdheit‘ des Islam in einem christlich geprägten Land [...] sowie die vielfach unterstellte Gewaltbereitschaft einiger politisch radikaler Vertreter des Islam“²⁹⁷ eine Rolle.

DETLEF POLLACK und OLAF MÜLLER gehen davon aus, dass Medien einen größeren Einfluss auf die Wahrnehmung ‚fremder‘ Religionen haben als Erfahrungen und direkter Kontakt mit selbigen, was eine Erklärung für die insgesamt negativere Wahrnehmung des Islams und dessen Anhängern sein kann. Darüber hinaus spielen jedoch auch soziokulturelle Einflüsse, insbesondere das Alter aber auch die eigene religiöse Dogmatik²⁹⁸, eine Rolle: „Wer davon ausgeht, dass in religiösen Fragen vor allem die eigene Religion recht hat [...], tendiert zu einer kritischeren Sicht auf den Islam.“²⁹⁹ Interessanterweise gilt dies nur für die Wahrnehmung des Islams, nicht aber für andere Religionen, Weltanschauungen oder Menschen ohne kirchliche Zugehörigkeit.

Wird, in Anlehnung an MONIKA WOHLRAB-SAHR³⁰⁰, davon ausgegangen, dass der überwiegende Teil der Menschen ohne kirchliche Zugehörigkeit tatsächlich auch religionslos ist, und mehr als ein Drittel der Bevölkerung Atheisten als Bedrohung wahrnimmt, ist auch dieses Ergebnis interessant. Eine mögliche Erklärung kann in der Wahrnehmung des Christentums als Kulturfundament Deutschlands liegen. Dies wird im Vergleich mit Ostdeutschland deutlich, wo der Großteil der Bevölkerung konfessionslos ist: Dort wird Atheismus (16 %) als ebenso bedrohlich wahrgenommen wie das Christentum (15 %).

Die dargestellte kritische Offenheit gegenüber der religiös pluralen Bevölkerung wirkt sich jedoch kaum auf die eigene Religiosität aus. Es kann weder eine mehrheitliche Hinwendung zum Synkretismus noch eine, durch Religionspluralität ausgelöste, „ausgeprägte[n] Besinnung auf die eigenen christlichen Wurzeln“³⁰¹ eindeutig festgestellt werden. Lediglich auf die Trennung von Staat und Religion wirkt es sich insofern aus, als diese besonders von dem Teil der Bevölkerung (aber auch im Allgemeinen von

²⁹⁷ Pollack, Detlef et al.: Religionsmonitor. 2013. S. 35

²⁹⁸ Darüber hinaus aber auch die subjektive Einstufung in ein soziales Milieu, die Wohngegend (ländlich oder städtisch), Konfessionszugehörigkeit und Bildung. Das Geschlecht hat keinen Einfluss. Vgl. Pollack, Detlef et al.: Religionsmonitor. 2013

²⁹⁹ Pollack, Detlef et al.: Religionsmonitor. 2013. S. 41

³⁰⁰ Vgl. Wohlrab-Sahr, Monika: Das stabile Drittel. 2008

³⁰¹ Pollack, Detlef et al.: Religionsmonitor. 2013. S. 45

75 %) befürwortet wird, der religiöse Diversität zugleich auch als Ursache von Konflikten sieht. Allerdings lässt sich ein weiterer Nexus herausstellen: Die Zunahme der religiösen Gemeinschaften in Deutschland führt, insbesondere bzgl. des Islams, zu einer stärkeren Kontrastierung in Form der Betonung der eigenen Orthodoxie.³⁰² POLLACK und MÜLLER betonen jedoch, dass, neben dem oben genannten Medieneinfluss, Kontakte zwischen Menschen divergierender Religionen eine positive Wirkung haben, indem sie die religiöse Offenheit und Aufgeschlossenheit erhöhen³⁰³ und somit bspw. Vorurteile abgebaut werden können.

Neben den unterschiedlichen Religionszugehörigkeiten existieren auch Divergenzen zwischen Menschen der gleichen Religion, so dass die eigene Religion durchaus auch etwas Fremdes sein kann. 13 % der Protestanten fühlen sich sehr mit der Kirche verbunden, jeder vierte Protestant fühlt sich ‚ziemlich verbunden‘, jedoch ist jeder Fünfte ‚kaum verbunden‘.³⁰⁴ „Distanzierte Kirchlichkeit [ist] die am häufigsten anzutreffende Form der Kirchenbindung.“³⁰⁵ Einer Erfassung der EKD zufolge nehmen im Schnitt etwa 4 % der Kirchenmitglieder regelmäßig an Gottesdiensten teil, an hohen Feiertagen steigt diese Zahl überproportional an, Heilig Abend z. B. bis auf 35,6 %.³⁰⁶ Eine (fehlende) Kirchennähe ermöglicht jedoch keine Rückschlüsse auf die Religiosität der Menschen.³⁰⁷ Für gut jeden zweiten Protestanten stellt Religion einen wichtigen Teil des Lebens dar, jeder Fünfte schätzt sich selbst als religiös ein. Darüber hinaus ist die religiöse Sozialisation innerhalb der Familie in den vergangenen Jahrzehnten deutlich zurückgegangen – 70 % der Personen, die vor 1947 geboren wurden, geben an, religiös erzogen worden zu sein, wohingegen nur jeder vierte nach 1988 geborene Befragte eine solche Erziehung (subjektiv) genossen hat.³⁰⁸

³⁰² Vgl. Pollack, Detlef: Rückkehr des Religiösen? 2009

³⁰³ Vgl. Pollack, Detlef et al.: Religionsmonitor. 2013

³⁰⁴ Vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Weltsichten, Kirchenbindung, Lebensstile. 2003

³⁰⁵ Kretzschmer, Gerald: Kirchenbindung. 2007. S. 47

³⁰⁶ Vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Weltsichten, Kirchenbindung, Lebensstile. 2003

³⁰⁷ Der prozentuale Anteil der Kirchenmitglieder, die religiös und kirchenfern sind, liegt nur 3 % hinter dem der Mitglieder, die religiös und kirchennah sind. Gleichzeitig ist knapp jedes zehnte Mitglied wenig religiös und trotzdem kirchennah. Vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Weltsichten, Kirchenbindung, Lebensstile. 2003

³⁰⁸ Vgl. Pollack, Detlef et al.: Religionsmonitor. 2013

Die Ergebnisse zeigen, dass auch Menschen mit gleicher Konfessionszugehörigkeit nicht nur Divergenzen im Bereich der subjektiven Dogmatik, sondern u. a. auch in religiöser Sozialisation und Praxis aufweisen. So betont auch ENGLERT, dass alle Formen „noch einmal in ihren verschiedenen kontextuell und biographisch bedingten Varianten“³⁰⁹ betrachtet werden müssen.

Wird der Fokus nicht auf allgemeine Bevölkerungszusammensetzungen und Einstellungen bzgl. unterschiedlicher Religionen gelegt, sondern ganz explizit auf die Einstellungen Heranwachsender, sind die Ergebnisse des EU-Forschungsprojektes REDCo³¹⁰ zu Religion in der Bildung, welches von 2006 bis 2009 durchgeführt wurde, besonders interessant. Um Erkenntnisse über die Rolle von Religion(en) im Zusammenleben, insbesondere „im Alltags- und Schulleben von Schülern“³¹¹ zu erlangen, arbeiteten Bildungsforscher aus acht Ländern³¹² zusammen, um ein umfassendes Bild zeichnen zu können. Die Sicht auf religiöse Vielfalt von Schülerinnen und Schüler unterscheidet sich dabei zunächst nicht von der bisher dargestellten kritischen Offenheit. Insgesamt lassen sich drei Gruppen feststellen: „Eine signifikante Minorität, die Religion in ihrem Leben für wichtig erachtet, eine ebenso signifikante Gruppe, die sie als unwichtig einschätzt und eine dritte Gruppe, die sich mit einer Reihe von zeitweise fluktuierenden Positionen zwischen diesen Polen bewegt.“³¹³ Trotzdem erachtet der überwiegende Teil der Heranwachsenden Religion und das Kennenlernen von Religionen als wichtiges Thema in der Schule, die, nach dem Elternhaus, die wichtigste Quelle für Informationen über Religionen darstellt. Obwohl Jugendliche in einer religiös pluralen Gesellschaft leben und auch von Gleichaltrigen anderer Religionen und Weltanschauungen umgeben sind, fanden die Bildungsforscher um WOLFRAM WEIßE heraus, dass sie sich eher mit Gleichaltrigen umgeben, „die den gleichen Hintergrund wie sie selbst haben, auch wenn sie in Gegenden leben, die durch religiöse Vielfalt

³⁰⁹ Englert, Rudolf: Dimensionen religiöser Pluralität. 2002. S. 19

³¹⁰ Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries.

³¹¹ Josza, Dan-Paul et al.: Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. 2009. S. 442

³¹² Deutschland, England, Norwegen, Estland, Frankreich, Spanien, Niederlande und Russland. Vgl. Jackson, Robert: Religion, education, dialogue and conflict. 2011

³¹³ Josza, Dan-Paul et al.: Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. 2009. S. 442

gekennzeichnet sind.“³¹⁴ Das Thematisieren religiöser Vielfalt in der Schule führt jedoch dennoch zu einer gesteigerten Gesprächsbereitschaft über, aber auch mit Menschen fremder Religionen und Weltanschauungen. Ähnlich wie bei Erwachsenen sind die Heranwachsenden, für die Religion in ihrem Leben eine größere Rolle spielt, Menschen anderer Religionen gegenüber aufgeschlossener und respektieren deren religiösen Hintergrund eher. Der Dialog stellt den am meisten befürworteten Umgang mit religiöser Vielfalt dar, allerdings werden als Voraussetzung dafür eine sichere Umgebung und einheitliche Kommunikationsregeln benannt.³¹⁵

Wissen über andere Religionen, gemeinsame Aktivitäten sowie geteilte Interessen stellen für Schülerinnen und Schüler besonders relevante Grundlagen des friedlichen Zusammenlebens dar.

Die Ergebnisse von REDCo stimmen zu einem hohen Maße mit den Resultaten der Gesamtbevölkerung überein. Insbesondere im Kontext ev. Bekenntnisgrundschulen kann folgerichtig davon ausgegangen werden, dass auch dort – trotz zu vermutender geringerer religiöser Diversität im Sinne von differierender institutioneller Religionszugehörigkeit – religiöse Pluralität durchaus eine Rolle spielt. Die genauere Betrachtung der Perspektive Heranwachsender auf religiöse Vielfalt zeigt ganz deutlich, dass sich der schulische Umgang mit dieser Pluralität bspw. auf die Gesprächsoffenheit untereinander auswirkt und Schülerinnen und Schüler sich bestimmte Rahmenbedingungen für diesen wünschen. Gemeinsame Interessen und Aktivitäten sowie Wissen über unterschiedliche Religionen und Weltanschauungen werden dabei als wesentliche Grundvoraussetzungen für ein friedliches Miteinander benannt.

Bevor es um religionspädagogische Herausforderungen und Möglichkeiten in diesem Zusammenhang geht, stellt sich zunächst die Frage, ob und wie sich Religiosität ggf. auf allgemeine Aspekte des Zusammenlebens auswirkt.

³¹⁴ Josza, Dan-Paul et al.: Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. 2009. S. 442

³¹⁵ Vgl. Josza, Dan-Paul et al.: Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. 2009

„Die [...] religiöse Situation in einem Land stellt den [...] Kontext dar, welcher sowohl die sozialen Interaktionen als auch die psychologischen Wahrnehmungen der Bürger prägt.“³¹⁶

4.2.3 Werte, soziales Kapital und Religion

Der Verweis auf Differenzen in religiösen Praktiken sowie deren Akzeptanz und Beurteilung durch Menschen anderer Religionen und Religionslose, wie die Beschneidung von Jungen im Judentum und Islam, wirft die Frage auf, ob sich auch zugrunde liegende Werte unterscheiden und/oder eine wechselseitige Beziehung zwischen Religionszugehörigkeit oder Religiosität und sozialem Kapital besteht. Die Kulturspezifität von Werten und Wertebildung, die auch Religion impliziert, wurde bereits in Kap. 2 herausgestellt, ebenso wie Werte und Religion auf evangelisch-theologischer Ebene nektiert wurden (vgl. Kap. 2.2). Ferner zeigen die Resultate von HAITH, dass das, was Menschen als moralisch oder unmoralisch erachten, stark von der jeweiligen (Sub-)Kultur beeinflusst ist (vgl. Kap. 2.3).

Basierend darauf stellt sich zwangsläufig die Frage, welche Auswirkungen Religiosität auf Werte(-verankerungen) und Sozialkapital haben und ob divergierende Religionszugehörigkeit oder Religiosität diese tangieren. Um Werteverankerungen in schulischen Programmen fundiert, u. a. im Zusammenhang mit religiöser Diversität, betrachten zu können, ist dieser Aspekt unumgänglich.

Unter sozialem Kapital oder Sozialkapital³¹⁷ werden in dieser Arbeit, in Anlehnung an RICHARD TRAUNMÜLLER und MARKUS FREITAG, „allgemeine Aspekte des sozialen Zusammenlebens wie Vertrauen, gemeinschaftsbezogene Werte und Normen sowie zwischenmenschliche Kontakte und Netzwerke verstanden, welche die soziale Kooperation zum gegenseitigen Nutzen und Wohlergehen fördern“³¹⁸. Die Relevanz dieser Aspekte des Zusammenlebens für gelingende Inklusion wurde bereits bei der Auseinandersetzung mit Inklusion im Allgemeinen, aber auch im Kontext der

³¹⁶ Traunmüller, Richard: Religion und Sozialkapital. 2012. S. 166

³¹⁷ Der Begriff Sozialkapital ist komplex und in divergierenden Kontexten gebräuchlich. Aufgrund der Thematik und dem wissenschaftlichen Hintergrund dieser Auseinandersetzung ist ein sozialwissenschaftlicher Zugang sinnvoll. Für einen kurzen Überblick über unterschiedliche Ansätze zum Sozialkapital empfiehlt sich: Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen (Hrsg.): Vom Wohlergehen der Nationen. 2004

³¹⁸ Traunmüller, Richard et al.: Sozialkapitalwelten in Deutschland. 2008. S. 222

Inklusion Lernender mit Behinderung(en) deutlich. Aufgrund der Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel ist die genauere Betrachtung einer evtl. Korrelation zwischen Religiosität und/oder Religionszugehörigkeit und sozialem Kapital (und damit automatisch auch Werten) im Kontext von religiöser Vielfalt relevant.

Die Untersuchungen von POLLACK und MÜLLER zeigen, dass die konfessionellen Differenzen bezüglich bestimmter Werte minimal sind. Hinsichtlich der Relevanz von Tradition und Sicherheit lässt sich jedoch festhalten, dass diese Werte bei Muslimen besonders ausgeprägt sind, gefolgt von Protestanten und dann Katholiken. Für Konfessionslose sind die genannten Werte am wenigsten relevant.

Erwartungsgemäß sind hedonistische Werte für jüngere Menschen, unabhängig von ihrer religiösen Positionierung, wichtiger als für ältere Menschen. Hilfsbereitschaft ist jedoch „in allen Altersgruppen der wichtigste Wert“³¹⁹. Wird der Fokus der Differenz nicht auf das Lebensalter, sondern auf die Religionszugehörigkeit gelegt, sind es erneut die Muslime, die die Relevanz von Hilfsbereitschaft am stärksten betonen. Für Konfessionslose ist dieser Wert zwar auch wichtiger als die anderen erfassten Werte (Sicherheit, Tradition, Hedonismus), im Vergleich zu Muslimen und Christen jedoch deutlich geringer ausgeprägt.

Auf übergeordneter Ebene kann ein Zusammenhang zwischen Hedonismus und Dogmatismus sowie zwischen Materialismus und ‚Tradition und Sicherheit‘ hergestellt werden: „Auf Tradition und Sicherheit bedachte Personen sind in der Tat auch eher im traditionellen Sinne religiös als weniger traditions- und sicherheitsorientierte Personen.“³²⁰ Hedonismus hingegen scheint zwar keine Relevanz für die Art und das Ausmaß der Religiosität zu haben, wohl aber „vor religiösem Dogmatismus zu schützen“³²¹.

Die Auswirkungen von Religiosität zeigen sich entsprechend auch bzgl. sozialer Beziehungen: Knapp die Hälfte der Menschen, die sich selbst als ziemlich oder sehr religiös bezeichnen, engagieren sich ehrenamtlich und sogar drei Viertel der ziemlich oder sehr religiösen Menschen haben,

³¹⁹ Pollack, Detlef et al.: Religionsmonitor. 2013. S. 31

³²⁰ Pollack, Detlef et al.: Religionsmonitor. 2013. S. 33

³²¹ Pollack, Detlef et al.: Religionsmonitor. 2013. S. 33

unabhängig von ihrer Religion, ein grundlegendes Vertrauen in ihre Mitmenschen. Der letzte Wert steigert sich erneut, wenn es um das Vertrauen in Menschen der eigenen Religion geht (81 %), religiösen Menschen vertrauen noch 69 % der sehr religiösen Menschen (vgl. Abb. 2³²²). Besonders interessant ist jedoch die Betrachtung der Umfrageergebnisse nach Religionszugehörigkeit: Muslime zeigen am wenigsten freiwilliges Engagement, Vertrauen in ihre Mitmenschen im Allgemeinen und in Konfessionslose. Knapp zwei Drittel vertrauen jedoch religiösen Menschen (unabhängig von ihrer jeweiligen Religion), wohingegen dies nur gut die Hälfte der Protestanten und 38 % der Konfessionslosen tun. POLLACK und MÜLLER vermuten, dass die auffälligen Ergebnisse der Muslime mit der Rolle der Familie im Islam zusammenhängen könnten, welche „verwandtschaftlichen Beziehungen eine Priorität gegenüber zivilgesellschaftlichen Aktivitäten einräumt“³²³. Bezüglich des Christentums zeigt sich, dass dies, neben anderen Faktoren, das soziale Kapital (Vertrauen und freiwilliges Engagement) positiv beeinflusst. Mitglieder der evangelischen Kirche sind „überdurchschnittlich oft bereit, sich

Abb. 2: Freiwilliges Engagement, Vertrauen und Religion

	freiwilliges Engagement	Vertrauen in andere Menschen allgemein (ziemlich/völlig)	Vertrauen in religiöse Menschen (ziemlich/völlig)	Vertrauen in Menschen der gleichen Religion (ziemlich/völlig)	Vertrauen in Konfessionslose (ziemlich/völlig)
gesamt	35	63	49	66	56
gar nicht/ wenig religiös	29	53	36	47	49
mittel religiös	35	67	53	69	59
ziemlich/sehr religiös	49	75	69	81	65
Christen	39	68	53	66	58
Muslime	24	49	60	67	35
Konfessionslose	28	56	38	-	53
Katholiken	39	71	52	65	59
Evangelische	39	64	52	64	55

³²² Pollack, Detlef et al.: Religionsmonitor. 2013. S. 51

³²³ Pollack, Detlef et al.: Religionsmonitor. 2013. S. 51

sozial zu engagieren“³²⁴ und 60 %³²⁵ vertrauen Menschen der eigenen Religion. Gleichzeitig verweisen POLLACK und MÜLLER auf einen negativen Nexus zwischen religiöser Pluralität und sozialem Kapital: Zwar wird Offenheit und Aufgeschlossenheit durch den Kontakt mit Menschen unterschiedlicher Religionen gefördert, das soziale Kapital hingegen „verringert sich tendenziell sogar“³²⁶. TRAUNMÜLLER betont jedoch, dass „gelebte Religion ausgerechnet in säkularisierten Gesellschaften zu einer bedeutenden Quelle des sozialen Kapitals“³²⁷ wird und sich vor allem Protestanten überdurchschnittlich oft gesellschaftlich engagieren. Die Befunde der Erhebung der EKD deuten auf den förderlichen Einfluss von religiösem Sozialkapital auf Toleranz, Offenheit und Integration hin.³²⁸

Die Auseinandersetzung zeigt, dass zwischen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit sowie Religiosität und verankerten Werten sowie sozialem Kapital eine Wechselwirkung besteht. Ex aequo verdeutlichen die kontroversen Ergebnisse jedoch, dass religiöse Diversität nicht immer positive Effekte, sondern auch Konfliktpotenzial birgt.

Dadurch gewinnt die Frage an Brisanz, welche Möglichkeiten des konstruktiven und gewinnbringenden Umgangs mit religiöser Diversität bestehen, um diese als Bereicherung fruchtbar machen zu können, ohne Unterschiede zu nivellieren und gleichzeitig Negativeffekte zu minimieren.

4.2.4 Pluralitätsfähige Religionspädagogik

Interreligiosität, dem Umgang mit selbiger sowie den Chancen und Problemen religiöser Diversität und Pluralität widmen sich beinahe alle Disziplinen der ev. Theologie. Die dargestellte Vielfältigkeit religiöser und weltanschaulicher Differenzen lässt religionspädagogisches Handeln, welches diese ausklammert, defizitär erscheinen. Deswegen soll in einem ersten Schritt geklärt werden, was Religionspädagogik pluralitätsfähig macht.

³²⁴ Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.): Engagement und Indifferenz. 2014. S. 108

³²⁵ Bei den Erhebungen im Religionsmonitor sind Menschen aus 13 Staaten befragt worden, bei der Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung (KMU) wurden die Mitglieder der EKD in Deutschland befragt. Es kann vermutet werden, dass u.a. die Differenz bzgl. des Vertrauens zwischen 64 % im Religionsmonitor und 60 % in der KMU auf diese unterschiedlichen Befragungsmuster zurückzuführen ist, ebenso wie die Aussagen zum sozialen Engagement.

³²⁶ Pollack, Dettlef et al.: Religionsmonitor. 2013. S. 54

³²⁷ Traunmüller, Richard: Religion und Sozialkapital. 2012. S. 210

³²⁸ Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.): Engagement und Indifferenz. 2014

Dabei liegt der Fokus im Kontext dieser Auseinandersetzung auf religionspädagogischem Handeln in (ev. Bekenntnis-)Grundschulen. Die Entwicklung des Religionsunterrichts bzw. der Religionspädagogik zeigt, dass nichtchristliche Religionen und Interreligiosität erst im Laufe der 1980er Jahre Einzug in den schulischen Religionsunterricht genommen haben. Mittels der Weltreligionen-Didaktik Anfang der 1980er Jahre wurde der Blick von der eigenen auf andere Religionen erweitert und deren Thematisierung im Religionsunterricht als unverzichtbar angesehen. Nur wenige Jahre später, Ende der 1980er Jahre, wurde dieses Konzept zu dem des Interreligiösen Lernens erweitert. Dies zeigte sich einerseits durch die Ausweitung vom reinen Thematisieren zu Begegnungen und andererseits durch die Implikation außerschulischer Lernorte, grundlegend aber auch der ganzen Schule, so dass der Religionsunterricht diesbezüglich nicht nur auf den Klassenraum und die entsprechende Klassengemeinschaft begrenzt sein sollte.³²⁹ Die Entwicklung einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik ist, hinsichtlich der religionspädagogischen Entwicklung, entsprechend jung.

Heranwachsende begreifen Religionsfreiheit zunehmend als *Freiheit von* Religion und nicht als *Recht auf* Religion. Darüber hinaus zeichnet sich die moderne Multifunktionsgesellschaft durch eine Vielzahl von Wahlmöglichkeiten aus, was auch im Bereich Religion dazu führt, dass Religion und Religiosität zur selbst gewählten ‚Patchwork-Religion‘ werden. Viele Jugendliche werden, wie zuvor erwähnt, „im weitesten Sinne ‚religiöse Touristen‘; sie tauchen kurz und sporadisch in religiöse oder quasireligiöse Kontexte ein und nehmen die Angebote mit, die ihnen derzeit bei der Lebensbewältigung am nützlichsten erscheinen.“³³⁰ Wie kann Religionspädagogik damit umgehen? Um dies klären zu können, wird zunächst das Verhältnis des Christentums zu nichtchristlichen Religionen aus evangelisch-theologischer Perspektive betrachtet, Aspekte pluralitätsfähiger Religionspädagogik, aber auch Schwierigkeiten und Grenzen skizziert, um abschließend Möglichkeiten und Chancen im schulischen Kontext herauszuarbeiten und damit die zuvor

³²⁹ Vgl. Lachmann, Rainer: Historischer Kontext. 2012

³³⁰ Calmbach, Marc et al.: Wie ticken Jugendliche? 2012. S. 78

herausgearbeiteten Erkenntnisse mit ev. Bekenntnisschulen in Verbindung zu bringen.

„Es existiert keine einheitliche religiöse Welt; es gibt auch kein vereinheitlichtes Christentum.“³³¹

4.2.4.1 Christentum und nichtchristliche Religionen

Wird das Verhältnis zwischen dem Christentum und religiöser Diversität und Pluralität genauer betrachtet, wird vor allem eins sehr schnell deutlich: *Eine* klare Positionierung scheint evangelisch-theologisch schwer zu fallen; so sind Veröffentlichungen der EKD bspw. deutlich als ‚Handreichungen‘ oder ‚Leitlinien‘ benannt. Es ergeben sich auch bei der Betrachtung dieses Aspekts – wie bereits in den vorangehenden Kapiteln – zwei unterschiedliche Ansätze: Einerseits geht es um das Verhältnis innerhalb des Christentums (konfessionsintern und konfessionsübergreifend), andererseits um das Verhältnis zu anderen Religionen und Weltanschauungen.

Aus evangelischer Sicht muss klar zwischen menschlichem und göttlichem Erzeugnis differenziert werden. „Die Rechtfertigungslehre verbietet als unmittelbare Folge auch einen Konfessionalismus als Überbewertung der Glaubenstradition einer christlichen Teilkirche.“³³² Die „wahre Kirche“³³³ zeigt sich nicht in den Organisationsformen oder kirchlichen Lehren, d. h. durch menschliches Werk, sondern durch Gottes Geist. Der individuelle Glaube an und vor Gott ist dabei das höchste Gut, eine Gabe Gottes, die durch das gemeinsame Bekenntnis der evangelischen Kirche nicht so beeinflusst werden darf, dass die Freiheit im Glauben oder die Freiheit des Glaubens beeinträchtigt werden. Dabei spielt auch die Auslegung und Interpretation von Gottes Wort in der Bibel eine Rolle, um „das Evangelium für jede Gegenwart verständlich zu machen“³³⁴. Sowohl Bekenntnisse als auch

³³¹ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Identität und Verständigung. 1997. S. 60

³³² Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Identität und Verständigung. 1997. S. 62

³³³ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Identität und Verständigung. 1997. S. 62

³³⁴ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Identität und Verständigung. 1997. S. 63

Konfessionen sind somit als „dankbare *Antwort*“³³⁵ der Gläubigen zu verstehen, die sich u. a. im Gottesdienst durch Lob und Dank äußert. Bekenntnisschriften sind zwar fester Bestandteil, aus evangelischer Sicht jedoch nicht allein gültige Maßstäbe, da immer auch „zwischen der Lehrgestalt und der Lehrintention zu unterscheiden“³³⁶ ist. Die Differenzierung zwischen Menschlichem und Göttlichem ist im Kontext des Nachdenkens über interkonfessionelle sowie überkonfessionelle Differenzen von großer Relevanz. Aus dem evangelischen Verständnis ergibt sich eine Unterordnung der Kirche unter Gott, d. h. „sie dient im Vollzug ihrer Evangelizität der Katholizität der Kirche als der einen wahren Kirche des Glaubens. Seinem inneren theologischen Sinne nach ist folglich [nicht nur] der evangelische Religionsunterricht [...] grundsätzlich *ökumenisch*.“³³⁷

Religionsunterricht darf in der Bundesrepublik nur „in Übereinstimmung mit den Lehren und Grundsätzen der betreffenden Kirche oder Religionsgemeinschaft erteilt“³³⁸ werden. Dies ist nur dann der Fall, wenn diese Differenz zwischen ‚wahrer‘ und ‚sichtbarer‘ Kirche gewahrt wird und sich die von Menschen geschaffene Kirche unter Gott beugt.

Der Interpretationsbedarf von Glaubensaussagen und Bekenntnisschriften in der Moderne ist ebenso essenziell, wie die Thematisierung von und die Begegnung(en) mit christlichen und nichtchristlichen Religionen. Dies soll einerseits die Möglichkeit eröffnen, den eigenen Glauben oder die eigene Weltanschauung (auch) in Abgrenzung zu anderen reflektieren zu können, so dass Lernenden Chancen zur Orientierung im eigenen Leben und der Welt sowie zum Weltverstehen eröffnet werden. Andererseits soll die Fähigkeit zur Verständigung, Offenheit und gegenseitigem Respekt gefördert und gefordert werden, ebenso wie der Dialog zwischen Individuen mit divergierenden Überzeugungen und Weltanschauungen.³³⁹ Das Subjekt und dessen Selbstbildung stehen bei religiöser Bildung im Fokus, wobei sich das

³³⁵ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Identität und Verständigung. 1997. S. 63 (Hervorhebung im Original)

³³⁶ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Identität und Verständigung. 1997. S. 62

³³⁷ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Identität und Verständigung. 1997. S. 63 (Hervorhebung im Original)

³³⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulgesetz für das Land NRW. 2014. § 31 (1)/Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. 2011. Art. 7 (3)

³³⁹ Vgl. Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts. 1971

Individuum stets in einer Wechselwirkung und Auseinandersetzung mit der Umwelt befindet. Bildung vollzieht sich immer „am Individuum als dem Subjekt seiner Bildung [...], weil sowohl schöpfungs- als auch rechtfertigungstheologisch keine Instanz die von Gott gesetzte und zugesprochene Würde und Achtung der Person in Frage zu stellen vermag.“³⁴⁰ Die Verflechtung von Person und Umwelt lässt eine Exklusion von religiöser Pluralität aus religiösen Bildungsprozessen nicht denkbar erscheinen. Zugleich impliziert Bildung im Sinne von Selbstbildung immer auch das, aus dem Rechtfertigungsglauben resultierende und auf ihm basierende, Freiheitsverständnis des Individuums, dem zugetraut wird, seine Denk- und Handlungsmuster zu erweitern und zu verändern und dadurch seine Talente und Begabungen bestmöglich zu entfalten. Pluralität wird dadurch zur gesellschaftlichen Grundbedingung bzw. zum Resultat der Selbstbildung. ELISABETH NAURATH betont in diesem Sinne, dass gerade das Kennzeichen christlich fundierter Bildung darin besteht, Pluralität im Allgemeinen und damit über christliche Begründungszusammenhänge hinaus zu lokalisieren und diese grundlegend zu befürworten.³⁴¹

Das Verständnis der Grundsätze der evangelischen Kirche sowie die Differenzierung zwischen wahrer und sichtbarer Kirche zeigt das Verhältnis der evangelischen Kirche zu nichtchristlichen Religionen und dem Katholizismus deutlich an. Bei aller Offenheit soll es nicht darum gehen, konfessionelle und religiöse Differenzen zu nivellieren, sondern darzustellen und ggf. zu vergleichen sowie andere Religionen, Weltanschauungen und Überzeugungen nicht zu exkludieren: „Die wechselseitige Angewiesenheit von konfessioneller Identität und ökumenischer Verständigung verdeutlicht, was angesichts des weltanschaulich-religiösen Pluralismus [...] überhaupt vor uns liegt: *Das Gemeinsame inmitten des Differenten zu stärken*, in einer Bewegung durch die Differenzen hindurch, nicht oberhalb von ihnen.“³⁴² Dabei spielt im Kontext religiöser (Selbst-)Bildung sowohl der

³⁴⁰ Naurath, Elisabeth: Pluralitätsfähige Religionspädagogik zwischen sozialer Relevanz und religiöser Transfunktionalität. 2012. S. 93

³⁴¹ Vgl. Naurath, Elisabeth: Pluralitätsfähige Religionspädagogik zwischen sozialer Relevanz und religiöser Transfunktionalität. 2012

³⁴² Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Identität und Verständigung. 1997. S. 65 (Hervorhebung im Original)

Rechtfertigungsglaube als auch das protestantische Freiheitsverständnis eine wesentliche Rolle.

4.2.4.2 Chancen und Grenzen – Religionspädagogik im Wandel?!

Das oben beschriebene evangelische Verhältnis zeigt, dass religiöse Bildung in der Schule einerseits Raum für Orientierung sowie persönlichen Zugang und Erfahrungen schaffen und andererseits einen informierenden Charakter aufweisen sollte. Dabei kann und sollte es in evangelischem Verständnis nicht darum gehen, indoktrinierend oder begrenzend zu wirken, sondern entsprechenden Spielraum zu lassen, um gegebene interkonfessionelle, aber auch überkonfessionelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu berücksichtigen.³⁴³ Durch Informationen und die Möglichkeit, eigene Erfahrungen mit Religion zu machen, wird Lernenden ermöglicht, ihren eigenen Standpunkt zu finden, mit Differenzen umgehen zu können und diese zu reflektieren.

RUDOLF ENGLERT betont, dass dabei nicht nur interkonfessionelle und interreligiöse Unterschiede relevant sind, sondern ebenso, „individuelle[n] Religionsstile[n] auf die Spur zu kommen“³⁴⁴, diese wahrzunehmen und mit ihnen umzugehen. Dies bedeutet, Differenzen nicht auszublenden, sondern einen offenen Umgang damit zu pflegen und die „durch den religiösen Individualisierungsprozess neu eröffneten Möglichkeiten religiöser Selbstverantwortung“³⁴⁵ zu nutzen, ohne dabei die z. T. problematischen Aspekte dieser Säkularisierung, wie geringe Dialogfähigkeit und Substanz, aus den Augen zu verlieren. Der offene Dialog und Möglichkeiten der religiösen Verständigung können dazu führen, individuelle Glaubensüberzeugungen und Religiosität besser zu verstehen, offen zu legen und dadurch überhaupt erst bildungsfähig, vor allem aber auch pluralitätsfähig zu machen. Dabei sollten Extreme, d. h., einseitige Darstellungen und Beurteilungen sowie „enzyklopädisch angelegte

³⁴³ Überdies fällt auf, dass viele Sammelbände zu dieser Thematik sowohl Artikel ev. als auch kath. Autoren implizieren. Offensichtlich muss die Religionspädagogik in solchen Grundsatzfragen nicht mehr konfessionell differenziert werden. Dies wird sich entsprechend auch in diesem Kapitel widerspiegeln, indem sowohl ev. als kath. Bezüge hergestellt werden.

³⁴⁴ Englert, Rudolf: Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. 2002. S. 93

³⁴⁵ Englert, Rudolf: Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. 2002. S. 94

religionskundliche Querschnitte³⁴⁶, vermieden werden, wobei sich auch das Verständnis eines religiösen Lernprozesses verändert: Nicht die Ausprägung oder Gestalt religiöser Identität zeigt an, ob solche Lernprozesse erfolgreich waren. Diese Offenheit birgt zwangsläufig auch die Gefahr, dass pluralitätsfähige Religionspädagogik „einfach nur ein Panoptikum religiöser Vielfalt bietet“³⁴⁷. Insbesondere der Aspekt der Kommunikation und des Dialogs über divergierende Religiosität übersteigt diese Einseitigkeit jedoch. Religiöse Traditionen sollen überprüft, rekonstruiert und auf das Individuum bezogen werden, so dass eigene Glaubensüberzeugungen (auch) in Abgrenzung zu anderen individuell überprüft und reflektiert werden (können), wodurch zugleich die religiöse Identitätsbildung gefördert und gefordert werden kann.

Bei aller Vielfalt spielt auch der Aspekt der Wahrheit eine große Rolle. „Die grundlegende Frage lautet: Ist wirklich alles gleich, gleich viel wert? Ist es gleich-gültig, bzw. soll es gleich-gültig sein?“³⁴⁸ Religionspädagogisches Handeln in der Pluralität heißt auch, gerade keine Gleichgültigkeit und Gleich-Gültigkeit zu suggerieren, sondern einen Dialog zu fördern und zu fordern, der „über die Grenzen der jeweiligen religiösen Tradition hinweg sowohl Verständigung als auch kritischen Vergleich“³⁴⁹ ermöglicht, um dadurch jedem Individuum die Möglichkeit der subjektiven Wahrheitsfindung zu geben.

Zugleich muss neben den religiösen und weltanschaulichen Differenzen ebenfalls die Lebenswirklichkeit der Lernenden mitgedacht werden. Ob und welche religiösen Erfahrungen und Begegnungen Heranwachsende bereits gemacht haben, ob sie Religion kritisch oder offen gegenüberstehen, religiöse Praxis bereits erlebt haben oder damit in ihrem Leben noch keinen (bewussten) Kontakt hatten, sind ebenso wesentliche und zu berücksichtigende Voraussetzungen wie unterschiedliche Religionszugehörigkeiten.

Die Anerkennung dieser religiösen Selbstbestimmung und Freiheit sowie die damit verbundene Orientierungssuche von Heranwachsenden sollte dies

³⁴⁶ Englert, Rudolf: Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. 2002. S. 96

³⁴⁷ Englert, Rudolf: Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. 2002. S. 96

³⁴⁸ Ziebertz, Hans-Georg: Grenzen des Säkularisierungstheorems. 2002. S. 69

³⁴⁹ Englert, Rudolf: Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. 2002. S. 97

jedoch „in Verbindung [...] mit dem Erbe substantieller religiöser Traditionen“³⁵⁰ bringen. Um produktiv mit der Vielfalt an Religionen (und deren Ausprägungen) umgehen zu können, sollten „konsensfähige[r] Vorstellungen von der wünschenswerten Dynamik und Zielrichtung religiöser Lern- und Entwicklungsprozesse“³⁵¹ geschaffen werden, die jeder Kommunikation zugrunde liegen. Insofern liegen sowohl Ansätze und Chancen als auch Grenzen der pluralitätsfähigen Religionspädagogik in der Differenz und zugleich im Spannungsverhältnis zwischen Gleichgültigkeit und Gleich-Gültigkeit.

„Die Ziele interreligiösen Lernens betreffen die *ganze Schule*.“³⁵²

4.2.4.3 Aspekte und Möglichkeiten des produktiven und sensiblen Umgangs

Aspekte, vor allem aber Möglichkeiten, implizieren in diesem Zusammenhang automatisch den Konjunktiv: Wie und ob diese im Handlungsfeld ‚Schule‘ so immer vorkommen und/oder umgesetzt werden und in der jeweiligen Subkultur und Situation sinnvoll sind, kann hier nicht festgelegt oder gar bewertet werden. Vielmehr sollen Optionen herausgearbeitet werden, die jedoch weder dem Anspruch der Vollständigkeit noch der Allgemeingültigkeit gerecht werden sollen und u. a. je nach Situation, beteiligten Personen oder Umfeld variieren können und so in der tatsächlichen Praxis erneut abgewogen werden müssen. Darüber hinaus sind sie als Bausteine zu verstehen, die immer auch enorm durch die praktische Umsetzung der Beteiligten abhängig sind. Ferner sind sie immer im Nexus der bis hierher genannten Grenzen und möglichen Schwierigkeiten zu sehen, die hier nicht wiederholt genannt werden sollen.

UTA POHL-PATALONG hat fünf Aspekte herausgearbeitet, die für den Umgang mit religiöser Diversität, d. h. sowohl in Bezug auf Interreligiosität als auch auf Unterschiede innerhalb einer Konfession, sinnvoll erscheinen. Diese

³⁵⁰ Englert, Rudolf: Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. 2002. S. 96

³⁵¹ Englert, Rudolf: Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. 2002. S. 96

³⁵² Nipkow, Karl E.: Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem. 2005. S. 365 (Hervorhebung im Original)

sollen im Folgenden kurz vorgestellt und mit Möglichkeiten im schulischen Kontext verbunden werden.

Die gegenseitige Wahrnehmung wird beim *ästhetischen Aspekt* besonders betont. Um das Fremde, Andersartige nicht nur wahrzunehmen, sondern sich darauf einzulassen, ist eine Haltung notwendig, die sich durch Offenheit, Interesse sowie durch das Zurückstellen von Wertungen und Vorurteilen auszeichnet. Die Implikation aller Sinne ermöglicht darüber hinaus ein „wesentlich intensiveres Erfassen der fremden religiösen Phänomene und involviert die eigene Person stärker“³⁵³.

Daraus ergeben sich u. a. Möglichkeiten *außerschulischer* Lern- und Begegnungsorte. Dies kann der Besuch einer Kirche, eines Gottesdienstes oder auch einer Gemeinde im Allgemeinen sein, bei dem Heranwachsende die Chance erhalten, neue Einblicke in ihnen evtl. fremde Orte zu bekommen und dadurch die Perspektive zu ändern: „An den Ort des anderen zu gehen bedeutet nicht, seinen Platz durch meine Erfahrungsordnung zu besetzen, sondern den Versuch, die Differenz zu meiner Ordnung vom anderen Ort aus wahrzunehmen.“³⁵⁴ Dies bezieht sich nicht nur auf außerschulische Orte ‚fremder‘ Religionen, sondern kann durchaus auch die eigene Religion betreffen – bspw. können die besondere Stimmung in Kirchenräumen fruchtbar genutzt sowie Erfahrungs- und Begegnungsräume eröffnet werden, da auch „die eigene Religion immer [...] fremd“³⁵⁵ ist.

Zudem stellen dialogische Kompetenzen nicht nur für die verbale Kommunikation, sondern gleichermaßen für die Verhaltenskompetenz und Selbstdistanz einen wichtigen Aspekt dar (*dialogischer Aspekt*). Fragen wie ‚Wie verhalte ich mich, um eine Begegnung nicht zu behindern?‘ oder ‚Gibt es eine Kleiderordnung?‘ sollten im Vorhinein geklärt werden. Darüber hinaus ist „die Fähigkeit, Anderes neben dem Eigenen stehen zu lassen“³⁵⁶ ebenso wichtig wie Empathie, um Verunsicherungen wahrzunehmen und das Verhalten anzugleichen bzw. zu verändern. Begegnungen sind immer auch mit eigenen Gefühlen verbunden (*emotionaler Aspekt*) – wie fühle und was empfinde ich, wenn ich in einer Moschee stehe? Wenn ich Weihrauch rieche

³⁵³ Pohl-Patalong, Uta: Religionspädagogik. 2013. S. 136

³⁵⁴ Zilleßen, Dietrich: Religionspädagogische Lernwege der Wahrnehmung. 1991. S. 81

³⁵⁵ Schoberth, Ingrid: Diskursive Religionspädagogik. 2009. S. 71

³⁵⁶ Pohl-Patalong, Uta: Religionspädagogik. 2013. S. 137

oder „einer buddhistischen Meditation bewohne?“³⁵⁷ Was fühlt eine Muslima, wenn sie Mädchen und Frauen in kurzen Röcken sieht? Diese Empfindungen nicht nur für sich wahrzunehmen, sondern zu formulieren und auch von Menschen anderer Religionen zu hören, ist wichtiger Bestandteil des interreligiösen Lernens und kann wesentlich zum gegenseitigen Verständnis und zur Verständigung beitragen.³⁵⁸

Darüber hinaus sind Religion und Wissen unmittelbar miteinander verbunden, folglich stellt der *inhaltliche Aspekt* keine nachgeordnete Rolle dar. Wissen über Religion(en) soll jedoch nicht nur gesichtet, sondern bereits vorhandenes Wissen kritisch hinterfragt sowie reflektiert und ggf. angeglichen werden. Informationen über Religion sollen gegeben und Gegenüberstellungen von vergleichbaren Ebenen von Religionen durchgeführt werden. „Pluralitätsfähigkeit beginnt mit der Neugier auf das, woraus Andere leben, was ihnen ‚heilig‘ ist.“³⁵⁹ Der sachliche Dialog über unterschiedliche Überzeugungen, Weltanschauungen und Auffassungen impliziert immer auch das Aushalten von Konflikten. Diese nicht zu umgehen oder einzudämmen, sondern als eine Chance zur Bildung einer eigenen Religiosität und „als Aufbau einer eigenen christlichen Identität [zu] verstehen“³⁶⁰, setzt zugleich auch die anderen genannten Aspekte voraus, wie die Selbstdistanzierung und die Fähigkeit, Fremdes neben dem Eigenen stehen lassen zu können.

Als letzten Punkt benennt POHL-PATALONG den *handlungsbezogenen Aspekt*. Das gemeinsame Handeln Angehöriger unterschiedlicher Religionen, Konfessionen und Weltanschauungen kann u. a. durch interreligiöses Lernen hervorgerufen werden, indem „gemeinsame Interessen deutlich werden [...] oder zu einem solidarischen Engagement führen.“³⁶¹

4.2.4.3.1 Religiöse Feierformen als Spiegel gelebter Vielfalt

Gemeinsames Handeln, Leben und Lernen ist ein wesentliches Element im Schulalltag. Hier soll der Fokus exemplarisch auf dem (gemeinsamen) Ausrichten innerschulischer Feiern und Feste, sowohl in der Klassen- als

³⁵⁷ Pohl-Patalong, Uta: Religionspädagogik. 2013. S. 137

³⁵⁸ Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Religionspädagogik. 2013

³⁵⁹ Englert, Rudolf: Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. 2002. S. 99

³⁶⁰ Ziebertz, Hans-Georg: Grenzen des Säkularisierungstheorems. 2002. S. 69

³⁶¹ Pohl-Patalong, Uta: Religionspädagogik. 2013. S. 138

auch in der Schulgemeinschaft, liegen. Diese begleiten das Schuljahr und eröffnen nicht nur die Chance, gemeinsam zu handeln. Vielmehr können die oben genannten Aspekte alle vor, während und nach gemeinsamen Festen und Feiern Beachtung finden: Während der Planung wird die inhaltliche Komponente relevant: Was ist wichtig? Stimmt das, was ich über die Religion weiß? Auf was und wen muss ich achten? Die Wahrnehmung wird mit allen Sinnen während des Festes angesprochen, ebenso wie Empathie und die Fähigkeit, Fremdes oder Ungewohntes neben dem Eigenen stehen zu lassen, indem ein solches Fest u. U. ganz anders ist als gewohnt. Religion kann lebendig gestaltet und gelebt (oder erprobt!) werden und das Erlebte und Gefühlte im Nachhinein reflektiert werden: Wie habe ich mich dabei gefühlt? Wie habe ich die Feier wahrgenommen?

Bereits diese ersten Überlegungen zeigen, dass bei religiösen Feiern im schulischen Kontext alle zuvor genannten Aspekte zur Geltung kommen. Darüber hinaus hat CHRISTOPH DAHLING-SANDER vier Typologien religiöser Feierformen zusammengestellt, die die Möglichkeiten, aber auch Problematiken im Kontext ‚Schule‘ gut deskribieren und, hinsichtlich der bis hierher gewonnen Erkenntnisse, auf den schulischen Umgang mit religiöser Vielfalt im Allgemeinen übertragbar sind.

Zum einen können Feiern *mit liturgischer Gastfreundschaft* gefeiert werden. Das Setting solcher Feiern ist kaum begrenzt: Gotteshäuser kommen ebenso infrage, wie die Pausenhalle der Schule. Allerdings muss bei der Wahl des Ortes bedacht werden, dass diesem immer schon eine Bedeutung zugeschrieben ist: Wird ein Kirchenraum ausgewählt, erzählt dieser „immer schon vom Glauben der betreffenden Religionsgemeinschaft in ihrem jeweiligen Kontext.“³⁶² Bei einer solchen Feier wird klar zwischen Gästen und Gastgebern differenziert, d. h., Lernende anderer Religionen werden eingeladen, treten aber während der Feier nicht selbst in Aktion.

Das gemeinsame Feiern wird bei *multireligiösen und interreligiösen Feiern* umgesetzt. Bei diesen Festtypen wird z. B. gemeinsam gebetet, allerdings unterscheidet sich die Sichtweise auf Differenz grundlegend: Wo bei multireligiösen Feiern alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen in ihren eigenen

³⁶² Dahling-Sander, Christoph: Welchem Kalender folgt eine religionssensible Schulkultur? 2011. S. 340

Worten beten und dadurch Glaubensdifferenzen und -gemeinsamkeiten sichtbar werden, wird bei interreligiösen Feiern einheitlich gebetet. Unterschiede werden so nivelliert und ausgeklammert. Es „kann der Eindruck einer gemeinsamen Religion entstehen, verbunden mit der Vereinnahmung und Verletzung religiöser Gefühle.“³⁶³

Darüber hinaus können gemeinsame Feste auch im Sinne von „*Feiern für alle* (mit religiösen Inhalten)“³⁶⁴ gefeiert werden, bspw. im Rahmen von Einschulungs- oder Klassenfeiern. Bei solchen Festen steht keine Religion im Vordergrund, sie haben „keine zwingende, religiöse Konnotation“ und „können nur in der Schule gefeiert werden“³⁶⁵. So gestaltete Feiern inkludieren alle Lernende und nehmen diese ernst – unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit.

Es zeigt sich, dass das Feiern von (religiösen) Festen und Feiern bereits Anhaltspunkte liefern kann, ob und wie mit religiöser Vielfalt umgegangen wird und andere Religionen und Weltanschauungen inkludiert und ernst genommen werden. Zugleich wird auch hier erneut sichtbar, wie ausschlaggebend ein durchdachter Umgang ist, um Schwierigkeiten, wie die Verletzung religiöser Gefühle, zu minimieren.

4.2.5 Zusammenfassung

Die Bevölkerungszusammensetzung der Bundesrepublik, aber auch NRWs, zeigt: Religiöse Diversität ist ein Charakteristikum der deutschen Gesellschaft. 65 % der Bevölkerung nehmen die steigende religiöse Pluralität als eine gesellschaftliche Konfliktursache wahr, wobei die „Vorbehalte [...] vor allem gegenüber Muslimen [weit] verbreitet“³⁶⁶ sind. Generell steht die deutsche Bevölkerung religiöser Vielfalt offen, wenngleich kritisch gegenüber. Ähnliche Ergebnisse lieferte auch die REDCo-Untersuchung für Heranwachsende.

³⁶³ Dahling-Sander, Christoph: Welchem Kalender folgt eine religionssensible Schulkultur? 2011. S. 338

³⁶⁴ Dahling-Sander, Christoph: Welchem Kalender folgt eine religionssensible Schulkultur? 2011. S. 341 (Hervorhebung nicht im Original)

³⁶⁵ Dahling-Sander, Christoph: Welchem Kalender folgt eine religionssensible Schulkultur? 2011. S. 339

³⁶⁶ Pollack, Detlef et al.: Religiöser Pluralismus im Fokus quantitativer Religionsforschungen. 2012. S. 8

Trotz der vielfältigen Einflüsse wirkt sich die religiös plurale Gesellschaft kaum auf die eigene Religiosität der Menschen aus. Zwei Effekte sind dennoch sichtbar: Einerseits wird die Aufrechterhaltung der strikten Trennung von Staat und Kirche gefordert, andererseits findet eine verstärkte Hervorhebung der Positiveffekte der eigenen Religion statt.

Zugleich zeigt nicht nur der Ost-West-Vergleich hinsichtlich der Wahrnehmung des Christentums, dass die eigene Religiosität durchaus Einfluss auf die Wahrnehmung anderer Religionen hat. Auch die Tatsache, dass insbesondere die Menschen, die ihrer Religion einen exklusiven Wahrheitsanspruch zusprechen, zu einer kritischeren Sicht auf den Islam tendieren, verdeutlicht dies.

Neben den unterschiedlichen Religionen impliziert religiöse Pluralität auch die Divergenzen innerhalb einer Religion oder Konfession. Die Befragungen zur Kirchennähe zeigen dies ebenso wie die Erhebungen der EKD zur Gottesdienstteilnahme.

ENGLERTS Kategorisierung in Religionsformen expliziert die Komplexität von Religiosität, indem neben der institutionellen Religionszugehörigkeit und individualisierten Religionsformen ebenso unterschiedliche Einflussfaktoren auf Religiosität, wie Kultur und Kohortenzugehörigkeit, Beachtung finden. Kultur und die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe wirken sich gleichermaßen auch auf die Wertebildung und das Wertesystem eines Individuums aus. Da die Wirkungsrichtung nicht abschließend geklärt werden kann³⁶⁷, ist davon auszugehen, dass dies auch für den Nexus zwischen Religiosität und u. a. Kultur gilt. Dass sowohl Religiosität als auch Wertebildung in einer wechselseitigen Beziehung und Beeinflussung zu Kultur stehen, ist im Rahmen der Analyse von Schulprogrammen ev. Bekenntnisgrundschulen besonders interessant. Religiosität wirkt sich, wie deutlich wurde, auf menschliches Denken und Handeln aus – dies gilt auch für Werte. Auch wenn sich die konkrete Handlungsebene der Analyse schulischer Programme entzieht, wird doch zu klären sein müssen, ob und inwiefern ein Bezug zu Religion und Werten in Schulprogrammen hergestellt wird und ob zwischen ihnen ein Zusammenhang ablesbar ist. Dabei gilt es

³⁶⁷ Vgl. Kap. 2.3

insbesondere (wie auch bei Werten) danach zu fragen, was als ‚Religion‘ und/oder ‚Religiosität‘ bezeichnet und darauf bezogen wird.

Wenngleich die Erhebungen im Religionsmonitor belegen, dass die Konfession nur rudimentären Einfluss auf die meisten Werte hat, besteht doch ein Zusammenhang. Insgesamt lässt sich eine Tendenz aufsteigend von Konfessionslosen bis zu Muslimen bzgl. der Werte Tradition, Sicherheit und Hilfsbereitschaft belegen. Umgekehrt sind Individuen, für die Tradition und Sicherheit hohe Werte darstellen, häufig auch eher im traditionellen Sinne religiös, hedonistische Werte hingegen scheinen vor religiösem Dogmatismus zu schützen.

Werden Vertrauen und freiwilliges Engagement gegenüber und für Mitmenschen fokussiert, spielt die Religion ebenfalls eine Rolle: Religiöse Menschen bringen anderen religiösen Menschen häufiger Vertrauen entgegen, besonders (aber nicht nur) dann, wenn sie der gleichen Religion angehören. Dasselbe gilt auch für freiwilliges Engagement für ihre Mitmenschen. Dass Muslime besonders wenig freiwilliges Engagement zeigen, verdeutlicht den Einfluss von Familie und Eltern. Die unterschiedlichen Ergebnisse der Untersuchungen des Zusammenhangs zwischen sozialem Kapital und religiöser Pluralität von TRAUNMÜLLER sowie POLLACK und MÜLLER könnten darauf deuten, wie relevant die Gestaltung des Umgangs und der Begegnung miteinander sind.

Insgesamt kann ein Zusammenhang zwischen sozialem Kapital und Religionszugehörigkeit festgehalten werden, der Chancen, aber auch Konfliktpotenzial impliziert. Religionszugehörigkeit und Religiosität wirken sich auf soziales Kapital aus, welches wiederum Werte impliziert. Da Schulen, wie sich zeigen wird, als Subkulturen betrachtet werden können und schulische Programme Manifestationen von Schulkultur darstellen, ist diese Verbindung für die weitere Auseinandersetzung von wesentlicher Bedeutung.

Ausgehend von der gezeigten Bevölkerungszusammensetzung liegt die Vermutung nahe, dass sich diese Vielfalt an nordrhein-westfälischen Grundschulen widerspiegelt. Wenngleich bei Bekenntnisgrundschulen davon ausgegangen werden kann, dass die *religiöse Zugehörigkeit* der Lernenden (und Lehrenden) in geringerem Maße heterogen ist als an

Gemeinschaftsgrundschulen, lässt dies nicht den Schluss zu, dass die Akteure dieser Schulen in ihrer *Religiosität* homogen sind.

Die dargestellten Aspekte von POHL-PATALONG verweisen auf die Komplexität des Umgangs mit religiöser Pluralität (nicht nur) im schulischen Kontext. Dialogfähigkeit, eine offene und neugierige Haltung sowie kognitives Wissen sind ebenso relevant wie Empathie und Selbstdistanz. Daraus ergibt sich, einseitige Darstellungen zu vermeiden. Die Ergebnisse der REDCo-Untersuchung zeigen, dass viele der genannten Aspekte auch von Heranwachsenden als wesentlich für ein friedliches Zusammenleben genannt werden, wobei dem Dialog, dem fachlichen und dem handlungsbezogenen Aspekt aus Sicht der Jugendlichen eine besondere Bedeutung zukommt. Das Thematisieren religiöser Vielfalt in der Schule wirkt sich darüber hinaus positiv auf die Gesprächsoffenheit mit Menschen anderer Religionen und Konfessionen aus. Offensichtlich besteht „ein klarer Zusammenhang [...] zwischen dem Wissen von anderen Religionen und der Bejahung ihrer Gleichberechtigung“³⁶⁸.

Der Einbezug der Lebenswirklichkeit entspricht auch der evangelisch-theologischen Perspektive. Religiöse Bildung findet stets in der Auseinandersetzung mit der Umwelt statt, in der sich der Mensch befindet. Diese Umwelt ist in Deutschland auf vielfältige Weise religiös plural, so dass die Auseinandersetzung mit diesem Aspekt unbedingt notwendig erscheint. Das Spannungsverhältnis zwischen Gleichgültigkeit und gleicher Gültigkeit stellt dabei eine besondere Herausforderung dar und kann die religiöse Identitätsbildung fördern und fordern. Wie in Kap. 2 deutlich wird, impliziert Identität immer auch das Selbstbild, welches u. a. einen Bezugspunkt für Vorurteile darstellt, sich entsprechend auf Fremdbilder auswirkt und wiederum von Werten geprägt ist.

Insgesamt wird deutlich, dass es vielfältige Möglichkeiten des interreligiösen Lernens sowie des Umgangs mit religiöser Diversität gibt, die keinesfalls nur auf den Religionsunterricht beschränkt sind. Vielmehr sollten alle schulischen und außerschulischen Möglichkeiten genutzt werden, da, wie auch KARL E. NIPKOW betont, „eine interreligiöse Schulkultur nachhaltiger bildungswirksam

³⁶⁸ Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.): Engagement und Indifferenz. 2014. S. 39

ist³⁶⁹. ENGLERT ergänzt, dass einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik „daran gelegen sein [muss], religiöses Lernen ins pädagogische Gesamtprogramm einer Schule zu integrieren“³⁷⁰.

5 Schulkultur

Sowohl die Auseinandersetzung mit Werten als auch mit Inklusion macht deutlich, dass weder Werte noch Inklusion ausschließlich im Bildungsbereich relevant sind. Die Betrachtung von Schulkultur im Allgemeinen und inklusiver Schulkultur im Speziellen lenkt den Fokus auf beide Aspekte im schulischen Kontext. Da der Begriff Kultur ebenso klärungsbedürftig ist wie der der Schule, werden beide zunächst separat betrachtet, wobei zugleich Grundlagen zu den ev. Bekenntnisgrundschulen in NRW gelegt werden. Zudem werden Religion und Kultur in Verbindung gebracht, um sie ineinander zu verorten. Da Schulprogramme, und damit, wie sich zeigen wird, schulische Kulturmanifestationen, von ev. Bekenntnisgrundschulen untersucht werden sollen, ist dies unerlässlich. Schulkultur bildet damit nicht nur die Plattform, auf der sich beide Aspekte verbinden lassen, sondern ist darüber hinaus wesentlicher Aspekt des Untersuchungsgegenstandes.

Darauffolgend werden Kultur und Schule zu Schulkultur zusammengedacht und u. a. geklärt, ob und inwiefern Schulkultur möglicherweise eine gesellschaftliche Subkultur darstellen kann.

Dies bildet die Grundlage für eine Verbindung von Inklusion und Schulkultur zu ‚Inklusiver Schulkultur‘ und der Frage, wodurch sich eine solche auszeichnen kann. Bei der Betrachtung von Werten (vgl. Kap. 2) wurde bereits herausgestellt, dass Kultur und Werte eng miteinander verflochten sind. Dies soll im Laufe des Kapitels immer wieder aufgegriffen und mit inklusiver Schulkultur verknüpft werden.

Der Index für Inklusion fokussiert Inklusion im schulischen Kontext und verdeutlicht die Relevanz, aber auch den Zusammenhang von inklusiver Schulkultur und Werten für gelingende Inklusion. Aufgrund dessen wird dieser separat Beachtung finden.

³⁶⁹ Nipkow, Karl E.: Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem. 2005. S. 368

³⁷⁰ Englert, Rudolf: Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. 2002. S. 91

Die Untersuchungsgegenstände dieser Auseinandersetzung stellen Schulprogramme ev. Bekenntnisgrundschulen dar. Am Ende des Kapitels muss folgerichtig nicht nur geklärt werden, was unter schulischen Programmen verstanden werden kann, wie diese aufgebaut und welche Ziele aber auch Schwierigkeiten mit ihnen verbunden sein können, sondern ebenfalls, ob und inwiefern sie einzelschulische Kulturmanifestationen darstellen. Die Vielschichtigkeit des Programmbegriffs überträgt sich dabei auf den des Schulprogramms. Dies hat zur Folge, dass Schulprogramme je nach Einzelschule inhaltlich und formal enorm differieren können, wobei dies weit über die rein schulspezifischen Unterschiede hinausgehen kann. Aufgrund dessen werden abschließend nicht obligatorische schulische Manifestationen kurz beleuchtet.

5.1 Annäherung an den Begriff ‚Kultur‘

Wird der Begriff ‚Kultur‘ betrachtet, ergibt sich eine enorme Komplexität, die für eine gewissenhafte und differenzierte Auseinandersetzung nicht vernachlässigt werden kann und darf. Trotz oder gerade wegen des Wissens darum ergibt sich zwangsläufig das Problem, dass eine klare Begriffsdefinition nur gelingen kann, wenn starke Simplifizierungen vorgenommen und akzeptiert werden.³⁷¹

Bereits bei der Betrachtung der Etymologie des Begriffs wird die Vielschichtigkeit deutlich: Kultur wird von dem lateinischen Wort ‚colere‘ abgeleitet, welches keinesfalls eine eindeutige Übersetzung in die deutsche Sprache liefert. So wurde ‚colere‘ zunächst im landwirtschaftlichen Sinne mit ‚pflegen‘ und ‚bebauen‘ übersetzt. Die Weiterentwicklung bzw. Übertragung des Begriffs zum mittellateinischen ‚cultura animi‘ im 17. Jh. bezieht sich jedoch auf die „Erziehung zum geselligen Leben [...] und zum ehrbaren Leben.“³⁷² Vom genannten Ursprung ausgehend veränderte sich die Begriffsbedeutung und -verwendung stetig, so dass der Begriff heute im Alltag beinahe allgegenwärtig ist. Menschen wird bspw. Esskultur und/oder Streitkultur zu- oder abgesprochen, es gibt u. a. Wohnkultur und eine Kultur des Zuhörens und Wegschauens. Diese Entwicklung zu Kultur als

³⁷¹ Vgl. Chott, Peter O.: Entwicklung von „Schulkultur“. In: Pädagogische Welt. 1997

³⁷² Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 2011. S. 548

„Universalbegriff“ geht vorrangig auf den Universalgelehrten CARL GUSTAV CARUS zurück, der Kultur „subjektiv [...] als Prozess [und] objektiv als Resultat menschlichen Handelns“³⁷³ bezeichnete.

Kultur kann folgerichtig in unterschiedlichen Sinnzusammenhängen Verwendung finden, „von Kultur als einer Tätigkeit wie eines Resultats, als Hinwendung zu individuellen Entwicklungsprozessen, wie als Abhängigkeit einer kollektiven Gegebenheit“³⁷⁴. Eine Aussage wie ‚Der stammt aus einer ganz anderen Kultur‘ impliziert eine Kategorisierung, eine Zuordnung von Menschen zu und aus unterschiedlichen Kulturen, in denen ganz unterschiedliche, bspw. moralische Gepflogenheiten vorherrschen.

JÜRGEN GERHARDS und MICHAEL HÖLSCHER verstehen unter Kultur ein Werte- und Normensystem der Akteure einer Gesellschaft, welches diese teilen und auf dessen Grundlage sie die (bzw. ihre) Welt interpretieren. Diese Perspektive von Kultur vereint mehrere Momente: Zum einen tangieren zugrunde liegende kulturelle Werte und Normen die Denk- und (Welt-)Interpretationsmuster der Akteure, die wiederum ihrerseits die „Träger [...] von Kultur“³⁷⁵ sind. Zum anderen bekommen Werte einen Bezugspunkt.³⁷⁶ Dadurch wird ein wichtiger Kulturaspekt sichtbar: Kultur im Sinne eines kollektiven Wertesystems, wobei Kultur und Werte durch den Einbezug von Akteuren in wechselseitiger Beziehung stehen. Diese Perspektive verdeutlicht, dass Kultur ein Prozess ist, der veränderbar ist. Zu den Akteuren, die die Träger darstellen, zählen nicht nur Individuen, sondern gleichermaßen auch Institutionen (z. B. Schule und Regierung), die bestimmte Werte in ihren Schriftstücken verankern³⁷⁷ (z. B. in Schulprogrammen und Gesetzestexten).

Ein interessantes und zugleich weiterführendes Kulturverständnis liefert HANS-ULRICH WEHLER, der Kultur sowohl als Gegenstand als auch als Methode³⁷⁸ beschreibt, wenn er sagt:

„Kultur soll [...] die ideellen und institutionellen Traditionen, Werte und Einstellungen, die Denkfiguren, Ideologien und Ausdrucksformen, jene

³⁷³ Imbusch, Peter: Moderne und Gewalt. 2005. S. 57

³⁷⁴ Lüddemann, Stefan: Kultur. 2010. S. 7

³⁷⁵ Gerhards, Jürgen et al.: Kulturelle Unterschiede in der Europäischen Union. 2006. S. 19

³⁷⁶ Vgl. Gerhards, Jürgen et al.: Kulturelle Unterschiede in der Europäischen Union. 2006

³⁷⁷ Vgl. Gerhards, Jürgen et al.: Kulturelle Unterschiede in der Europäischen Union. 2006

³⁷⁸ Vgl. Weichlein, Siegfried: Religion und Kultur. 2005

symbolisch verschlüsselte Erfassung und Deutung von Wirklichkeit umfassen, mit deren Hilfe nicht nur sprachlich-schriftliche, sondern schlechterdings jede Art von Kommunikation unterhalten und gespeichert wird, so dass alles Verhalten und Handeln in diesem Komplex symbolischer Interaktion eingebettet bleibt, durch ihn angeleitet wird.³⁷⁹

WEHLER geht davon aus, dass sich die genannten Aspekte in der Realität verflechten und in einer wechselseitigen Beziehung stehen. Damit erhebt er nicht den Anspruch, dass sie in exakter Trennschärfe existieren, unterliegt aber der Annahme, dass die Aspekte beinahe jede Institution durchwachsen und nur bezüglich ihrer Einflussstärke differieren.³⁸⁰

CLAUDE LÉVI-STRAUSS hingegen verfolgt mit seinem strukturalen Kulturbegriff die Annahme, dass Kultur eine flächendeckende Struktur darstellt, die durch spezifische Regeln gekennzeichnet ist und die jeweilige Gesellschaft beherrscht, ohne jedoch bspw. verbalisiert zu werden. So bleibt Kultur einerseits im Verborgenen, ist andererseits trotzdem stets präsent.³⁸¹ Wird das Kommunikationsmodell von PAUL WATZLAWICK³⁸² zugrunde gelegt, deckt sich der strukturelle Kulturbegriff von LÉVI-STRAUSS in großen Teilen mit dem Kulturverständnis von WEHLER, ist jedoch bezüglich des Verweises auf die Verborgenheit von Kultur wesentlich enger gesteckt.

Gleichermaßen kann sich der Begriff jedoch auch auf die Bereiche ‚Arbeit‘, ‚Gesellschaft‘ und ‚Geschichte‘ beziehen. Die genauere Betrachtung verdeutlicht die Problematik der Vereinfachungen. Kultur wird oft vorrangig „im Umkreis von Pflege, Gepflegtheit hin zum Höheren“³⁸³ beschrieben.

³⁷⁹ Wehler, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. 1989. S. 10

³⁸⁰ Vgl. Wehler, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. 1989

³⁸¹ Vgl. Hardtwig, Wolfgang: Kulturgeschichte Heute. 1996

³⁸² WATZLAWICKS Kommunikationstheorie gründet auf der Annahme, dass der Mensch nicht nicht kommunizieren kann. Er geht davon aus, dass Menschen immer kommunizieren – allerdings muss dies nicht verbal geschehen, sondern kann ebenfalls bspw. durch Körpersprache, Mimik und Gestik stattfinden. WEHLER impliziert die verbale Kommunikation explizit, wohingegen LÉVI-STRAUSS diese exkludiert und von dem Verborgenen der Kultur mit ihren Regeln ausgeht. Wird WATZLAWICKS Kommunikationstheorie gefolgt, geht jedoch auch LÉVI-STRAUSS von Kommunikation aus: Regeln herrschen im Verborgenen durch das gesamtgesellschaftliche System und dessen Verständnis. Diese werden durch nonverbale Kommunikation vermittelt und weitergegeben. Vgl. Watzlawick, Paul et al.: Menschliche Kommunikation. 2011/Wehler, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. 1989

³⁸³ Chott, Peter O.: Entwicklung von „Schulkultur“. 1997. S. 563

Hinzuweisen sei auch auf Kultur im Sinne von ‚Körperkultur‘, durch den ein weiterer Aspekt abgedeckt wird: Der Umgang mit dem eigenen Körper in den Grenzen der Vernachlässigung bis hin zur völligen Manipulation. So wird auch der Körper jedes Individuums zum kulturellen, aber auch soziologischen Ausdruck.³⁸⁴ Durch Operationen, Bodybuilding oder bspw. Diäten sollen gesellschaftliche Schönheitsideale verwirklicht werden, deren Einhalten häufig mit positiven Eigenschaften gleichgesetzt werden. Ein Abweichen von diesem Ideal (z. B. durch Übergewicht) führt hingegen eher zu einer Zuschreibung von negativen Eigenschaften der Person.³⁸⁵ Diese Facette von ‚Kultur‘ impliziert jedoch nicht nur gesellschaftliche Vorstellungen von Schönheit, sondern macht zugleich auch die Gefahr selbiger deutlich. Das Zusprechen schlechter oder guter Eigenschaften ist oft durch das Erscheinungsbild von Individuen geprägt. Die Gefahr, dass Menschen, die aus diesem (kulturspezifischen) Ideal herausfallen, zunächst schlechte Eigenschaften zugesprochen und diese dadurch stigmatisiert werden, ist gegeben. Welche Bedeutung dieser Kulturaspekt auch für Menschen mit Behinderung hat, liegt auf der Hand: Abhängig von der spezifischen Behinderung, kann das Aussehen des Körpers ebenfalls betroffen sein, so dass Menschen mit entsprechender Behinderung dem beschriebenen Schönheitsideal der westlichen Welt häufig nicht entsprechen. Die Tatsache, dass vermeintlich ‚schöne Menschen‘ es leichter im Leben haben, weil ihnen z. B. in ihrem Tätigkeitsbereich mehr Kompetenzen zugesprochen werden³⁸⁶, verdeutlicht die Problematik nicht nur in Bezug auf Menschen mit Behinderung(en).

Kultur kann auch im Sinne von Unternehmenskultur (engl. organizational culture) verstanden werden. ARNON REICHERS ET AL. definieren diese als eine gemeinsame Einheit von geteilten Meinungen und Verständnissen über die Organisation, mitsamt ihren Problemen, angestrebten Zielen und Praktiken.³⁸⁷ Dies geht teilweise konform mit DENISE ROUSSEAU'S Sicht, welche Unternehmenskultur „as a set of cognitions shared by members of a

³⁸⁴ Vgl. Horn, Axel: Körperkultur. 2007

³⁸⁵ Vgl. Meinberg, Eckhard: Leibliche Bildung in der technischen Zivilisation. 2011

³⁸⁶ Vgl. Steins, Gisela: Sozialpsychologie des Körpers. 2007

³⁸⁷ Vgl. Reichers, Arnon et al.: Climate and culture. 1990

social unit“³⁸⁸ beschreibt. Der Teilaspekt des Begriffs Kultur stellt folgerichtig einzelne Einheiten von Gesellschaft und bspw. deren Einstellungen sowie Sichtweisen in den Fokus der Betrachtungen und ruft damit ins Gedächtnis, wie vielfältig und differierend auch die alltäglichen Kulturen sind, in denen sich Individuen bewegen. Dazu zählen u. a. Familie und Freundeskreis, aber auch Schule und Arbeitsplatz. Überall kommen Einzelpersonen zusammen, die, in Bezug auf die entsprechende Unternehmenskultur, spezielle Überzeugungen, Werte und Vorstellungen teilen. Daraus ergibt sich auch, dass Kultur (nicht nur) in diesem Verständnis kein individuelles Phänomen ist, sondern immer durch mehrere Einzelpersonen, deren Perspektive und den herrschenden Rahmenbedingungen beeinflusst ist.

Alle menschlichen Kulturen basieren, diesem Gedankengang folgend, aus soziologischer Sicht auf „gleichen Grundelemente[n]. Zu ihnen gehören Wissen, Sprache, Symbole aller Art, sittliche Werte [und] Normen“³⁸⁹. Dass diese Elemente je nach Kultur differieren (können), wurde in Kap. 2 im Zusammenhang mit Werten ausführlich thematisiert.

Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass die Diskussion um den Begriff in so hohem Maße von Komplexität geprägt ist, dass hier nur Ausschnitte dieser gegeben werden können. Allerdings kann, basierend auf der Vielfalt der Bedeutungen, zweierlei festgehalten werden: Erstens verweisen viele Begriffsverständnisse von Kultur auf ihren veränderbaren Charakter und die wechselseitige Beziehung mit weiteren Faktoren wie Institutionen und Akteure. Zweitens kann, der Komplexität des Begriffs folgend, auch der Begriff der Schulkultur keineswegs so klar und eindeutig sein, wie er häufig verwendet wird.

5.1.1 Religion und Kultur

Der Begriff der Kultur umfasst, wie deutlich wurde, ein breites Spektrum an Aspekten. In diesem Abschnitt soll es vorwiegend um die Verknüpfung von Religion und Kultur gehen, d. h. einerseits um Religion als Bestandteil von Kultur sowie andererseits um Parallelitäten zwischen Kultur und Religion.

³⁸⁸ Rousseau, Denise: Assessing organizational culture. 1990. S. 154

³⁸⁹ Rehberg, Karl-Siegbert: Kultur. 2007. S. 82

Kultur spiegelt auf der einen Seite Werte und Denkweisen von Gemeinschaften bzw. Gesellschaften wider, auf der anderen Seite „Lebens- und Organisationsformen [...], auf die [...] soziale[n] Ordnungsmuster gründen“³⁹⁰. Bei dieser Betrachtungsweise muss Kultur eine Vielzahl an Aspekten umfassen, wie z. B. Kunst, das Politik- und Wirtschaftssystem, Sprache, Musik, Schrift, entsprechende Bildungssysteme, Erziehung und auch Religion.³⁹¹ Religion ist aus dieser Perspektive ein Teil von Kultur, welcher diese prägt. Damit geht zwangsläufig eine Sicht auf Religion einher, die zunächst auf Religionsunterscheidungen verzichtet, d. h., es wird nicht nach Religionszugehörigkeit differenziert. Diese scheinbare Vergleichbarkeit der Religion als Teil der Kultur erscheint problematisch, spiegelt aber im logischen Schluss lediglich das Problem der Komplexität des Begriffs Kultur wider. Religion ist dabei ein differierender Teilaspekt. Nichtsdestotrotz ermöglicht diese Verknüpfung von Religion als Teil der Kultur auch durchaus weiterbringende Elemente: Religion stiftet Einheit³⁹² und generiert damit Gemeinschaft.

Gleichzeitig ist Religion jedoch auch Kultur. Es werden religiöse Feste gefeiert, die Sonntagskultur hat ihren Ursprung in der (christlichen) Religion ebenso wie bestimmte Riten und Wallfahrten.³⁹³ Bei einem genaueren Blick auf die religiösen Feste, die in Deutschland zelebriert werden, wird deutlich, dass diese ausschließlich christliche Höhepunkte darstellen – ein Spiegel der vorherrschenden Religion, im Sinne von Religion als Kategorisierung, der deutschen Kultur, im Sinne von sozialen Ordnungsmustern. Zu Recht verweist SIEGFRIED WEICHLIN jedoch darauf, dass Religion, insbesondere monotheistische Religionen, im Grunde keine Kultur sein kann, „weil sie im strengen Ein-Gott-Glauben alle innerweltlichen Phänomene transzendiert“³⁹⁴.

Damit ist die Ambivalenz der Problematik getroffen: Religion ist Bestandteil von und zugleich selbst Kultur. Das lässt vermuten, dass Religion und Kultur bezüglich vieler Aspekte Gemeinsamkeiten aufweisen. Um Religion und Kultur gewinnbringend zu verzahnen, werden diese im Folgenden

³⁹⁰ Keßler, Hildrun et al.: Kultur des Aufwachsens. 2010. S. 113f

³⁹¹ Vgl. Keßler, Hildrun et al.: Kultur des Aufwachsens. 2010

³⁹² Vgl. Weichlein, Siegfried: Religion und Kultur. 2005

³⁹³ Vgl. Weichlein, Siegfried: Religion und Kultur. 2005

³⁹⁴ Weichlein, Siegfried: Religion und Kultur. 2005. S. 374

herausgearbeitet, zugleich aber auch auf elementare Unterschiede hingewiesen.

Die Konstruktion von Einheit fällt sowohl Religion als auch Kultur zu. Allerdings sind kulturelle und religiöse Einheiten keinesfalls deckungsgleich. Während die religiöse Einheit stets auch exklusive Züge aufweist, wird auf der Ebene der gesellschaftlichen Einheit Inklusion erwartet, und zwar unabhängig von unterschiedlichen Religionszugehörigkeiten. Dies unterscheidet Religion und Kultur zwar einerseits, verweist andererseits aber auch auf ihre gegenseitige Beziehung. Kultur stellt den ‚Mantel‘, das Gerüst von Gesellschaft dar, wohingegen Religion das Spezifische darstellt, welchem trotzdem und gerade deswegen eine hohe Relevanz zukommt. Religion ist und soll Teil von Kultur sein, denn „die Spezifität von Religion reichert Kultur [...] an“³⁹⁵. Um jedoch Kultur nicht entgegenzustehen, muss Religion, wie auch Kultur, integrationsfähig sein, d. h., ihre ‚Lehrinhalte‘ müssen anpassungsfähig und wandelbar sein. Damit ist nicht gemeint, dass die religiösen Lehrgehalte grundlegend verändert werden oder wie eine Fahne mit dem aktuellen Wind wehen sollen. Vielmehr muss und soll Religion fähig sein, Inhalte „ständig in verschiedene soziale Kontexte [zu] übersetzen“³⁹⁶, um kulturfähig zu sein.

Nun stellt sich das Problem, dass gerade die monotheistischen Religionen, also auch das Christentum, den Anspruch erheben, keine Kultur zu sein. Der Gottesbegriff dieser Religionen überschreitet sowohl Kultur als auch Politik. Wird Ethik in diesem Kontext betrachtet, ergibt sich ein gravierender Unterschied: „Während nichtreligiöse Ethiken ihre Legitimation aus dem Erfolg beziehen, tun dies religiöse Ethiken nicht“³⁹⁷ und trotzdem haben sie für religiöse Menschen eine hohe Verbindlichkeit. Nicht der erhoffte Erfolg regt zum Handeln an, sondern der Glaube daran, Gottes Willen gerecht zu werden. Und auch auf einer weiteren Ebene ergibt sich ein Problem: Monotheistische Religionen gehen davon aus, dass sie Religion als

³⁹⁵ Weichlein, Siegfried: Religion und Kultur. 2005. S. 383

³⁹⁶ Weichlein, Siegfried: Religion und Kultur. 2005. S. 383

³⁹⁷ Weichlein, Siegfried: Religion und Kultur. 2005. S. 384

Subsystem transzendieren können, Kultur von einer höheren Ebene einordnen und aufgrund dessen selbst nicht einzuordnen sind.³⁹⁸

Daraus ergibt sich, je nach Perspektive, ein problematisches Verhältnis zwischen Religion und Kultur. Werden diese zwei Begriffe zusammengedacht, kann eine Definition oder ein Arbeitsbegriff nicht vorrangig sein. Vielmehr geht es darum, diese miteinander zu verflechten und bestehende Problematiken herauszustellen.

Religion stellt, trotz der verdeutlichten Problematik der monotheistischen Religionen, gerade wegen der fundamentalen Differenzen ein Subsystem von Kultur dar, einen spezifischen Teil, der Kultur bereichert und zugleich auch immer kulturspezifische Besonderheiten aufweist. „Die faktisch gelebte Religion von Menschen [ist] unlösbar verbunden mit den für ihre Gesellschaft prägenden kulturellen Codes.“³⁹⁹

Damit ist ein wichtiger Grundstein für die vorliegende Auseinandersetzung gelegt. Ob und welcher Zusammenhang zwischen Werteverankerungen und Elementen ausgewählter Inklusionsaspekte in Kulturmanifestationen ev. Bekenntnisschulen besteht, gilt es im Laufe der Auseinandersetzung zu prüfen.

5.2 Schule

Der Begriff Schule lässt sich vom lateinischen Wort ‚schola‘ ableiten, welches Unterricht und Unterrichtsstätte bedeutet und damit sowohl das Tun als auch den Ort ausdrückt. Im Griechischen geht der Begriff auf ‚σχολή‘ zurück, „was so viel wie ‚Ruhe, Muße, wissenschaftliche Beschäftigung während der Mußestunden‘ bedeutet“ und repräsentiert bezüglich „des umfassenden Schulwesens eine wichtige Substruktur moderner Gesellschaften“⁴⁰⁰. Der Begriff beschreibt darüber hinaus, neben der Schule als Ort, oft die „institutionalisierten Formen des Unterrichts“⁴⁰¹, was wiederum sowohl Lehre als auch Erziehung impliziert.

³⁹⁸ Vgl. Weichlein, Siegfried: Religion und Kultur. 2005

³⁹⁹ Englert, Rudolf: Dimensionen religiöser Pluralität. 2002. S. 28

⁴⁰⁰ Rupp, Horst F.: Schule/Schulwesen. In: TRE. Band 30. 1999. S. 591

⁴⁰¹ Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. 2005. S. 568

Das Schulgesetz des Landes NRW macht sowohl die erzieherischen Aufgaben als auch Aufgaben der Bildung verbindlich. Damit wird Schule zu einem Ort pluralistischen Lernens, an dem Heranwachsende fachliche aber auch soziale Kompetenzen erwerben sollen. Schule soll u. a. bei der Identitätsbildung und -findung helfen, Heranwachsende zu selbstständigen, verantwortungsbewussten Individuen erziehen, ihr soziales Handeln wecken sowie Toleranz und Achtung vor Mitmenschen lehren.⁴⁰² Die zunehmende Zeit, die ein Lernender pro Tag in der Schule verbringen muss, führt gleichzeitig dazu, dass der schulische Einfluss (und damit auch schulische Erziehung) zunimmt und Schule insgesamt immer mehr zu einem Lebens- und Lernort wird. Sportangebote, Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag, gemeinsames Mittagessen in der schuleigenen Kantine sowie Hausaufgabenbetreuung sind für viele Lernende alltäglich.⁴⁰³ Freizeit und Schule verschmelzen zunehmend, wobei dies eher räumlich als inhaltlich zu verstehen ist.

Durch die vielen inneren Differenzierungen und Strukturierungen innerhalb einer Schule (z. B. in Schulklassen) wird selbige zudem zu einer gesellschaftlichen Einrichtung und einem sozialen System, in dem Heranwachsende qualifiziert, aber auch selektiert werden. Leistung wird geprüft und Berechtigungen für weitere Ausbildungen können errungen werden. Schule ist also sowohl Ort der sozialen als auch der fachlichen Selektion, an dem Optionen für den weiteren Verlauf des Lebens eröffnet, aber auch verwehrt werden können.⁴⁰⁴ Vor allem die Tatsache, dass Lernende in heterogenen Gruppen zusammen lernen und arbeiten und sich diese Gruppen bspw. in Nachmittagsangeboten mischen, macht den Lern- und Lebensort Schule zu einem Ort, an dem soziale Kontakte geknüpft werden, Freundschaften entstehen und Heranwachsende sich bspw. in Geduld, Toleranz, Teamfähigkeit und Hilfsbereitschaft üben (müssen). Damit wird sie vor allem auch zu einem Ort der Mitmenschlichkeit und Zwischenmenschlichkeit, an dem Werte und Normen vermittelt, erprobt und

⁴⁰² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulgesetz für das Land NRW. 2014. § 2

⁴⁰³ Vgl. Henschel, Angelika et al.: Jugendhilfe und Schule. 2009

⁴⁰⁴ Vgl. Lenzen, Dieter et al.: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. 1983

gelebt werden. „Im Schulsystem ist damit die Reproduktion kultureller Sinnsysteme institutionalisiert.“⁴⁰⁵

Heranwachsende sollen auf ihr weiteres Leben vorbereitet werden, wozu im logischen Schluss u. a. auch die Vermittlung von Problemlösekompetenzen und Handlungsalternativen gehört. Es geht also nicht ausschließlich darum, Lernende mit „Verwertungswissen und -können“⁴⁰⁶ auszustatten, sondern ihnen zu selbstständigem Denken und Handeln zu verhelfen. Um dies zu ermöglichen, müssen in Schulen Erfahrungsräume geschaffen werden, in denen Lernende sich selbst erproben sowie eigene Ziele setzen und verfolgen können, wodurch automatisch die Chance eröffnet wird, Metakompetenzen wie das Aushalten von Frustration, Hilfsbereitschaft, Ausdauer und Ehrgeiz zu erlangen.⁴⁰⁷

Heranwachsende sollen die Möglichkeit bekommen, sich zu selbstständigen und mündigen Individuen zu entwickeln, die differierenden Aufgaben und Herausforderungen gewachsen sind, verantwortungsbewusst Entscheidungen treffen sowie kritisch reflektieren und hinterfragen können.

Schule ist damit, das wurde deutlich, ein Ort des Lernens, Lehrens und Lebens, wobei es jedoch nicht ausschließlich um fachliche Inhalte, sondern gleichermaßen um die Vermittlung von inter- und intrapersonalen Kompetenzen geht. Dabei soll nicht immer die Leistung im Vordergrund stehen, „es gibt mehr als Leistung und Wettbewerb: innehalten – nachdenken – weiterfragen, lieben – lachen – weinen, streiten – versöhnen – hoffen. Schule dient ebenso der Entwicklung der Person, sie eröffnet einen Lebensraum.“⁴⁰⁸

5.2.1 Schule und Religion – Religion in der Schule

Schule und Religion sind in der Regel, abgesehen vom Religionsunterricht, strikt getrennt. Dies liegt insbesondere an der notwendigen Neutralität des Staates, welcher eine „hinkende Trennung“⁴⁰⁹ von Staat und Kirche zugrunde

⁴⁰⁵ Döbert, Hans: Schule. 2009. S. 759

⁴⁰⁶ Fend, Helmut: Schule gestalten. 2008. S. 47

⁴⁰⁷ Vgl. Fend, Helmut: Schule gestalten. 2008

⁴⁰⁸ Kirchenamt der Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.): Identität und Verständigung. 1997. S. 7

⁴⁰⁹ Rothgangel, Martin et al.: Religiöse Bildung an Schulen in Deutschland. 2013. S. 45

liegt. Die Ausnahme bilden dabei Bekenntnisgrundschulen, die zwar staatlichen Regeln und Strukturen unterworfen sind, aber durch das jeweilige Bekenntnis geprägt sind. Nicht staatliche Bekenntnisgrundschulen werden darüber hinaus von unterschiedlichen Kirchen und Trägervereinen getragen (vgl. Kap. 5.2.2). Die oben genannte ‚hinkende Trennung‘ von Staat und Kirche impliziert eine positive und negative Religionsfreiheit. Das Grundgesetz sichert einerseits jedem Menschen das Recht auf Religion zu (positive Religionsfreiheit).⁴¹⁰ Im Sinne der negativen Religionsfreiheit darf andererseits kein Bürger dazu verpflichtet werden, eine religiöse oder weltanschauliche Haltung einzunehmen oder an entsprechenden Veranstaltungen teilzunehmen.⁴¹¹ Im schulischen Kontext stellt der Religionsunterricht die Schnittmenge zwischen Staat und Kirche dar. Religionsunterricht stützt sich aus pädagogischer Sicht auf den für alle verbindlichen Bildungsauftrag der Schule und auf den kirchlichen Auftrag der Verkündigung und ihrem Selbstverständnis von Diakonie.⁴¹² Des Weiteren muss Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft gestaltet werden,⁴¹³ so dass Staat und Kirche unumgänglich in vielfältiger Verbindung zueinander stehen. Religion kann dabei einerseits als Fach und andererseits als Dimension begriffen werden. Beides soll im Folgenden genauer betrachtet werden.

Religion hat die gegenwärtige kulturelle Situation der Gesellschaft geprägt, Religionsunterricht (Religion als Fach) soll dies verdeutlichen und die Lernenden mit geistigen Überlieferungen vertraut machen. Die Förderung, Unterstützung und Begleitung auf der Suche nach Orientierung im Leben, die die Heranwachsenden durchlaufen, stellt ein weiteres Ziel dar, genauso wie die Ausbildung eines freien, selbstbestimmten und kritischen Verhältnisses zu den Erwartungen der Gesellschaft.⁴¹⁴ Im Religionsunterricht soll die Identität der Lernenden gefördert, deren Fähigkeiten zur Verständigung

⁴¹⁰ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. 2011. Art. 4 (1)

⁴¹¹ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. 2011. Art. 140 (4)/Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (Hrsg.): Verfassung des Deutschen Reichs. 1919. Art. 136 (4)

⁴¹² Vgl. Bitter, Gottfried et al.: Neues Handbuch religionspädagogischer Begriffe. 2002

⁴¹³ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. 2011. Art. 7 (3)

⁴¹⁴ Vgl. Bitter, Gottfried et al.: Neues Handbuch religionspädagogischer Begriffe. 2002

erweitert werden und folglich die „Schlüsselqualifikationen für das Zusammenleben in einer kulturell und religiös pluralen Gesellschaft“⁴¹⁵ vermittelt werden. Schulische religiöse Bildung muss jedoch dem Bildungsverständnis „mit seinem Anspruch auf Autonomie als Ziel [und] dem Selbstverständnis der jeweiligen Religion“⁴¹⁶ gerecht werden. Aus evangelischer Perspektive muss betont werden, dass sich das Ziel religiöser Bildung nicht auf den Glauben bezieht, sondern auf religiöse Überlieferungen und die Chance, sich mit der entsprechenden Religion und Religionsgemeinschaft auseinanderzusetzen. Dies kann natürlich einerseits Bestandteil des Religionsunterrichts selbst sein, lässt aber zugleich auch schon erahnen, dass Religion in der Schule ebenso als Dimension verstanden werden kann, indem in Schulen Religion über die Fachgrenzen hinaus berücksichtigt bzw. thematisiert wird. Dies kann u. a. durch fächerverbindenden Unterricht und/oder die Aufnahme von religiösen Inhalten in anderen Fächern (fächerübergreifender Unterricht) erreicht werden. Religion erscheint so nicht irrtümlich als isolierter, separierter Bereich, sondern als Bestandteil der Allgemeinbildung, der auf diese Weise auch Lernenden zugänglich gemacht wird, die keiner Religionsgemeinschaft angehören. Darüber hinaus kann Religion und religiöse Bildung in Schulen auch Bestandteil außerunterrichtlicher Aktivitäten werden: Gemeinsame Feste und Feiern, die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern sowie die daraus resultierenden Möglichkeiten des interreligiösen Lernens können die Schulkultur bereichern und Religion so zum festen Bestandteil werden lassen.⁴¹⁷

Viele der genannten Aspekte decken sich bereits an dieser Stelle in vielfältiger Weise mit den Aufgaben und Zielen von Schule, in der, wie im vorhergegangenen Kapitel deutlich wurde, nicht ausschließlich fachliche Kompetenz vermittelt und ausgebildet werden soll, sondern Lernende gleichermaßen inter- und intrapersonale Kompetenzen, wie bspw. kritische Meinungsbildung, erwerben sollen. Auch die Relevanz von Identitätsbildung,

⁴¹⁵ Simon, Werner: Religionsunterricht an staatlichen Schulen. 2002. S. 365

⁴¹⁶ Schweitzer, Friedrich: Religiöse Bildung als Aufgabe der Schule. 2012. S. 96

⁴¹⁷ Vgl. Schweitzer, Friedrich: Religiöse Bildung als Aufgabe der Schule. 2012

zu welcher im Religionsunterricht beigetragen werden soll, wurde im Zusammenhang mit Werten bereits ausführlich beleuchtet.

Nach PETER BIEHL soll religiöse Bildung, wie sie im Religionsunterricht verfolgt wird, Lernenden die Möglichkeit geben, eigenständige Subjekte zu werden und ihnen die Freiheit zum solidarischen und sozial verantwortlichen Handeln vermitteln.⁴¹⁸ Aus diesem Grundsatz ergeben sich, laut BIEHL, vier elementare Aufgaben der Religionspädagogik und damit des Religionsunterrichts: Die Heranwachsenden sollen eine Ich-Identität entwickeln (personale Dimension) sowie Handlungskompetenzen und ethische Urteilsfähigkeit erwerben (sozial-ethische Dimension). Außerdem soll religiöse Bildung dazu führen, dass Lernende in der Lage sind, ihre eigene Lebenswelt als auch ihren Lebensweg auf Grundlage der biblischen Tradition zu deuten (theologisch-religiöse Urteilsbildung). Die Dimension des interreligiösen Lernens stellt die vierte Dimension dar, die die drei genannten Dimensionen umklammert, in diese eingreift und damit eine übergreifende Dimension darstellt.⁴¹⁹ Der Begriff ‚Interreligiöses Lernen‘ beschreibt in der Religionspädagogik Lernprozesse, „[...] die sich ‚zwischen‘ Angehörigen verschiedener Religionen ereignen bzw. ereignen sollen [...]“⁴²⁰. Auf Grundlage der religiösen Bildung lassen sich nach BIEHL Überlegungen dazu anstellen, welchen Raum und welche Bedeutung nicht nur der Religionsunterricht, sondern auch Religion im Allgemeinen in der (Grund-)Schule einnehmen kann und sollte. Damit lässt sich nicht nur der Bogen vom Religionsunterricht zu Religion an ev. Bekenntnisgrundschulen im Allgemeinen spannen: Durch die Gemeinsamkeiten zwischen den schulischen Aufgaben und Funktionen von Religionsunterricht lässt sich vielmehr die Vermutung anstellen, dass die schulische Implementierung von Religion Ziele und Aufgaben von schulischer Bildung, auch hinsichtlich der angestrebten Wertebildung, begünstigen und näher rücken lassen kann.

⁴¹⁸ Vgl. Schulte, Andrea et al.: Religionspädagogik. 2003

⁴¹⁹ Schulte, Andrea et al.: Religionspädagogik. 2003

⁴²⁰ Rickers, Folkert: Interreligiöses Lernen. In: Mette, Norbert et al.: LexRP. 2001. S. 874

5.2.2 Bekenntnisgrundschulen in NRW

Die Zahl der Grundschulen in freier Trägerschaft, zu denen auch Grundschulen zählen, die von „Kirchen bzw. [...] mit ihnen verbundenen Organisationen“⁴²¹ getragen werden, ist in der Bundesrepublik von 1998/99 bis 2010/11 um 152 % gestiegen. Insgesamt sind 4,9 % aller deutschen Grundschulen 2011 in freier Trägerschaft, wobei dies nicht ausschließlich konfessionelle Grundschulen sind.⁴²²

Die Errichtung privater Schulen wird durch das Grundgesetz (GG) zugesichert. Ebenso wie staatliche Schulen unterliegen diese den entsprechenden Landesgesetzen und dürfen weder „in ihren Lehrzielen [...] hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen“⁴²³ noch eine soziale Selektion der Lernenden aufgrund der Höhe des Elterneinkommens begünstigen. Für die Errichtung von privaten Grundschulen gelten besondere Regeln. Erziehungsberechtigte können einen Antrag auf die Errichtung einer Bekenntnisschule stellen. In diesem Fall wird geprüft, ob eine öffentliche Schule dieser Art in der entsprechenden Gemeinde bereits besteht. Ist dies nicht der Fall, kann dem Antrag stattgegeben werden. Besteht kein Elternantrag, muss die Unterrichtsverwaltung „ein besonderes pädagogisches Interesse“⁴²⁴ bestätigen.

NRW stellt mit 17,52 Mio. Einwohnern⁴²⁵ (ca. 22 % der Gesamtbevölkerung Deutschlands) das bevölkerungsreichste Bundesland der Bundesrepublik dar. Abgesehen von Niedersachsen ist es das einzige Bundesland, in dem neben privaten ebenfalls staatliche Konfessionsschulen zulässig sind. In NRW gab es im Schuljahr 2013/14 insgesamt 94 staatliche und private

⁴²¹ Autorengruppe Bildungsberichtserstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2012. 2012. S. 72

⁴²² Vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2012. 2012

⁴²³ Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. 2011. Art. 7 (4)

⁴²⁴ Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. 2011. Art. 7 (5)

⁴²⁵ Vgl. Information und Technik in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Statistische Berichte. 2014

ev. Bekenntnisgrundschulen.⁴²⁶ Diese unterteilen sich in 73 staatliche ev. Bekenntnisgrundschulen und 21 private ev. Bekenntnisgrundschulen, die von unterschiedlichen Träger- und Elternvereinen getragen werden.⁴²⁷

Allen Bekenntnisgrundschulen ist die Lehre und Erziehung „nach den Grundsätzen des betreffenden Bekenntnisses“⁴²⁸ gemein. Im Gegensatz zu Weltanschauungs- und Gemeinschaftsgrundschulen dürfen Lehrende religiöse Bekundungen abgeben, womit das „Neutralitätsgebot“⁴²⁹ diesbezüglich aufgehoben ist. Darüber hinaus müssen „Lehrerinnen und Lehrer [...] dem betreffenden Bekenntnis angehören“⁴³⁰, wobei ein Lehrender eines anderen Bekenntnisses einzustellen ist, sobald mehr als zwölf Lernende dieses Bekenntnisses die entsprechende Schule besuchen.⁴³¹ Im Jahr 1971 gab die EKD eine Stellungnahme zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts heraus, in welcher sie u. a. ihre Auslegung bzgl. der „Grundsätze der Religionsgemeinschaften“ nach evangelischem Verständnis⁴³² offenlegt. Grundlegendes Element stellt die Vermittlung des „biblische[n] Zeugnis[ses] von Jesus Christus unter Beachtung seiner Wirkungsgeschichte“⁴³³ dar. Dabei sollen Bekenntnisse und Glaubensaussagen stets „in ihrem geschichtlichen Zusammenhang“⁴³⁴ verstanden werden, die in der Gegenwart einer neuen Auslegung bedürfen und an die kirchliche Praxis sowie die Lebensrealität der Lernenden angebunden sein sollen. Dass der Lehrende an das Zeugnis der Bibel

⁴²⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2014. In Statistiken findet keine Unterscheidung zwischen den Trägern der Bekenntnisschulen statt und auch das Ministerium differenziert nicht zwischen freikirchlichen und landeskirchlichen Bekenntnisgrundschulen.

⁴²⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulen in einer bestimmten Region suchen. Stand 10.04.2014

⁴²⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulgesetz für das Land NRW. 2014. § 26 (3)

⁴²⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulgesetz für das Land NRW. 2014. § 57 (4)

⁴³⁰ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulgesetz für das Land NRW. 2014. § 26 (6)

⁴³¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulgesetz für das Land NRW. 2014. § 26 (7)

⁴³² Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts. 1971. S. 60

⁴³³ Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts. 1971. S. 60

⁴³⁴ Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts. 1971. S. 60

gebunden ist, impliziert aus evangelischer Sicht einerseits die „Vermittlung der Glaubensinhalte auf wissenschaftlicher Basis“ und andererseits die „Freiheit des Gewissens“⁴³⁵ des Lehrenden. Zuletzt sollen divergierende geschichtliche christliche und nichtchristliche Glaubensformen thematisiert werden, um Lernenden zum einen die Möglichkeit zu geben, ihren eigenen Standpunkt zu prüfen und zu hinterfragen, zum anderen aber auch, um das Verständnis für andere Glaubensrichtungen und Weltanschauungen zu fördern und so zu einer „größere[n] Gemeinsamkeit zu gelangen“⁴³⁶. Die Lehre nach den Grundzügen des entsprechenden Bekenntnisses vereint folgerichtig aus Sicht der EKD nicht nur den Bezug zum biblischen Zeugnis mit der Lebenswirklichkeit der Lernenden und der kirchlichen Praxis, sondern schließt andere Religionen und Weltanschauungen mit ein. Interpretationskompetenzen sollen ebenso gefördert und gefordert werden wie dialogische und kooperative Fähigkeiten.⁴³⁷

Bekenntnisgrundschulen sind damit in besonderem Maße durch das entsprechende Bekenntnis beeinflusst, indem nicht nur nach diesem gelehrt, sondern gleichermaßen erzogen wird und der Großteil der Lehrenden dem Bekenntnis angehört. Damit kann vermutet werden, dass die jeweilige Schulkultur dieser Schulen entsprechend geprägt ist.

5.3 Schulkultur – eine ganz eigene Kultur?!

Bis hierher lag der Fokus der Betrachtungen auf Annäherungen an den komplexen Begriff der Kultur sowie auf der Schule im Allgemeinen und ihren Funktionen – insbesondere auch bezüglich der Vermittlung außerfachlicher Inhalte und Kompetenzen. Auch die Verknüpfung von Schule und Religion sowie rechtliche Grundlagen zu Bekenntnisschulen des Landes NRW brachten interessante Erkenntnisse zum Vorschein.

Im Folgenden sollen Kultur und Schule konkret in Verbindung gebracht werden. Dafür ist es notwendig, die Schule als Ort und als Institution

⁴³⁵ Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts. 1971. S. 60

⁴³⁶ Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts. 1971. S. 60

⁴³⁷ Vgl. Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts. 1971

wahrzunehmen, welche, laut HELMUT FEND, die zentrale „pädagogische Handlungseinheit“⁴³⁸ darstellt. Die Akteure dieser Handlungseinheit spielen folgerichtig eine entscheidende Rolle für die vorherrschende Kultur einer Schule. Dies macht deutlich, dass Schulkultur an jeder Einzelschule differiert: Um Einheitlichkeit, Allgemeingültigkeit oder gar Schulkultur als Resultat von Schulentwicklung kann und darf es nicht gehen.

Die Annäherung an den Begriff der Kultur (vgl. Kap. 5.1) zeigt, dass Schule ein Bestandteil der westeuropäischen Kultur ist. Darüber hinaus lässt der Aspekt der Unternehmenskultur und dessen Definition nach ROUSSEAU Schule als Ort von Kultur sinnvoll erscheinen. Bei der Betrachtung von Schulkultur und Unternehmenskultur muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass Schulkultur im engeren Sinne nie Unternehmenskultur sein kann. Ein Unternehmen verfolgt stets ein Ziel und versucht, dies unter allen Umständen zu erreichen. Die Positionierung und Platzierung am Markt sowie die Produktion für selbigen steht im Vordergrund. Dass dies für das Unternehmen ‚Schule‘ keinesfalls zutrifft, wird deutlich, wenn die differierenden Inhalte betrachtet werden: Zentrale Inhalte von Unternehmen sind i. d. R. u. a. Gewinn und Marktanteil, wohingegen die von Schule z. B. Wissen und Bildung sind.⁴³⁹ Trotz der Unterschiedlichkeit der angestrebten Ziele verweist die Deskription von Unternehmenskultur auf relevante Aspekte von Kultur im Kontext von sozialen Einheiten und verdeutlicht, dass Kultur geteilte Einstellungen sowie Sichtweisen impliziert.

Die Auseinandersetzung mit Schule (vgl. Kap. 5.2) unterstreicht diesen Gedanken an vielen Stellen: Schule, nicht nur als Ort des fachlichen Lernens, sondern ebenso als Ort der Erziehung und Vermittlung sowie Erprobung von Werten und Normen kann an dieser Stelle zunächst mit ‚organizational culture‘ zusammen gedacht werden, wenn Unternehmenskultur als die gemeinsame Wahrnehmung einer spezifischen Gruppe an einem bestimmten Ort gedacht wird. An dieser Stelle kann der Einwand geäußert werden kann, dass Akteure von Schule unterschiedliche

⁴³⁸ Fend, Helmut: Gute Schulen - schlechte Schulen. 1986. S. 275

⁴³⁹ Vgl. Helsper, Werner et al.: Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos. 1998

Sichtweisen und Wahrnehmungen von Schule haben⁴⁴⁰. Deswegen sei darauf hingewiesen, dass unter Wahrnehmungen in diesem Kontext vorrangig gemeinsame Einstellungen fallen. Die individuelle Einstellung zur konkreten Institution darf sicherlich nicht ausgeklammert werden, ist jedoch im Kontext dieser Auseinandersetzung nachrangig.

Recht oberflächlich betrachtet können mit dem Begriff Schulkultur zwei unterschiedliche Aspekte beschrieben werden: Er impliziert entweder größtenteils außerschulische Tätigkeiten, d. h. solche, die nicht explizit im Lehrplan verankert sind, oder die ganzheitliche Qualität einer Schule.

„Außerschulisch“ bezieht sich jedoch nicht darauf, was Lernende und Lehrende in ihrer tatsächlichen Freizeit tun, sondern auf schulische Zusatzangebote, die nicht explizit im Lehrplan verankert sind. Dazu können nachmittägliche Arbeitsgemeinschaften, Schulfeste, Theateraufführungen, aber auch das Ausrichten von Ausstellungen oder ein Schulchor zählen. Schulkultur bezieht sich, in diesem Kontext, auch auf die Inszenierung der jeweiligen Schule nach außen. Die Akteure der Schule präsentieren ihre einstudierten Aktivitäten und stellen dadurch ihre Schule in einem bestimmten Licht für Außenstehende dar.

Letzteres, also die ganzheitliche Qualität einer Schule, bezieht sich folgerichtig nicht ausschließlich auf außerschulische Aktivitäten, sondern fragt zudem „nach der spezifischen Organisationsform gesellschaftlicher Ressourcen in der betreffenden Einzelschule“⁴⁴¹. Schulkultur im zweiten Sinne verstanden, ermöglicht nicht nur einen wesentlich perspektivreicheren Blick auf Schulen und deren (inklusive) Kultur, sondern unterstreicht auch, dass sich Kultur – und damit auch Schulkultur – in allen Aktivitäten einer Gruppe (hier: Akteure der Schule) widerspiegelt. Dies ist insbesondere bei der Verknüpfung mit Inklusion relevant, denn auch diese spiegelt sich sowohl in außerschulischen als auch in schulischen Aktivitäten oder z. B. im Pausengeschehen⁴⁴² wider. Die Tatsache, dass Schulkultur in Aktivitäten schulischer Akteure ausgedrückt wird, lässt sich darüber hinaus hervorragend mit Werten im Sinne von KLUCKHOHN nektieren, der diese als

⁴⁴⁰ Vgl. Esslinger-Hinz, Ilona: Schlüsselkonzepte von Schulen. 2010

⁴⁴¹ Göhlich, Michael: Schulkultur. 2013. S. 60

⁴⁴² Vgl. Apel, Hans J. et al.: Studienbuch Schulpädagogik. 2007

kollektives Moment von Gruppen deskribiert, die der Handlungsorientierung dienen (vgl. Kap. 2.1).

Wie jedoch in Kap 5.1 deutlich wird, weist der Begriff ‚Kultur‘ eine enorme Vielschichtigkeit auf. Diese soll im Folgenden aufgegriffen werden, um dem Begriff der Schulkultur in seiner Komplexität begegnen zu können.

Im schulischen Kontext umfasst ‚Kultur‘ eine Vielzahl von Aspekten und Merkmalen, die wiederum im engen, wechselseitigen Verhältnis stehen und in einem solchen zu betrachten sind. Kultur, als grundlegendes Element der Gesamtgesellschaft, spiegelt sich auf kleinerer Ebene auch an und in der Institution Schule wider. Das System ‚Schule‘ stellt, wie auch CHRISTINE SÄLZER in Anlehnung an SIEGFRIED LAMNEK annimmt, eine eigene Subkultur dar, „in der in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen oder rechtlichen Vorgaben, Normen und Erwartungen auf je spezifische Weise umgesetzt werden“⁴⁴³. Schule ist damit ein Ort mit eigenen, i. d. R. gesellschaftlich anerkannten und doch je nach Schule unterschiedlichen, Regeln, bestehend aus einem breiten Spektrum an Vielfalt, beginnend mit der Heterogenität der Schülerschaft (aber u. a. auch des Lehrerkollegiums). Unterschiedliche Klassengemeinschaften und Unterrichtsstile bestimmen den Alltag dieses Systems und bilden, neben anderen, wiederum kleinere Einheiten, die untrennbar mit dem gesamten System verzahnt sind.

MIEKE VAN HOUTTE differenziert zwischen Schulleben und Schulkultur und liefert damit einen interessanten Ansatz. Schulkultur äußert sich nach VAN HOUTTE in Form von gleichen Einstellungen, Denkweisen und Überzeugungen der Individuen einer Kultur. Schulleben hingegen impliziert nur die subjektiven Wahrnehmungen und bleibt damit hinsichtlich der Bandbreite abgedeckter Aspekte weit hinter (Schul-)Kultur zurück.⁴⁴⁴

GUSTAV KELLERS Definition von Schulkultur geht in eine ähnliche Richtung. In seinem Sinne stellt Schulkultur „Muster grundlegender Wertvorstellungen und Überzeugungen [dar], die von vielen Schulmitgliedern geteilt werden“⁴⁴⁵. Diese Basis soll nicht nur der Orientierung dienen und verhaltensregulierend wirken, sondern auch ein pädagogisches Konzept widerspiegeln, ohne

⁴⁴³ Sälzer, Christine: Schule und Absentismus. 2010. S. 31

⁴⁴⁴ Vgl. Van Houtte, Mieke: Climate or Culture? 2005

⁴⁴⁵ Keller, Gustav: Schulisches Qualitätsmanagement von A-Z. 2007. S. 112

welches, laut KELLER, keine „gute Schulkultur“⁴⁴⁶ entstehen kann. Eine sogenannte ‚gute Schulkultur‘ zeichnet sich im Sinne KELLERS z. B. durch ein insgesamt respektvolles Klima oder auch durch Erwachsene aus, die sich in ihrer Vorbildfunktion entsprechend verhalten.⁴⁴⁷ An dieser Stelle findet erstmals eine Wertung von Schulkultur statt, indem ‚gute Schulkultur‘ explizit mit einer Auswahl an Kriterien benannt wird. Auch wenn bestimmte Kriterien eher positiv oder negativ behaftet sind, so bietet es sich nicht an, (Schul-)Kultur vorschnell anhand von starren Kriterien zu bewerten. Dies gründet vornehmlich auf zwei Überzeugungen: Zum einen, dass eine sogenannte ‚gute‘ Schulkultur nicht zu einem Schulentwicklungsziel werden sollte und kann, sondern sich in Abhängigkeit aller Akteure und deren Zusammenspiel stetig weiterentwickelt. Zum anderen stellt Schulkultur, wie Kultur auch, ein hochkomplexes Phänomen dar, welches kaum mittels Kriterien fundiert und tragfähig beurteilt, wohl aber erfasst werden kann. Gleichzeitig taucht allerdings auch die Verknüpfung von Schulkultur und pädagogischem Konzept erstmals auf, ohne welches eine ‚gute Schulkultur‘ in KELLERS Augen kaum möglich ist.

Schulkultur bündelt und verknüpft folgerichtig unzählige Faktoren, ein Blick in die Soziologie unterstreicht diesen Gedanken: Aus Sicht dieser Disziplin stellt Schulkultur „das Insgesamt der Einstellungen“ und damit die „pädagogische Atmosphäre“⁴⁴⁸ einer Einzelschule dar. Darunter können und dürfen nicht nur Einstellungen zum Lernen fallen, sondern gleichermaßen zur Lehre und Erziehung. Die Beachtung von und Orientierung an Interessen von Heranwachsenden und deren Lebensrealität ist elementar für professionelles pädagogisches Handeln. Zudem impliziert diese Perspektive von Schulkultur die Arbeitshaltung und das Fach der Lehrenden, sowie bspw. elterliches Engagement.⁴⁴⁹

Bei dieser Deskription wird auf die Differenzierung zwischen außer- und innerschulischen Aktivitäten ebenso verzichtet, wie auf die von Akteuren des Systems. Auch wenn dies eine sehr weit gefasste und wenig tiefgehende Beschreibung ist, vereint sie doch Kernelemente von Schulkultur, die im

⁴⁴⁶ Keller, Gustav: Schulisches Qualitätsmanagement von A-Z. 2007. S. 112

⁴⁴⁷ Vgl. Keller, Gustav: Schulisches Qualitätsmanagement von A-Z. 2007

⁴⁴⁸ Wienold, Hanns et al.: Lexikon zur Soziologie. 2007. S. 579

⁴⁴⁹ Vgl. Wienold, Hanns et al.: Lexikon zur Soziologie. 2007

Folgenden immer wieder eine Rolle spielen müssen und werden, wenn es darum geht, Elemente von Inklusionsaspekten und Werteverankerungen herauszufiltern und ihren Zusammenhang zu untersuchen.

Schulkultur impliziert die gesamte Atmosphäre einer Schule und die Einstellungen aller beteiligten Akteure – dass auf weitere Eingrenzungen verzichtet wird, trifft im Grunde gerade den Kern: Schulkultur als eigenes Konstrukt äußert sich zu jeder Zeit, an jedem Ort, bei jedem Beteiligten der Schule und wird zugleich enorm durch selbige beeinflusst.

Die soziologische Deskription berücksichtigt bereits einige Elemente von Schulkultur. So wird bspw. auf Einstellungen aller Beteiligten hingewiesen und auch weitere Einflussfaktoren wie Elternengagement impliziert. Es werden bereits gravierende Fakten sichtbar: Es gibt keine Schule ohne Schulkultur, damit kann Schulkultur auch nicht das Resultat ‚gelungener‘ Schulentwicklung oder gar der herbeigesehnte Soll-Zustand sein.⁴⁵⁰

Mit der Subkultur ‚Schule‘ und ihrer ganz eigenen, spezifischen Schulkultur verhält es sich wie mit der gesellschaftlichen Kultur: Sowohl Schule als auch Gesellschaft sind ohne Kultur nicht denkbar. Und auch die Komplexität ist ähnlich: Schulkultur kann auf verschiedene Weisen aufgefasst werden und sich gleichermaßen unterschiedlich ausdrücken. Dabei spielen bspw. auch konfessionelle Prägungen eine Rolle, die, neben anderen, ebenfalls für die Herausbildung pluralistischer Schulkulturen verantwortlich sind und die Kultur einer Schule beeinflussen.⁴⁵¹ Folgerichtig ist damit auch jede Schulkultur eine ganz eigene Kultur – von *der* oder *einer* Schulkultur im Allgemeinen kann und darf nicht die Rede sein.

Für das weitere Vorgehen wird deswegen das Kulturverständnis in Anlehnung an JÜRGEN GERHARDS und MICHAEL HÖLSCHER zugrunde gelegt, welches unterschiedliche Aspekte, auch hinsichtlich der Thematik der vorliegenden Untersuchung, hervorragend bündelt:

„Unter Kultur verstehen wir ein System von Werten, das von Akteuren gemeinsam geteilt und zur Interpretation von ‚Welt‘ genutzt wird. [Dies] enthält drei Bestimmungselemente [...]: 1. Werte als eine spezifische Art

⁴⁵⁰ Vgl. Bender, Saskia: Kunst im Kern von Schulkultur. 2010

⁴⁵¹ Vgl. Helsper, Werner: Wandel der Schulkultur. 2000

und Weise der Weltinterpretation, 2. Gegenstandsbereiche, auf die sich die Werte beziehen und 3. Träger bzw. Subjekte von Kultur.“⁴⁵²

Da die Institution Schule als eine Subkultur verstanden werden kann, ist eine ausdrückliche Adaption der Definition in den schulischen Kontext nicht notwendig. Diese Deskription von Kultur lässt sich nicht nur hervorragend mit der zugrunde gelegten Wertedefinition von KLUCKHOHN verbinden. Durch den Einbezug von Gegenstandsbereichen ermöglicht sie vielmehr auch die Verbindung mit Elementen ausgewählter Inklusionsaspekte.

5.4 Inklusive Schulkultur

Eine Schulkultur, die von inklusiven Werten (und auch Normen) geprägt ist, stellt, so kann vermutet werden, eine inklusive Schulkultur dar. Die bereits herausgestellten Merkmale, Dimensionen und Ziele von Inklusion (vgl. Kap. 3) sowie die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Schulkultur sollen im Folgenden, auch unter Einbezug von Werten, verflochten werden. Die Komplexität von Schulkultur überträgt sich dabei zwangsläufig auf inklusive Schulkulturen. Vorweg sei angemerkt, dass sich Schulkulturen und inklusive Schulkulturen zwar deskribieren lassen, grundlegend aber je ständig weiterentwickelnde Phänomene darstellen, welche sich vor allem durch ihren Prozesscharakter distinguieren.⁴⁵³

Das Ziel von Inklusion ist, so wurde in den vorhergegangenen Kapiteln deutlich, gesellschaftliche Vorstellungen und Wahrnehmungen so zu verändern, dass Vielfalt als Chance und Normalität empfunden und gelebt wird. Damit geht eine Veränderung von Werten und Normen (und somit auch gesellschaftlichen Vorstellungen) einher, die dazu führen (können), dass Menschen nicht aufgrund vermeintlicher Abweichungen diskriminiert oder gar ausgeschlossen werden. Es geht auch nicht darum, Menschen, die von der vermeintlichen Norm abweichen, in das bestehende gesellschaftliche System einzugliedern und daran anzupassen. Nicht die Veränderung des Menschen, sondern die des Systems ist das Ziel.

⁴⁵² Gerhards, Jürgen et al.: Kulturelle Unterschiede in der Europäischen Union. 2006. S. 19

⁴⁵³ Vgl. Helsper, Werner: Wandel der Schulkultur. 2000

Durch was ist also nun eine Schulkultur geprägt, die eine inklusive Schulkultur darstellt? Grundlegend muss eine inklusive Schulkultur durch inklusive Werte geprägt sein. BOOTH, als Mitbegründer des ‚Index für Inklusion‘, benennt diese mit „Gleichheit, Rechte[n], Teilhabe, Lernen, Gemeinschaft, Anerkennung von Vielfalt, Vertrauen und Nachhaltigkeit aber auch zwischenmenschliche Qualitäten wie Mitgefühl, Ehrlichkeit, Mut und Freude“⁴⁵⁴. Werden diese Werte in der Kultur einer Schule verankert und gelebt, entsteht eine inklusive Schulkultur.⁴⁵⁵ Die Betonung muss hierbei allerdings auf ‚gelebt‘ liegen, denn Inklusion und inklusive Werte müssen von allen Akteuren des Systems gelebt und zu ihrer Überzeugung werden. Besondere Relevanz kommt dem schulischen Personal zu, da alle Beteiligten eine Vorbildfunktion für die Lernenden einnehmen, d. h. nicht nur Lehrkräfte müssen diese Werte vorleben, sondern gleichermaßen z. B. schulische Sozialarbeiter und Betreuungskräfte bis hin zum Hausmeister. Nur so können inklusive Kulturen geschaffen werden, „aus denen inklusive Strukturen und inklusive Praktiken erwachsen [...], so dass gesellschaftliches Handeln allgemein Veränderung erfährt“⁴⁵⁶.

Eine inklusive Schulkultur stellt die Basis für inklusives Handeln dar, sei es im Unterrichtsgeschehen oder auf dem Pausenhof. Dieses Handeln, und damit die konkrete Umsetzung der genannten inklusiven Werte, kann sich z. B. in respektvollem Umgang miteinander, einer entsprechenden Kommunikation, Hilfsbereitschaft und gegenseitiger Wertschätzung äußern, ebenso wie in Respekt und gegenseitiger Akzeptanz.

Schulkultur bezieht sich folgerichtig in diesem Zusammenhang insbesondere auf die Gestaltung von Schule als Lebensort, „welcher durch seine Kommunikationsstrukturen und -formen ebenso wie durch die Beziehung zwischen den Beteiligten und das Klima in der Schule insgesamt“⁴⁵⁷ geprägt ist. Damit wird auch die Annahme unterstrichen, dass Schulkultur sich auf alle Bereiche der Schule auswirkt. Alle Akteure der Schule müssen dafür Vielfalt und Unterschiedlichkeit als Chance begreifen und aktiv daran mitarbeiten, z. B. Gemeinschaft zu schaffen, inklusive Werte in der Schule zu

⁴⁵⁴ Booth, Tony: Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung. 2010. S. 59

⁴⁵⁵ Vgl. Booth, Tony: Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung. 2010

⁴⁵⁶ Demmer, Christine: Schule anders denken, gestalten, evaluieren. 2011. S. 13

⁴⁵⁷ Eikel, Angelika et al.: Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. 2007. S. 12

verankern sowie unterschiedlichen Begabungen mit Wertschätzung zu begegnen und entsprechend damit umzugehen. Inklusive Schulkulturen sind folgerichtig auf „Heterogenität und den Abbau von Barrieren ausgelegt“⁴⁵⁸. Die Verankerung der inklusiven Werte nach BOOTH stellt die Basis für inklusive Schulkulturen dar, die sich jedoch auf weitere Bereiche (nicht nur) von Schulkultur auswirken. So liegt die Vermutung nahe, dass sich z. B. respektvoller Umgang, Toleranz und Teilhabe positiv auf die „pädagogische Atmosphäre“⁴⁵⁹ von Schulen sowie auf die Einstellungen der Akteure auswirken. Dieser Effekt der Werteverankerung im Kontext Schule betrifft die Kultur in Klassengemeinschaften als Subkultur von Schule ebenso wie die Einstellungen von Lehrenden und Eltern.

Neben die Etablierung und *Verankerung inklusiver Werte* als Basis für inklusive Schulkulturen tritt der Aspekt der *Gemeinschaftsbildung*. Kultur zeichnet sich auch im Bereich der Lebensführung durch ein hohes Maß an Komplexität aus. Das Ziel inklusiver Schulkultur muss u. a. darin bestehen, Menschen unterschiedlicher Kulturen an der Schule aufzunehmen, jeden willkommen zu heißen sowie gemeinschaftliches und gemeinsames Lernen und Arbeiten zu ermöglichen. Dabei impliziert die Gemeinschaftsbildung nicht nur das schulinterne Leben und Lernen zwischen Lehrenden und Lernenden, sondern gleichermaßen den Umgang zwischen Eltern und Lehrenden sowie zwischen den Eltern selbst. Auch die Öffnung der Schule nach außen, z. B. durch Kooperationen mit anderen Einrichtungen, fällt unter diesen Aspekt.⁴⁶⁰

Für den weiteren Verlauf der Auseinandersetzung wird unter ‚inklusive Schulkultur‘ die bereits zugrunde gelegte Auffassung von (Schul-)Kultur leicht angeglichen und wie folgt verstanden: Unter inklusiver Schulkultur wird ein gemeinsames Wertesystem verstanden, welches insbesondere inklusive Werte impliziert. Akteure von Schulen mit einer inklusiven Schulkultur versuchen in besonderem Maße, Vielfalt als Chance zu begreifen, Ausgrenzungen sowie Stigmatisierungen durch gezieltes Leben und Vermitteln der verankerten Werte und Normen entgegenzuwirken sowie

⁴⁵⁸ Demmer, Christine: Schule anders denken, gestalten, evaluieren. 2011. S. 31

⁴⁵⁹ Wienold, Hanns et al.: Lexikon zur Soziologie. 2007. S. 579

⁴⁶⁰ Vgl. Boban, Ines et al.: Index für Inklusion. 2003

Lernende individuell zu fördern und zu fordern. Dabei muss ein inklusives Bildungsverständnis grundlegend verankert sein.

Aus dieser Verzahnung von Werten, Kultur und Inklusion ergibt sich zwangsläufig die Frage, ob und inwiefern ein Nexus zwischen Werteverankerungen und Verankerungen inklusiver Elemente in einzelschulischen Kulturmanifestationen besteht. Deutlich wird jedoch bereits an dieser Stelle, dass die genannten Aspekte sich hervorragend zusammendenken lassen und in einem engen wechselseitigen Verhältnis stehen.

5.4.1 Index für Inklusion

Der Nexus, aber auch die Bedeutung von Kultur und Werten bzgl. schulischer Inklusion, wird durch den Index für Inklusion besonders evident. Der Ursprung dieses Konzepts liegt in England, wo es von TONY BOOTH und MEL AINSOW entwickelt wurde. In Deutschland setzen sich vor allem HINZ und INES BOBAN mit dem ‚Index für Inklusion‘ auseinander. Sie übersetzten ihn in die deutsche Sprache und passten den Index an Deutschland, Österreich und die Schweiz an. Für die weitere Auseinandersetzung ist er insofern relevant, als dass er für eine inklusive Schulentwicklung drei Dimensionen aufzeigt, die die inklusive Qualität einer Schule ausmachen und die drei Hauptaspekte dieser Arbeit – Werte, Inklusion und Schulkultur – vereinet: Inklusive Schulkulturen, Schulstrukturen und Praktiken.

Der Index ist nicht als „zusätzliche Aktion zur Schulentwicklung“ zu verstehen, vielmehr soll er ein Hilfsmittel zur Entwicklung eines „inklusive[n]Leitbild[es]“⁴⁶¹ an Schulen darstellen. Ein Fragenkatalog mit 560 Fragen regt zum sensiblen Umgang mit Werten, aber auch mit Lehr- und Lernformen und zur Reflexion über selbige an. Der Index verdeutlicht zum einen, dass Inklusion, und damit eine Pädagogik der Vielfalt, keinesfalls nur *eine* Dimension von Schule betrifft, sondern sich in allen Bereichen widerspiegeln muss, um erfolgreich und zielführend sein zu können. Zum anderen gibt er Anhaltspunkte, was dies für die konkreten Bereiche von Schule in der Praxis bedeutet. Damit ist er ein Mittel zur Selbstevaluation von

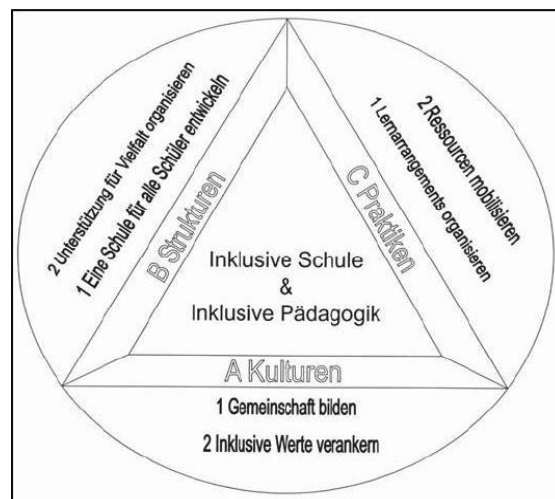
⁴⁶¹ Boban, Ines et al.: Index für Inklusion. 2003. S. 8

Schulen⁴⁶² und verbindet Schulentwicklungsprozesse mit dem Ideal einer inklusiven Schule⁴⁶³. Diese Verknüpfung zwischen Lernen, Leistung und Teilhabe stellt „die gelungene Synthese der Herausforderung und der gegenseitigen Bedingung von kognitivem und sozialem Lernen innerhalb einer guten Schule“⁴⁶⁴ dar.

Beim Umgang mit dem Index gibt es kein richtig oder falsch, kein Patentrezept und keine Vorgabe. Es geht nicht darum, so viele Fragen wie möglich ‚richtig‘ zu beantworten, noch nicht einmal darum, überhaupt alle Fragen zu beantworten. Sie stellen lediglich Impulse dar, die zum Nachdenken sowie zur Reflexion und Kommunikation untereinander anregen sollen. Denn „jede Nutzung, die die Reflexion über Inklusion fördert und zur Verbesserung der Teilhabe aller SchülerInnen an Kulturen, Unterrichtsgegenständen und Gemeinschaften ihrer Schulen führt, ist legitim und willkommen“⁴⁶⁵. Dies unterstreicht, dass jede Einzelschule den Index für Inklusion nach ihren Bedürfnissen nutzen aber auch verändern kann, die Prioritäten der drei Dimensionen selbst setzen und eigene Fragen bzw. Kommunikations- und Reflexionsimpulse entwerfen kann.

Die drei bereits genannten Dimensionen Schulkultur, Schulstruktur und Unterrichtspraktiken bilden den Rahmen des Index und sind miteinander verflochten. Wie in Abb. 3⁴⁶⁶ deutlich wird, stellt die Dimension ‚Inklusive Kulturen schaffen‘ das Fundament dar: Sie ist das „Herz von Schulentwicklung“⁴⁶⁷. Ohne eine entsprechende Schulkultur können weder inklusive Strukturen (Dimension B) noch inklusive Praktiken (Dimension C)

Abb. 3: Dimensionen des Index für Inklusion



⁴⁶² Vgl. Hinz, Andreas et al.: Der Index für Inklusion. 2003

⁴⁶³ Vgl. Boban, Ines et al.: Index für Inklusion. 2003

⁴⁶⁴ Boban, Ines et al.: Index für Inklusion. 2003. S. 3

⁴⁶⁵ Boban, Ines et al.: Index für Inklusion. 2003. S. 9

⁴⁶⁶ Boban, Ines et al.: Schlüsselemente inklusiver Pädagogik. 2008. S. 54

⁴⁶⁷ Boban, Ines et al.: Index für Inklusion. 2003. S. 14

nachhaltig und tragfähig sein und bspw. Personalwechsel überstehen. Damit trägt sie in ganz entscheidender Weise an der Veränderung der anderen beiden Dimensionen bei.

Die Dimension ‚*Inklusive Kulturen schaffen*‘ (Dimension A) setzt sich aus zwei Bereichen zusammen: ‚Gemeinschaft bilden‘ sowie ‚inklusive Werte verankern‘. Es geht darum, eine „anregende Gemeinschaft zu schaffen, in der jede(r) geschätzt und respektiert wird“⁴⁶⁸. Nur in einer solchen Gemeinschaft, in der sich alle Beteiligten wohl, sicher und akzeptiert fühlen, können Fähigkeiten und Fertigkeiten bestmöglich gefördert und entfaltet sowie individuelle Persönlichkeit entwickelt werden. Sie stellt den Ausgangspunkt für die Entwicklung gemeinsamer inklusiver Werte dar. Die gemeinsam festgelegten Werte und entworfenen Prinzipien sind handlungs- und verhaltensleitend für alle Beteiligten und entscheidungsrelevant für schulische Organisationsformen sowie Praktiken. Dies ruft eine kontinuierliche Schulentwicklung hervor, die für alle Beteiligten das Lernen und Lehren erleichtert.⁴⁶⁹

Dimension B (‚*Inklusive Strukturen etablieren*‘) bezieht sich auf konkrete strukturelle Merkmale einer Schule. Es gilt hierbei, eine Schule für alle zu entwickeln und Unterstützung für die Vielfalt zu organisieren.⁴⁷⁰ Inklusion beeinflusst die Strukturen einer Schule: Jeder ist willkommen, gern gesehen und wird aufgenommen. Die Tendenz zur Aussonderung und ständigen Klassifizierung von Lernenden, durch die die deutsche Schullandschaft stark gekennzeichnet ist, sollte minimiert werden,⁴⁷¹ was zugleich auch Lehrenden die Ausbildung eines anerkennenden und unterstützenden Verhältnisses zu ihren Schülerinnen und Schülern erleichtert⁴⁷². Der Aufbau inklusiver Strukturen hat zum Ziel, Barrieren abzubauen und ein System zu etablieren, welches offen für Vielfalt ist. Ein solches System benötigt Akteure, die hinter inklusiven Werten stehen und darüber hinaus bereit sind, alle Facetten von Vielfalt zu unterstützen. Diese Unterstützung ist sowohl schulintern als auch

⁴⁶⁸ Boban, Ines et al.: Index für Inklusion. 2003. S. 15

⁴⁶⁹ Vgl. Wolfer, Markus: Diagnostische Pädagogik als Grundlage für die (innere) Differenzierung zwischen Lernbehinderung und Hochbegabung. 2010

⁴⁷⁰ Boban, Ines et al.: Index für Inklusion. 2003. S. 15

⁴⁷¹ Vgl. Boban, Ines et al.: Index für Inklusion. 2003

⁴⁷² Vgl. Seitz, Simone: Lernen als Herausforderung. 2008

-extern von enormer Relevanz und rückt z. B. bereits durch eine Öffnung von Schule näher. Oberste Priorität kommt dabei der Vermeidung von Kategorisierungen zu: Förderung und Unterstützung sollten z. B. nicht nur für Lernende mit Behinderung(en) gedacht sein, sondern für die gesamte Schülerschaft.⁴⁷³

Die dritte Dimension, die ‚*Entwicklung inklusiver Praktiken*‘ (Dimension C), bezieht sich auf die konkrete unterrichtliche aber auch außerunterrichtliche Ebene: Die Veränderung von Lehr- und Lernpraktiken steht im Vordergrund. Unterricht soll und muss so gestaltet und geöffnet sein, dass jedes Individuum eigene Zugänge zu Lerngegenständen finden sowie sein Lerntempo selbst bestimmen kann und die bestmögliche Unterstützung in dem ganz individuellen Lernprozess erhält. Das Gleichgewicht zwischen Partizipation, Selbstbestimmung und Hilfe durch Dritte sollte dabei so ausgeglichen wie möglich sein. Der erste Bereich dieser Dimension legt den Fokus auf ‚Lernarrangements organisieren‘ und bezieht sich auf die genannte Öffnung und Organisation von Unterricht. Mitschülerinnen und Mitschüler sind in einem inklusiven Unterricht mindestens so wichtig wie die Lehrperson, da diese sich untereinander unterstützen und helfen sollen. Kooperative Lernformen bieten sich in besonderem Maße an, da diese „zu [...] fruchtbarem Austausch, angemessener Berücksichtigung verschiedener Standpunkte, mehrdimensionalen Sichtweisen [und] einem gesteigerten Selbstwertgefühl“ führen und somit „eine wichtige Voraussetzung für den Umgang mit Vielfalt in der Schule“⁴⁷⁴ sind. Der Bereich ‚Ressourcen mobilisieren‘ schließt das Umfeld jedes Einzelnen mit ein. Sogenannte Unterstützernetze⁴⁷⁵ stellen in diesem Kontext eine gute Möglichkeit dar, Individuen aktiv zu unterstützen, vorhandene Ressourcen zu mobilisieren und gegebene Situationen und Perspektiven positiv zu beeinflussen.⁴⁷⁶

Es wurde deutlich, dass der Index für Inklusion ein Hilfsmittel zur Entwicklung von inklusiven Leitbildern im schulischen Kontext darstellt. Die Betonung auf gewünschte und mögliche Modifizierungen des Fragenkataloges sowie der Prioritätensetzung des Index unterstreicht, dass dieser kein starres Mittel zur

⁴⁷³ Vgl. Boban, Ines et al.: Schlüsselemente inklusiver Pädagogik. 2008

⁴⁷⁴ Boban, Ines et al.: Schlüsselemente inklusiver Pädagogik. 2008. S. 57

⁴⁷⁵ Vgl. dazu Boban, Ines et al.: Persönliche Zukunftsplanung im Unterstützernetz. 2009

⁴⁷⁶ Vgl. Boban, Ines et al.: Schlüsselemente inklusiver Pädagogik. 2008

Überprüfung von Schulqualität darstellt. Im Mittelpunkt steht die Kommunikation und Reflexion über die herrschende Schulkultur, so dass der Index Impulse für weitere Gespräche, Diskussionen und Denkrichtungen liefert. Indem der Fokus sowohl auf Werten als auch auf Lehr- und Lernbedingungen liegt, „fördert er eine Sicht des Lernens, an dem Kinder und Jugendliche als Agierende beteiligt sind“⁴⁷⁷. Dies wirkt sich wiederum auf den Unterricht und dessen Gegenstände aus und verdeutlicht, dass Inklusion sich in allen Bereichen von Schule widerspiegelt.

Damit lassen sich dem Index für Inklusion vier Schlüsselkonzepte zuordnen, die sich aus den Ausführungen schlüssig ergeben: Zunächst *Inklusion*, d. h. eine kontinuierliche, nicht endende, prozessuale Veränderung sowie das Zugrundelegen eines inklusiven Bildungsverständnisses. Ebenfalls diesem Konzept zugehörig ist z. B. das Bilden von Gemeinschaft innerhalb von Schulen, aber auch über die Schulmauern hinaus, z. B. durch Kooperation mit anderen Einrichtungen. Die Sensibilisierung für etwaige Etikettierungen oder Stigmatisierungen bestimmter Gruppen, wie bspw. Lernende mit Migrationshintergrund oder Lernende mit Behinderung(en), ist Ziel des im Index enthaltenen Konzepts *Barriere für Lernen und Teilhabe*. Hindernisse im Schulalltag, aber auch im Schulsystem sollen bewusst gemacht werden, um Chancen auf deren Minimierung zu eröffnen. Dies impliziert einerseits z. B. die Bereitstellung von finanziellen Ressourcen, welche für den Abbau von Hindernissen benötigt werden, um Teilhabe zu gewährleisten. Andererseits schließt dies jedoch u. a. selbstorganisiertes Lernen der Heranwachsenden und unterstützende Kooperation zwischen den Lehrenden ein. Dieser Aspekt wird im Index mit *Ressourcen zur Unterstützung von Lernen und Teilhabe* benannt. Die *Unterstützung für Vielfalt* legt eine sehr vielschichtige Perspektive von Unterstützung zugrunde. Binnendifferenzierung und Orientierung an individuellen Lernständen der Heranwachsenden erhöhen die Teilhabe jedes Individuums und bieten hervorragende Unterstützung. Das Gleiche gilt für Lerngemeinschaften, kooperatives Lernen oder auch individuelle Unterstützung zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Lernenden und Lernenden sowie

⁴⁷⁷ Boban, Ines et al.: Index für Inklusion. 2003. S. 8

zwischen Lehrenden und Lehrenden. Insbesondere soll betont werden, dass Unterstützung nicht ausschließlich im Sinne von zusätzlichem Personal, wie bspw. Förderpädagoginnen und -pädagogen, gedacht werden soll, sondern dass multiple Möglichkeiten der Unterstützung bestehen, bei denen bestimmte Gruppen nicht hervorgehoben werden, sondern jedes Individuum die Unterstützung bekommt, die es braucht.⁴⁷⁸

5.5 Die Kulturmanifestation ‚Schulprogramm‘

Bevor der Fokus auf der Textform ‚Schulprogramm‘ liegen wird, gilt es zunächst zu klären, was unter einem Programm verstanden werden kann, welche Merkmale Programmtexte aufweisen und wo sie auf linguistischer Ebene verortet werden können. Dies gibt einerseits erste Anhaltspunkte für Programme von Schulen und verdeutlicht andererseits die breite Bedeutungsspanne des Begriffs, die sich, wie zu vermuten ist, bei den zu untersuchenden schulischen Manifestationen z. B. hinsichtlich ihres Aufbaus und Umfangs widerspiegeln könnte. Die darauffolgende Auseinandersetzung mit den relevanten Aspekten von Schulprogrammen, wie Aufbau und Ziele aber auch möglichen Schwierigkeiten, mündet deswegen in einer kurzen Erläuterung nicht obligatorischer schulischer Manifestationen.

5.5.1 Zum Begriff ‚Programm‘

Das Lexem ‚Programm‘ stammt vom griechischen ‚programma‘ ab, welches „schriftliche Bekanntmachung, Aufruf, Erlass“⁴⁷⁹ bedeutet, aber auch „Ankündigungsschrift, gelehrte Schulschrift“⁴⁸⁰. Das zum Substantiv gehörige griechische Verb ‚prográphein‘ drückt „öffentlich hinschreiben, öffentlich anordnen, vorschreiben“⁴⁸¹ ebenso wie „öffentlich ausschreiben“⁴⁸² aus, wobei ‚gráphein‘ ‚schreiben‘ bedeutet⁴⁸³. Das Präfix ‚pro‘ hat ebenfalls nicht

⁴⁷⁸ Vgl. Boban, Ines et al.: Index für Inklusion. 2003

⁴⁷⁹ Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 2011. S. 725

⁴⁸⁰ Rust, Werner: Lateinisch-griechische Fachwörter des Buch- und Schriftwesens. 1977. S. 47

⁴⁸¹ Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 2011. S. 725

⁴⁸² Rust, Werner: Lateinisch-griechische Fachwörter des Buch- und Schriftwesens. 1977. S. 47

⁴⁸³ Vgl. Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 2011

nur eine Bedeutung, sondern kann „vor, für, zugunsten“⁴⁸⁴ meinen. ‚Prográphein‘ kann, entsprechend seiner beiden Wortbestandteile, darüber hinaus sowohl ‚vorher schreiben‘ als auch ‚vorschreiben‘ bedeuten.

Die Etymologie des Begriffs ist folglich keinesfalls eindeutig, sondern offenbart eine Bedeutungspluralität, die sich auch in der Verwendung des Begriffs insgesamt widerspiegelt. Im Kontext z. B. eines Theater-, Kino- oder Fernsehprogramms deskribiert ein Programm eine *Reihenfolge* oder auch die *Gesamtheit* „von Darbietungen in einer [...] Veranstaltung“⁴⁸⁵, wobei es in der Kybernetik eine klare Vorgehensweise/Handlungsabfolge festlegt, die zwingend eingehalten werden muss. Darüber hinaus gibt es u. a. auch Erziehungs-, Aktions- und Arbeitsprogramme, mit denen wiederum (Arbeits-)Pläne oder Vorhaben gemeint sind, die sich somit von den bisher genannten Bedeutungen des Programmbegriffs unterscheiden.

Der Begriff kann aber auch für Schriftstücke benutzt werden, in denen „Absichten und Grundsätze“⁴⁸⁶ expliziert werden, wie in Grundsatz- und Parteiprogrammen.

Die Rückführung auf ‚prográphein‘ deutet jedoch auf einen wesentlichen Aspekt von allen Programmen hin, auf den auch HARTMUT WINKLER aufmerksam macht: Eine Programmschrift ist „immer eine Vor-Schrift [...], die dem Lesevorgang zeitlich vorangeht und den Text zumindest indirekt gegen direkten Einspruch sichert“⁴⁸⁷. Zugleich findet sich, wie bereits kurz angerissen, Programm auch im Sinn von Vorschrift, welche eine „statische Handlungsvorschrift“⁴⁸⁸ festlegt. Aus dieser Perspektive hat ein Programm immer auch einen imperativen Charakter. Dieser Ansatz ist jedoch insofern als problematisch zu betrachten, als eine evtl. Wechselwirkung zwischen Programm und Akteur kategorisch ausgeschlossen wird. Trotzdem implementieren beide Betrachtungsweisen (Programm als ‚Vor-Schrift‘ und als ‚Vorschrift‘) in ihrer Kombination einen relevanten und weiterführenden Aspekt des Begriffs: Auch wenn sich das Programm zunächst einer

⁴⁸⁴ Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 2011. S. 724

⁴⁸⁵ Klappenbach, Ruth et al. (Hrsg.): Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. 1978. S. 2873

⁴⁸⁶ Klappenbach, Ruth et al. (Hrsg.): Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. 1978. S. 2873

⁴⁸⁷ Winkler, Hartmut: Pro-gramm. 2005. S. 63

⁴⁸⁸ Fischer, Peter et al.: Lexikon der Informatik. 2011. S. 699

sofortigen Kritik entzieht, schließt dies nicht zwangsläufig die Evaluation desselben nach der Rezeption und/oder (im Sinne des Programms als Vorschrift) der praktischen Erprobung aus – „*Feed-back* kann nur eintreten, wenn *Feed* bereits passiert ist“⁴⁸⁹. So gesehen kann ein Programm durchaus auch einen zyklischen Charakter insgesamt oder einiger Teile aufweisen, der jedoch vom „Performativitätsanspruch“⁴⁹⁰ des entsprechenden Programms abhängig ist. Es kann damit, verstanden als die Verflechtung aus ‚Vor-Schrift‘ und ‚Vorschrift‘, „als Bestimmung von Absichten und Zielen und als erklärter Vorsatz“⁴⁹¹ gesehen werden, der durchaus statische aber auch zyklische Elemente vereinen kann. Daraus ergibt sich ein weiterer Aspekt von Programmen, der jedem Programm in Textform gilt: Ein Programm hat stets mindestens einen Rezipienten, dies gilt für Computerprogramme genauso wie für Wahlprogramme oder Theaterprogramme. Ein Programmtext hat damit auch immer eine ausrichtende Funktion, wie auch VILÉM FLUSSER⁴⁹² betont: „Erst wenn ein Schriftstück auf einen anderen trifft, auf einen Leser [oder ein Programm], erreicht es die hinter ihm verborgene Absicht“⁴⁹³.

Resultierend aus der Bedeutungspluralität des Begriffs ‚Programm‘ gilt es im nächsten Schritt zu klären, welche Bedeutung ‚Programm‘ im schulischen Kontext zukommt. Darüber hinaus kann jedoch zugleich bereits an dieser Stelle vermutet werden, dass die einzelschulischen Programme, basierend auf der kontextuellen Bedeutung des Begriffs, u. U. ganz unterschiedlich gestaltet sein können.

5.5.2 Schulprogramm

Im Zusammenhang mit der zunehmenden Gestaltungsautonomie und Selbststeuerung von Einzelschulen werden diese „zum primären Ort von Entwicklungs- und Veränderungsarbeit“⁴⁹⁴. Dieser Paradigmenwechsel der deutschen Schulentwicklung ist zugleich auch mit der Übernahme von

⁴⁸⁹ Winkler, Hartmut: Pro-gramm. 2005. S. 70

⁴⁹⁰ Vgl. Winkler, Hartmut: Pro-gramm. 2005

⁴⁹¹ Fischer, Ludwig (Hrsg.): Programm und Programmatik. 2005. S. 11

⁴⁹² FLUSSER bezieht sich in seinen Ausführungen auf Texte im Allgemeinen, seine Überlegungen lassen sich aber ohne Einschränkungen auch auf Programmtexte übertragen.

⁴⁹³ Flusser, Vilém: Die Schrift. Göttingen 2002. S. 11

⁴⁹⁴ Holtappels, Heinz G.: Schulprogramm als Entwicklungsinstrument. 2010. S. 266

Verantwortung u. a. im Bereich der Schulqualität verbunden. In diesem Zusammenhang kommt Schulprogrammen eine erhöhte Relevanz zu.⁴⁹⁵

Die Bestimmungen und Vorschriften bezüglich des Erstellens eines Schulprogramms in der Bundesrepublik Deutschland differieren je nach Bundesland. In elf von sechzehn Ländern sind Schulen durch das jeweilige Schulgesetz verpflichtet, ein Schulprogramm vorzuweisen und dies kontinuierlich weiterzuentwickeln.⁴⁹⁶

Auch die Schulen in NRW werden seit dem Jahr 2000 dazu angehalten und verpflichtet, „die besonderen Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen ihrer pädagogischen Arbeit in einem Schulprogramm“⁴⁹⁷ zu manifestieren, dies regelmäßig zu überarbeiten und fortzuführen. „Das von allen Beteiligten gestaltete Schulprogramm repräsentiert das grundlegende Konzept der pädagogischen Zielvorstellung.“⁴⁹⁸ Damit sind Schulprogramme, im Gegensatz zu Leitbildern, Schulkonzepten oder Schulprofilen, Dokumente, die für die Schulen u. a. in NRW obligatorisch sind. Sie bilden die Basis für die regelmäßige Prüfung des Arbeitserfolges sowie für die Planung und zielgerichtete Umsetzung von konkreten Verbesserungsmaßnahmen.⁴⁹⁹

Schulprogramme sollen dabei einerseits, laut eines Runderlasses von 1997 des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, sowohl Beschreibungen und Festlegungen pädagogischer Ziele als auch die entsprechenden zielführenden Handlungsschritte und -wege beinhalten. Andererseits soll das Erreichen der Ziele kontrollierbar und beurteilbar werden. Die Weiterentwicklung und Sicherung schulischer Qualität sowie deren Nachhaltigkeit stehen im Vordergrund.⁵⁰⁰

⁴⁹⁵ Vgl. Holtappels, Heinz G.: Schulprogramm als Entwicklungsinstrument. 2010

⁴⁹⁶ Zu diesen Bundesländern zählen Hessen, Brandenburg, Berlin, Hamburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern, Bremen, Schleswig-Holstein sowie Nordrhein-Westfalen. In den Ländern Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Saarland und Thüringen ist das Erstellen von Schulprogrammen in den entsprechenden Schulgesetzen nicht verankert und damit nicht obligatorisch.

⁴⁹⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulgesetz für das Land NRW. 2014. § 3 (2)

⁴⁹⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Richtlinien. 2012. S. 19

⁴⁹⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulgesetz für das Land NRW. 2014. § 3 (2)

⁵⁰⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hrsg.): Schulprogramm. 1998

Nach GÜNTER BÖHM impliziert ein Schulprogramm sowohl das schulische Leitbild als auch eine Umschreibung des pädagogischen Konzepts von Einzelschulen. Darüber hinaus bringt die Schule „die Grundzüge ihrer Unterrichtsarbeit und die prägenden Elemente des Schullebens in einen schlüssigen Zusammenhang“⁵⁰¹.

GUSTAV KELLER deskribiert ein Schulprogramm als die schriftliche Manifestation des pädagogischen Konzepts einer Schule und verweist, wie auch vom Schulgesetz verbindlich gemacht, auf die darin implizierten Zielvorstellungen und Arbeitsschwerpunkte. Im Schulprogramm einer Einzelschule kommt somit ihr „pädagogisches Selbstverständnis [...] zum Ausdruck“⁵⁰², wobei die regelmäßige Bilanzierung des Programms ebenso wichtig ist wie ihre Überholung.

Folgerichtig impliziert ein Schulprogramm auch schriftliche „Planungs- und Handlungskonzept[e] einer Einzelschule“⁵⁰³, welche aus kollegialer Entwicklungsarbeit resultieren und „Grundlage der Qualitätsverbesserung und Profilbildung sein soll[en]“. Im schulischen Kontext wird die Programmschrift folgerichtig zugleich als Vorschrift und Vor-Schrift verstanden.

Dieser Prozess vollzieht sich in fünf Schritten: Eine *Bestandsaufnahme* bildet den Ausgangspunkt, gefolgt von *gemeinsamen Zielklärungen* und *-vereinbarungen*. Darauf folgen die *Handlungsplanung* zur Erreichung der spezifischen Ziele sowie die *konkrete Umsetzung*. Am Schluss steht eine *Evaluation*, bei der der neue Ist-Zustand erfasst und auf Fortschritte sowie Zielerreichung im Vergleich zum anfänglichen Zustand geprüft wird. Von dem Punkt ausgehend beginnt der Prozess erneut, wobei dieser nicht zwingend immer in der gleichen Reihenfolge verlaufen muss. Wie bei allen Entwicklungsprozessen ist es möglich und durchaus weiterführend, einen Handlungsschritt zu überspringen oder wieder von vorn zu beginnen.⁵⁰⁴ Ziel ist folgerichtig nicht, einen perfekten Soll-Zustand in Form eines starren Endziels anzustreben, sondern einen kontinuierlichen Schulentwicklungs-

⁵⁰¹ Böhm, Günter: Schulprogramm. In: Betz, Hans D. et al.: RGG. 2004. S. 1032

⁵⁰² Keller, Gustav: Schulisches Qualitätsmanagement von A-Z. 2007. S. 117

⁵⁰³ Schaub, Horst et al.: Wörterbuch Pädagogik. 2007. S. 581

⁵⁰⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hrsg.): Schulprogramm. 1998

prozess hervorzurufen und schriftlich festzuhalten. Schulprogramme deskribieren damit „einen Vereinbarungsprozeß und das Produkt dieses Prozesses [...] aber auch die Programmatik der Schule als Ausdruck der Zielrichtung ihres Handelns“⁵⁰⁵. Insbesondere Letzteres bündelt „die Lebensäußerungen der Schule als Ort mit eigener Schulkultur“⁵⁰⁶.

Auch nach HEINZ HOLTAPPELS stellen Schulprogramme ein Mittel zur Schulentwicklung dar, d. h. ein „Instrument schulbezogener Planungs- und Entwicklungsarbeit“⁵⁰⁷. Damit wird eine weitere Funktion von Schulprogrammen sichtbar: Als Entwicklungsmittel von Schule soll es zu Verbesserungen der pädagogischen Arbeit an Schulen beitragen und stellt damit ein internes Entwicklungs-, Arbeits- und Planungsmittel dar.⁵⁰⁸ In einem Schulprogramm werden Elemente aus Schulprofilen und Schulkonzepten vereint, während es gleichermaßen ein Arbeitsprogramm darstellt. Schulen setzen Prioritäten in spezifischen Bereichen, planen Ziele und verankern notwendige Maßnahmen zum Erreichen dieser. Daraus ergibt sich, dass Schulprogramme, wie auch Schulkulturen, einen prozessualen Charakter aufweisen und nicht als statisches Endprodukt verstanden werden sollten. Durch die schriftliche Manifestation des Programms werden Ziele, Prioritäten und/oder Maßnahmen sichtbar, transparenter sowie verbindlicher und präsentieren diese zudem auch nach außen.

So zählen auch HANS-GÜNTER ROLFF und ELMAR PHILIPP den Ausdruck der pädagogischen Grundorientierung, eine Handlungs- und Arbeitsgrundlage, die Selbstreflexion über die Schulentwicklung sowie die Herstellung von zielorientiertem Handlungs- und Gestaltungswillen zu den Aufgaben eines Schulprogramms für das Innere der Schule. Bezüglich der Außenwirkung kommt Schulprogrammen u. a. Transparenz für bspw. Eltern zu oder auch die Darstellung des pädagogischen Profils.⁵⁰⁹

HOLTAPPELS sieht eine weitere Aufgabe von Schulprogrammen, die, insbesondere bezüglich der Aufgabe der Schulentwicklung, problematische Züge aufweist. Schulprogramme dienen, laut HOLTAPPELS, zugleich als

⁵⁰⁵ Böhm, Günter: Schulprogramm. In: Betz, Hans D. et al. (Hrsg.): RGG. 2004. S. 1032

⁵⁰⁶ Böhm, Günter: Schulprogramm. In: Betz, Hans D. et al. (Hrsg.): RGG. 2004. S. 1032

⁵⁰⁷ Holtappels, Heinz: Schulprogramme. 2004. S. 11

⁵⁰⁸ Vgl. Holtappels, Heinz: Schulprogramme. 2004

⁵⁰⁹ Vgl. Rolff, Hans-Günther et al.: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. 2006

„Steuerungselement der Systemebene“⁵¹⁰. Dies kann durchaus zu einem Zwiespalt führen, wenn es um die authentische Planung und Umsetzung von inneren Prozessen und Zielen einer Schule geht.⁵¹¹ Die Gefahr, dass diese durch äußere Zwänge oder bspw. Erwartungshaltungen gestört werden, ist gegeben. Bereits seit vielen Jahren nehmen vorwiegend Schulen in privater Trägerschaft Schulprogramme – oder auch Beschreibungen des Konzepts oder Profils einer Schule, welche dem heutigen Schulprogramm oft sehr nahe kommen – als Mittel, sich nach außen zu präsentieren, Außenstehende von ihrem pädagogischen Konzept zu überzeugen und zu informieren.

Allerdings impliziert diese Funktion von Schulprogrammen ebenfalls, dass Schulaufsicht oder auch Schulträger eine beratende und unterstützende Funktion übernehmen können, wie bspw. das Knüpfen von Kontakten zu anderen pädagogischen Einrichtungen und/oder die Reflexion der Außenwirkung bzw. ggf. Gegensätze von Fremd- und Eigenwahrnehmung.⁵¹² Dieser durchaus positive Effekt der Kommunikation zwischen Schulen und Schulaufsicht und/oder Schulträger verringert zwar nicht die bereits erwähnte Gefahr der mangelnden Authentizität oder zwanghaften Anpassung an äußere gewünschte Faktoren, verdeutlicht jedoch, dass auch dieser Aspekt durchaus positive Elemente beinhaltet. Die Kooperation zwischen Einzelschule und Schulträger und/oder Schulaufsicht kann durch konstruktive Kritik und Rückmeldung Schulentwicklung begünstigen und spezifische Aspekte, wie bspw. die Vernetzung mit anderen Schulen und Einrichtungen erleichtern.

Der Dialog zwischen Schule und Schulträger kann, bezüglich des Schulprogramms, den Fokus auf die Interessen und Anliegen des Schulträgers legen. Für den Schulträger sind Informationen dahingehend relevant, als dass er die regionalen schulischen Angebote darauf basierend entwickeln und ausbauen kann.⁵¹³ Darüber hinaus ist der Schulträger, ebenso wie die Schulaufsicht, Ansprechpartner und kann folgerichtig bspw. kritisieren, reflektieren sowie unterstützend wirken.

⁵¹⁰ Holtappels, Heinz: Schulprogramme. 2004. S. 11

⁵¹¹ Vgl. Holtappels, Heinz: Schulprogramme. 2004

⁵¹² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hrsg.): Schulprogramm. 1998

⁵¹³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hrsg.): Schulprogramm. 1998

Die Tatsache, dass ein Schulprogramm nicht den Zielzustand beschreibt, sondern Prioritäten, Handlungsziele und Maßnahmen vereint, verweist auf einen weiteren Aspekt von Schulprogrammen: Die Akteure der Schule müssen über mögliche Ziele, Maßnahmen und Handlungen kommunizieren, diskutieren und abwägen, um schließlich Prioritäten herauszufiltern und zu setzen. Dieser Vorgang evaluiert nicht nur den Ist-Zustand der jeweiligen Schule, sondern setzt Impulse für weiteres Vorgehen, so dass bspw. vorhandene Probleme benennbar, dadurch greifbarer und somit auch lösbarer werden. Die Entwicklung eines Schulprogramms durch die Zusammenarbeit aller Beteiligten des Systems Schule setzt folgerichtig bereits erste Schritte in Gang und kann zu Veränderungen führen. Selbstverständlich sei an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass die Existenz eines Schulprogramms nicht bedeuten muss, dass sich dies in der Schulrealität zwingend widerspiegelt. Vielmehr wird Schule „zum Ort von Entwicklungs- und Veränderungsarbeit“⁵¹⁴.

5.5.3 Ziele von Schulprogrammarbeit

Wie bereits kurz erläutert, dient die Entwicklung eines Schulprogramms der grundlegenden Konkretisierung sowie Vereinbarung von gemeinsamen Zielen, verbunden mit dem Entwerfen eines pädagogischen Leitbildes für eine Schule. Die Verständigung über diese Aspekte innerhalb des Kollegiums dient nicht nur der Einigung auf gemeinsame Arbeitsgrundlagen, sondern präzisiert die Umsetzung der vorgegebenen rechtlichen Grundlagen und Richtlinien an der Einzelschule. Damit werden das Schulprogramm und vor allem dessen gemeinsame Entwicklung zum Anlass, über bestehende aber auch zukünftig gewünschte Werteverankerung in der Schule als Lern- und Lebensort nachzudenken. D. h., in einem Schulprogramm sollen die pädagogische Grundorientierung einer Schule und deren Akteure ersichtlich werden. Zudem ist es „auch als Wertevereinbarung zu verstehen. Es geht dabei auch um die Anerkennung von Vielfalt.“⁵¹⁵ Konzepte und Schwerpunkte der Schule werden deutlich und sollen im Schulprogramm auf die Rahmenbedingungen, wie die Zusammensetzung der Lernenden oder

⁵¹⁴ Holtappels, Heinz: Schulprogramme. 2004. S. 17

⁵¹⁵ Philipp, Elmar et al.: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. 2006. S. 14

auch die Schulumgebung einerseits bezogen und andererseits durch diese begründet werden. Dieses gemeinsame Erarbeiten von Aspekten des Schulprogramms begünstigt demokratische Strukturen innerhalb einer Schule, kann die Zusammenarbeit der Lehrkräfte eines Kollegiums stärken und einen gemeinsamen Rahmen geben, in dem kollegiale Zusammenarbeit gestärkt, eine gemeinsame Arbeitsgrundlage geschaffen und die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls begünstigt wird.⁵¹⁶

Die i. d. R. am Anfang eines Schulprogramms stehende aktuelle Entwicklungsstandschilderung der Schule dient nicht nur der Information für Außenstehende, sondern eröffnet zugleich auch den Beteiligten eine Möglichkeit der realistischen Einschätzung z. B. über ihre geleistete Arbeit, Probleme oder Schwerpunkte der Arbeit. Die Bestandsaufnahme kann Ausgangspunkt für zukünftige Arbeitsschwerpunkte darstellen, vor allem aber helfen, die „pädagogische Gestaltung bewusst [zu machen] und kritisch einzuschätzen“⁵¹⁷. Dies kann zu einer besseren Nutzung inner- und außerschulischer vorhandener Ressourcen sowohl im personellen, im räumlichen als auch im gestalterischen Kontext führen und genutzt werden. Optimierungen in diesen Bereichen können gleichermaßen zur Minimierung von Arbeitsbelastung sowie zur Verringerung organisatorischer Mängel führen. Die anschließende Evaluation der angestrebten Ziele sowie die Vereinbarung weiterer Ziele ruft einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess hervor, in dem das Schulprogramm einen Bezugsrahmen darstellt, der ständig weiterentwickelt, überprüft und überarbeitet wird.⁵¹⁸

Auf systemischer (schulexterner) Ebene legen Schulen mittels ihres Schulprogramms Rechenschaft über ihre geleistete Arbeit gegenüber der Schulaufsicht und dem Schulträger ab und gewähren Auskunft über ihren Entwicklungsstand. Zudem liefern Schulprogramme die „Grundlage für schulexterne Beratungs- und Unterstützungssysteme, [geben] den Steuerungsebenen Informationen über Planungs-, Regelungs- und Innovationsbedarfe und Entwicklungsprobleme“⁵¹⁹. Auf dieser Grundlage gelingt eine Bestandsaufnahme über wesentliche Aspekte des Schulwesens,

⁵¹⁶ Vgl. Philipp, Elmar et al.: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. 2006

⁵¹⁷ Holtappels, Heinz G.: Schulprogramm als Entwicklungsinstrument. 2010. S. 269

⁵¹⁸ Vgl. Holtappels, Heinz G.: Schulprogramm als Entwicklungsinstrument. 2010

⁵¹⁹ Holtappels, Heinz G.: Schulprogramm als Entwicklungsinstrument. 2010. S. 269

die nicht nur der Kontrolle dienen, sondern gleichermaßen der Wahrnehmung „gezielter Steuerungs- und Unterstützungsaufgaben im Bildungswesen“⁵²⁰. Dennoch wird an dieser Stelle die bereits genannte Problematik der Doppelfunktion von Schulprogrammen deutlich und den ggf. daraus resultierenden Schwierigkeiten für Schulen: Bei der Entwicklung eines Schulprogramms sollen sich die Akteure der Schule realistisch (auch) mit Problemen, Schwierigkeiten und Schwachstellen auseinandersetzen. Dient dies zugleich jedoch auch der Rechenschaft gegenüber den Steuerungsebenen, könnten Schulen gerade diese besonders wichtigen Aspekte ausklammern, um sich nach außen gut zu präsentieren. Damit würden sich die schulinternen Ziele der Schulprogrammarbeit und -entwicklung deutlich verringern.

Viele der genannten Aspekte dienen gesamtheitlich betrachtet trotzdem insbesondere der Steigerung der Schulqualität: Das bewusste Auseinandersetzen mit der aktuellen Situation der Schule und ggf. vorhandenen Problemen, Kommunikation und Konsens des Lehrerkollegiums im bewussten Setzen von Zielen und das Umsetzen von gemeinsam erarbeiteten Schwerpunkten als Resultat machen dies deutlich. Auch entsprechende Evaluationsmaßnahmen am Ende (und zugleich am Beginn) des Prozesses dienen der Qualitätssicherung und -steigerung.

Trotz der genannten positiven Ziele und Effekte der Schulprogrammentwicklung stehen dem gegenüber Argumente, die gegen ein Schulprogramm sprechen. Einige sollen an dieser Stelle kurz skizziert werden: Die Entwicklung eines solchen ist zeitintensiv, mit deutlich erhöhter Arbeitsbelastung verbunden und kann deswegen auf Ablehnung in Lehrerkollegien stoßen kann. Darüber hinaus wird durch die öffentliche Darstellung ihrer Arbeit, mittels derer z. B. einige Eltern die Anmeldung ihrer Kinder entscheiden, eine Konkurrenzsteigerung unter den Schulen befürchtet. In Kombination mit der Qualitätsprüfung u. a. mittels Schulprogrammen kann dies zu verzerrten Darstellungen führen, so dass die Inhalte eher Illusionen als Realität abbilden könnten.⁵²¹

⁵²⁰ Holtappels, Heinz G.: Schulprogramm als Entwicklungsinstrument. 2010. S. 269

⁵²¹ Vgl. Philipp, Elmar et al.: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. 2006

Das Wissen über solche Schwierigkeiten und evtl. Realitätsverzerrungen ebenso wie um die nicht unproblematische Doppelfunktion von Schulprogrammen sollte im Hinterkopf behalten werden. Wird Schulprogrammarbeit jedoch engagiert und ehrlich betrieben, kann sie Anlass und Ausgangspunkt von Schulentwicklung sein und die genannten Positiveffekte erzielen.

5.5.4 Mögliche Teile schulischer Programme: Schulprofil, Leitbild und Schulkonzept

An vielen Schulen sind neben dem Schulprogramm ebenfalls ein Leitbild, Schulprofil und/oder ein Schulkonzept schriftlich formuliert. Diese sollen im Folgenden kurz skizziert werden, insbesondere aufgrund der Tatsache, dass sie Teil(e) des Schulprogramms darstellen oder diesem vorgeschaltet sein können. Es wird deutlich, dass sich die Beschreibungen der Ziele und Funktionen von Schulprogrammarbeit weitestgehend decken. Ihr Aufbau differiert jedoch: So kann ein Schulprogramm bspw. eine Umschreibung des pädagogischen Konzepts enthalten, wie BÖHM vorschlägt, oder, laut KELLER, die Manifestation des pädagogischen Konzepts darstellen. Es kann vermutet werden, dass die divergierenden Ansätze u. a. auf die Vielschichtigkeit des Programmbegriffs zurückgehen und sich diese entsprechend auch bei der Verknüpfung mit Schule widerspiegeln. Darüber hinaus liegt die Vermutung nahe, dass sich diese oder andere Unterschiede auch in der Realität, d. h. in den konkreten Schulprogrammen von Einzelschulen, zeigen.

PHILIPP und ROLFF verstehen unter einem *Leitbild* die Ausrichtung und Grundideen einer Schule.⁵²² Dies soll kein weiteres Element der verbindlichen Qualitätssicherung sein, sondern alle Beteiligten an der Schule begeistern. Das kurze und bündige Akzentuieren gemeinsamer Visionen, die von allen Beteiligten als sinnvoll und erstrebenswert erachtet werden, steht im Fokus.⁵²³

⁵²² Vgl. Philipp, Elmar et al.: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. 2006

⁵²³ Vgl. Kempfert, Guy et al.: Qualität und Evaluation. 2005

Im Kontext von Schulprogrammen kann das Leitbild „Orientierungs- und Bezugsrahmen für die Auswahl von Entwicklungsvorhaben der Schule“⁵²⁴ darstellen und hilfreich für die Handlungsplanung zur Zielerreichung sein.

Das Leitbild kann auch als zugespitztes, also kürzeres, prägnanteres Schulprogramm gesehen werden. Im Gegensatz zum Leitbild ist ein Schulprogramm in der Regel ein sehr umfangreiches und konkretisiertes Dokument, in dem relevante Aspekte ausführlich erläutert und vorgestellt werden. Gemein ist beiden schulischen Manifestationen jedoch der Personalisierungs- und Individualisierungsgrad, der in jeder Schule einzigartig ist. PHILIPP ET AL. sehen das Leitbild, dem Gedankengang folgend, als Grundlage für das Schulprogramm, welches „das Programm zur Realisierung der Leitsätze“⁵²⁵ darstellt.⁵²⁶ Damit stellt das schulische Leitbild „ein ganz entscheidendes Element eines Qualitätsentwicklungsprozesses“⁵²⁷ dar, welches der Schulprogrammentwicklung vorgeschaltet werden und sich darin wiederfinden kann bzw. sollte.⁵²⁸

Ein *Schulprofil* ist ein „tragendes Element von Schulkultur“⁵²⁹, welches aber „lediglich die realen Konturen pädagogischer Arbeitsformen zeichnet“. In einem Schulprofil drücken sich die speziellen Besonderheiten einer Schule aus, also das, was die Schule ausmacht. So kann der eher unklare Begriff des Schulprofils⁵³⁰ als eine additive Darstellung von Schulmerkmalen verstanden werden, „die die öffentliche Wahrnehmung einer Schule bestimmen“⁵³¹. Dem Schulprofil kommen zwei Bedeutungsmöglichkeiten zu: Es kann einerseits die besondere Prägung (z. B. bilingualer oder naturwissenschaftlicher Zweig) oder aber die eigene Identität und Schwerpunkte der einzelschulischen Arbeit einer Schule zum Ausdruck bringen.⁵³²

⁵²⁴ Eikel, Angelika et al.: Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Heft 4. 2007. S. 15

⁵²⁵ Philipp, Elmar et al.: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. 2006. S. 20

⁵²⁶ Vgl. Philipp, Elmar et al.: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. 2006/Kempfert, Guy et al.: Qualität und Evaluation. 2005

⁵²⁷ Kempfert, Guy et al.: Qualität und Evaluation. 2005. S. 177

⁵²⁸ Vgl. Philipp, Elmar et al.: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. 2006/Mohr, Ingola: Analyse von Schulprogrammen. 2006

⁵²⁹ Philipp, Elmar et al.: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. 2006. S. 10

⁵³⁰ Vgl. dazu Reimer, Maike C.: Profilentwicklung an Mannheimer Schulen. 2006

⁵³¹ Soukup-Altrichter, Katharina et al.: Schulentwicklung durch Schulprofilierung? 2011. S. 11

⁵³² Vgl. Sprütten, Frank: Rahmenbedingungen naturwissenschaftlichen Lernens in der SEK I. 2007

Schulkonzepte gehen über Leitbilder und schulische Profile insofern hinaus, als sie die rein deskriptive Ebene mit pädagogisch reflektierten Planungs- und Organisationsaspekten vereinen und in ein Gesamtkonzept bringen. Sie sind „Ausdruck planvoller Schulgestaltung“⁵³³, in welchen Lehre und Erziehung reflektiert und relevante innerschulische Organisationsformen offengelegt werden. Darüber hinaus ist bei Schulkonzepten auch die Analyse des Umfelds sowie der Situation von Relevanz.⁵³⁴ Sie gehen damit über die reine Beschreibung des Ist-Zustands sowie von pädagogischen Schwerpunkten hinaus und heben sich dadurch deutlich von Leitbildern und Schulprofilen ab.

Der gravierendste Unterschied zu Schulprogrammen besteht bei Schulprofilen und Leitbildern folgerichtig darin, dass beide Manifestationen keine konkreten Ziele, Handlungsplanungen oder Evaluationsmaßnahmen implizieren. Sie können jedoch durchaus Teil des Schulprogramms sein und dort im Bereich der Bestandsaufnahme verortet werden. Schulische Konzepte unterscheiden sich durch die fehlende Implikation von Zielsetzungen und somit durch fehlende Perspektiven der Schulentwicklung.

Alle drei Manifestationen können Teile von Schulprogrammen sein, ihnen als Vorlage dienen oder in ihnen erweitert werden. Es wird deutlich, dass sich die Beschreibungen der Ziele und Funktionen von Schulprogrammarbeit weitestgehend decken. Der jeweilige Aufbau kann jedoch differieren.

5.6 Fazit

Kultur, verstanden als Werte- und Normensystem von Individuen einer Gesellschaft und damit als kollektives Wertesystem, stellt ein hochkomplexes, durch Kontextualität geprägtes und grundlegendes gesellschaftliches Moment dar. Die differierenden Verständnisse und Deskriptionen des Begriffs übertragen sich sowohl auf das Verhältnis zwischen Kultur und Religion als auch auf die Verbindung von Kultur und Schule.

⁵³³ Rolff, Hans-Günter: Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuerungsgruppe. 2009. S. 321

⁵³⁴ Vgl. Holtappels, Heinz G.: Schulprogramme. 2004

Religion kann als bereichernder Teil der Kultur oder auch als Kultur selbst gesehen werden. In Bezug auf ev. Bekenntnisschulen kann folgerichtig vermutet werden, dass Religion – unabhängig davon, ob als Kultur oder Kulturaspekt – eine wesentliche Rolle spielt und entsprechend verankert ist. Der Verweis WEICHLEINS auf die Integrationsfähigkeit und Wandelbarkeit von Religion und Kultur ist insbesondere in Anbetracht der Tatsache relevant, dass sich jede Schule u. a. durch ihre Akteure und Rahmenbedingungen von anderen unterscheidet. Dies verdeutlicht, dass, trotz gleicher obligatorischer Vorgaben, Inhalte oder auch Umgangsformen differieren können, indem Kultur aber auch Religion immer von den jeweiligen Individuen und ihren (Inter-)Aktionen abhängig sind und durch ihre eigene Dogmatik geprägt ist.

Für die Analyse von Grundschulprogrammen ev. Bekenntnisgrundschulen bedeutet dies, dass es nicht darum geht, *die* Schulkultur bzgl. Werteverankerungen, Verankerungen inklusiver Elemente und deren Zusammenhang zu erfassen, sondern dies zunächst als schulspezifisch zu begreifen, um erst darauffolgend evtl. Parallelen zwischen den Einzelgrundschulen offenzulegen.

Die bereits angerissene Verbindung zwischen Kultur und Werten (vgl. Kap. 2 und 5.1) sowie die Sichtweise von Schule u. a. als Erziehungsraum, in dem nicht nur fachliche Kompetenzen und Inhalte erworben werden sollen (vgl. Kap. 5.2), macht die genauere Betrachtung von manifestierten Werten in Verbindung mit Schulkultur interessant. Darüber hinaus tauchen bei einer Vielzahl von Definitionen und Deskriptionen von Schulkultur Begriffe wie ‚Werte‘ und ‚Einstellungen‘ auf, was die Vermutung legitimiert, dass Schulkultur sich exakt darin und damit auch in grundlegenden zwischenmenschlichen Beziehungen widerspiegelt. Auch die Schulkulturforschung unterliegt in vielen Teilen der Annahme, dass Menschen einer Gruppe bestimmte Überzeugungen teilen. Das Teilen eines Erfahrungs- und Handlungsraums, welcher durch spezielle „Werte- und Normengefüge geprägt“⁵³⁵ ist, impliziert zwar keinesfalls, dass alle Individuen genau die gleichen Überzeugungen haben, jedoch ohne Zweifel im schulischen Raum ähnlichen Einflüssen unterliegen.

⁵³⁵ Diedrich, Martina: Demokratische Schulkultur. 2008. S. 58

Nach HELSPER stellt Schulkultur ein „sinnstrukturiertes Gefüge von Werten, Normen, Regeln und Erwartungen“⁵³⁶ dar. Darüber hinaus wird Schulkultur, ebenso in Anlehnung an HELSPER ET AL., als „Ergebnis der Auseinandersetzung und Aushandlung schulischer Akteure im Rahmen kultureller Distinktionen verstanden“⁵³⁷. Folgerichtig sind die Beziehungen schulischer Akteure untereinander in diesem Zusammenhang essenziell. Dabei geht es sowohl um Gruppen schulischer Akteure als auch um das Zusammenspiel und die Verzahnung jedes Einzelnen innerhalb der gesamten Schule. Gegenseitige Unterstützung, Transparenz und Partizipation stellen wichtige Grundbausteine für Formen von Schulkultur im Sinne einer gemeinsamen Kultur aller Akteure dar. Besteht ein Ungleichgewicht bspw. durch eine „deutlich ausformulierte dominante [...] Lehrersicht“, die in der Schülerschaft keine Resonanz oder Anerkennung findet, entsteht eine „Schulkultur ohne Schüler“⁵³⁸.

Es zeigt sich also erneut, dass Kultur, also auch Schulkultur, alle Mitglieder implizieren muss, um sich etablieren und entwickeln zu können. Die Konzeption und Manifestation von hervorragend durchdachten und pädagogisch fundierten Bildungs- und Handlungsgrundlagen, z. B. in Schulprogrammen, kann nur dann zielführend sein, wenn relevante Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der Schule beachtet werden.⁵³⁹ So wirkt sich die Zusammensetzung der Lernenden ebenso auf den Schulalltag aus, wie die Zugehörigkeit zu Religion und sozialem Milieu. Dies wiederum wirkt sich auf die Unterrichtsgestaltung, das Lehrerhandeln, Förderprogramme etc. aus. Konkret bedeutet das, dass jegliche Formen von Schulkultur von deren Akteuren ausgehen muss. Der Ausgangspunkt muss der Mensch selbst sein, ist er das nicht, entstehen exkludierende Kulturen, die abgelehnt oder boykottiert werden (können).

Auch wenn der Index für Inklusion (Kap. 5.4.1) als ein Konzept für die Praxis gedacht ist, bietet er sich ebenfalls auf theoretischer Ebene hervorragend an,

⁵³⁶ Helsper, Werner: Wandel der Schulkultur. 2000. S. 36

⁵³⁷ Helsper, Werner et al.: Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos. 1998. S. 47

⁵³⁸ Helsper, Werner et al.: Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos. 1998. S. 52

⁵³⁹ Vgl. Helsper, Werner et al.: Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos. 1998

da er einerseits alle relevanten Aspekte bündelt, andererseits jedoch auch immer als Teil des komplexen Gefüges – der Schule – sieht. Der Index verdeutlicht die tragende Rolle von Schulkultur, die sich auf Strukturen und Praktiken auswirkt. Werteverankerung wird dabei als wesentlicher Aspekt in Bezug auf die Schaffung inklusiver Schulkultur(en) genannt. Schulprogramme stellen u. a. eine schulspezifische Wertevereinbarung dar. Darüber hinaus impliziert der (empfohlene) Aufbau differierende Aspekte von Lehre, Erziehung und weiteren pädagogischen Schwerpunkten sowie Zielen der Einzelschule. Damit drücken Schulprogramme die Schulkultur der jeweiligen Schule aus, indem u. a. relevante Handlungsentscheidungen und -ziele darin gebündelt werden. Vor diesem Hintergrund erscheinen Schulprogrammanalysen bezogen auf Werte aber auch Inklusionsaspekte sinnvoll und vielversprechend.

Die vorliegende Forschungsarbeit lässt sich in Dimension A des Index für Inklusion ansiedeln, da Vorstellungen des Wünschens- und Erstrebenswerten und Elemente von inklusiven Aspekten innerhalb von Schulprogrammen, als eine Schulkulturmanifestation, zunächst herausgestellt werden, um darauffolgend zu untersuchen, ob ein Zusammenhang zwischen den Verankerungen besteht.

Die Relevanz der Akteure und ihrer Handlungen ebenso wie Handlungen sowie der genannten Schulprogrammproblematiken verdeutlichen im Kontext von Schulprogrammen und deren Analyse als Schulkulturmanifestationen, dass das, was in ihnen manifestiert ist, nicht bedeutet, dass sich dies auch eo ipso (immer) in der Praxis widerspiegeln muss. Dennoch kann die Kommunikation und Reflexion, die mit der Entwicklung eines Programms verbunden ist, dazu führen, dass Prozesse, Ziele und der aktuelle Stand bewusster werden und damit – wird dem Index für Inklusion gefolgt – ein wichtiger Grundstein gelegt ist.

Die Komplexität des Programmbegriffs überträgt sich auf den des Schulprogramms, welches ganz unterschiedliche Konzepte in sich vereinen kann. Schulische Profile, Konzepte sowie Leitbilder sind mögliche Teile von Schulprogrammen oder werden während der Schulprogrammarbeit aufgenommen und/oder erweitert. Auch wenn die Landesregierung des Landes NRW einen Schulprogrammaufbau empfohlen hat, kann nicht davon

ausgegangen werden, dass alle Schulprogramme diesen Aufbau zwangsläufig aufweisen werden. Es wird vermutet, dass die erwähnte Begriffskomplexität bei der Schulprogrammarbeit der Grundschulen zu differierenden Manifestationen bzgl. der Dokumentenumfänge und implizierten Teilen führen kann.

Hier soll erneut akzentuiert werden, dass, wie auch BOOTH betont, inklusive Werte gelebt werden müssen, d. h., die Akteure müssen davon überzeugt sein. Dieser Aspekt entzieht sich der vorliegenden Untersuchung. Schulprogramme sind zwar Schulkulturmanifestationen und auch der Zusammenhang zwischen Kultur und Werten wurde deutlich, aber dies bedeutet nicht, dass die schriftlich dokumentierten Ziele, Schwerpunkte etc. sich immer auch zu jeder Zeit in der schulischen Praxis niederschlagen müssen. Ebenso wie bei Werten gilt, dass es durchaus Abweichungen in bestimmten Situationen geben kann, die sicher nicht zuletzt auch durch die unterschiedlichen Adressaten von Schulprogrammen (z. B. Eltern und Schulträger) ausgelöst werden können. Schulprogramme, als Vor-Schrift und Vorschrift, weisen darüber hinaus einen Prozesscharakter auf, da sie in einem flexiblen Zyklus überarbeitet und weitergeschrieben werden (müssen).

„Würdig und dankbar wäre die Aufgabe, die Programmliteratur einer wissenschaftlichen Betrachtung zu unterwerfen. In ihrer Geschichte spiegelt sich Werden und Wachsen der gelehrten Schulen, sie steht in innigstem Zusammenhange mit der Entwicklung [...] des gesamten geistigen Lebens.“⁵⁴⁰

6 Analyse des Forschungsgegenstandes

Werte, Inklusion, Schulkultur – die Auseinandersetzung mit divergierenden Aspekten der Begriffe und Konzepte zeigt, dass alle durch ein hohes Maß an Komplexität gekennzeichnet sind. Weder gibt es *die* Werte, *die* Inklusion noch *die* Schulkultur im Allgemeinen. Alle drei Begriffe vereinen wiederum divergierende Ansätze und Aspekte, die in den vorhergegangenen Kapiteln separat voneinander dezidiert betrachtet wurden.

Bei Werten stehen vor allem zwei Aspekte im Vordergrund: Einerseits die *Individualität*, indem einzelne Personen Vorstellungen des Wünschens- und Erstrebenswerten für sich definieren, die jedoch durchaus je nach Kontext und Situation flexibel und damit veränderbar sind bzw. sein können. Andererseits aber auch die *Kollektivität*, indem Werte, Wertigkeiten und Wertvorstellungen von Kultur(en) beeinflusst werden. Dazu zählen auch Sozialisationseinflüsse wie Familie, Freunde und Schule. Die wechselseitige Wirkung zwischen Individuum und gesellschaftlichen und politischen Einflüssen spielt entsprechend bei der Wertebildung eine wesentliche Rolle. Der alltägliche Sprachgebrauch zeigt an, dass das Lexem ‚Wert‘ nicht nur Deskriptionen des Wünschens- und Erstrebenswerten impliziert, sondern Gegenstände und Personen *gewertet* werden können.

Inklusion stellt einen gesellschaftlichen Paradigmenwechsel insofern dar, als nicht nur das Recht auf Gleichheit, sondern besonders auch das *Recht auf Verschiedenheit* hervorgehoben wird und seit dem Jahr 2009 in Bezug auf Menschen mit Behinderung(en) obligatorisches politisches Postulat in der Bundesrepublik ist. Das im GG in Art. 3 verankerte Recht auf die Gleichberechtigung aller Menschen, unabhängig von ihrer Religion sowie das Diskriminierungsverbot von Menschen mit Behinderung(en), wurde durch die UN-Behindertenrechtskonvention spezifiziert und unterstrichen. Alle sind *wertvoll* und *gleichwertig* ohne gleich sein zu müssen (oder zu können).

⁵⁴⁰ Bechstein, Reinhold: Die Literatur der Schulprogramme, ihre Verwerthung für die Wissenschaft und ihre Concentration durch den Buchhandel. 1864. S. 5

Schulische Inklusion von Menschen mit Behinderung(en) ist (u. U. genau deswegen) ein Aspekt des Inklusionskonzepts, welchem aktuell besonders viel Aufmerksamkeit zukommt. Gleichwohl darf nicht vergessen werden, dass das Konzept schulischer Inklusion nicht eindimensional auf diesen Aspekt reduziert werden kann. Das Recht auf Bildung steht jedem Menschen zu,⁵⁴¹ unabhängig von Begabungen, Einschränkungen, Herkunft oder Religion. Inklusionskonzepte implizieren folglich ganz unterschiedliche Aspekte, Konzepte, Praktiken oder Schwerpunkte, da sie stets auf etwas oder jemanden bezogen sind. Entsprechend muss auch schulische Inklusion in einer Wechselwirkung zwischen Individuen, gesellschaftlichen aber auch politischen und finanziellen Rahmenbedingungen gedacht werden. (Nicht nur) Auf pädagogischer Ebene „stellt [Inklusion] bestimmte gesellschaftlich geltende Werte zur Disposition“⁵⁴². „Wer von Inklusion spricht, hat eine bestimmte Vorstellung vom Menschen“, d. h., „Inklusion ist ein wertegeleiteter Begriff“⁵⁴³. Im Kontext der Institution Schule bedeutet dies u. a. eine Veränderung oder zumindest ein Infragestellen des Fokus auf kognitive Leistung sowie der Messung der Lernenden an vereinheitlichten Normen. Andererseits „gewinnen andere Werte an Bedeutung, wie das Recht eines jeden auf Verschiedenheit und Besonderheit, sowie auf Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen“⁵⁴⁴. Der Abbau von Vorurteilen (Vor-Urteilen) und Stigmatisierungen aber auch von Ängsten und Bedenken kann ein einhergehender Prozess sein, der durch das gemeinsame Leben und Lernen in Vielfalt und Verschiedenheit gefördert wird (vgl. dazu auch Kap. 2).

Kulturspezifische Werte beeinflussen die eigene, individuelle Wertebildung und damit die Identitätsbildung. Da Selbst- und Fremdbilder wiederum einen starken Einfluss auf das eigene Handeln und Verhalten aber insbesondere auch auf Stigmatisierungen und Vorurteile anderen Menschen gegenüber aufweisen, sind sie für schulische Inklusion von starker Relevanz. Werte und

⁵⁴¹ Vgl. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. 1948. Art. 26/Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen. 1960 (ratifiziert 1968). Art. 1/Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. 1966. Art. 13/Übereinkommen über die Rechte des Kindes. 1990. Art. 28

⁵⁴² Müller-Friese, Anita: No child left behind – Herausforderung Inklusion. 2011. S. 29

⁵⁴³ Müller-Friese, Anita: No child left behind – Herausforderung Inklusion. 2011. S. 27

⁵⁴⁴ Müller-Friese, Anita: No child left behind – Herausforderung Inklusion. 2011. S. 29

Inklusion sind miteinander verflochten und stehen nicht nur in sich, sondern auch miteinander in einer Wechselwirkung.

Schulkultur bietet eine Plattform, auf der beide verbunden und in den schulischen Kontext übertragen werden können. Die zugrunde gelegte Kulturbeschreibung von GERHARTS und HÖLSCHER (vgl. Kap. 5.3) zeigt nicht nur die Relevanz von (gemeinsamen) Werten innerhalb einer Kultur an, sondern geht einen Schritt weiter, indem auch die Interpretation der Welt impliziert wird, welche durch den jeweiligen Gegenstandsbereich, Werte und die Kulturträger bestimmt ist. Die Komplexität von Werten und Inklusion einerseits, andererseits aber insbesondere auch von (Schul-)Kultur, ebenso wie der prozessuale, veränderbare Charakter der drei Begriffe muss bei der Erfassung stets mitgedacht werden. Die Auffassung von Programmen im Sinne von Vor-Schriften, die sich zunächst dem Widerspruch entziehen, indem sie *vor* etwas (z. B. deren Umsetzung) geschrieben werden, impliziert ebenfalls prozessuale, veränderbare Eigenschaften. Werden schulische Programme als Schulkulturmanifestationen verstanden und ihre Charakteristika betrachtet sind sie in dieser Auseinandersetzung nur als Vor-Schriften zu denken.

Wenn es um die Analyse von schulischen Vor-Schriften geht, impliziert dies *eo ipso* mehrere grundlegende Prinzipien, die, aufgrund ihrer Relevanz für die Untersuchung, an dieser Stelle noch einmal konkret hervorgehoben werden sollen:

1. Aufgrund der Tatsache, dass *Werte* einerseits individuell und zugleich kollektiv gedacht werden können und andererseits stark von der eigenen Dogmatik abhängig sind, werden *Lexeme* erfasst, die in den schulischen Kulturmanifestationen verankert sind. Diese werden einzeln betrachtet und den in Kap. 2.4 vorgestellten Wertekategorien zugeordnet.
2. *Inklusion* wird hier als Ziel gedacht. Das bedeutet konkret, dass davon ausgegangen wird, dass Inklusion (nicht zuletzt aufgrund der noch relativ neuen Konvention) nicht unbedingt wörtlich verankert sein muss. Die Komplexität des Konzepts vereint eine Vielzahl an Indikatoren (z. B. Kooperationen und Bildungsverständnis), die jedoch erfasst werden können.

3. *Schulprogramme* stellen Vor-Schriften dar, die die Kultur einer Schule manifestieren, ohne diese statisch festzulegen.
4. Ob und inwiefern die manifestierten Vorsätze und Grundsätze der Schulprogramme in der Schulrealität umgesetzt werden, kann hier weder erhoben noch beurteilt werden. Programme sind immer auf jemanden oder etwas bezogen – diese Wechselwirkung entzieht sich der hier vorgenommenen Analyse.

6.1 Forschungsfrage und Hypothesenentwicklung

Das Ziel dieser Untersuchung stellt die Frage nach dem Nexus zwischen Werteverankerungen und Verankerungen von Elementen zweier Inklusionsaspekte im Kontext ev. Bekenntnisgrundschulen des Landes NRW dar: der schulischen Inklusion Lernender mit Behinderung(en) sowie dem Umgang mit religiöser Diversität.

Basierend auf der bis hierher geführten Auseinandersetzung wird in Bezug auf Werte und beide Inklusionsaspekte in schulischen Kulturmanifestationen nordrhein-westfälischer ev. Bekenntnisgrundschulen folgendes angenommen:

Der individuelle Aspekt von Werten und Wertebildung spiegelt sich auch in der Kollektivität, d. h. in der Kulturspezifität von Werten, wider. Die schulspezifischen Werteverankerungen in den Schulkulturmanifestationen sind entsprechend in einer Wechselwirkung zwischen Kollektiv und Individuum angesiedelt.

Inklusion als wertegeleiteter Begriff aber auch als entsprechendes Konzept ist immer mit einer bestimmten Sicht auf den Menschen und wünschenswerten, erstrebenswerten Vorstellungen verbunden.

Ausgangshypothese: *Es besteht ein Zusammenhang zwischen Werteverankerungen und den Verankerungen von Elementen der Inklusionsaspekte in den Schulkulturmanifestationen der untersuchten ev. Bekenntnisgrundschulen.*

Um dies zu prüfen, werden in einem ersten Schritt die allgemeinen Elemente, d. h. verankerte Schulstrukturen und -praktiken offengelegt, bevor diese darauffolgend mit den Werteverankerungen und den konkreten Aspekten von Inklusion nektiert werden.

Im Kontext der *Werteverankerungen* wird von folgenden Hypothesen ausgegangen:

Hypothese 1: *Aufgrund der Pluralität ev. Bekenntnisgrundschulen zeichnen sich diese durch unterschiedliche Wertekulturen aus. In Dokumenten von Schulen, in deren Manifestationen das Lexem ‚biblisch‘ eine explizite Rolle spielt, wird eine andere Häufigkeitsverteilung der Vorstellungen des Wünschens- und Erstrebenswerten erwartet, als in Texten von Schulen, in denen dieses Lexem eine nachgeordnete Bedeutung zukommt.*

Hypothese 2: *Inklusive Strukturen und Praktiken sind Elemente inklusiver Schulkultur, die u. a. durch gemeinsame Werte gekennzeichnet ist. In Texten, in denen inklusive schulische Strukturen und Praktiken häufig verankert sind, sind deswegen ähnliche Werte manifestiert. Dies legen die Annahmen von HINZ, BOBAN und BOOTH nahe.⁵⁴⁵*

Da Werte jedoch divergierend priorisiert und individuell ausgelegt (und ausgestaltet!) werden können und damit auch vom Dogma der Akteure abhängig sind, muss dies nicht bedeuten, dass an jeder Schule, an der bestimmte Werte und Elemente inklusiver Strukturen und Praktiken verankert sind, auch Lernende mit Behinderung(en) und/oder anderer Konfessionen, Religionen oder Weltanschauungen aufgenommen werden. Was an dieser Stelle zunächst widersprüchlich klingen mag, wird durch die Wechselwirkungen klarer: Kulturspezifische Werte wirken sich sowohl auf das Kollektiv, d. h. im Kontext von Schulen, auf die Schulkultur aus, werden jedoch von jedem Akteur individuell gelebt. Da dieser jedoch nicht nur schulischer Akteur ist, sondern sich auch in anderen (Sub-)Kulturen bewegt, befindet sich das Individuum immer in mehreren Werteräumen. Darüber hinaus können Werte, wie in Kap. 2.1 gezeigt, situativ unterschiedlich priorisiert werden. In der Institution Schule spielen z. B. auch Rahmenbedingungen eine wesentliche Rolle, die entsprechend ebenfalls – soweit verankert – mit einbezogen werden. Folgerichtig können Schuldokumente, in denen weder die Aufnahme Lernender mit Behinderung(en) noch ein inklusiver Umgang mit religiöser Diversität verankert sind, Elemente inklusiver Schulkultur beinhalten.

⁵⁴⁵ Vgl. Kap. 5.4.1

Hinsichtlich beider Inklusionsaspekte ergibt sich aus den bisherigen Ausführungen und im Zusammenhang der Forschungsfrage folgende Hypothese:

Hypothese 3: *Dokumente von Schulen, die Elemente der Umsetzung einer oder beider Inklusionsaspekte manifestiert haben, zeichnen sich durch ähnliche Vorstellungen des Wünschenswerten aus.*

Um dies fundiert und differenziert prüfen zu können, ist die separate Betrachtung und Verbindung beider Inklusionsaspekte mit Werteverankerungen notwendig. Im Kontext der *Inklusion Lernender mit Behinderung(en)* werden folgende Hypothesen geprüft:

Hypothese 3a: *In Dokumenten von Schulen, die Lernende mit Behinderung(en) aufnehmen, sind sowohl inklusive Strukturen als auch inklusive Praktiken in besonderem Maße verankert.*

Hypothese 3b: *Aufgrund der Positionierung der EKD sowie der Evangelischen Allianz in Deutschland und der Vereinigung Evangelischer Freikirchen ist hinsichtlich der Verankerung der Inklusion Lernender mit Behinderung(en) davon auszugehen, dass dieser Inklusionsaspekt dem Selbstverständnis staatlicher und nicht staatlicher ev. Bekenntnisgrundschulen entspricht (vgl. Kap 4.1.2.2). Die Aufnahme Lernender mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedürfnissen stellt die Regel dar, wenngleich die Aufnahme, wie bereits herausgestellt wurde, auch von bestimmten Rahmenbedingungen abhängig ist.*

Für den Zusammenhang von Werten und dem *Umgang mit religiöser Diversität*, als zweiter Aspekt der Untersuchung, wird hinsichtlich Hypothese 3 von folgendem ausgegangen:

Hypothese 3c: *An ev. Bekenntnisgrundschulen lernen Lernende unterschiedlicher Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen zusammen. Sowohl schulinterne als auch die außerschulischen Begegnungen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Religionen, Weltanschauungen und Konfessionen sind dort in besonderem Maße verankert. Diesem liegen ähnliche Vorstellungen des Wünschens- und Erstrebenswerten zugrunde.*

Das entspricht auch dem in Kap. 4.2.4.1 dargestellten Verhältnis zwischen christlichen und nichtchristlichen Religionen aus ev. Perspektive, welches zeigt, dass religiöse Pluralität grundlegend befürwortet und nicht nur als gesellschaftliche Grundgegebenheit betrachtet wird, sondern vor allem auch nicht aus religiösen Bildungsprozessen exkludiert werden sollte. „Die wechselseitige Angewiesenheit von konfessioneller Identität und ökumenischer Verständigung“⁵⁴⁶ als wesentliche Bedingung religiöser Selbstbildung müsste sich entsprechend in den Texten ev. Bekenntnisgrundschulen wiederfinden lassen.

Die Minderheitenregelung ermöglicht die Einstellung Lehrender anderer Religionen und Konfessionen, die auch Religionsunterricht erteilen dürfen, sofern mehr als zwölf Lernende der entsprechenden Religion oder Konfession die Schule besuchen.⁵⁴⁷ Bei der Auseinandersetzung mit dem Verständnis der schulgesetzlich vorgeschriebenen Lehre und Erziehung nach dem entsprechenden Bekenntnis an Bekenntnisgrundschulen wird deutlich, dass dies nicht zwangsläufig ein exklusives Verständnis impliziert (vgl. Kap. 4.2.4.1) und so auch aus evangelisch-theologischer Sicht die Möglichkeit eröffnet, sowohl nicht evangelische Lehrende als auch Lernende einzustellen bzw. aufzunehmen. Insbesondere aufgrund der „wechselseitigen Angewiesenheit“ sowie dem Ziel religiöser (Selbst-)Bildung, „*Gemeinsame[s] inmitten des Differenten zu stärken*“⁵⁴⁸, erscheint die Exklusion anderer Religionen und Weltanschauungen nicht zielführend. Allerdings ist schulische religiöse Bildung (nicht nur) durch die konfessionelle Trennung immer perspektivisch, und geht so eo ipso über die abstrakte Ebene hinaus. Wenn trotz der konfessionellen Trennung „immer wieder bewusst die Begegnung mit anderen Weltanschauungen [ge]sucht“ wird, „widerspricht [das] nicht dem Inklusionsparadigma“⁵⁴⁹. Vielmehr wird dadurch „die Leitidee der egalitären Differenz“⁵⁵⁰ überhaupt erst eingelöst. Diese Begegnungen können einerseits schulintern, d. h. durch eine religiös plurale Schüler- und Lehrerschaft,

⁵⁴⁶ Kirchenamt der Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.): Identität und Verständigung. 1997. S. 65

⁵⁴⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.): Schulgesetz für das Land NRW. 2014. § 26 (7)

⁵⁴⁸ Kirchenamt der Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.): Identität und Verständigung. 1997. S. 65 (Hervorhebung im Original)

⁵⁴⁹ Flake, Saskia et al.: Inklusive Pädagogik – Eine Herausforderung für die Religionspädagogik?! 2014. S. 49

⁵⁵⁰ Flake, Saskia et al.: Inklusive Pädagogik – Eine Herausforderung für die Religionspädagogik?! 2014. S. 49

andererseits aber auch durch die Öffnung der Schule nach außen, entsprechende Lernorte und Kooperationen begünstigt werden.

Die separierende Untersuchung von Werteverankerungen einerseits und des jeweiligen Aspekts von Inklusion andererseits ist unumgänglich für eine fundierte Analyse des Zusammenhangs von Werteverankerungen und Inklusion.

6.1.1 Einführung

Jede Schule in NRW ist verpflichtet, ein Schulprogramm zu verfassen und dies kontinuierlich weiterzuentwickeln. Alle ev. Bekenntnisgrundschulen, die ihr Programm nicht bereits der Öffentlichkeit auf einer Internetpräsenz zugänglich gemacht haben, wurden gebeten, ihr Schulprogramm zu Forschungszwecken zugänglich zu machen. Von insgesamt 94 ev. Bekenntnisgrundschulen kamen dieser Anfrage 28 Grundschulen nach. Für das Zurverfügungstellen des Materials wurde eine schriftliche Anonymitätsversicherung zur Voraussetzung gemacht.

Bei den 28 schulischen Kulturmanifestationen handelt es sich, wie bereits in Kap. 5 vermutet wurde, um divergierende Textsorten: Auch wenn Schulprogramme den überwiegenden Teil darstellen (23 Dokumente), fließen 2 Schulkonzepte und Leitbilder sowie ein Schulprofil in die Analyse ein. Die vom Ministerium vorgeschlagenen Teile eines Schulprogramms wurden von 5 Schulen übernommen. Unabhängig von der Textsorte weisen alle eingereichten Manifestationen eine *Bestandsaufnahme* auf, die Hälfte der Dokumente gibt Auskunft über *Evaluationsmaßnahmen*. In 10 Dokumenten fehlen Angaben zur *Zielvereinbarung*, *Handlungsplanungen* werden in der Hälfte der Dokumente nicht manifestiert und Angaben zur konkreten *Umsetzung der Pläne* sind in knapp zwei Drittel der Texte nicht verankert. Die Dokumente umfassen im Schnitt 41 Seiten, wobei das Kürzeste 4 und das Längste 91 Seiten aufweist. Auch bei der Aktualität weisen die Manifestationen große Unterschiede auf: Das Älteste stammt aus dem Jahr 2005, das Neuste wurde 2013 verfasst bzw. überarbeitet. Der Großteil wurde zwischen 2011 und 2013 verfasst oder überarbeitet.

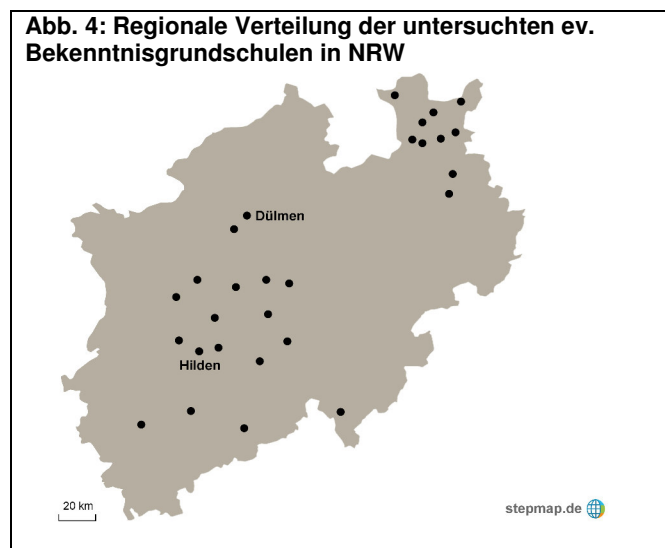
Von den 28 untersuchten ev. Bekenntnisgrundschulen des Landes sind 17 in staatlicher Trägerschaft und 11 sogenannte Ersatzschulen, dies entspricht

22,9 % der staatlichen und 55 % der ev. Ersatzgrundschulen des Landes. Im Gegensatz zu katholischen Bekenntnisgrundschulen zeichnen sich ev. Bekenntnisgrundschulen durch heterogene Träger und somit auch insgesamt durch eine höhere Vielschichtigkeit aus: Die 11 Ersatzgrundschulen werden durch eine Landeskirche, Freikirchen sowie Schul- und Trägervereine getragen.⁵⁵¹ Vielschichtige Werteverankerungen und Profile entsprechen folgerichtig dem evangelischen Profil. Daraus resultierend werden im Verlauf begründet Schultypen gebildet, die sich durch ähnliche Charakteristika auszeichnen und so eigene Wertetypen bilden.

Die untersuchten 28 Schulen sind vorwiegend im Ballungsgebiet Rhein-Ruhr sowie in Ostwestfalen angesiedelt (vgl. Abb. 4⁵⁵²). Regionale Differenzen ergeben jedoch für die vorliegende Untersuchung keine Signifikanz.

Um den Zusammenhang zwischen Werteverankerungen und Verankerungen von Elementen der ausgewählten Inklusionsaspekte in Kulturmanifestationen ev. Bekenntnisgrundschulen in NRW zu erforschen, wird zunächst ein, auf den schulischen Kulturmanifestationen basierender, Überblick über strukturelle und schulpraktische Elemente gegeben (Kap. 6.2).

Dabei wird der Fokus in einem ersten Schritt auf die Schulorganisation sowie schulische Akteure gelegt. In diesem Zusammenhang soll u. a. geklärt



⁵⁵¹ Aufgrund der Anonymitätsversicherung werden die ev. Bekenntnisgrundschulen in der Gesamtauswertung nur in staatlich oder nicht-staatlich unterteilt, um Rückschlüsse auf Einzelschulen zu vermeiden.

⁵⁵² Aufgrund der Anonymitätsversicherung sind die Standorte der Schulen nur durch Punkte markiert. Die Paul-Gerhardt-Schule in Dülmen sowie die Schule für Circuskinder in NRW (Hilden) werden in Kap. 6.5 einzeln analysiert und dürfen namentlich genannt werden. Hier haben die Schulen meiner Bitte um Aufhebung der Anonymitätsversicherung dankenswerterweise stattgegeben.

werden, wie sich das Personal zusammensetzt und welche räumlichen Bedingungen verankert sind. Darüber hinaus wird die Öffnung der Schulen bzgl. außerschulischer Kooperationspartner beleuchtet. Auch die verankerten Lehrerrollen und Unterrichtsformen werden hierbei von Bedeutung sein, ebenso wie Angaben zur Aufnahme von Schülerinnen und Schülern sowie zur Einstellung von Lehrenden, soweit dies aus den Manifestationen hervorgeht.

Inklusion und inklusive Elemente betreffen nicht nur einzelne Aspekte des schulischen Lebens. Bei der Auseinandersetzung mit dem Index für Inklusion (vgl. Kap. 5.4.1) wurde die Relevanz und Verflechtung aller drei Schuldimensionen exemplifiziert: Inklusive Schulkulturen (Dimension A) stellen das Fundament dar, ohne welches weder inklusive Strukturen (Dimension B) noch inklusive Praktiken (Dimension C) nachhaltig sind – gleichzeitig kann inklusive Schulkultur nicht ohne diese beiden Dimensionen tragfähig sein. Die Untersuchung der oben genannten Schulstrukturen und -praktiken ist entsprechend evident für die Untersuchung des Nexus zwischen Werteverankerungen und Verankerungen von Elementen der ausgewählten Inklusionsaspekte.

Darauffolgend rücken, analog zur bisherigen Vorgehensweise, die Werteverankerungen in den Mittelpunkt der Betrachtung (Kap. 6.3). Über eine Gesamtbetrachtung dieser hinaus werden die manifestierten Werte zu KLAGES Wertekategorien (vgl. Kap. 2.4) zugeordnet. Die darauffolgende Charakterisierung der Schultypen im Kontext der Manifestation unterschiedlicher Vorstellungen des Wünschenswerten schafft eine tragfähige Grundlage für die darauffolgende Verbindung mit Elementen inklusiver Strukturen und Praktiken einerseits und den ausgewählten Aspekten von Inklusion andererseits.

Diese werden zunächst separierend dargestellt und mit den schulischen Wertetypen in Beziehung gesetzt, um so mögliche Zusammenhänge abzuleiten.

Im Anschluss werden 2 Schulkulturmanifestationen⁵⁵³ exemplarisch untersucht, um tiefer gehende Einblicke in einzelschulische Zusammenhänge

⁵⁵³ Da sich die Organisation der Schule für Circuskinder in Hilden deutlich von dem normalen Regelschulwesen unterscheidet, wird diese ausschließlich in der Einzelanalyse Beachtung finden.

zu erhalten. Die vorliegenden Texte der ev. Bekenntnisgrundschulen wurden analysiert und mittels eines Analyserasters erfasst und ausgewertet. Insbesondere (aber nicht nur) bei Werteverankerungen wurde das Raster mittels des Analysematerials erstellt. Dies minimiert einerseits die Gefahr, das eigene Dogma der Verfasserin als Richtlinie zu setzen und ermöglicht andererseits einen klareren Schulvergleich. Aufgrund der Fülle von verankerten Vorstellungen des Wünschens- und Erstrebenswerten (Werte) konnte dennoch nicht darauf verzichtet werden, einige wenige Bündelungen ähnlicher Werte vorzunehmen, so dass z. B. ‚Gemeinschaft‘ und ‚liebessvolles, soziales Miteinander‘ zu einem Merkmal werden.

6.2 Schulische Strukturen und Unterrichtspraktiken

6.2.1 Personal und Schulorganisation

20 Schulen verfügen über ein offenes Ganztagsangebot (OGA), in welchem Lernende nach Unterrichtsende bis in die Nachmittagsstunden betreut werden. Entsprechend haben 23 Schulen ein multiprofessionelles Team, welches sich aus divergierenden schulischen Akteuren zusammensetzt. Alle Grundschulen mit OGA verfügen neben Regelschullehrkräften auch über sonstiges pädagogisches Personal. Darunter fallen z. B. Erzieherinnen und Erzieher sowie Sozialpädagoginnen und -pädagogen, in einigen Fällen auch engagierte Eltern, die die Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler nach Unterrichtsende übernehmen. Wesentlich seltener verfügen die Schulen über junge Leute, die ihr freiwilliges soziales Jahr oder den Bundesfreiwilligendienst dort absolvieren (3 Schulen); an einer Schule ist darüber hinaus ein Schulpsychologe/eine Schulpsychologin fester Bestandteil des Teams. An 9 Schulen gibt es mindestens einen festen Sonderpädagogen/eine feste Sonderpädagogin, an weiteren 3 Schulen arbeitet ein Sonderpädagoge/eine Sonderpädagogin einige Stunden pro Woche. In der Regel leitet sich die Anzahl der Stunden von der Anzahl der Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf ab.

6.2.2 Öffnung von Schule und Zusammenarbeit

Die Öffnung von Schule bezieht sich einerseits auf die Nutzung außerschulischer Lernorte sowie Kooperationen mit Kirchengemeinden und

(in der Regel) ortsansässigen Bildungsträgern. Andererseits aber auch auf die Kooperationen mit Kindergärten und Schulen, um u. a. Übergänge zu erleichtern. 25 Schulen geben an, mit außerschulischen Bildungsinstitutionen zusammenzuarbeiten und außerschulische Lernorte zu nutzen (vgl. Abb. 5). Die Schriften von 2 Schulen geben dazu keine Auskunft. Werden die außerschulischen Kooperationen genauer betrachtet, zeigt sich, dass die Schulen besonders oft mit Kirchen (20 Schulen) und Kulturstätten (z. B. Museen) (17 Schulen) zusammenarbeiten. 15 Schulen haben die Kooperation mit ärztlichen Praxen verankert, wohingegen Jugendämter (11 Schulen), Beratungsstellen (9 Schulen) und Therapeuten (8 Schulen) eine deutlich nachgeordnete Rolle spielen. 9 Schulen, in deren Texten eine Kooperation mit Ärzten und Beratungsstellen angegeben ist, nehmen Lernende mit Behinderung(en) auf. Dies entspricht fast drei Viertel der Schulen, die Lernende mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedürfnissen aufnehmen.

Für 20 Schulen stellen (i. d. R. ev.) Kirchen des Ortsteils einen engen Kooperationspartner dar. In einem Fall sind sogar die Schulräume in den Gemeinderäumen. Die verankerten Kooperationen reichen von gemeinsamen Gottesdiensten in der Schule und Kirche, Schul- und Gemeindefesten bis hin zu regelmäßigen Besuchen des entsprechenden Pastors in der Schule, z. B. für Andachten. Die Kooperation mit nicht evangelischen Kirchen geben 6 Schulen in ihren Schriften an. Nur 1 Schule hat die Kooperation mit einer Moschee verankert.

6.2.3 Bildungsverständnisse und Unterrichtsorganisation

Bei der Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Vielfalt bzgl. beider Inklusionsaspekte sind sowohl verankerte Verständnisse von Bildung als auch die Unterrichtsorganisation von Bedeutung. Der überwiegende Teil der untersuchten Schulen versteht unter Bildung mehr als die Vermittlung fachlicher Kompetenzen (24 Schulen), in den Texten von 26 Schulen wird Lernen als individueller Prozess verankert. Schülerinnen und Schüler sollen durch den Unterricht handlungsfähig werden (25 Schulen), Unterrichtsinhalte werden, laut der Schuldokumente, an 22 Schulen mehrdimensional und an 19 Schulen biografiebezogen vermittelt. Darüber hinaus manifestieren

Abb. 5: Verankerte schulische Strukturen und Praktiken je Aspekt

		Prozent aller Fälle
Kooperationspartner	Kooperation allgemein	92,6%
	Kirchen	74,1%
	Kulturstätten	63,0%
	Weiterführende Schulen	63,0%
	Kindergärten	63,0%
	Jugendamt	40,7%
	Therapeuten	33,3%
	Psychologen	29,6%
	Beratungs- und Diagnosestellen	29,6%
	nicht evangelische Kooperationen (z. B. kath. Kirche)	22,2%
	Förderschulen	18,5%
Bildungsverständnis	Lernen als individueller Prozess	96,3%
	Handlungsfähigkeit	92,6%
	Bildung mehr als fachliche Kompetenz	88,9%
	Relevanz von Metakompetenzen	88,9%
	Mehrdimensionalität	81,5%
	Bildung als Sozialisationsaufgabe	77,8%
	Biografiebezug	70,4%
	Bildung impliziert Erziehungsaufgaben	63,0%
Unterrichtsorganisation	Individuelle Förderung	100,0%
	Offene Unterrichtsformen	88,9%
	Binnendifferenzierter Unterricht	85,2%
	Förderunterricht leistungsschwächere SuS	77,8%
	Förderunterricht leistungsstärkere SuS	70,4%
	Lernen in Kleingruppen	66,7%
	Jahrgangsgebundener Unterricht	55,6%
	Teamteaching	48,1%
	Zieldifferente Beschulung	22,2%

N [27]

24 Schulen das Ziel, Lernenden auch Metakompetenzen zu vermitteln. Offene Unterrichtsformen (24 Schulen) und binnendifferenzierter Unterricht (23 Schulen) stellen die am häufigsten genannten Unterrichtsformen dar. Darüber hinaus geben alle (sic!) Schulen an, individuell zu fördern. Förderunterricht für leistungsschwächere Lernende wird an 21 Schulen erteilt, für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler an 19 Schulen. In 18 Dokumenten wird verankert, dass Lernende die Möglichkeit haben, innerhalb des Unterrichts in Kleingruppen lernen zu können. Das zeitgleiche Unterrichten zweier Lehrender in einer Klasse (Teamteaching) wird an fast

der Hälfte der Schulen (13 Schulen) angegeben, allerdings in deutlich unterschiedlichen Ausprägungen: 7 der Schulen, die Teamteaching verankert haben, geben an, nur unregelmäßig und in wenigen Stunden der Woche im Team zu unterrichten, z. B. wenn gerade eine abgestellte Förderschullehrkraft anwesend ist. An 4 Schulen findet Teamteaching, basierend auf den Verankerungen, mehrfach die Woche statt, 2 Schulen geben an, dauerhaft im Team zu unterrichten.

Eine solche Doppelbesetzung ist insbesondere in Lerngruppen, in denen Lernende mit und ohne Behinderung(en) zusammen lernen und arbeiten, von Bedeutung (vgl. Kap. 4.1). Zugleich lassen sich die verankerten Bildungsziele und Unterrichtsformen hervorragend mit inklusiver Bildung (vgl. Kap. 3.4) vereinbaren, in welcher u. a. die Relevanz offener Unterrichtsformen aufgrund der dadurch eröffneten individuellen Lernzugänge betont wird. Dies ist nicht nur für inklusive Lernprozesse bzgl. Lerngruppen mit Lernenden mit und ohne Behinderung(en) grundlegend, sondern für einen professionellen Umgang mit unterschiedlichen Ausprägungen von Heterogenität insgesamt.

In solchen Unterrichtssettings verändert sich auch die Rolle der Lehrenden (aber auch der Lernenden). Dies spiegelt sich auch in den untersuchten Schuldokumenten wider: Der Lehrer fungiert als Vorbild (15 Schulen) sowie als Berater und Lernbegleiter der Lernenden (11 Schulen). Darüber hinaus wird in 8 Kulturmanifestationen betont, dass die Lehrkräfte sich bewusst zu Jesu Christi bekennen, wovon Lehrende ihr Leben, laut 2 Schuldokumenten, in die bewusste Nachfolge Jesu Christi gestellt haben müssen:

„Das Bekenntnis zu Jesus Christus und die Bibel als Grundlage einer christlichen Schule prägen die religiöse Richtung der [...] Grundschule.“ (A1)/„Wir bekennen uns zur Allmacht und Gnade Gottes, des Sohnes und des Heiligen Geistes[...], zur Wiederkunft des Herrn Jesus Christus in Macht und Herrlichkeit [...].“ (A2)/„Dem Status der Bekenntnisschule entsprechend, bekennen sich die Lehrkräfte bewusst auch im Schulalltag zu Jesus Christus.“ (A5)/„Alle Lehrerinnen und Lehrer [...] müssen wiedergeborene Christen sein, die ihr Leben bewusst in die Nachfolge Jesu Christi gestellt haben.“ (A6)/„Alle Lehrerinnen und Lehrer [...] sind entschieden bibelgläubige Christen, die ihr Leben ganz bewusst in die Nachfolge Jesu gestellt haben.“ (A8)

Dies bezieht sich ausschließlich auf Dokumente nicht staatlicher ev. Bekenntnisgrundschulen.

15 Schulen setzen ihren Unterricht jahrgangsgebunden um, in 5 Schulen lernen und arbeiten Schülerinnen und Schüler in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen,⁵⁵⁴ wovon Heranwachsende der Jahrgangsstufen 1/2 sowie 3/4 an 3 Schulen zusammen lernen, und an 2 Schulen nur Lernende der Klasse 1/2 gemeinsam unterrichtet werden. Die oben genannten offenen Unterrichtsformen sowie die innere Differenzierung spiegeln sich an 6 Schulen auch in den Leistungsbewertungsgrundlagen wider, indem Lernende zielfähig lernen und sich die Leistungsanforderungen entsprechend individuell unterscheiden können.

6.2.4 Zusammenfassung

In dieser ersten Betrachtung wurden sowohl die verankerten Strukturen als auch die Praktiken der Schulen in den Blick genommen, wobei eine Vielzahl von Parallelen zwischen den einzelnen verankerten Aspekten sichtbar werden. Gleichzeitig zeigen die Analysen von schulischen Akteuren, aber auch der Unterrichtsorganisation, Divergenzen zwischen Schulen mit und ohne Lernende mit Behinderung(en).

Fast alle Schulen haben ein offenes Ganztagsangebot sowie ein multiprofessionelles Team aus Lehrenden und pädagogischem Personal. Bei Förderschullehrenden ergab sich ein breit gefächertes Spektrum: In 15 der untersuchten Texte wurde kein Förderpädagoge als schulischer Akteur verankert. Werden die Schulen jedoch separat nach der Aufnahme Lernender mit Behinderung(en) oder keiner Aufnahme selbiger betrachtet, geben alle (sic!) Schulen, die Lernende mit Behinderung(en) aufnehmen, an, auch über eine Förderschullehrkraft zu verfügen. An 8 der insgesamt 11 Schulen gehört mindestens ein Förderschullehrender zum festen Team, an 3 dieser Schulen arbeiten abgestellte Förderpädagogen und -pädagoginnen.

Über 90 % der Schulen geben an, mit unterschiedlichen Kooperationspartnern wie Kulturstätten, Kirchen und Beratungsstellen

⁵⁵⁴ In 7 Dokumenten werden keine Angaben zur äußeren Unterrichtsorganisation verankert.

zusammenzuarbeiten. Die hervorgehobene Rolle der Kirchen als außerschulische Kooperationspartner und das besonders hohe Ausmaß der Zusammenarbeit erscheinen bei ev. Bekenntnisgrundschulen plausibel, die seltene Kooperation mit nicht evangelischen Gemeinden bedarf jedoch insbesondere beim Umgang mit religiöser Diversität unter dem Aspekt der Begegnung im weiteren Verlauf der Auseinandersetzung einer genaueren Betrachtung.

Bei der Fokussierung der Unterrichtspraktiken zeigt sich, dass sich sowohl die Bildungsziele als auch die Unterrichtsorganisation bereits an dieser Stelle hervorragend mit inklusiver Bildung zusammendenken lassen: Offene Unterrichtsformen, innere Differenzierung sowie individuelle Förderung sind gängige verankerte Deskriptionen der Unterrichtsgestaltung⁵⁵⁵, ebenso wie die Beschreibung der Lehrerrolle als Begleiter und Berater. Auch wenn Teamteaching nicht die Regel darstellt, sind es doch insbesondere erneut die Schulen, die Lernende mit Behinderung(en) aufnehmen, bei denen im Unterricht häufiger eine Doppelbesetzung zu finden ist (9 von 11 Schulen mit Lernenden mit Behinderung(en), 4 von 16 Schulen ohne Lernende mit Behinderung(en)).

Der überwiegende Teil der Resultate auf struktureller Ebene, wie die Öffnung von Schule, sowie auf der Ebene der Praktiken, wie die Unterrichtsorganisation und die Rolle der/des Lehrenden, lassen sich hervorragend mit den ausgewählten Inklusionsaspekten nektieren. Die Relevanz von Unterstützungssystemen wie die Kooperation mit außerschulischen Bildungspartnern, aber auch mit Diagnose- und Beratungsstellen wurde bereits beim Index für Inklusion für die Etablierung inklusiver Schulkulturen unterstrichen, ebenso wie die veränderte Rolle der Lehrkraft. Dass das Bekenntnis der Lehrkräfte zu Jesus Christus in einem Drittel der schulischen Dokumente verankert ist, zeigt die bereits erwähnte Pluralität ev. Bekenntnisgrundschulen an.

Ob und inwiefern diese Ergebnisse in der Gesamtbetrachtung relevant sind, wird ebenso zu prüfen sein wie einzelne Auffälligkeiten z. B. hinsichtlich der oben genannten Kooperationen mit Angehörigen anderen Religionen und Konfessionen.

⁵⁵⁵ Vgl. Kap. 3.4

6.3 Werte

(Schul-)Kultur, Inklusion und Handlungen sind maßgeblich von zugrunde liegenden Werten beeinflusst. Insofern spielen Werte, wie bis hierher immer wieder herausgestellt wurde, eine wesentliche Rolle. Bevor beide Inklusionsaspekte separat betrachtet werden, rücken zunächst die Vorstellungen in den Vordergrund, die in den Programmen als wünschens- und erstrebenswert bezeichnet werden: Werte.

Dass diese eine wesentliche Grundlage schulischer Arbeit darstellen, zeigt sich zunächst daran, dass es kein analysiertes Dokument im Rahmen dieser Auseinandersetzung gibt, in welchem Werte nicht verankert sind. In nur 7 Texten werden solche Vorstellungen nur am Rande erwähnt, im überwiegenden Teil (11 Texte) werden unterschiedliche Bereiche der manifestierten Schulkultur immer wieder mit ihnen verknüpft und begründet.

Um die unterschiedlichen Elemente beider Inklusionsaspekte im weiteren Verlauf mit Werteverankerungen verbinden zu können, werden zunächst die konkret manifestierten Werte genauer betrachtet und entsprechend der in Kap. 2 vorgestellten Wertekategorien nach KLAGES gebündelt. Die Erhebung dessen, was in den Schriften als besonders Erstrebenswert hervorgehoben wird, ist grundlegend für die spätere Verbindung der Aspekte.

Wie bereits deutlich wird, sind die Schulen, in deren Texten das Bekenntnis zu Jesus Christus verankert ist, ausschließlich ev. Ersatzschulen. Darüber hinaus orientieren sich diese Schulen in ihren Dokumenten in besonderem Maße an der Bibel. Auch andere sprachliche Gemeinsamkeiten in der Beschreibung ihrer Werte, die bei den Schulprogrammen anderer ev. Bekenntnisgrundschulen so nicht begegnen, lassen diese Texte einer eigenen Wertekultur zuordnen. Aufgrund dieser Befunde kann von einer eigenen Wertekultur dieser Schulen ausgegangen werden. Davon ausgehend wird im weiteren Verlauf nach den Schulen unterschieden, die das Bekenntnis zu Jesus Christus und die bewusste Nachfolge explizit verankert haben (Typ A) und denen, die dies nicht verankert haben (Typ B).

Nach einem Gesamtüberblick über Werteverankerungen werden die Schultypen auf der Grundlage divergierender Vorstellungen des Wünschenswerten genauer charakterisiert, sowie ein kurzer Überblick über die Werteverankerungen der Schultypen gegeben. Dabei wird u. a. geklärt,

ob und wie sich Werteverankerungen in den Dokumenten von Typ A und B unterscheiden und darauffolgend geprüft, ob sich Differenzen in den Verankerungen der bereits herausgearbeiteten schulischen Strukturen und Praktiken hinsichtlich der Wertetypen ergeben.

6.3.1 Werteverankerungen

Abb. 6: Häufigkeit der Werteverankerungen

	Prozent aller Nennungen ^a	Typ A ^b	Typ B ^c
Verantwortung/Verantwortungsbewusstsein für andere	81,5%	87,5%	78,9%
Selbstständigkeit	74,1%	50,0%	84,2%
Gemeinschaft/soziales, liebevolles Miteinander	70,4%	75,0%	68,4%
Toleranz	63,0%	50,0%	68,4%
Verantwortung/Verantwortungsbewusstsein für sich selbst	55,6%	75,0%	47,4%
Rücksicht	55,6%	87,5%	42,1%
soziales Engagement/Hilfsbereitschaft	51,9%	37,5%	57,9%
Konfliktfähigkeit	48,1%	12,5%	63,2%
Leistungsbereitschaft/Fleiß	48,1%	62,5%	42,1%
Würde des Menschen und Schutz der Schöpfung	48,1%	37,5%	52,6%
Respekt	44,4%	37,5%	47,4%
Teamfähigkeit	44,4%	25,0%	52,6%
Wertschätzung	37,0%	25,0%	42,1%
Kreativität	37,0%	50,0%	31,6%
Vertrauen	29,6%	37,5%	26,3%
Höflichkeit	29,6%	25,0%	31,6%
Partizipation	25,9%	12,5%	31,6%
Solidarität	25,9%	25,0%	26,3%
Ehrlichkeit	22,2%	12,5%	26,3%
Nächstenliebe	18,5%	25,0%	15,8%
Gerechtigkeit/Fairness	18,5%	12,5%	21,1%
Geduld	18,5%	50,0%	5,3%
Liebe	18,5%	62,5%	0,0%
Verständnis	14,8%	0,0%	21,1%
Gehorsam	11,1%	37,5%	0,0%
Ordnung	11,1%	25,0%	5,3%
Mündigkeit	14,8%	37,5%	5,3%
Wahrhaftigkeit	11,1%	25,0%	5,3%
Dankbarkeit	7,4%	12,5%	5,3%
Freundschaft	7,4%	25,0%	0,0%
Ausdauer	3,7%	12,5%	0,0%

Mehrfachnennungen möglich.

a. N [27] b. N [8] c. N [19]

Abb. 7: Häufigkeit der verankerten Pflicht- und Akzeptanzwerte

	Prozent aller Nennungen ^a	Typ A ^b	Typ B ^c
Verantwortung/Verantwortungsbewusstsein für andere	81,5%	87,5%	78,9%
Gemeinschaft/soziales, liebevolles Miteinander	70,4%	75,0%	68,4%
Toleranz	63,0%	50,0%	68,4%
Rücksicht	55,6%	87,5%	42,1%
soziales Engagement/Hilfsbereitschaft	51,9%	37,5%	57,9%
Konfliktfähigkeit	48,1%	12,5%	63,2%
Leistungsbereitschaft/Fleiß	48,1%	62,5%	42,1%
Würde des Menschen und Schutz der Schöpfung	48,1%	37,5%	52,6%
Respekt	44,4%	37,5%	47,4%
Teamfähigkeit	44,4%	25,0%	52,6%
Wertschätzung	37,0%	25,0%	42,1%
Vertrauen	29,6%	37,5%	26,3%
Höflichkeit	29,6%	25,0%	31,6%
Solidarität	25,9%	25,0%	26,3%
Ehrlichkeit	22,2%	12,5%	26,3%
Nächstenliebe	18,5%	25,0%	15,8%
Gerechtigkeit/Fairness	18,5%	12,5%	21,1%
Geduld	18,5%	50,0%	5,3%
Verständnis	14,8%	0,0%	21,1%
Gehorsam	11,1%	37,5%	0,0%
Ordnung	11,1%	25,0%	5,3%
Wahrhaftigkeit	11,1%	25,0%	5,3%
Dankbarkeit	7,4%	12,5%	5,3%
Freundschaft	7,4%	25,0%	0,0%
Ausdauer	3,7%	12,5%	0,0%
Verzicht	3,7%	12,5%	0,0%
Verankerung insg.	31,7%	33,6%	30,9%

Mehrfachnennungen möglich.

a. N [27] b. N [8] c. N [19]

Abb. 8: Häufigkeit der verankerten Selbstentfaltungswerte

	Prozent aller Nennungen ^a	Typ A ^b	Typ B ^c
Verantwortung/Verantwortungsbewusstsein für sich	55,6%	75,0%	47,4%
Selbstständigkeit	74,1%	50,0%	84,2%
Kreativität	37,5%	50,0%	31,6%
Vertrauen in sich und andere	29,6%	37,5%	26,3%
Partizipation	25,9%	12,5%	31,6%
Liebe	18,5%	62,5%	0,0%
Mündigkeit	14,8%	37,5%	5,2%
Verankerungen insg.	36,6%	46,4%	32,3%

Mehrfachnennungen möglich.

a. N [27] b. N [8] c. N [19]

Mithilfe von KLAGES Wertekategorien (vgl. Kap. 2.4) können Vorstellungen des Erstrebenswerten zunächst in zwei Kategorien unterteilt werden: *Selbstentfaltungswerte* zeichnen sich dabei vor allem durch den Nutzen für das Individuum aus, wohingegen *Pflicht- und Akzeptanzwerte* Werte darstellen, die „grundsätzlich Funktionen des Selbstzwangs und der Selbstkontrolle haben“⁵⁵⁶. Darüber hinaus verweist KLAGES allerdings noch auf eine übergeordnete Werteebene, die er als „elementare psychische Grundfunktionen“ beschreibt, welche „aus der menschlichen Existenz unter keinen Umständen wegzudenken sind, die also letztlich überhistorisch (oder, wenn man so will, ‚anthropologisch‘) sind“⁵⁵⁷.

Es ist auffällig, dass in keinem der analysierten Texte hedonistische Selbstentfaltungswerte verankert sind. Unter die Werte der idealistischen Gesellschaftskritik hingegen fallen ‚Selbstständigkeit‘, ‚Partizipation‘ und ‚Mündigkeit‘, unter die Werte des Individualismus fallen ‚Kreativität‘, ‚Liebe‘ und ‚Vertrauen in sich selbst‘.

Neben Pflicht- und Akzeptanzwerten und Selbstentfaltungswerten implizieren die Schriften auch Werte der oben bereits kurz erwähnten dritten Dimension: ‚Freundschaft‘ und ‚Gerechtigkeit/Fairness‘. Beide sind relativ selten in den Schriften verankert. Insgesamt sind die gelisteten Selbstentfaltungswerte durchschnittlich etwas häufiger in den Dokumenten verankert als die dargestellten Pflicht- und Akzeptanzwerte.

Bei der dargestellten Vielfalt der manifestierten Werte wird zunächst genauer betrachtet, wie und ob sich die Einzelwerte und Wertekategorien zwischen Typ A und B unterscheiden und wie sich Schulen innerhalb ihrer Schriften u. a. konkret zu Werten äußern.

6.3.1.1 Typ A – Charakterisierung und Werte

Typ A impliziert alle Dokumente mit biblisch bezeichneten Werten sowie 2 Dokumente mit christlicher Wertebetitelung. Alle Schulen des Typs A sind ev. Ersatzschulen und werden von unterschiedlichen Träger- und Schulvereinen getragen. 6 der 8 Schulen sind Mitglieder des Verbandes

⁵⁵⁶ Klages, Helmut: Wertorientierungen im Wandel. 1985. S. 30

⁵⁵⁷ Klages, Helmut: Wertorientierungen im Wandel. 1985. S. 33

evangelischer Bekenntnisschulen e. V. (VEBS⁵⁵⁸). Die Hälfte dieser Schulen verankern, neben konkreten Werten, Aussagen zu sogenannten modernen Werten, indem 2 Schulen die Beliebigkeit betonen, 2 weitere die fehlende Tragfähigkeit, z. B.: „In unserer heutigen Gesellschaft finden wir kaum noch zuverlässige, feste, unveränderliche Werte, an denen sich die Menschen orientieren können.“ (A5) Lernende sollen „genügend vor dieser gesellschaftlichen Vielfalt geschützt werden. Sie brauchen einen geborgenen Lebensraum in dem übereinstimmende Überzeugungen herrschen von dem, was wahr, gut und schön ist, was wichtig und was nebensächlich ist. [...] Erst wenn sie [die Kinder, Anm. d. Verf.] ihren eigenen Standort gefunden haben, können Kinder sich mit unterschiedlichen weltanschaulichen Wertvorstellungen unserer Gesellschaft auseinandersetzen.“ (A6)

Darüber hinaus weisen diese Schulen nicht nur hinsichtlich ihrer Wertebetitelung einen biblischen Bezug auf, sondern ebenfalls bei der Deskription des zugrunde liegenden Menschenbildes: 7 von 8 Schulen bezeichnen dies als biblisch. Das verankerte Menschenbild beinhaltet vor allem die Sichtweise auf den Menschen als einmaliges Geschöpf Gottes (6 Dokumente) sowie seinen Wert, seine Individualität und die Überzeugung, dass jeder Mensch eine geliebte Schöpfung Gottes ist (je in 5 Dokumenten). 2 Texte implizieren, dass der Mensch selbst für sein Handeln verantwortlich ist, in 4 Dokumenten findet sich folgende Anthropologie, gepaart mit Hamartologie:

⁵⁵⁸ Der VEBS wurde 2006 gegründet und stellt die Nachfolgeorganisation der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Bekenntnisgrundschulen (AEBS) dar. Alle Mitgliedsschulen sind verpflichtend an die Bibel als Konzeptgrundlage für den gesamten Schulbetrieb gebunden, so dass u. a. eine „ganzheitliche Orientierung der Unterrichtsinhalte am Deutungsrahmen der Bibel“ (Verband evangelischer Bekenntnisschulen e. V. (Hrsg.): Profile und Ziele. Abrufbar unter: www.vebs-online.de) stattfindet. Lehrende der Schulen sollen dabei „durch die Glaubwürdigkeit ihrer eigenen Jesusnachfolge überzeugen“ (ebd.). Insgesamt positioniert sich der VEBS u. a. kritisch gegenüber der Evolutionstheorie und den Naturwissenschaften: „Beim Thema ‚Schöpfung und Evolution‘ geht es um Fragen des Ursprungs, die nicht experimentell untersucht werden können. Die Naturwissenschaft hat hier die Rolle des Indizienlieferanten. Indizien sind in der Regel aber nicht eindeutig.“ (Junker, Reinhard: Evolution und Schöpfungslehre an christlichen Bekenntnisschulen. 2012. S.1) Aufgrund der Empfehlungen innerhalb der Stellungnahme von REINHARD JUNKER, Geschäftsführer der Studiengemeinschaft Wort und Wissen, stand der VEBS in der Kritik, sich auf den Kreationismus festgelegt zu haben (vgl. Hemminger, Hansjörg: Verband evangelischer Bekenntnisschulen legt sich auf Kreationismus fest. 2013), was jedoch vom VEBS dementiert wurde (vgl. Verband Evangelischer Bekenntnisschulen e. V. (Hrsg.): Richtigstellung zum Artikel von Hansjörg Hemminger. 2013). Viele Schulen des VEBS bekennen sich zur Glaubensbasis der Evangelischen Allianz, die eine evangelikale Bewegung ist (vgl. Deutsche Evangelische Allianz e. V. (Hrsg.): Die Wurzeln der Evangelikalen. 2008).

„Die Menschen sind, entgegen Gottes Plan, ungehorsam geworden und haben die gottgewollte Ordnung abgelehnt. Jeder Mensch benötigt durch Bekehrung und Wiedergeburt die Vergebung seiner Schuld und grundlegende Änderung seines Lebens.“ (A1)/„Wir bekennen uns [...] zur völligen Sündhaftigkeit und Schuld des gefallen Menschen, die ihn Gottes Zorn und Verdammnis aussetzen.“ (A2)/„Christliche Erziehung weiß um die Unvollkommenheit, das Versagen und die Schuld.“ (A3)/„Durch die Sünde sind diese positiven natürlichen Merkmale im Menschen entstellt und entsprechen in ihrer entstellten Ausdrucksform nicht dem Sinne Gottes.“ (A8)

In 5 Texten ist die Bibel (nicht nur) als Grundlage der schulischen Arbeit verankert:

„Die Bibel ist das Wort Gottes, inspiriert durch den Heiligen Geist. Sie ist die verlässliche und vertrauenswürdige Richtschnur für das christliche Leben. Die Bibel ist daher auch die Basis unserer schulischen Lebens.“ (A1)/„Grundlage der Arbeit [...] ist die Bibel als Gottes auch heute noch gültiges Wort.“ (A2)/„Wir halten die Bibel uneingeschränkt für wahr, sie ist Richtschnur für unser persönliches Leben und für unsere schulische Arbeit.“ (A3)/„Sein Wort, die Bibel, ist für uns Richtschnur des Glaubens und des Handelns in allen Bereichen des Lebens.“ (A6)

Alle Schulen begründen ihre Sicht auf Erziehung sowie auf das Miteinander und das Schulleben biblisch, 4 von 8 Schulen ihre Sicht auf den Unterricht, 5 der 8 Schulen unterstreichen Aussagen innerhalb der Dokumente mit Bibelversen. In einem Fall wird der Bezug auf die Bibel im Kontext der Unterrichtsinhalte ganz explizit: „Die Schüler werden mit der Schöpfungsgeschichte als Alternative zum Evolutionsglauben vertraut gemacht.“ (A8)

Darüber hinaus sind in 3 Programmen konkrete Positionierungen zu wünschenswerten Vorstellungen des Familienbildes, wie z. B. die positive Einstellung der Lehrenden zur Ehe⁵⁵⁹, verankert.

Wird der Fokus auf die verankerten Werte dieses Typs gelegt, stellen ‚Verantwortung/Verantwortungsbewusstsein für andere‘ sowie ‚Rücksicht‘ die

⁵⁵⁹ „[...], dass wir die biblischen Lebensprinzipien wie Ehe als verbindliche Gemeinschaftsform von Mann und Frau, Familie, Arbeit und sinnvolle Lebensgestaltung vertreten.“ (A3)/„Nach biblischen Kriterien gilt die Familie als Kernzelle jeder gesellschaftlichen Ordnung.“ (A5)/„Eine positive Einstellung zu Ehe und Familie [...] soll das Vorbild des Lehrers [...] auszeichnen.“ (A6)

am häufigsten verankerten Werte dar, gefolgt von ‚Verantwortung für sich selbst‘ und ‚Gemeinschaft‘ (vgl. Abb. 6). In über der Hälfte der Texte wird ‚Leistung‘ und ‚Leistungsbereitschaft‘ sowie ‚Liebe‘ als wünschenswerte Vorstellung schriftlich fixiert, die Hälfte dieser Schulen manifestieren ‚Toleranz‘, ‚Kreativität‘ und ‚Geduld‘. Das ausgerechnet ‚Verständnis‘ nicht und ‚Konfliktfähigkeit‘ und ‚Partizipation‘ kaum in den Dokumenten dieses Schultyps verankert sind, ist im Kontext der Inklusion Lernender mit Behinderung(en) aber auch dem Umgang mit religiöser Diversität besonders interessant. Verständnis füreinander, Teilhabe und der produktive und konstruktive Umgang mit Konflikten sind in Bezug auf beide Inklusionsaspekte von unhintergebar Bedeutung. Insgesamt sind die gelisteten Selbstentfaltungswerte durchschnittlich deutlich häufiger in Dokumenten des Typs A verankert als Pflicht- und Akzeptanzwerte (vgl. Abb. 7 und 8).

Das bewusste Bekenntnis zu Gott, Jesus Christus und der Bibel sowie die bewusste Nachfolge Jesu Christi zeichnet diese Schuldokumente aus und impliziert bestimmte Vorstellungen des Wünschenswerten, die diesen Schultyp kennzeichnen.

6.3.1.2 Typ B – Charakterisierung und Werte

17 der 19 Schulen sind staatliche Bekenntnisgrundschulen. Insgesamt werden in 14 Dokumenten dieser Schulen Werte als christlich betitelt, 5 Schulen verzichten auf eine explizite Betitelung. Positionierungen zu modernen Werten der Gesellschaft sowie zu bestimmten Lebensentwürfen sind nicht verankert. Auch hinsichtlich des Menschenbildes unterscheidet sich Typ B von Typ A: Von den 11 Typ B-Schulen, die ein Menschenbild verankert haben, benennen dies 2 explizit als christlich, 1 Schule beschreibt ihr Menschenbild als ‚vom Evangelium her‘: „Das Evangelisch-Sein haben wir von den Anfängen an nicht konfessionell verstanden. Evangelisch bedeutet für uns vielmehr vom Evangelium herkommend.“ (B18) 8 Schulen, die auch ihre Werte nicht betitelt haben, benennen ihr Evangelisch-sein auch bei ihrem beschriebenen Menschenbild nicht ausdrücklich. Insgesamt wird der Mensch in den Texten des Typs B als einmaliges Geschöpf Gottes (2 Texte) und geliebte Schöpfung Gottes (3 Dokumente) beschrieben. 5 Schulen

verankern den Menschen als Individuum sowie als wertvoll (3 Schulen). Die Gleichheit der Menschen vor Gott wird in 2 Texten betont: „Jeder Mensch ist vor Gott gleichwertig.“ (B2) Im Gegensatz zu den Verankerungen des biblischen Menschenbildes gibt es bei den Beschreibungen des Menschenbildes des Typs B kaum Doppelungen zwischen den Dokumenten was die Formulierung angeht.

„Selbstständigkeit“ und „Verantwortungsbewusstsein“ stellen die am häufigsten verankerten Werte in Texten dieser Schulen dar, gefolgt von „Gemeinschaft“, „Toleranz“ und „Konfliktfähigkeit“. „Soziales Engagement“ wird in knapp 60 % der Texte manifestiert, „Teamfähigkeit“ in etwa der Hälfte der Dokumente. „Verantwortungsbewusstsein für sich selbst“ wird nur in 47,4 % der Texte verankert. Keine dieser Schulen verankert die Werte „Liebe“, „Gehorsam“ und „Freundschaft“, ebenso wenig wie „Ausdauer“ und „Verzicht“. Wie Abb. 7 und 8 zeigen, verankern durchschnittlich weniger Schulen des Typs B Vorstellungen des Wünschenswerten; die gelisteten Selbstentfaltungs- und Pflicht- und Akzeptanzwerte werden ähnlich häufig schriftlich fixiert. Damit unterscheiden sie sich deutlich von den Schulen des Typs A.

Schultyp B zeichnet sich durch ähnliche Wertebetitelungen und verankerte Menschenbilder aus. Der überwiegende Teil der Dokumente des Typs B stammt von staatlichen ev. Bekenntnisgrundschulen. Aufgrund dessen kann auch bei diesem Typ von einem eigenen Werteraum ausgegangen werden, in dem sich Vorstellungen des Wünschens- und Erstrebenswerten ähneln.

6.3.2 Werte, schulische Strukturen und Praktiken

Werden die Schultypen mit schulischen Strukturen und Praktiken (vgl. Kap. 6.2) verbunden (vgl. Abb. 9), zeigen sich im Kontext *außerschulischer Kooperationspartner* die größten Divergenzen: Alle Schulen des Typs B geben an, mit außerschulischen Kooperationspartnern zusammenzuarbeiten. Dies trifft nur auf zwei Drittel der Schulen des Typs A zu. Am geringsten fällt die angegebene Zusammenarbeit mit Förderschulen aus, Typ A hat diese nicht verankert.

Darüber hinaus sind außerschulische Kooperationspartner jedoch auch hinsichtlich aller anderen Aspekte deutlich seltener in Dokumenten von

Abb. 9: Schulische Strukturen und Praktiken im Kontext der Schultypen

		Typ A ^a	Typ B ^b
Kooperationspartner	Kooperation allgemein	75,0%	100,0%
	Kirchen	50,0%	84,2%
	Kulturstätten	12,5%	84,2%
	Weiterführende Schulen	50,0%	68,4%
	Kindergärten	50,0%	68,4%
	Jugendamt	12,5%	52,6%
	Therapeuten	25,0%	36,8%
	Psychologen	12,5%	36,8%
	Beratungs- und Diagnosestellen	12,5%	36,8%
	nicht evangelische Kooperationen (z. B. kath. Kirche)	12,5%	26,3%
	Förderschulen	0,0%	26,3%
Bildungsverständnis	Lernen als individueller Prozess	100,0%	94,7%
	Handlungsfähigkeit	87,5%	94,7%
	Bildung mehr als fachliche Kompetenz	100,0%	84,2%
	Relevanz von Metakompetenzen	75,0%	94,7%
	Mehrdimensionalität	87,5%	78,9%
	Bildung als Sozialisationsaufgabe	100,0%	68,4%
	Biografiebezug	50,0%	78,9%
	Bildung impliziert Erziehungsaufgaben	100,0%	47,4%
Unterrichtsorganisation	Individuelle Förderung	100,0%	100,0%
	Offene Unterrichtsformen	87,5%	89,5%
	Binnendifferenzierter Unterricht	87,5%	84,2%
	Förderunterricht leistungsschwächere SuS	62,5%	84,2%
	Förderunterricht leistungsstärkere SuS	50%	78,9%
	Jahrgangsgebundener Unterricht	62,5%	52,6%
	Lernen in Kleingruppen	75,0%	63,2%
	Teamteaching	37,5%	52,6%
	Zieldifferente Beschulung	25,0%	21,1%

Mehrfachnennungen möglich.

a. N [8] b. N [19]

Schultyp A manifestiert. Die Verankerungen können darauf hindeuten, dass der Öffnung der Schule nach außen an Schultyp B insgesamt mehr Bedeutung zukommt als an Schulen des Typs A.

Im Bereich der *Bildungsverständnisse* wird deutlich, dass alle Schulen des Typs A Bildung nicht nur auf fachliche Kompetenzen beschränken, sondern diese auch als Sozialisationsaufgabe sowie als Erziehungsaufgabe sehen und Lernen als individueller Prozess verstanden wird. Schulen des Typs B verankern Erziehungsaufgaben im Kontext von Bildung am seltensten. Erziehung zielt darauf, bestimmte Verhaltensformen und Vorstellungen eines Individuums auf der Grundlage eigener wünschenswerter Vorstellungen zu verändern, auszubauen oder zu minimieren.⁵⁶⁰ Dass Erziehung in allen Dokumenten des Schultyps A manifestiert ist, deutet darauf hin, dass Schulen dieses Typs klare, zielgerichtete Vorstellungen von Verhaltens- aber

⁵⁶⁰ Vgl. Raithel, Jürgen et al.: Einführung Pädagogik. 2009

auch Denkmustern haben, denn „Erziehung ist *intentional*, sie sucht Ziele, Normen und Werte zu verwirklichen“⁵⁶¹.

Hinsichtlich der Verankerungen zur Unterrichtspraxis werden Teamteaching und Förderunterricht sowohl für leistungsstärkere als auch für leistungsschwächere Lernende deutlich häufiger in den Texten des Schultyps B verankert. Darüber hinaus scheint sich die Unterrichtsorganisation jedoch nicht gravierend voneinander zu unterscheiden. Alle untersuchten Schulen fördern, basierend auf den Dokumenten, individuell.

Trotz der relativ ähnlichen Verankerungen unterrichtsorganisatorischer Elemente unterscheiden sich die Verankerungen hinsichtlich der Rolle des Lehrenden in Dokumenten des Typs A deutlich von denen des Typs B: In 10 Texten von Typ B wird der/die Lehrende als Begleiter und Berater beschrieben, Schultyp A verankert eine solche Sicht nur in einem Dokument.

6.3.3 Zusammenfassendes Fazit

Die Dokumente der Schultypen implizieren hinsichtlich divergierender Elemente und Aspekte unterschiedliche wünschens- und erstrebenswerte Vorstellungen, die auch im Kontext beider Inklusionsaspekte relevant und Ausdruck differierender Schulkulturen sind. Jeder Schultyp zeichnet sich sowohl durch ähnliche Wertebetitelungen und Menschenbilder als auch durch die größtenteils gleiche Trägerschaft (staatlich/nicht staatlich) aus. Hinsichtlich der Betitelungen von Menschenbildern und Werten fällt auf, dass diese in keinem Dokument explizit als evangelisch oder kirchlich betitelt werden, wohl aber als biblisch, als christlich oder auf eine explizite Benennung des ev. Hintergrundes verzichtet wird. Über die Gründe dafür geben die Dokumente keinen Aufschluss.

Im Kontext der genaueren Betrachtung der Schultypen wird deutlich, dass in Texten des Schultyps A, im Gegensatz zu Typ B, die Lexeme ‚Bibel‘ und ‚biblisch‘ deutlich häufiger verankert werden. Dies spiegelt sich u. a. in der biblischen Wertebetitelung und dem bewussten Bekenntnis der Lehrenden wider. Darüber hinaus positionieren sich einige der Schulen innerhalb ihrer

⁵⁶¹ Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. 2012. S. 204 (Hervorhebung im Original)

Texte klar zu modernen Werten und wünschenswerten Vorstellungen des Familienlebens.

Der Vergleich zwischen Dokumenten des Typs A und B hinsichtlich der Verankerungshäufigkeit von Einzelwerten zeigt deutliche Unterschiede in der Präferenz erstrebenswerter Vorstellungen sowie der Wertekategorien. Schulen des Typs A verankern die gelisteten Selbstentfaltungswerte durchschnittlich deutlich häufiger als Pflicht- und Akzeptanzwerte, wohingegen Typ B die Werte der beiden Wertekategorien relativ ausgewogen manifestiert. Insgesamt verankert Typ B Vorstellungen des Wünschens- und Erstrebenswerten jedoch seltener.

Die herausgestellten Divergenzen zwischen Typ A und B sind Ausdruck unterschiedlicher Selbstverständnisse und damit auch Werteräume, oder anders: Ausdruck der unterschiedlichen Schulkulturen, die u. a. durch Religion und damit auch durch intrakonfessionelle Unterschiede beeinflusst werden (vgl. Kap. 5.3). Dies entspricht dem bereits genannten pluralen Profil ev. Bekenntnisgrundschulen.

Insgesamt zeichnet sich bis hierher, wie in Kap. 6.3.2 deutlich wird, das Bild ab, dass Schulen des Typ B häufiger außerschulische Kooperationen eingehen und auf unterrichtsorganisatorischer Ebene am kontinuierlichsten mit inklusiver Bildung zu verknüpfen sind.

Alle Schulen des Typs A verankern Erziehung als Bestandteil von Bildung, was darauf hindeutet, dass an diesen Schulen gezielte Vorstellungen von dem herrschen, was bei Heranwachsenden verwirklicht werden soll. Dass diese Schulen insgesamt häufiger Vorstellungen des Wünschenswerten verankert haben und Lehrende nur in einem Dokument als Begleiter und Berater manifestiert werden, unterstreicht dies. Darüber hinaus wird ‚Verständnis‘ in den Dokumenten dieser Schulen nicht verankert und ‚Konfliktfähigkeit‘ deutlich seltener als in den Texten des Typs B.

Die genannten Aspekte sind wesentliche Bestandteile inklusiver Schulkultur und beziehen sich auf beide Inklusionsaspekte dieser Auseinandersetzung (vgl. Kap. 5 und 5.4.1). Im Kontext der Zusammenarbeit mit Einrichtungen anderer Religionen oder Konfessionen zeigt sich, dass auch diese häufiger in Dokumenten des Typs B manifestiert sind, wenngleich an dieser Stelle bereits sichtbar wird, dass diese Kooperationen eine nachgeordnete Rolle zu spielen scheinen.

Insgesamt kann ein Nexus zwischen den jeweiligen Schultypen und der entsprechenden Verankerung inklusiver Strukturen und Praktiken festgehalten werden.

6.4 Inklusionsaspekte

6.4.1 Inklusion Lernender mit Behinderung(en)

In Kap. 4.1 wurden bereits Chancen aber auch Schwierigkeiten schulischer Inklusion Lernender mit Behinderung(en) herausgearbeitet sowie die Integrationsquoten Lernender mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedürfnissen an Grundschulen des Landes genauer beleuchtet. In einem ersten Schritt wird dies, auf Grundlage der untersuchten Schulkulturmanifestationen, analog für die 27 ev. Bekenntnisgrundschulen durchgeführt und darüber hinaus erfasst, ob die Aufnahme Lernender mit Behinderung(en) abhängig oder unabhängig von unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten manifestiert wird (Kap. 6.4.1.1). Um eine tragfähige Grundlage für die Verbindung dieses Inklusionsaspekts mit wünschenswerten Vorstellungen zu schaffen, werden, neben einem Gesamtüberblick, die Schulen, die die Aufnahme Lernender mit und ohne Behinderung(en) manifestiert haben, einzeln und im Kontext der Schultypen Beachtung finden. Bei den Gesamtbetrachtungen werden diese Schulen, im Sinne der besseren Lesbarkeit, durch die Bezeichnung ‚Typ x‘ ersetzt und die Schulen, die die Aufnahme Lernender mit Behinderung(en) nicht verankert haben, durch ‚Typ y‘.

Bereits bei der Annäherung an den Begriff ‚Behinderung‘, u. a. aus der Perspektive der EKD, der Deutschen Evangelischen Allianz und der Religionspädagogik, wurde deutlich, dass dieser sich durch eine enorme Komplexität auszeichnet. Deswegen werden darauffolgend die verankerten Sichten auf Behinderung(en) herausgestellt, wobei die ev. Bekenntnisgrundschulen des Typs x im Fokus stehen. Auch wird geklärt, welche Gründe für die Aufnahme genannt werden (Kap. 6.4.1.1.1).

Entsprechend der Forschungsfrage, ob ein Nexus zwischen Werteverankerungen und Elementen der ausgewählten Inklusionsaspekte besteht, werden die Inhalte dieses Kapitels mit den Schultypen aber auch Einzelwerte und den Wertekategorien nach KLAGES nektiert. Dabei wird auch

geklärt, ob inklusive Schulstrukturen und -praktiken an Schulen des Typs x in besonderem Maße verankert sind, wie in Hypothese 3a angenommen.

6.4.1.1 Gemeinsamer Unterricht und Förderschwerpunkte

Insgesamt nehmen 11 der ev. Bekenntnisgrundschulen Lernende mit Behinderung(en) auf,⁵⁶² wovon 3 zu Schultyp A (Typ Ax) und 8 zu Schultyp B (Typ Bx) gehören. Die Schulen setzen sich aus 7 staatlichen und 4 nicht staatlichen ev. Bekenntnisgrundschulen zusammen. Auf regionaler Ebene befinden sich 3 Schulen in Ostwestfalen und 8 Schulen im Ballungsgebiet Rhein-Ruhr.

An den Schulen des Typs x werden, wie Abb. 11⁵⁶³ zeigt, vorwiegend Lernende mit dem Förderschwerpunkt Lernen aufgenommen, in einer schulischen Manifestation werden keine weiteren Auskünfte über die Förderschwerpunkte gegeben.

Im Folgenden werden diese Schulen einzeln betrachtet, um eine dezidierte Verbindung zwischen wünschenswerten Vorstellungen und diesem Inklusionsaspekt herstellen zu können.

An 8 der 11 Schulen ist mindestens ein/eine Förderschullehrende(r) fester Bestandteil des Kollegiums (vgl. Abb. 12), Schule B18 hat insgesamt 9 und B14 4 feste Förderschullehrkräfte.

Abb. 10: Aufnehmende Schulen nach Schultyp

	staatlich	nicht staatlich	Aufnahme insg.
Typ Ax	0	3	3
Typ Bx	7	1	8
Insgesamt	7	4	11

Abb. 11: Aufnahme Lernender nach Förderschwerpunkten

	Anzahl der Nennungen
Lernen	9
Sprache	7
Körperliche Entwicklung	7
Emotional-soziale Entwicklung	7
Geistige Entwicklung	6
Motorik	5
Hören	4
Sehen	2
Hochbegabung	2
Aufmerksamkeitsdefizite	1
Verhaltensauffälligkeiten	1
Wahrnehmung	1
Keine Angabe	1

Mehrfachnennungen möglich.

N [11]

⁵⁶² Aus 3 Kulturmanifestationen ging hervor, dass Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht aufgenommen werden. In 12 Kulturmanifestationen waren weder Aussagen zur Schüleraufnahme bzgl. sonderpädagogischen Unterstützungsbedürfnissen noch sonstige Hinweise auf das gemeinsame Lernen verankert. Es wird davon ausgegangen, dass dies darauf hinweist, dass keine Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den Schulen vorhanden sind.

⁵⁶³ Die Betitelung der Förderschwerpunkte in Abb. 11 ist größtenteils analog zu den Bezeichnungen innerhalb der Manifestationen gewählt.

Abb. 12: Aufnahme nach Förderschwerpunkt, Umfang und Förderschullehrende je Einzelschule

Schule	Förderbedürfnisse	Aufnahmeumfang und -start	Förderschul- lehrende (Anzahl, sofern verankert)
A2	1. Lernen 2. körperliche Entwicklung 3. geistige Entwicklung 4. Hören 5. Sprache 6. Motorik 7. Emotional-soziale Entwicklung	• 1 Klasse pro Jahrgang • Seit 2008	• abgestellt
A 4	1. Lernen 2. Körperliche Entwicklung 3. Wahrnehmung 4. Aufmerksamkeit 5. Verhalten	• Keine Angabe	• fest (2)
A5	1. Lernen 2. Körperliche Entwicklung 3. Geistige Entwicklung	• Einzelfälle • Aufnahme seit 2005	• fest
B2	1. Lernen 2. Sprache 3. Emotional-soziale Entwicklung	• Keine Angabe • Aufnahme seit 2010	• abgestellt
B5	1. Lernen 2. Körperliche Entwicklung 3. Geistige Entwicklung 4. Hören 5. Sprache 6. Motorik 7. Hochbegabung	• 1 Klasse pro Jahrgang • Seit 1990	• fest (2)
B6	1. Emotional-soziale Entwicklung	• Einzelfälle in Einzelintegration • Kriterium für den Verbleib an der Grundschule ist die „normale Intelligenz [und die] Fähigkeit des Kindes, zielgleich unterrichtet zu werden.“ (B6)	• abgestellt
B14	1. Lernen 2. Körperliche Entwicklung 3. Geistige Entwicklung 4. Hören 5. Sprache 6. Motorik 7. Emotional-soziale Entwicklung 8. Hochbegabung	• Mehrere Klassen pro Jahrgang • Aufnahme seit Anfang der 1990er Jahre	• fest (4) • abgestellt (1)
B15	1. Lernen 2. Körperliche Entwicklung 3. Geistige Entwicklung 4. Sprache 5. Motorik 6. Emotional-soziale Entwicklung	• 1 Klasse pro Jahrgang	• fest (1)
B16	Keine Angaben	• Mehrere Klassen pro Jahrgang • Aufnahme seit 2000	• fest (2)
B17	1. Lernen 2. Sehen 3. Sprache 4. Emotional-soziale Entwicklung	• Keine Angabe	• fest (2)
B18	1. Lernen 2. Körperliche Entwicklung 3. Geistige Entwicklung 4. Hören 5. Sehen 6. Sprache 7. Motorik 8. Emotional-soziale Entwicklung	• In allen Klassen • Aufnahme seit 1986	• fest (9)

An der Schule B18 besteht jedes Klassenlehrerteam aus einer Regelschul- und einer Förderschullehrkraft und hebt sich damit von allen anderen Schulen ab. 3 Schulen verfügen ausschließlich über eine abgestellte Förderschullehrkraft.

Nur eine Schule gibt an, lediglich Lernende mit *einem* bestimmten Förderschwerpunkt aufzunehmen (B6), der Großteil der Schulen nimmt Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Förderbedürfnissen auf. Die Schulen des Typs Bx begrenzen ihre Aufnahme hinsichtlich der Förderschwerpunkte weniger. In den Texten der Schulen B5, B14 und B18 wird angegeben, Heranwachsende mit 7 oder mehr unterschiedlichen Förderschwerpunkten aufzunehmen, dies trifft ebenfalls auf eine Schule des Typs Ax zu. Darüber hinaus geben ausschließlich die Schulen B5 und B14 an, Lernende mit einer Hochbegabung aufzunehmen.

Insgesamt nehmen 2 Schulen nur Einzelfälle auf (A5/B6), 3 Schulen verankern, dass Lernende mit und ohne Behinderung(en) in je einer Klasse pro Jahrgang zusammen lernen. Alle Angaben, die sich auf mehr als eine Klasse pro Jahrgang beziehen, sind in Dokumenten des Schultyps Bx verankert.

Wird der Fokus darauf gelegt, seit wann Lernende mit Behinderung(en) an den Schulen aufgenommen werden, deuten die Angaben darauf hin, dass die Aufnahme bei einigen Schulen zum Selbstverständnis gehört: An den Schulen des Typs B, die auch am meisten unterschiedliche Förderschwerpunkte verankert haben, lernen und arbeiten Heranwachsende mit und ohne Behinderung(en) seit über 20 Jahren zusammen, d. h., noch vor einer der ersten Erklärungen zu integrativer Beschulung, der Salamanca-Erklärung⁵⁶⁴. An den Schulen des Typs Ax hat die gemeinsame Beschulung, ausgehend von den Dokumenten, noch keine lange Tradition. Sowohl im Kontext der Aufnahme Lernender mit Behinderung(en) als auch beim Umfang dieser, wird deutlich, dass Schulen des Typs Bx Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedürfnissen sowohl häufiger als auch in größerem Umfang aufnehmen und viele darüber hinaus deutlich länger Lernende mit und ohne Behinderung(en) gemeinsam beschulen.

⁵⁶⁴ Vgl. Kap. 3

6.4.1.1.1 Sicht auf Behinderung(en) und Aufnahmegründe

3 Schulen verankern eine Sicht auf Behinderung(en), wovon alle auf die gottgewollte Vielfalt verweisen. Die Schule A4 betont darüber hinaus: „Für unsere Schule ist es wichtig festzustellen, dass eine Lernbehinderung kein feststehendes defizitäres Persönlichkeitsmerkmal ist [...]. Es ist vielmehr eine [...] relative sowie relationale Bestimmungsgröße, die von Lehrer zu Lehrer, von Schule zu Schule, von Ort zu Ort variiert. Eine Lernbehinderung zeigt sich erst in der Schule.“ Damit verankert diese Schule die dezidierteste Beschreibung von (Lern-)Behinderung(en).

Die Aufnahmegründe sind in 6 Dokumenten manifestiert, wobei auffällt, dass alle Schulen des Typs Ax angeben, Lernende mit und ohne Behinderung(en) aus christlicher Motivation gemeinsam zu beschulen. 2 Schulen des Typs Bx halten schriftlich fest, dass sie allen Kindern gerecht werden wollen: „Unsere Schule soll eine Schule für alle Kinder sein. Deswegen bieten wir zusätzlich Konzepte an für Kinder mit besonderen Begabungen [und] Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf.“ (B14) Nur 2 Schulen nennen als Grund die UN-Behindertenrechtskonvention.

Abb. 13: Verankerte Sicht auf Behinderung(en) und Aufnahmegründe der Einzelschulen

Schule	Sicht auf Behinderung(en)	Gründe für die Aufnahme Lernender mit Behinderung(en)
A2	• gottgewollte Vielfalt	• christliche Motivation • UN-Behindertenrechtskonvention
A 4	• gottgewollte Vielfalt • kein feststehendes Persönlichkeitsmerkmal	• christliche Motivation
A5	Keine Angabe	• christliche Motivation
B5	Keine Angabe	• will allen Kindern gerecht werden
B14	Keine Angabe	• will allen Kindern gerecht werden • UN-Behindertenrechtskonvention
B18	• gottgewollte Vielfalt	• christliche Motivation

6.4.1.2 Schulische Strukturen und Praktiken

Im Kontext der verankerten schulischen Strukturen und Praktiken geben alle Schulen des Typs x an, mit außerschulischen Kooperationspartnern zusammenzuarbeiten.⁵⁶⁵ Die Zusammenarbeit mit Therapeuten, Psychologen und Beratungs- sowie Diagnosestellen werden deutlich häufiger in Texten des Typs x verankert, als in Dokumenten des Typs y (vgl. Abb. 14).

⁵⁶⁵ Hier und im Folgenden werden nur die Ergebnisse von Typ x und y betrachtet. Auf die Auswertung der Schultypen A und B wird aufgrund des geringen Stichprobenumfangs weitestgehend verzichtet.

Die seltenere Angabe der Zusammenarbeit mit Förderschulen kann darauf zurückgeführt werden, dass Förderschullehrende an allen Schulen des Typs x, wie bereits in Abb. 12 herausgestellt wurde, entweder fester Bestandteil des Kollegiums sind oder dort an mehreren Tagen in der Woche abgestellt arbeiten.

Im Bereich der Bildungsverständnisse zeichnen sich kaum Divergenzen im Kontext einer oder keiner Aufnahme Lernender mit sonderpädagogischen Förderbedürfnissen ab, wohingegen sich die verankerten Aspekte der

Abb. 14: Schulische Strukturen und Praktiken im Kontext der Aufnahme Lernender mit Behinderung(en)

		Aufnahme Lernender mit Behinderung(en)					
		Typ x			Typ y		
		Insg. ^a	Typ Ax ^b	Typ Bx ^c	Insg. ^d	Typ Ay ^e	Typ By ^f
Kooperationspartner	Kooperation allgemein	100,0%	100,0%	100,0%	87,5%	60,0%	100,0%
	Kirchen	81,8%	66,7%	87,5%	68,8%	40,0%	81,8%
	Kulturstätten	54,5%	0,0%	75,0%	68,8%	20,0%	90,9%
	Weiterführende Schulen	63,6%	66,7%	62,5%	62,5%	40,0%	72,7%
	Kindergärten	63,6%	66,7%	62,5%	62,5%	40,0%	72,7%
	Jugendamt	45,5%	0,0%	62,5%	37,5%	20,0%	45,5%
	Therapeuten	63,6%	66,7%	62,5%	12,5%	0,0%	18,2%
	Psychologen	45,5%	33,3%	50,0%	18,8%	0,0%	27,3%
	Beratungs- und Diagnosestellen	54,5%	33,3%	62,5%	12,5%	0,0%	18,2%
	Nicht evangelische Kooperationen	45,5%	33,3%	50,0%	6,3%	0,0%	9,1%
	Förderschulen	9,1%	0,0%	12,5%	25,0%	0,0%	36,4%
	Verankerung insg.	57,0%	42,4%	62,5%	42,1%	20,0%	52,1%
Bildungsverständnis	Lernen als individueller Prozess	100,0%	100,0%	100,0%	93,8%	100,0%	90,9%
	Handlungsfähigkeit	100,0%	100,0%	100,0%	87,5%	80,0%	90,9%
	Bildung mehr als fachliche Kompetenz	90,9%	100,0%	87,5%	87,5%	100,0%	81,8%
	Relevanz von Metakompetenzen	100,0%	100,0%	100,0%	81,3%	60,0%	90,9%
	Biografiebezug	72,7%	66,7%	75,0%	68,8%	40,0%	81,8%
	Mehrdimensionalität	81,8%	100,0%	75,0%	81,3%	80,0%	81,8%
	Bildung als Sozialisationsaufgabe	72,7%	100,0%	62,5%	81,3%	100,0%	72,7%
	Bildung impliziert Erziehungsaufgaben	72,7%	100,0%	62,5%	56,3%	100,0%	36,4%
	Verankerung insg.	86,4%	95,8%	82,8%	79,7%	82,5%	78,4%
Unterrichtsorganisation	Individuelle Förderung	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Offene Unterrichtsformen	90,9%	100,0%	87,5%	87,5%	80,0%	90,9%
	Binnendifferenzierter Unterricht	100,0%	100,0%	100,0%	75,0%	80,0%	72,7%
	Förderunterricht leistungsschwächere SuS	100,0%	100,0%	100,0%	62,5%	40,0%	72,7%
	Förderunterricht leistungsstärkere SuS	90,9%	66,7%	100,0%	56,3%	40,0%	63,6%
	Lernen in Kleingruppen	100,0%	100,0%	100,0%	43,8%	60,0%	36,4%
	Teamteaching	81,8%	66,7%	87,5%	25,0%	20,0%	27,3%
	Zieldifferente Beschulung	54,5%	66,7%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Verankerung insg.	89,8%	87,5%	90,6%	56,3%	52,5%	58,0%

Mehrfachnennungen möglich.

a. N [11] b. N [3] c. N [8] d. N [16] e. N [5] f. N [11]

Unterrichtsorganisation deutlich unterscheiden: Insgesamt ist jeder gelistete Aspekt durchschnittlich in 89,8 % der Dokumente des Typs x verankert, in Dokumenten des Typs y hingegen nur zu 56,3 %.

Alle Schulen des Typs x manifestieren die Möglichkeit des Lernens in Kleingruppen, Förderunterricht für leistungsschwächere Lernende sowie binnendifferenzierten Unterricht. Auch die Förderung leistungsstärkerer Lernender ist deutlich häufiger verankert.

Die Gesamtbetrachtung der Verankerungshäufigkeiten dieser Aspekte schulischer Strukturen und Praktiken zeigt deutlich Zusammenhänge zwischen den Verankerungen der Aufnahme Lernender mit Behinderung(en) und der Unterrichtsgestaltung sowie in Teilbereichen außerschulischer Kooperationen. Auf Grundlage der analysierten Texte kann, wie bereits vermutet wurde (Hypothese 3a), von einer insgesamt häufigeren Verankerung schulischer Strukturen und Praktiken im Kontext der Aufnahme Lernender mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedürfnissen ausgegangen werden. In den untersuchten Dokumenten ergibt sich dabei keine Abhängigkeit zwischen der Häufigkeit der in Abb. 14 aufgeführten Aspekte und dem Aufnahmeumfang Lernender mit Behinderung(en).

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Anwesenheit Lernender mit Behinderung(en) Einfluss auf schulische Strukturen und Praktiken hat, damit die Schulkultur verändert und sich daraus resultierend auch Vorstellungen von dem verändern könnten, was als Wünschens- und Erstrebenswert gilt. Insbesondere die Divergenz zwischen den relativ ähnlich manifestierten Bildungsverständnissen und den trotzdem sehr unterschiedlichen unterrichtsorganisatorischen Verankerungen, aber auch die deutlich häufiger manifestierten Kooperationen unterstreichen diesen Gedanken.

Dies wird erneut besonders an den Schulen B5, B14 und B18 deutlich: Die genannten Schulen geben alle in Abb. 14 angegebenen Aspekte der Unterrichtsorganisation an. Schule B18 manifestiert darüber hinaus eine besondere Gestaltung der klassischen Bundesjugendspiele: „Die klassischen Disziplinen 50m-Lauf, Schlagballweitwurf und Weitsprung sucht man beim Spiel- und Sportfest der [Schule] vergeblich. Die wären an einer integrativen Schule einfach nicht sinnvoll und würden viele Schüler von vornherein ausschließen oder benachteiligen.“ (B18) Anstelle dessen wird dieses Fest zum Stationenparcours, der in Teams bewältigt wird: „Da wird eine Pyramide aus Pappkartons gebaut, Lehrerfotos mit nassen Schwämmen beworfen, ein

Parcours muss im Rollstuhl zurückgelegt werden.“ (B18) Dies ist ein Paradebeispiel für die Veränderung von Schulkultur durch die Anwesenheit Lernender mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen, bei der in diesem Fall u. a. die wünschenswerte Vorstellung der Teilhabe zum wesentlichen Kriterium für die Gestaltung des Schullebens wird.

6.4.1.3 Inklusion Lernender mit Behinderung(en) und Werte- verankerungen

Diese oben genannte Verbindung wird auch bei der Betrachtung der Einzelwerte sichtbar. Im Verlauf dieses Kapitels wurden bereits Verbindungen zwischen Werten und unterschiedlichen Aspekten der Inklusion Lernender mit Behinderung(en) hergestellt. Bis hierher lag der Fokus hinsichtlich der Werteverankerungen besonders auf den Schultypen A und B, im Folgenden sollen konkrete Werteverankerungen einerseits und andererseits die in Kap. 6.3 vorgestellten Wertekategorien im Kontext einer oder keiner Aufnahme Lernender mit Behinderung(en) im Vordergrund stehen.

Die Betrachtung der Häufigkeitsverteilung der verankerten Vorstellungen des Wünschenswerten zeigt deutliche Divergenzen zwischen den Verankerungen der Schulen des Typs x und y (vgl. Abb. 15).

Die Werte ‚Selbstständigkeit‘, ‚Gemeinschaft und soziales, liebevolles Miteinander‘, ‚Toleranz‘ sowie ‚Rücksicht‘ werden deutlich häufiger in Dokumenten des Typs x verankert, ebenso wie ‚Wertschätzung‘.

Wird der Fokus auf Typ Bx und By gelegt, ist der Wert ‚Vertrauen‘ besonders auffällig: Keine Schule des Typs By hat diesen Wert verankert, wohingegen ‚Vertrauen‘ in knapp zwei Drittel der Texte des Typs Bx manifestiert wird.

Auf theologischer Ebene spielt Vertrauen eine Rolle, indem der Akt des Sich-Anvertrauens (fiducia) eine wichtige Dimension des Glaubens darstellt „weil sie dem *Verhältnis*-Charakter der Beziehung zwischen Mensch und Gott Rechnung trägt“⁵⁶⁶. Im Kontext von Inklusion und Schulkultur spielte Vertrauen bereits im Kontext des sozialen Kapitals⁵⁶⁷ eine wesentliche Rolle und wird von BOOTH als einer der grundlegenden ‚inkluisiven Werte‘ benannt⁵⁶⁸. „Vertrauen unterstützt Partizipation“⁵⁶⁹, fördert selbstständiges

⁵⁶⁶ Schröder, Bernd: Religionspädagogik. 2012. S. 210 (Hervorhebung im Original)

⁵⁶⁷ Vgl. Kap. 4.2.3

⁵⁶⁸ Vgl. Kap. 5.4.1

⁵⁶⁹ Booth, Tony: Wie sollen wir zusammen leben? 2011. S. 17

Lernen und bestärkt dialogische Strukturen. Damit bezieht sich Vertrauen nicht nur auf sich selbst, sondern auch auf andere: „Vertrauen ist eng mit Vorstellungen von Verantwortung und Vertrauenswürdigkeit verbunden.“⁵⁷⁰

Abb. 15: Werteverankerungen im Kontext der Aufnahme Lernender mit Behinderung(en)

	Aufnahme Lernender mit Behinderung(en)					
	Typ x			Typ y		
	Insg. ^a	Typ Ax ^b	Typ Bx ^c	Insg. ^d	Typ Ay ^e	Typ By ^f
Verantwortung/Verantwortungsbewusstsein für andere	81,8%	100,0%	75,0%	81,3%	80,0%	81,8%
<i>Selbstständigkeit</i>	<i>81,8%</i>	<i>66,7%</i>	<i>87,5%</i>	<i>68,8%</i>	<i>40,0%</i>	<i>81,8%</i>
Gemeinschaft/soziales, liebevolles Miteinander	81,8%	100,0%	87,5%	56,3%	60,0%	54,5%
Toleranz	90,9%	66,7%	87,5%	50,0%	40,0%	54,5%
<i>Verantwortung/Verantwortungsbewusstsein für sich selbst</i>	<i>81,8%</i>	<i>100,0%</i>	<i>75,0%</i>	<i>50,0%</i>	<i>60,0%</i>	<i>27,3%</i>
Rücksicht	72,7%	100,0%	62,5%	43,8%	80,0%	27,3%
soziales Engagement/Hilfsbereitschaft	45,5%	33,3%	50,0%	56,3%	40,0%	63,6%
Konfliktfähigkeit	63,6%	0,0%	87,5%	37,5%	20,0%	45,5%
Leistungsbereitschaft/Fleiß	36,4%	33,3%	37,5%	56,3%	80,0%	45,5%
Würde des Menschen und der Umwelt	36,4%	33,3%	37,5%	56,3%	40,0%	63,6%
Respekt	54,5%	33,3%	37,5%	37,5%	40,0%	36,4%
Teamfähigkeit	36,4%	0,0%	50,0%	50,0%	40,0%	54,5%
Wertschätzung	72,7%	66,7%	75,0%	12,5%	0,0%	18,2%
<i>Kreativität</i>	<i>27,3%</i>	<i>33,3%</i>	<i>25,0%</i>	<i>43,8%</i>	<i>60,0%</i>	<i>36,4%</i>
<i>Vertrauen</i>	<i>54,5%</i>	<i>33,3%</i>	<i>62,5%</i>	<i>12,5%</i>	<i>40,0%</i>	<i>0,0%</i>
Höflichkeit	36,4%	66,7%	25,0%	25,0%	0,0%	36,4%
<i>Partizipation</i>	<i>36,4%</i>	<i>0,0%</i>	<i>50,0%</i>	<i>18,8%</i>	<i>20,0%</i>	<i>18,2%</i>
Solidarität	45,5%	33,3%	50,0%	12,5%	20,0%	9,1%
Ehrlichkeit	36,4%	0,0%	0,0%	12,5%	20,0%	9,1%
Nächstenliebe	9,1%	33,3%	0,0%	25,0%	20,0%	27,3%
Gerechtigkeit/Fairness	27,3%	0,0%	37,5%	12,5%	20,0%	9,1%
Geduld	9,1%	33,3%	0,0%	25,0%	60,0%	9,1%
<i>Liebe</i>	<i>0,0%</i>	<i>0,0%</i>	<i>0,0%</i>	<i>31,3%</i>	<i>100,0%</i>	<i>0,0%</i>
Verständnis	18,2%	0,0%	25,0%	12,5%	0,0%	18,2%
Gehorsam	0,0%	0,0%	0,0%	18,8%	60,0%	0,0%
Ordnung	18,2%	33,3%	12,5%	6,3%	20,0%	0,0%
<i>Mündigkeit</i>	<i>9,1%</i>	<i>33,3%</i>	<i>0,0%</i>	<i>18,8%</i>	<i>40,0%</i>	<i>9,1%</i>
Wahrhaftigkeit	9,1%	33,3%	0,0%	12,5%	20,0%	9,1%
Dankbarkeit	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	20,0%	9,1%
Freundschaft	9,1%	33,3%	0,0%	6,3%	0,0%	0,0%
Ausdauer	9,1%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Verzicht	9,1%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Verankerung insg.	36,4%	35,6%	36,7%	30,1%	35,2%	25,9%

Mehrfachnennungen möglich.

Die kursiv gedruckten Angaben kennzeichnen die Selbstentfaltungswerte.

a. N [11] b. N [3] c. N [8] d. N [16] e. N [5] f. N [11]

⁵⁷⁰ Booth, Tony: Wie sollen wir zusammen leben? 2011. S. 17

Vertrauen stellt folgerichtig die Basis für eine professionelle Praxis im Sinne des wechselseitigen Respekts voreinander dar,⁵⁷¹ was sich wiederum auf die Schulkultur auswirkt. Darüber hinaus ist an knapp zwei Drittel dieser Schulen ‚Konfliktfähigkeit‘ als erstrebenswerte Vorstellung manifestiert.

Abb. 16: Pflicht- und Akzeptanzwerte im Kontext der Aufnahme Lernender mit Behinderung(en)

	Aufnahme Lernender mit Behinderung(en)					
	Typ x			Typ y		
	Insg. ^a	Typ Ax ^b	Typ Bx ^c	Insg. ^d	Typ Ay ^e	Typ By ^f
Verantwortung/Verantwortungsbewusstsein für andere	81,8%	100,0%	75,0%	81,3%	80,0%	81,8%
Gemeinschaft/soziales, liebevolles Miteinander	90,9%	100,0%	87,5%	56,3%	60,0%	54,5%
Toleranz	81,8%	66,7%	87,5%	50,0%	40,0%	54,5%
Rücksicht	72,7%	100,0%	62,5%	43,8%	80,0%	27,3%
soziales Engagement/Hilfsbereitschaft	45,5%	33,3%	50,0%	56,3%	80,0%	63,6%
Konfliktfähigkeit	63,6%	0,0%	87,5%	37,5%	20,0%	45,5%
Leistungsbereitschaft/Fleiß	36,4%	33,3%	37,5%	56,3%	80,0%	45,5%
Würde des Menschen und Schutz der Schöpfung	36,4%	33,3%	37,5%	56,3%	40,0%	63,6%
Respekt	54,5%	33,3%	62,5%	37,5%	40,0%	36,4%
Teamfähigkeit	36,4%	0,0%	50,0%	50,0%	40,0%	54,5%
Wertschätzung	72,7%	66,7%	75,0%	12,5%	0,0%	18,2%
Vertrauen	54,5%	33,3%	62,5%	12,5%	40,0%	0,0%
Höflichkeit	36,4%	66,7%	25,0%	25,0%	0,0%	36,4%
Solidarität	45,5%	33,3%	50,0%	12,5%	20,0%	9,1%
Ehrlichkeit	36,4%	0,0%	50,0%	12,5%	20,0%	9,1%
Nächstenliebe	9,1%	33,3%	0,0%	25,0%	20,0%	27,3%
Gerechtigkeit/Fairness	27,3%	0,0%	37,5%	12,5%	20,0%	9,1%
Geduld	9,1%	33,3%	0,0%	25,0%	60,0%	9,1%
Verständnis	18,2%	0,0%	25,0%	12,5%	0,0%	18,2%
Gehorsam	0,0%	0,0%	0,0%	18,8%	60,0%	0,0%
Ordnung	18,2%	33,3%	12,5%	6,3%	20,0%	0,0%
Wahrhaftigkeit	9,1%	33,3%	0,0%	12,5%	20,0%	9,1%
Dankbarkeit	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	20,0%	9,1%
Freundschaft	9,1%	33,3%	0,0%	6,3%	20,0%	0,0%
Ausdauer	9,1%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Verzicht	9,1%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Verankerung insg.	37,1%	35,9%	37,5%	28,1%	32,3%	26,2%

Mehrfachnennungen möglich.

a. N [11] b. N [3] c. N [8] d. N [16] e. N [5] f. N [11]

⁵⁷¹ Vgl. Booth, Tony: Wie sollen wir zusammen leben? 2011

Dass ‚Konfliktfähigkeit‘ häufiger in Dokumenten von Schulen des Typs x verankert ist, kann daran liegen, dass sich „das unterrichtliche Geschehen [in besonderem Maße] in der Spannung zwischen Individualisierung und Kooperation“⁵⁷² vollzieht. Dies kann nicht nur im Unterricht zu Konflikten zwischen Lernenden (aber auch Lernenden und Lehrenden) führen, indem sich Heranwachsende ungleich – und damit u. U. ungerecht – behandelt fühlen können. Darüber hinaus gerät das Eigene mit dem Fremden in Konflikt, was auch auf außerunterrichtlicher Ebene zu Spannungen führen kann. In solchen Unterrichtssettings nimmt auch die Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu, so dass die Spannung zwischen Individualität und Kooperation u. a. auch ein Grund für die häufige Verankerung von ‚Selbstständigkeit‘ und ‚Verantwortung für sich selbst‘ sowie ‚für andere‘ sein kann. Diese Werte werden in über 80 % der Schulen des Typs x verankert. Insgesamt zeichnet sich eine ähnliche Werteverteilung an Schulen des Typs x ab. Die Tatsache, dass einige Werte, die im Kontext von Inklusion relevant sind, in Dokumenten des Typs y stärker präferiert werden, spiegelt die Komplexität von Werten wider, die sich durch Kollektivität und Individualität auszeichnen.

Rücken die Wertekategorien in den Fokus (vgl. Abb. 16 und 17), wird deutlich, dass Pflicht- und Akzeptanzwerte sowie Selbstentfaltungswerte durchschnittlich in ähnlich vielen Dokumenten des Typs x verankert sind.

Der Vergleich der Schulen nach einer oder keiner Aufnahme Lernender mit Behinderung(en) zeigt darüber hinaus, dass eine Divergenz zwischen der

Abb. 17: Verankerte Selbstentfaltungswerte im Kontext der Aufnahme Lernender mit Behinderung(en)

	Aufnahme Lernender mit Behinderung(en)					
	Typ x			Typ y		
	Insg. ^a	Typ Ax ^b	Typ Bx ^c	Insg. ^d	Typ Ay ^e	Typ By ^f
Verantwortung/Verantwortungsbewusstsein für sich	81,8%	100,0%	75,0%	37,5%	60,0%	27,3%
Selbstständigkeit	81,8%	66,7%	87,5%	68,8%	40,0%	81,8%
Kreativität	27,3%	33,3%	25,0%	43,8%	60,0%	36,4%
Vertrauen in sich und andere	54,5%	33,3%	62,5%	12,5%	40,0%	0,0%
Partizipation	36,4%	0,0%	50,0%	18,8%	20,0%	18,2%
Liebe	0,0%	0,0%	0,0%	31,3%	100,0%	0,0%
Mündigkeit	9,1%	33,3%	0,0%	18,8%	40,0%	9,1%
Verankerung insg.	41,6%	38,1%	42,9%	33,1%	51,4%	30,6%

Mehrfachnennungen möglich.

a. N [11] b. N [3] c. N [8] d. N [16] e. N [5] f. N [11]

⁵⁷² Müller-Friese, Anita: Schule. 2013. S. 276

Verankerungshäufigkeit der Werte besteht. Die gelisteten Werte sind insgesamt, d. h., unabhängig von den Wertekategorien, häufiger in Dokumenten des Typs x verankert.

Die Ergebnisse zeigen deutliche Unterschiede hinsichtlich der verankerten Einzelwerte zwischen Schulen des Typs x und y. Diese Resultate lassen vermuten, dass sich Vorstellungen des Erstrebenswerten durch die Anwesenheit Lernender mit Behinderung(en) verändern, wie das genannte Beispiel des Sportfestes von Schule B18 unterstreicht.

6.4.1.4 Zusammenfassendes Fazit

Ausgehend von den analysierten Dokumenten der untersuchten ev. Bekenntnisgrundschulen nehmen 11 der Schulen Lernende mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedürfnissen auf, dies entspricht 40,7 % der untersuchten Schulen. Im Vergleich zu allen Grundschulen des Landes⁵⁷³ liegen sie damit unter dem Durchschnitt von 59,0 %. Wird der Fokus auf die Aufnahme Lernender mit Behinderung(en) an staatlichen und nicht staatlichen ev. Grundschulen gelegt, zeigt sich, dass die untersuchten staatlichen Schulen deutlich unter dem entsprechenden Landesdurchschnitt liegen: 41,1 % der untersuchten staatlichen Schulen geben in ihren Texten an, Lernende mit Behinderung(en) aufzunehmen (Landesdurchschnitt: 59,3 %). Die ev. Ersatzschulen verankern dies in 40,0 % der Dokumente und sind damit relativ komparabel zum Landesdurchschnitt von 43,4 %.

Zunächst lässt die Gesamtverteilung vermuten, dass die Aufnahme Lernender mit Behinderung(en) dem Selbstverständnis der untersuchten ev. Bekenntnisgrundschulen nicht mehr entspricht, als dem der anderen Grundschulen des Landes, wie zu Beginn angenommen wurde.

Die Einzelbetrachtung der aufnehmenden Schulen zeigt allerdings, dass das gemeinsame Lernen von Heranwachsenden mit und ohne Behinderung(en) für einige Schulen des Typs Bx zum Selbstverständnis zu gehören scheint: Sie nehmen Lernende mit vielen divergierenden Förderbedürfnissen bereits seit langer Zeit auf. Während bestimmte Förderbedürfnisse in fast allen Dokumenten verankert werden, wird bspw. Hochbegabung nur in 2 Texten genannt, die beide zum Schultyp Bx gehören. Dies könnte darauf hindeuten,

⁵⁷³ Vgl. Kap. 4.1.3

dass dieser Förderbedarf im Kontext von Inklusion bisher relativ wenig mitgedacht wird.

Darüber hinaus haben Schulen des Typs Bx alle Förderschwerpunkte verankert und weisen damit das größte Spektrum auf. 2 der Bx-Schulen geben an, dass Lernende mit und ohne Behinderung(en) in mehreren Klassen pro Jahrgang zusammen lernen, an einer Schule findet dies sogar in allen Klassen statt. Diese Angaben werden von keiner Schule des Typs Ax verankert: An einer Schule findet gemeinsames Lernen von Heranwachsenden mit und ohne Förderbedürfnissen in einer Klasse pro Jahrgang statt, eine Schule nimmt nur Einzelfälle auf.

Damit scheint sich Schultyp B besser mit dem Gedanken der Inklusion zusammendenken zu lassen, bei dem es (auch) darum geht, dass das gemeinsame Lernen und Arbeiten Heranwachsender mit und ohne Behinderung(en) nicht nur in einzelnen Klassen stattfindet.

Werden die manifestierten Aufnahmegründe und Sichten auf Behinderung(en) verglichen, stellen insbesondere die Schulen des Typs Ax einen explizit religiösen Bezug dar: Alle Schulen dieses Typs nehmen Lernende mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedürfnissen aus christlicher Motivation auf und verankern Behinderung(en) als gottgewollte Vielfalt. Die Schulen des Typs Bx, die Gründe manifestieren, geben an, allen Kindern gerecht werden zu wollen. Eine Schule dieses Typs gibt ebenfalls die christliche Motivation sowie gottgewollte Vielfalt als Verständnis von Behinderung(en) an. Insgesamt verankert Typ Bx allerdings deutlich weniger diesbezügliche Angaben als Typ Ax.

Im Kontext verankerter schulischer Strukturen und Praktiken ergeben sich die größten Divergenzen im Bereich der Öffnung von Schule sowie der Unterrichtsorganisation. Alle Schulen des Typs x geben die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern an. Am deutlichsten werden die Unterschiede bei der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Ärzten sowie Diagnose- und Beratungsstellen: Letztere verankern 54,4 % der Schulen des Typs x und nur 12,5 % der Schulen des Typs y.

Darüber hinaus geben alle Schulen des Typs x an, individuell zu fördern und das Lernen in Kleingruppen zu ermöglichen, Förderunterricht für leistungsschwächere Lernende anzubieten sowie ihren Unterricht binnendifferenziert zu gestalten. An über 80 % der Schulen des Typs x wird

angegeben, dauerhaft oder stundenweise im Team zu unterrichten und an je 90,9 % der Schulen zeichnet sich der Unterricht durch offene Unterrichtsformen sowie durch Förderunterricht für leistungsstärkere Lernende aus. Jeder der unterrichtsorganisatorischen Aspekte ist nur in durchschnittlich 56,3 % der Dokumente von Typ y verankert, jedoch mit 89,8 % in fast jeder Manifestation von Typ x. Damit unterscheidet sich die verankerte Unterrichtsorganisation, abgesehen von individueller Förderung, deutlich von den Schulen des Typs y. In den verankerten Bildungsverständnissen spiegeln sich diese Unterschiede allerdings nicht wider.

Wie in Hypothese 3a angenommen, sind sowohl außerschulische Kooperationen als auch die Aspekte inklusiver Unterrichtsgestaltung deutlich häufiger in den untersuchten Texten des Typs x manifestiert. Es fällt auf, dass sich das verankerte Bildungsverständnis, trotz der divergierenden Manifestationen zur Unterrichtsorganisation, zwischen den Typen x und y kaum unterscheidet. Dies deutet darauf hin, dass die manifestierte Unterrichtsorganisation unabhängig vom zugrunde gelegten Bildungsverständnis ist. Vielmehr legen die Ergebnisse nahe, dass sich diese, ebenso wie die Kooperationsbereitschaft, durch das gemeinsame Lernen und Arbeiten Heranwachsender mit und ohne Behinderung(en) verändern. Dies scheint unabhängig davon zu sein, ob Lernende mit Behinderung(en) nur in Einzelfällen aufgenommen werden, oder diese in allen Klassen gemeinsam mit Lernenden ohne Behinderung(en) lernen und arbeiten.

Darüber hinaus zeigen sich deutliche Divergenzen beim Vergleich zwischen Typ x und y hinsichtlich der Verankerungsabundanz von Einzelwerten: Die Werteverankerungen zeigen, dass an Schulen des Typs x Werte wie ‚Selbstständigkeit‘, ‚Toleranz‘, ‚Verantwortung für sich selbst‘ aber auch ‚Wertschätzung‘, ‚Konfliktfähigkeit‘ und ‚Vertrauen‘ häufiger verankert werden, als an Schulen des Typs y. Im Kontext von ‚Vertrauen‘ wird deutlich, dass dies wiederum eine Voraussetzung für Dialogbereitschaft, Respekt, Verantwortung und Selbstständigkeit ist. Dies deutet darauf hin, dass sich die Schulkultur durch die Anwesenheit Lernender mit Behinderung(en) verändert, wobei Vertrauen und Konfliktfähigkeit wesentliche Werte zu sein scheinen.

„Leistung und Leistungsbereitschaft“ hingegen sind in diesen Dokumenten seltener manifestiert, was Ausdruck unterschiedlicher Leistungsverständnisse sein kann. Insgesamt unterscheiden sich die Schulen nach einer oder keiner Aufnahme nicht nur hinsichtlich der Einzelwerte, sondern ebenfalls in Bezug auf die Verankerungen insgesamt: Schultyp x manifestiert insgesamt mehr Vorstellungen des Wünschenswerten, wobei die gelisteten Selbstentfaltungs- und Pflicht- und Akzeptanzwerte durchschnittlich ähnlich häufig verankert werden. Die häufigere und divergierende Verankerung des Wünschenswerten im Kontext einer und keiner Aufnahme Lernender mit Behinderung(en) entspricht dem Inklusionsgedanken, wie auch BOOTH betont: „Inklusion bedeutet in erster Linie, bestimmte Werte in Bildung und Erziehung in die Tat umzusetzen. Es ist ein Bekenntnis zu bestimmten Werten, das den Wunsch entstehen lässt, Ausgrenzungen zu überwinden und Inklusion voranzutreiben.“⁵⁷⁴ Hier kann nicht beurteilt werden, ob und inwiefern die Werte in der Praxis gelebt und ausgestaltet werden, die Befunde dieser Untersuchung deuten jedoch darauf hin, dass sich Werte und -prioritäten durch die Anwesenheit Lernender mit Behinderung(en) verändern. Dies wird bei dem Wert ‚Vertrauen‘ besonders deutlich.

Insgesamt belegen die Analysen die Annahme des Nexus zwischen Werteverankerungen und der Inklusion Lernender mit Behinderung(en): Aus den untersuchten Schulkulturmanifestationen des Typs Bx geht eine längere Tradition der Aufnahme Lernender mit Behinderung(en) sowie die Aufnahme der meisten Förderschwerpunkte hervor.

Werden die Ergebnisse schulischer Strukturen und Praktiken mit den Resultaten der Verteilung der Einzelwerte unabhängig von den Schultypen verglichen, deuten diese darauf hin, dass sich durch das gemeinsame Lernen und Arbeiten Heranwachsender mit und ohne Behinderung(en) nicht nur die Kooperationsbereitschaft erhöht und die Unterrichtsorganisation verändert, sondern darüber hinaus auch die Vorstellungen des Wünschens- und Erstrebenswerten. Damit scheint sich die Schulkultur insgesamt durch die Aufnahme Lernender mit Behinderung(en) zu verändern.

⁵⁷⁴ Booth, Tony: Wie sollen wir zusammen leben? 2011. S. 9

Dass inklusive Strukturen und Praktiken auch in Dokumenten von Schulen des Typs y verankert sind, spiegelt nicht nur die Komplexität von Schulkultur, sondern auch von Werten und dem Inklusionskonzept wider (vgl. Kap. 6.1).

6.4.2 Umgang mit religiöser Diversität

„An einer Bekenntnisgrundschule mit mehr als zwölf Schülerinnen und Schülern einer konfessionellen Minderheit ist eine Lehrerin oder ein Lehrer des Bekenntnisses der Minderheit einzustellen, die oder der Religionsunterricht erteilt und in anderen Fächern unterrichtet.“⁵⁷⁵ Gleichzeitig ist gesetzlich verankert, dass Lernende an Bekenntnisgrundschulen „nach den Grundsätzen des entsprechenden Bekenntnisses unterrichtet und erzogen“⁵⁷⁶ werden sollen. Diese Grundsätze implizieren u. a. auch den „Dialog mit anderen Glaubensüberzeugungen“⁵⁷⁷.

Im Kontext der Charakterisierung der Wertetypen wurde bereits deutlich, dass sich alle Lehrenden des Schultyps A bewusst zu Jesus Christus, Gott oder der Bibel bekennen müssen (vgl. Kap. 6.3.1.1). Im Gegensatz dazu verankern nur 4 Schulen des Typs B die Zusammensetzung der Kollegien: An 3 Schulen sind alle Lehrenden evangelisch, eine Schule manifestiert ein religiös plurales Kollegium. Die obligatorischen Vorgaben lassen jedoch nicht nur die Frage nach der verankerten religiösen Zusammensetzung der Kollegien der untersuchten Schulen in den Vordergrund rücken. Der Umgang mit religiöser Diversität bzgl. unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten, Weltanschauungen und Konfessionen an und in Schulen setzt zunächst einmal voraus, dass Individuen divergierender religiöser oder weltanschaulicher Überzeugungen aufeinandertreffen. Diese Begegnung kann, wie bereits erörtert, sowohl schulintern als auch -extern stattfinden.

Insgesamt wird in 20 der 27 schulischen Dokumente Bezug auf gesellschaftliche Pluralität genommen. Neben Herkunft, Nationalität und (Mutter-)Sprache stellt die Religionsvielfalt in diesem Zusammenhang den am häufigsten verankerten Aspekt gesellschaftlicher Pluralität dar (je 12 Schulen). Darüber hinaus werden unter Pluralität an 4 Schulen auch die

⁵⁷⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.): Schulgesetz für das Land NRW. 2014. § 26 (7)

⁵⁷⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.): Schulgesetz für das Land NRW. 2014. § 26 (3)

⁵⁷⁷ Adam, Gottfried et al.: Begründungen des schulischen Religionsunterrichts. 2012. S. 152

Vielfalt der Werte und soziale Milieus (2 Schulen) gefasst. Bei der Charakterisierung des Schultyps A und B zeigten sich bereits deutliche Differenzen: Wertevielfalt wird ausschließlich von Schultyp A verankert, wobei z. B. die fehlende Tragfähigkeit von Werten oder der Schutz vor sogenannten modernen Werten manifestiert werden (vgl. Kap. 6.3.1.1).

Im Folgenden wird der Fokus zunächst auf die Zusammensetzung sowie verankerte Aufnahmekriterien Lernender gelegt. Darauf folgend wird die Organisation des Religionsunterrichts im Vordergrund stehen, wobei auch Verankerungen zu anderen Religionen, Weltanschauungen und Konfessionen sowie die außerschulische Zusammenarbeit mit Institutionen bzw. Angehörigen anderer Religionen und Konfessionen beleuchtet werden. Feste und Feiern können, wie in Kap. 4.2 bereits ausgeführt, den Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Diversität widerspiegeln. Deswegen werden diese abschließend genauer betrachtet und den Typologien religiöser Feierformen zugeordnet. Da auch Rituale zum Schulalltag gehören können, werden diese im Zusammenhang mit Feierformen ebenfalls beleuchtet.

6.4.2.1 Lernende – Zusammensetzung und Aufnahmekriterien

18 Schulen geben an, alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von einer (oder keiner) Religionszugehörigkeit, aufzunehmen.⁵⁷⁸ Allerdings müssen an 15 Schulen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein, i. d. R. bedeutet das die verpflichtende Teilnahme am Religionsunterricht sowie an allen (auch religiösen) Schulveranstaltungen (vgl. Abb. 19⁵⁷⁹). In einem Fall werden nur dann ‚nicht evangelische‘ Lernende aufgenommen, wenn dadurch die Klassengröße nicht zu groß wird (Bx5). Nur 3 Schulen schränken die Aufnahme Lernender in ihren Texten nicht weiter ein.

Abb. 18: Angaben zur Aufnahme Lernender je Schultyp

	Insg. ^a	Typ A ^b	Typ B ^c
für alle unter bestimmten Bedingungen offen	55,5%	50,0%	57,9%
keine Kirchenmitgliedschaft nötig	25,9%	45,0%	15,8%
für alle offen	11,1%	12,5%	10,5%
keine Angabe	33,3%	37,5%	31,6%

a. N [27] b. N [8] c. N [19]

⁵⁷⁸ In 8 Texten werden keine Informationen zur Aufnahme verankert.

⁵⁷⁹ Analog zu den Bezeichnungen in Kap. 6.4.1 kennzeichnet der Buchstabe x Schulen, aus deren Manifestationen die Aufnahme Lernender mit Behinderung(en) hervorgeht und y Schulen, aus deren Texten dies nicht hervorgeht.

Abb. 19: Verankerungen zur Schüleraufnahme und zum Religionsunterricht

Schule	
Ax2	„Dabei steht sie aber grundsätzlich allen Kindern offen, unabhängig von ihrem religiösen Bekenntnis oder ihrer Herkunft.“
Ay3	„Die [Grundschule] ist für alle Kinder offen. Der Glaube an Gott oder eine Kirchenzugehörigkeit sind nicht notwendig. [...] Leitgedanken unserer Schule sind [...] verbindlicher evangelischer Religionsunterricht für alle Kinder.“
Ax5	„Die [Grundschule] ist offen für alle Kinder – unabhängig ihrer Nationalität und Konfession. [...] Für die Aufnahme ist nicht die Zugehörigkeit zu einer landes- oder freikirchlichen Gemeinde Voraussetzung. Bedingung ist allerdings, dass diese Kinder am Religionsunterricht teilnehmen, dem Zentralfach der [Grundschule]. [...] Eine Befreiung ist nicht möglich.“
Ay6	„Die [Grundschule] geht davon aus, dass die Eltern der Schulkinder um das christliche Anliegen der Schule wissen und dies befürworten.“
Ay7	„Die [Grundschule] ist eine christlich orientierte Grundschule, die offen ist für alle Schüler, deren Eltern eine Schulbildung auf der Grundlage der Bibel [...] wünschen. [...] Aufgrund der veränderten Religiosität bietet die [Grundschule] einen überkonfessionellen Bibelkunde-Unterricht an, der das Evangelium von der Erlösung aller Menschen in den Mittelpunkt stellt.“
Bx2	„Als Konfessionsschule ist die Teilnahme am evangelischen Religionsunterricht für alle unsere Schüler verbindlich, ebenso wie die Teilnahme am Schulgottesdienst.“
By3	„An unserer christlichen Bekenntnisschule nehmen alle Kinder am evangelischen Religionsunterricht teil.“
By4	„Es gibt keine grundsätzlichen Aufnahmebedingungen, außer dass die Eltern im Schulvertrag die pädagogische Ausrichtung bejahen und ihr Kind am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen lassen. Jedem Kind, das die Schule besuchen möchte, steht die Schule offen.“
Bx5	„Die [Schule] ist eine evangelische Bekenntnisschule, die zunächst einmal nur evangelische Kinder aufnimmt. [...] Katholische Kinder werden bei uns auch aufgenommen, allerdings nur dann, wenn dadurch die Klassen nicht zu groß werden. 30% unserer SchülerInnen sind katholisch. [...] Katholischer Religionsunterricht wird nicht erteilt. [...] Von der Teilnahme am Religionsunterricht ist ein Schüler auf Grund der Erklärung der Erziehungsberechtigten befreit.“
Bx6	„Mit der Anmeldung erklären sich die Eltern bereit, ihre Kinder sowohl am evangelischen Religionsunterricht als auch an den schulischen Veranstaltungen teilnehmen zu lassen. [...] Der Religionsunterricht ist ein bibelorientierter Unterricht.“
By7	„Andererseits werden auch Kinder anderer Glaubensrichtungen aufgenommen. [...] Im evangelischen Religionsunterricht können unsere Schülerinnen und Schüler ihre religiösen Kompetenzen erweitern.“
By8	„Bei der Anmeldung ihres Kindes geben die Erziehungsberechtigten folgende schriftliche Erklärung ab: dass sie, falls sie nicht dem evangelischen Glauben angehören, ausdrücklich wünschen, dass ihr Kind am evangelischen Religionsunterricht teilnimmt.“
By9	„Eltern, die ihr Kind an unserer Schule anmelden, sollten mit der Teilnahme des Kindes am evangelischen Religionsunterricht und am christlich geprägten Schulleben einverstanden sein.“
By13	„Wir heißen alle Kinder unabhängig vom Glauben, der Nationalität, der Kultur, der Hautfarbe, des sozialen Status an unserer Schule willkommen. [...] Der Religionsunterricht findet für alle Kinder statt, unabhängig von ihrer eigenen Religion.“
Bx14	„Die [Grundschule] ist eine städtisch-evangelische Grundschule. Neben der konfessionellen Prägung trägt uns zudem das christliche Prinzip der einladenden Offenheit gegenüber anderen Konfessionen, Religionen und Lebensentwürfen. [...] Unsere Schule soll eine Schule für alle sein. Deshalb bieten wir zusätzlich Konzepte an für Kinder aus Familien mit unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen.“
Bx15	„Die meisten unserer Kinder gehören einer christlichen Kirche an, viele haben aber auch eine andere Religionszugehörigkeit. Als evangelische Bekenntnisschule nehmen alle Kinder unserer Schule am evangelischen Religionsunterricht und an regelmäßigen Gottesdiensten in der [Kirche] teil. Sofern Eltern von Kindern mit anderer oder ohne Religionszugehörigkeit mit dieser Regelung einverstanden sind, sind uns auch diese Kinder herzlich willkommen.“
Bx17	„An unserer konfessionellen Grundschule wird nur evangelischer Religionsunterricht im Klassenverband erteilt. Die katholischen und nicht-christlichen SchülerInnen verpflichten sich bei der Anmeldung, daran teilzunehmen.“
Bx18	„Die Aufnahme der Schüler/innen erfolgt unabhängig von der nationalen Zugehörigkeit, dem konfessionellen, religiösen oder weltanschaulichen Bekenntnis. [...] Der Religionsunterricht wird an der [Grundschule] nach dem Lehrplan für das Fach evangelische Religionslehre unterrichtet und findet im Klassenverband statt.“

Aus 7 Dokumenten geht hervor, dass keine Kirchenmitgliedschaft nötig ist, um an den Schulen aufgenommen zu werden. Dass die Hälfte der Schulen des Typs A diese Angabe verankern, kann auf die besondere freikirchliche Situation zurückgeführt werden.⁵⁸⁰

In 22 Dokumenten werden keine Angaben zur konkreten Zusammensetzung Lernender bezüglich ihrer Religionszugehörigkeit verankert. Interessant ist, dass nur in einem Dokument explizit manifestiert wird, dass die Lernenden überwiegend evangelisch sind. Gleichzeitig wird ebenfalls in einem Text angegeben, dass es mehr katholische als evangelische Lernende gibt (beide Typ B). 4 Schulen manifestieren eine religiös heterogene Schülerschaft, wovon alle zu Typ B gehören. Schule Bx14 verankert als einzige Schule die genaue religiöse Zusammensetzung der Schülerschaft: Dort lernen katholische und evangelische Heranwachsende, Muslime, griechisch-orthodoxe Lernende und Bekenntnislose zusammen, wobei „die Chance der Kooperation zwischen den Konfessionen“ (Bx14) u. a. durch konfessionell-kooperative Projekte genutzt werden soll. 4 Schulen des Typs A verankern im Kontext der Schülerzusammensetzung, dass viele Lernende mit Zuwanderungsgeschichte die Schulen besuchen, konkrete Informationen zur religiösen Zusammensetzung werden nicht manifestiert.

An der Schule By13 ist die Teilnahme am ev. Religionsunterricht Voraussetzung für die Aufnahme Lernender, die Teilnahme an Gottesdiensten allerdings nicht:

„Der Religionsunterricht findet für alle Kinder statt, unabhängig von ihrer eigenen Religion. [...] Evangelische Schulen müssen ihren evangelischen Charakter als Schulgemeinde darum auch im Bewusstsein der Heterogenität ihrer Schülerschaft und im Respekt vor Menschen anderer religiöser Überzeugungen und Praxen ausgestalten [...], der Besuch von Gottesdiensten darf nicht zwingend zur Voraussetzung des Schulbesuchs gemacht werden.“ (By13)

Die zunächst widersprüchlich klingenden Verankerungen könnten auf die schulrechtliche Regelung zurückgeführt werden: Lehrende eines anderen Bekenntnisses müssen erst eingestellt werden, wenn mehr als 12 Kinder

⁵⁸⁰ Freikirchliche Gemeinden zeichnen sich durch ein besonderes Kirchen- und Gemeindeverständnis aus, eine offizielle Zugehörigkeit zur Landeskirche ist für die Aufnahme in die entsprechende Gemeinde nicht notwendig. Vgl. Vereinigung Evangelischer Freikirchen (Hrsg.): Freikirchenhandbuch. 2004

dieser Religion die Schule besuchen. Religion stellt jedoch ein ordentliches Lehrfach ⁵⁸¹ dar, so dass dies nicht ersatzlos wegfallen darf. Die Verankerungen könnten darauf hindeuten, dass fast ausschließlich evangelische Schülerinnen und Schüler diese Schule besuchen.

Insgesamt werden andere Religionen, Konfessionen oder Weltanschauungen vorwiegend im Kontext der Schüleraufnahme und des Religionsunterrichts thematisiert (vgl. Abb. 19).

Besonders interessant sind die Verankerungen, in denen die Offenheit allen Kindern gegenüber betont wird, denn „Offenheit lässt [...] die Ambiguität konkurrierender Ideen, Normen, Werte, Gefühle usw. zu. Dies wird nicht als Bedrohung empfunden, sondern als Erweiterung der Möglichkeiten“⁵⁸². Die verankerten ergänzenden Bedingungen zum Schulbesuch, wie die verpflichtende Teilnahme am ev. Religionsunterricht, deuten jedoch darauf hin, dass diese Offenheit konkurrierende religiöse und weltanschauliche Überzeugungen nicht impliziert. Andererseits resultiert aus der obligatorischen Teilnahme aller Lernenden am Religionsunterricht im Klassenverband eo ipso eine höhere religiöse, weltanschauliche Diversität. Dies impliziert Chancen der Begegnung zwischen divergierenden Religionen, Weltanschauungen und Konfessionen, die gewinnbringend genutzt werden können.

6.4.2.2 Religionsunterricht und Verankerungen religiöser Diversität

13 Schulen verankern andere Weltanschauungen und Religionen im Kontext des Religionsunterrichts sowie dem allgemeinen Bildungsauftrag der Schule. Wird die inhaltliche Organisation des Religionsunterrichts genauer beleuchtet, scheinen die Möglichkeiten und Chancen, die sich durch die religiöse Pluralität im ev. Religionsunterricht ergeben, jedoch kaum genutzt zu werden: Die Auseinandersetzungen gehen selten über den Anspruch der Wissensvermittlung über andere Religionen und Weltanschauungen oder den allgemeinen Bildungsauftrag hinaus:

⁵⁸¹ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. 2011. Art. 7 (3)

⁵⁸² Rakhkockhine, Anatoli: Das pädagogische Konzept der Offenheit in internationaler Perspektive. 2003. S. 58

„Der Religionsunterricht bietet Orientierungshilfe für den Umgang mit Menschen verschiedener Konfessionen und Religionen“ (Ay1)/„Dieses Mindestmaß an Toleranz verbietet die Abwertung anderer Überzeugungen, es erlaubt jedoch, die eigene Überzeugung zu vertreten und für sie zu werben.“ (Ax5)/„[...] Urteils- und Entscheidungsfreiheit gegenüber Religionen und Weltanschauungen werden angebahnt [...]. Alle Kolleginnen und Kollegen fühlen sich darüber hinaus der Toleranz gegenüber Eltern und Kindern anderer Konfessionen und Religionen verpflichtet.“ (By7)/„Die Grundwerte, Toleranz gegenüber Andersgläubigen, die Zusammenarbeit mit ihnen und das Verständnis für sie, werden weiterhin einen hohen Stellenwert haben.“ (By8)

Eine Schule (Bx5) verankert explizit die Möglichkeit, Lernende vom Religionsunterricht zu befreien (vgl. Abb. 19). Bx14 ist die einzige Schule, die aufgrund der religiösen Vielfalt der Schülerinnen und Schüler auf spezielle Konzepte verweist: Diese Schule verankert, dass sie eine „Schule für alle sein will“ (Bx14) und deswegen auch kath. Religionsunterricht angeboten wird. Dies deutet darauf hin, dass der ev. Religionsunterricht an dieser Schule nicht verpflichtend ist.

Darüber hinaus verankert die Schule Bx14 die Chancen einer religiös pluralen Schülerschaft im Kontext konfessionell-kooperativer Projekte explizit:

„Durch diese Projekte zu ausgewählten Inhalten lernen Kinder viel vom eigenen Glauben, erwerben aber zusätzlich auch erste Kenntnisse vom Glauben der jeweils anderen Konfession, stärken ihre religiöse Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz und üben sich in Grundlagen der religiösen Toleranz/des Respekts und der dialogisch-kommunikativen Kompetenz.“ (Bx14)

Sowohl Bx5 als auch Bx14 weisen eine religiös heterogene Schülerschaft auf: An der Schule Bx5 sind 30 % der Lernenden katholisch, an der Schule Bx14 gibt es mehr katholische als evangelische Schülerinnen und Schüler. An einer Schule wird der ev. Religionsunterricht als überkonfessioneller Bibelkunde-Unterricht erteilt (Ay7), um der veränderten Religiosität gerecht werden zu können. Aus dem Dokument geht nicht hervor, auf welche Veränderungen sich dies bezieht.

Die verpflichtende Teilnahme am Religionsunterricht wird in 13 schulischen Dokumenten manifestiert. Insgesamt scheint der Status als Bekenntnisschule

Abb. 20: Verankerungen von Religionen und Weltanschauungen im Kontext der Schultypen

	Insg. ^a	Typ A ^b	Typ B ^c
nicht spezifiziert	55,5%	87,5%	52,6%
Katholizismus	33,3%	12,5%	36,8%
Islam	11,1%	0,0%	15,8%
allgemein: nichtchristliche Religionen/Zugehörigkeiten und Weltanschauungen	11,1%	0,0%	15,8%
Griechisch-orthodox	3,7%	0,0%	5,3%
Judentum	3,7%	0,0%	5,3%
ohne Bekenntnis	3,7%	0,0%	5,3%

Mehrfachnennungen möglich.

a. N [27] b. N [8] c. N [19]

sowohl bei der Aufnahme Lernender als auch bei Regelungen zum Religionsunterricht von wesentlicher Bedeutung zu sein: 7 Schulen verweisen in diesen Zusammenhängen explizit darauf (vgl. Abb. 19), wovon die Schule Bx14 die einzige ist, die das „christliche Prinzip der einladenden Offenheit“ (Bx14) als Begründung für die Einrichtung des kath. Religionsunterrichts verankert. Weitere 3 Schulen verweisen implizit auf ihren Status als Bekenntnisschule, indem Eltern „die pädagogische Ausrichtung bejahen“ (By4) müssen, um das „christliche Anliegen der Schule wissen und [dies] befürworten“ (Ay3), oder die obligatorische Teilnahme am ev. Religionsunterricht als „Leitgedanke[n]“ (Ay3) der Schule formuliert wird.

12 Schulen verankern den verpflichtenden Besuch des Religionsunterrichts nicht explizit, in den Dokumenten wird jedoch ausschließlich ev. Religionsunterricht manifestiert. Dies kann darauf hindeuten, dass die Teilnahme vorausgesetzt wird.

Die Verankerungen von Religionen und Weltanschauungen (vgl. Abb. 20) zeigen darüber hinaus deutliche Unterschiede zwischen Schultyp A und B: In Dokumenten des Typs A wird, abgesehen vom Katholizismus, keine weitere Religion oder Weltanschauung explizit benannt. Typ B hingegen verankert die drei Weltreligionen ebenso wie Bekenntnislosigkeit. Eine Schule nennt das Judentum und den Islam im Kontext der curricularen Vorgaben des Faches ev. Religionslehre. Der Islam wird darüber hinaus im Zusammenhang einer Kooperation mit einer Moschee sowie bei Schülerzusammensetzungen verankert. Die allgemeinen Beschreibungen und nicht genauer spezifizierten ‚anderen‘ Religionen sind jeweils Bestandteil der oben angeführten allgemeinen Ziele des Religionsunterrichts oder von Bildung.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der Aspekt der religiösen Diversität an den meisten Schulen eine deutlich nachgeordnete Rolle spielt. Die

weitestgehende Verpflichtung zur Teilnahme am ev. Religionsunterricht sowie die Verankerungen zu anderen Religionen und Weltanschauungen unterstreichen dies.

6.4.2.3 Außerschulische Kooperationen

Insgesamt geben 6 Schulen in ihren Texten an, mit katholischen Gemeinden oder Schulen zu kooperieren, wovon eine Schule zu Typ A und 5 zu Typ B gehören. 5 der 6 Schulen nehmen auch Lernende mit Behinderung(en) auf (vgl. Abb. 21).

Schule Bx15 manifestiert darüber hinaus die Kooperation mit einer Moschee:

„Im Rahmen des Religionsunterrichts lernen die Kinder auch Deutungsformen anderer Kulturen, Weltanschauungen und Religionen kennen. [...] So gehört z. B. der Besuch einer katholischen Kirche oder der [...] Moschee zum festen Bestandteil unseres schulischen Lebens.“ (Bx15)

Bei Schule Ax2 bezieht sich der Kontakt auf eine katholische Schule: „Kontakte mit der katholischen Grundschule am Ort werden durch gegenseitige Einladungen zu Veranstaltungen gepflegt.“ (Ax2) Die darauffolgende Verankerung deutet auf die Intensität dieser Kooperation: „Intensiver ist die Zusammenarbeit mit der freien christlichen [Schule].“ (Ax2) Abgesehen von Schule Bx14 beschränken sich die verankerten Kooperationen auf die Besichtigungen kath. Kirchen (4 Schulen). Eine Schule (Bx17) verankert den Besuch eines Pfarrers im Religionsunterricht der 4. Schuljahre. Schule Bx14 besucht u. a. „verschiedene Aktionen der Gemeinden [...] im Kirchenjahr, z. B. Lambertisingen⁵⁸³, Kinderbibeltage

Abb. 21: Kooperation mit Instituten und Angehörigen anderer Religionen im Kontext der Schultypen

	Typ A			Typ B			Insg.
	Insg.	Ax	Ay	Insg.	Bx	By	
Kath.	1	1	0	5	4	1	6
Islam	0	0	0	1	1	0	1
Insgesamt	1	1	0	5	5	1	6

Mehrfachnennungen möglich.

⁵⁸³ Das Lambertifest wird zu Ehren des Heiligen Lambert von Lüttich am Tag seiner Ermordung, dem 17.09., gefeiert und war früher ein großes Volksfest. Das Bauen und darauffolgende Schmücken von ‚Lambertus-Pyramiden‘ sowie das dazugehörige Singen sind bis heute bei Kindern verbreitet. Vgl. Grimm, Sabine: Geschichte und Impressionen Burg Henrichsburg. 2011

sowie Krippendarstellungen in den verschiedenen katholischen Kirchen während der Weihnachtszeit“ (Bx14) und lädt den Pfarrer vor der Erstkommunion der kath. Schülerinnen und Schüler ein.

Insgesamt zeichnen sich die untersuchten Texte durch seltene Verankerungen hinsichtlich der Kooperationen mit nicht evangelischen Kirchen und Schulen aus. Darüber hinaus zeigen die Analysen, dass alle Schulen des Typs A mit Schulen des gleichen Trägers und/oder Gemeinden ihrer Glaubensrichtung kooperieren.

Auf Grundlage dieser Resultate scheint die außerschulische Begegnung mit Angehörigen anderer Religionen und Weltanschauungen bei beiden Schultypen eine nachgeordnete Bedeutung zu haben. Die Differenzen zwischen Typ A und B deuten allerdings darauf hin, dass dieser Aspekt bei Typ A noch nachgeordneter ist, als bei Typ B. Darüber hinaus scheint sich die religiöse Zusammensetzung der Lernenden auf die Kooperationsbereitschaft auszuwirken: Die Schulen Bx5, Bx14, Bx15 und Bx17, die als einzige eine religiös plurale Schülerschaft verankert haben, kooperieren auch mit Einrichtungen und Angehörigen anderer Religionen, wobei sich dies vorwiegend auf den Katholizismus bezieht. Darüber hinaus fällt auf, dass diese Schulen zum Typ x gehören. Dies deutet darauf hin, dass das Verständnis von und der Umgang mit Vielfalt an diesen Schulen besonders breit gefächert ist.

6.4.2.4 Feste und Feiern

Wie in Kap. 4.2 deutlich wird, können schulische Feierformen als Spiegel gelebter Vielfalt dienen.

Feste und Feiern sind in allen Dokumenten des Typs B und in 7 Texten des Typs A verankert. An 23 Schulen werden *Gottesdienste* gefeiert, bei den meisten Schulen zu Festen und Feiern im Jahresrhythmus (11 Schulen). An knapp einem Drittel der Schulen wird der Gottesdienst als wichtiger Bestandteil des Schullebens manifestiert und findet mehrfach monatlich statt. Insgesamt geben nur 3 Schulen in ihren Dokumenten an, ökumenische Gottesdienste zu feiern:

„Der erste Schultag wird in besonderer Weise gestaltet: ökumenischer Gottesdienst mit Eltern in der Kirche.“ (By11)/„In einem festlichen Rahmen feiern die Kinder mit ihren Eltern [...] einen ökumenischen Gottesdienst in

der [evangelischen Kirche]. [...] Schwerpunkte dieser Zusammenarbeit [mit der katholischen Kirche, Anm. d. Verf.] sind: Das Feiern einiger Schulgottesdienste in der [katholischen Kirche].“ (Bx14)/„Da sich das Konfessionalitätsprinzip immer auch als Öffnung im Geist der Ökumene versteht, bestehen auch gute Kontakte zu den Geistlichen der katholischen Kirche, die punktuell den Gottesdienst mitgestalten.“ (Bx15)

Die Schule Bx14 verankert als einzige Schule das Feiern von Gottesdiensten in der ev. *und* der kath. Kirche. Insgesamt manifestieren die Schulen unterschiedliche Feste und Feiern, wobei Schulen des Typs B diese deutlich häufiger verankern (vgl. Abb. 22).

Keine Schule des Typs A manifestiert das Karnevalsfest oder das Feiern von Halloween. Schule Ax5 betont dies explizit: „An unserer Schule als einer evangelischen Bekenntnisschule werden weder das Karnevalsfest noch Halloween gefeiert. Wir wollen nicht leichtfertig über mögliche Gefahren bzw. die heidnische Herkunft dieser Feste hinwegsehen.“ (Ax5) Im Kontext der Auseinandersetzung des Umgangs mit religiöser Diversität ist insbesondere interessant, dass ‚möglichen Gefahren‘ und die ‚heidnische Herkunft‘ in eine

Abb. 22: Verankerte Feste und Feiern im Kontext der Schultypen

	Insg. ^a	Typ A ^b	Typ B ^c
Gottesdienste	85,3%	62,5%	94,8%
Schulfest	77,7%	62,5%	84,2%
Sportfeste	66,6%	62,5%	68,4%
Klassenfeste	66,6%	62,5%	68,4%
Weihnachtsfeier	66,6%	37,5%	78,9%
Adventsfeiern/-andachten	62,9%	50,0%	68,4%
Feste des Kirchenjahres	55,6%	62,5%	52,6%
Erntedank	48,1%	50,0%	47,3%
Ostern	33,3%	37,5%	31,2%
Karneval	33,3%	0,0%	47,4%
Sankt-Martin-Fest	29,6%	0,0%	42,1%
Pfingsten	11,1%	25,0%	5,3%
Schöpfungsfest	7,4%	25,0%	0,0%
Halloween	3,7%	0,0%	5,3%
Verankerungen insg.	46,8%	38,4%	49,6%

Mehrfachnennungen möglich.

a. N [27] b. N [8] c. N [19]

Beziehung gesetzt werden.

Auch das Sankt-Martins-Fest wird ausschließlich in Dokumenten des Typs B verankert. Ursprünglich geht das Sankt-Martins-Fest auf den Bischof von Tour zurück, Martin Luther wurde jedoch am Martinstag auf seinen Namen getauft. Seit Mitte des 20. Jh. „lässt sich im Protestantismus eine Öffnung für Formen des Martinsbrauchtums feststellen, die im 19. und 20. Jahrhundert im römischen Katholizismus geprägt worden sind. Aus dem Martinstag entwickelte sich in protestantischen ‚Hochburgen‘ eine ökumenische Dynamik“⁵⁸⁴, so dass dieses Fest heute sowohl von Protestanten als auch von Katholiken gefeiert wird. Dass das Martinsfest in keinem Dokument des Typs A manifestiert wird, könnte folgerichtig auf den katholischen Ursprung zurückgeführt werden.

Werden die verankerten Feste und Feiern hinsichtlich der *Typologien religiöser Feierformen* (vgl. Kap. 4.2.4.3.1) betrachtet, deuten die Verankerungen im Kontext der Gottesdienste auf die Form interreligiöser Feiern hin. Im Unterschied zur liturgischen Gastfreundschaft gestalten Schülerinnen und Schüler die Gottesdienste mit. Durch die Vorbereitungen im Klassenverband deuten die Verankerungen nicht darauf hin, dass Lernende anderer Religionen oder Weltanschauungen lediglich Gäste sind, die nicht selbst in Aktion treten.

6 Schulen verankern das Feiern von Gottesdiensten ausschließlich in Kirchen, so dass der gewählte Raum „immer schon vom Glauben der betreffenden Religionsgemeinschaft in ihrem jeweiligen Kontext“⁵⁸⁵ geprägt ist. 3 Schulen nutzen sowohl Schulräume als auch Kirchen für Gottesdienste: „Wir wollen jedoch nicht nur ‚Kirche‘ in die Schule holen, sondern den Kindern auch unmittelbare Erfahrungen damit ermöglichen.“ (By3) Das ausschließliche Feiern von Gottesdiensten in der Schule wird in 4 Dokumenten verankert, wovon 3 Schulen zu Typ A gehören. Keine Typ A Schule gibt an, Gottesdienste in der Kirche zu feiern. Dies kann auf das Gemeinde- und Kirchenverständnis zurückgeführt werden. Insgesamt verankert nur eine Schule des Typs B keine Gottesdienste, wohingegen diese in 3 Dokumenten des Typs A nicht manifestiert werden. Aus den Verankerungen zu Gottesdiensten geht hervor, dass – trotz der Mitgestaltung

⁵⁸⁴ Happ, Martin: Alte und neue Bilder vom Heiligen Martin. 2006. S. 358

⁵⁸⁵ Dahling-Sander, Christoph: Welchem Kalender folgt eine religionssensible Schulkultur? 2011. S. 340

durch Schülerinnen und Schüler – der Protestantismus im Vordergrund steht. Eine Schule manifestiert konkrete Gründe für das Feiern von Gottesdiensten: „Die [Grundschule] gestaltet diese Gottesdienste, um den Eltern und Kindern Gott bekannt zu machen und sie zu einem Leben mit ihm einzuladen.“ (Ax5) Durch die verankerten Prägungen deutet die Gestaltung deswegen nicht auf multireligiöse Feiern hin, bei denen Glaubensdifferenzen z. B. durch das Beten in eigenen Worten und Gesten, sichtbar werden würden (vgl. Kap. 4.2.4.3.1).

Bei dem Feiern von Klassen- und Schulfesten ergibt sich die Möglichkeit gemeinsamer Feste, die DAHLING-SANDER als „Feiern für alle (mit religiösen Inhalten)“⁵⁸⁶ bezeichnet. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass keine Religion im Vordergrund steht und sie nicht zwingend religiös belegt sind. Solche Feste werden in 21 Manifestationen schriftlich fixiert. Eine Schule verankert ausschließlich christliche Feste und Feiern (By13), in 4 Texten wird explizit auf die religiöse Prägung aller Feste hingewiesen wird:

„Christlich geprägte Gottesdienste, Klassen- und Schulfeste als Teil des Schullebens.“ (Ay3)/„Zu den expliziten Kennzeichen unseres Propriums gehören sämtliche Ausdrucksformen des christlichen Glaubens im Schulleben, wie beispielsweise Morgen- und Schulandachten, gemeinsames Gebet, Schulgottesdienste, das Feiern christlicher Feste, die Pflege christlicher Tradition [...]“ (Ay6)/„Gemeinsam mit dem [...] Kindergottesdienst und auch der Kirchengemeinde werden Feste gestaltet.“ (Ay7)/„Die christlichen Feste werden in unserer Schule nicht nur in Gottesdiensten und Religionsunterricht einbezogen. Sie sind Teil unseres gemeinschaftlichen Lebens in der Schule. Die Kinder erfahren sie im gemeinsamen Feiern in der Klasse und auch in der Schule [...]“ (Bx19)

6.4.2.4.1 (Religiöse) Rituale

Schulische Rituale werden deutlich häufiger in Texten des Typs A verankert, als in Dokumenten des Typs B (vgl. Abb. 23). Der Erzähl- oder Morgenkreis, der nicht unbedingt religiös konnotiert sein muss, wird in etwa der Hälfte der Dokumente des Typs B verankert. In Texten des Typs A scheinen diese eine vergleichsweise nachgeordnete Rolle zu spielen, in diesen Dokumenten werden vorwiegend religiöse Rituale manifestiert. 7 von 8 Schulen verankern

⁵⁸⁶ Dahling-Sander, Christoph: Welchem Kalender folgt eine religionssensible Schulkultur? 2011. S. 341

regelmäßige Morgenandachten, 6 Schulen Gebete und an der Hälfte der Schulen werden Schulanandachten als fester Bestandteil des schulischen Lebens manifestiert.

Damit unterscheiden sich die Manifestationen der

Schultypen nicht nur hinsichtlich der Verankerungshäufigkeit von Ritualen insgesamt, sondern besonders auch in Bezug auf die einzelnen Rituale: An Schulen des Typs A scheint insbesondere den Morgenandachten und Gebeten deutlich mehr Bedeutung zuzukommen, als Festen und Feiern im Kirchenjahr. Religiöse „Rituale schreiben vor, wie sich die Menschen dem Heiligen gegenüber zu verhalten haben“⁵⁸⁷, d. h., durch Rituale werden, ähnlich wie bei Erziehung, bestimmte Verhaltensweisen angestrebt. Die Ergebnisse der Analyse der Bildungsverständnisse deuteten bereits darauf hin, dass Schulen des Typs A konkrete und zielgerichtete Vorstellungen von wünschenswerten Verhaltensweisen haben (vgl. Kap. 6.3.2). Die häufige Verankerung religiöser Rituale in Form von meist täglichen Andachten und Gebeten im Klassenverband bestärken diese Vermutung.

Die Resultate legen nahe, dass die Schulkultur von Typ A explizit auf das religiöse Bekenntnis ausgerichtet ist und dies im schulischen Alltag deutlich hervorgehoben wird. Darauf deuten auch die Formulierungen innerhalb der Dokumente hin, wie z. B.:

„Ein grundlegender Bestandteil unseres Schullebens sind die täglichen Andachten [...] in den einzelnen Klassen und in der Schulgemeinschaft. Die geistliche Besinnung und Ausrichtung auf Gott dient dazu, zur Ruhe zu kommen, Kraft zu schöpfen und wesentliche Ziele im Auge zu halten. Das Wort Gottes, das Gebet und das Beten füreinander sind zentrale Elemente der Andacht.“ (Ay1) „Ein wichtiger Aspekt unseres Schullebens ist die morgendliche Andacht [...] in den Klassen. Das gemeinsame Gebet, mit dem auch die klasseninterne Andacht abschließt, bietet den Kindern die Möglichkeit, Gott als liebevollen Vater anzurufen, ihm zu danken und für

Abb. 23: Verankerte Rituale im Kontext der Schultypen

	Insg. ^a	Typ A ^b	Typ B ^c
Erzählkreis/Morgenkreis	40,7%	12,5%	52,6%
Morgenandachten	40,7%	87,5%	21,1%
Gebete	37,0%	75,0%	21,1%
Schulanandachten	22,2%	50,0%	10,5%
Insgesamt	35,2%	56,3%	26,3%

Mehrfachnennungen möglich.

a. N [27] b. N [8] c. N [19]

⁵⁸⁷ Stollberg-Rilinger, Barbara: Rituale. 2013. S. 23

andere zu bitten.“ (Ax4)/„Die große Pause beginnt mit dem gemeinsamen Frühstück, das durch ein Dankgebet oder -lied eingeleitet wird.“ (Ax5)

6.4.2.5 Zusammenfassendes Fazit

Zu Beginn wurde der Fokus auf Begegnungen gelegt, welche sowohl inner- als auch außerschulisch umgesetzt werden können. Die Analysen zeigen jedoch, dass weder innerschulische Begegnungen noch außerschulische Kooperationspartner einen festen Platz in den untersuchten Dokumenten einnehmen. Andere Religionen oder Weltanschauungen werden vorwiegend im Kontext gesellschaftlicher Pluralität genannt und finden sich darüber hinaus i. d. R. auf inhaltlicher Ebene im Religionsunterricht oder dem allgemeinen Bildungsauftrag der Schulen wider, anderen Religionen und Weltanschauungen gegenüber eine offene und tolerante Haltung zu entwickeln. 18 Schulen verankern, für alle Schüler offen zu sein, allerdings wird in 15 Texten der Besuch des ev. Religionsunterrichts als Aufnahmebedingung für Lernende manifestiert. Nur eine Schule verankert katholischen Religionsunterricht, eine weitere Schule die Möglichkeit der Abmeldung vom ev. Religionsunterricht. Insgesamt geben nur 4 Schulen (je Typ B) eine religiös plurale Schülerschaft an.

Die Möglichkeiten und Chancen, die sich durch den einheitlichen ev. Religionsunterricht im Klassenverband ergeben, werden jedoch, basierend auf den Texten, nicht genutzt. Auch in diesem Bereich beschränken sich die Verankerungen auf allgemeine Ziele des Religionsunterrichts wie Toleranz und/oder das Wissen über andere Religionen.

Bei der allgemeinen Analyse außerschulischer Kooperationspartner im Kontext der Wertetypen (vgl. Kap. 6.3.2) zeichnete sich bereits das Bild ab, dass außerschulischen Kooperationen an Schultyp B mehr Bedeutung zukommt als an Schultyp A. Auch im Zusammenhang des Umgangs mit religiöser Diversität manifestieren ausschließlich Schulen des Typs B Kooperationen mit katholischen Kirchen. Nur eine Schule verankert darüber hinaus auch eine Moschee als Lernort. Kooperationen mit Angehörigen und Institutionen anderer Religionen über den Katholizismus und den Islam hinaus werden in keinem Dokument schriftlich festgehalten. Nur Schule Bx14 verankert, dass griechisch-orthodoxe Lernende, Muslime, Katholiken, Protestanten und Bekenntnislose die Schule besuchen. Da insgesamt nur 6

von 27 Schulen Kooperationen mit Angehörigen und Institutionen anderer Religionen verankern, scheint dieser Zusammenarbeit insgesamt eine nachgeordnete Bedeutung zuzukommen. Dass alle Schulen, die eine religiös plurale Schülerschaft verankern, auch Kooperationen mit der kath. Kirche manifestieren und zu Typ x gehören, deutet erneut darauf hin, dass die Zusammensetzung der Lernenden sich auf die Gestaltung des Schullebens, und damit auch auf die Schulkultur auswirkt (vgl. auch Kap. 6.4.1.2).

Feste, Feiern und Gottesdienste sind im überwiegenden Teil der untersuchten Dokumente verankert. Trotzdem zeigen sich deutliche Divergenzen zwischen Typ A und B: Schulen des Typs A verankern nicht nur durchschnittlich deutlich weniger Feste und Feiern als Typ B, sondern verzichten auch auf die Manifestation bestimmter Feste. Keine Schule des Typs A feiert Karneval, Halloween oder das Sankt-Martins-Fest. Die Begründung der Schule Ax5, „nicht leichtfertig über mögliche Gefahren bzw. die heidnische Herkunft dieser Feste [Karneval und Halloween, Anm. d. Verf.] hinwegsehen“(Bx5) zu wollen, deutet auf eine generelle Ablehnung ‚heidnischer‘ Feste hin. Dass das Sankt-Martins-Fest in keinem Dokument des Typs A verankert wird, kann ebenfalls darauf zurückgeführt werden, dass dieses Fest einen katholischen Ursprung hat. Auch das Feiern von Klassen- und Schulfesten ist an 3 Schulen des Typs A und nur an einer Schule des Typs B explizit religiös konnotiert. Das gemeinsame Feiern mit Schülerinnen und Schülern, ohne eine Religion in den Vordergrund zu stellen, eröffnet die Möglichkeit, alle Lernende zu inkludieren und ernst zu nehmen.

Bei verankerten Ritualen ergibt sich ein entgegengesetztes Bild: Im Gegensatz zu Festen und Feiern kommt Ritualen in den Texten des Typs A eine höhere Bedeutung zu als in Dokumenten des Typs B: Morgenandachten und Gebete sind an 75 % der Schulen des Typs A fester Bestandteil des Schullebens. Die häufige Verankerung von Andachten kann der Grund für die vergleichsweise seltenere Manifestation von Gottesdiensten sein. Morgen- und Erzählkreise hingegen, die nicht eo ipso religiös konnotiert sind, werden von 52,6 % der Schulen des Typs B verankert und in 12,5 % der Texte des Typs A.

Auf Grundlage der Ergebnisse werden Lernende unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen zwar an den untersuchten ev.

Bekenntnisgrundschulen aufgenommen, die daraus resultierenden Möglichkeiten jedoch weitestgehend nicht genutzt. Dass 15 Schulen die Teilnahme am ev. Religionsunterricht und z.T. sonstigen religiösen Schulveranstaltungen zur zwingenden Voraussetzung des Schulbesuchs machen, deutet darauf hin, dass religiöse Pluralität bzgl. divergierender Religionszugehörigkeiten zwar geduldet, jedoch wenig beachtet wird, wie auch die Organisation des Religionsunterrichts zeigt. Dies spiegelt sich auch in den verankerten Festen und Feiern wider, die vorwiegend christlich belegt sind. Klassen- und Schulfeste können durchaus offen und religiös plural gestaltet werden, aufgrund der fehlenden Verankerungen kann dies allerdings nicht erfasst werden. Die Manifestationen von Typ A deuten jedoch darauf hin, dass die Schulkultur dieser Schulen explizit auf das entsprechende Bekenntnis ausgerichtet ist. Insbesondere tägliche Andachten und Gebete im Klassenverband lassen vermuten, dass religiöser Diversität und dem Umgang damit keine hervorgehobene Bedeutung zukommt.

Wird, in Anlehnung an KELLER, davon ausgegangen, dass die schulischen Schriften das pädagogische Selbstverständnis und nach BÖHM die prägenden Elemente des Schullebens zum Ausdruck bringen,⁵⁸⁸ lassen die Verankerungen den Rückschluss zu, dass dieser Inklusionsaspekt an den untersuchten Schulen bisher eine deutlich nachgeordnete Bedeutung zukommen. Dabei scheint der Status als Bekenntnisschule von wesentlicher Bedeutung zu sein, indem die i. d. R. verpflichtende religiöse Praxis durch religiös konnotierte Rituale aber auch Feste bei vielen Schulen ihre Begründung im Status der Bekenntnisschule findet. Allerdings muss sich religiöse Praxis immer „religionspädagogisch verantworten, auch an evangelischen Schulen“⁵⁸⁹. Auch wenn das Einverständnis der Eltern, ihr Kind am ev. Religionsunterricht und religiösen Schulveranstaltungen teilnehmen zu lassen i. d. R. die Voraussetzung für den Schulbesuch darstellt, kann sich dieses Einverständnis verändern und subjektiv unterscheiden. Religiöse Bildung heißt auch, sich distanzieren zu können und zu dürfen, denn „Suche setzt Freiheit voraus, pädagogische Distanz muss möglich sein, auch im Umgang mit religiöser Praxis an der Schule. [...] Religiöse Bildung entwickelt sich im Dialog, nicht in der Überwältigung durch

⁵⁸⁸ Vgl. Kap. 5.5.2

⁵⁸⁹ Schulz, Hartmut: Die „geistliche Mitte“ und das Recht zur Distanz. 2006. S. 162

Ritual und Gemeinschaft⁵⁹⁰. Die Verankerungen deuten jedoch darauf hin, dass diese Freiheit zur Distanz (nicht nur, aber besonders) bei Schultyp A eine nachgeordnete Rolle zu spielen scheint.

Die Schule Bx14 fällt bei den Analysen besonders auf: Sie verankert als einzige Schule kath. Religionsunterricht, und Gottesdienste werden sowohl in der ev. als auch in der kath. Kirche gefeiert. Darüber hinaus nutzt diese Schule die religiös plurale Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler für konfessionell-kooperative Projekte und verankert die Relevanz von Begegnung explizit. Diese Schule wird bei der Einzelanalyse gesondert Beachtung finden.

6.5 Einzelanalysen

In den vorherigen Kapiteln wurde die Gesamtheit der Dokumente hinsichtlich des Nexus zwischen verankerten Elementen beider Inklusionsaspekte betrachtet. Die Analyse von Einzelschulen ermöglicht darüber hinausgehende Einblicke in einzelschulische Zusammenhänge.

Die *Paul-Gehardt-Schule (PGS)* in Dülmen (Bx14) stach sowohl bei der Analyse der Inklusion Lernender mit speziellen Förderbedürfnissen als auch bei der Untersuchung der Verankerungen hinsichtlich des Umgangs mit religiöser Diversität hervor. An dieser Schule lernen nicht nur Lernende mit und ohne Behinderung(en) seit über 20 Jahren zusammen, sie zeichnet sich darüber hinaus durch eine besondere religiöse Zusammensetzung der Lernenden aus: An dieser staatlichen ev. Bekenntnisgrundschule gibt es mehr katholische als evangelische Schülerinnen und Schüler. Des weiteren verankert die PGS, als einzige der untersuchten Schulen, die Erteilung von kath. Religionsunterricht.

Darauffolgend wird die *Schule für Circuskinder* in Hilden einzeln betrachtet. Sie ist die einzige ev. (Grund-)Schule in NRW in landeskirchlicher Trägerschaft und wird von der ev. Kirche im Rheinland getragen. Aufgrund ihrer besonderen Organisation als „Schule auf Rädern“⁵⁹¹ wurde diese Schule in die bisherigen Analysen nicht mit einbezogen.

⁵⁹⁰ Schulz, Hartmut: Die „geistliche Mitte“ und das Recht zur Distanz. 2006. S. 165

⁵⁹¹ Hallwirth, Uta: Heterogenität bejahen. 2012. S. 46

6.5.1 Paul-Gerhardt-Schule, Dülmen (Bx14)

Die katholisch geprägte Stadt Dülmen⁵⁹² liegt im Münsterland und stellt mit ca. 47.000 Einwohnern die größte Stadt im Kreis Coesfeld dar.⁵⁹³ Die PGS ist eine von drei Grundschulen Dülmens, wobei die anderen beiden Grundschulen katholisch sind.

Aufgrund ihrer zentralen Lage übernimmt sie die Funktion der Stadtteilschule und weist eine enorm heterogene Schülerschaft auf. Größtenteils besuchen Schülerinnen und

Schüler der direkten Umgebung die Schule, „die Religionszugehörigkeit spielt kaum eine Rolle für die Schulwahl.“ (S. 15) Allerdings wird die Schule auch von einigen Kindern aus anderen Stadtteilen besucht. „Hier handelt es sich meistens um Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund, die das Förderkonzept [der] Schule schätzen.“ (S. 14) Insgesamt haben 31 % der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund, jedoch sind alle in Deutschland geboren.

Auch der familiäre und soziokulturelle Hintergrund der 297 Lernenden ist vielfältig: In der direkten Umgebung der Schule liegen sowohl Sozialwohnungen als auch Einfamilienhäuser, insgesamt besteht eine „große soziale Ungleichheit“ (S. 14). Darüber hinaus besuchen viele Kinder Alleinerziehender die Schule.

Insgesamt zeichnet sich die Grundschule folgerichtig durch eine heterogene Schülerschaft hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte aus.

Nachdem ein kurzer Blick auf die Geschichte der Schule geworfen wird, wird das inklusive Profil der PGS genauer betrachtet. Dies schafft eine tragfähige Grundlage für die Betrachtung des verankerten Umgangs mit den ausgewählten Inklusionsaspekten. Da Vorstellungen des Wünschens- und Erstrebenswerten eng mit den genannten Aspekten verwoben sind, werden diese mit den unterschiedlichen Bereichen verflochten. Dies ermöglicht eine differenziertere Betrachtung des direkten Nexus zwischen Verankerungen

Abb. 24: Anzahl der Lernenden nach sprachlichem Hintergrund

Deutschland	205
Ehemalige Sowjetunion/ Kasachstan/Kirgisien	33
Ehemaliges Jugoslawien	33
Polen	12
Türkei	6
Spanien	2
Portugal	2
China	1
Niederlande	1
Großbritannien	1
Griechenland	1

Die Bezeichnungen entsprechen denen des Programms.

⁵⁹² 68,6 % der Bevölkerung sind katholisch, nur 17,8 % der Einwohner sind evangelisch. Vgl. Stadt Dülmen (Hrsg.): Statistik und Strukturdaten. 2008

⁵⁹³ Vgl. Stadt Dülmen (Hrsg.): Statistik und Strukturdaten. 2008

von Werten und Inklusionsaspekten und zeigt darüber hinaus die konkreten Zusammenhänge an der Einzelschule.

6.5.1.1 Die Geschichte der ev. Stadtteilschule

Die Schule wurde 1847 als private ev. Schule gegründet und 61 Jahre später (1908) zu einer städtischen Schule umgewandelt. Mit Beginn des Nationalsozialismus 1937 wurde die Schule aufgelöst und nach Kriegsende 1945 mit einer Klasse wiedereröffnet. Sie erlebte einen „enorme[n] Schülerinnenzuwachs durch Flüchtlinge und Vertriebene aus den Ostgebieten.“ (S.9) 1969 wird die PGS durch die Auflösung der Volksschule zu einer Grundschule. Ein Viertel der Lernenden waren bereits 1987 nicht evangelisch. Auch die Anzahl „von ausländischen und ausgesiedelten“ (S. 15) Lernenden stieg stetig an (1987: 12,0 %; 2011: 31 %), so dass von 1990-1997 eine Auffangklasse für Kinder aus ausgesiedelten Familien eingerichtet wurde. 4 Jahre später (2001) werden Nachmittagsangebote zur Förderung Lernender mit Migrationshintergrund realisiert.

2006 beschloss der Schulträger die Zusammenlegung zweier Grundschulen in Dülmen: Die Overberg-Schule lief zum Schuljahr 2010/11 aus und die PGS zog jahrgangsweise in die freiwerdenden Räumlichkeiten ein. Dieser Prozess der Zusammenlegung brachte nicht nur eine vierjährige Arbeit an zwei Standorten mit sich, sondern führte zu mehreren Veränderungen: Einerseits muss die Schule „als eine evangelische Schule in einem katholisch geprägten Stadtteil die Funktion einer Stadtteilschule“ (S. 12) übernehmen. Andererseits wurden die Konzepte der beiden Schulen miteinander verbunden: „Als eine der ersten Schulen im Regierungsbezirk Münster – seit mehr als zwanzig Jahren – verstand die Overberg-Schule Dülmen das Mit- und Füreinander gerade auch von Kindern mit besonderen Erziehungs- und Förderbedarfen als integralen Bestandteil ihrer schulischen Arbeit.“ (S. 42f)

Darüber hinaus erhielt die Schule 2001 „den Förderpreis für die Initiative ‚Kinder helfen Kindern‘ in Indonesien“ (S. 10), wird vom Land NRW als ‚bewegungsfreudige Schule‘ ausgezeichnet (2004) und „belegte [2007] den 2. Platz beim Wettbewerb ‚jugend creativ‘ auf Bundesebene.“ (S. 12)

6.5.1.2 „Unsere Schule soll eine Schule für alle sein.“ (S. 7) – Inklusion ganzheitlich gedacht

Die Zusammenlegung mit der Overberg-Schule führte zu entsprechend weitreichenden Veränderungen, die „mit sehr vielen zeitaufwendigen Arbeitsprozessen erfolgreich“ (S. 13) bewältigt wurden: Der Umgang mit Vielfalt und der Anspruch, „eine Schule für alle Kinder“ (S. 7) sein zu wollen, spiegeln sich in vielfältigen verankerten Konzepten, Projekten und im Schulleben insgesamt wider. Neben der Heterogenität hinsichtlich soziokultureller Merkmale nimmt die Schule auch Lernende mit sonderpädagogischen

Abb. 25: Förderschwerpunkte

- | |
|---------------------------------------|
| 1. Lernen |
| 2. Körperliche Entwicklung |
| 3. Geistige Entwicklung |
| 4. Hören |
| 5. Sprache |
| 6. Motorik |
| 7. Emotionale und soziale Entwicklung |
| 8. Hochbegabung |

Die Bezeichnungen entsprechen denen des Programms.

Abb. 26: Religionszugehörigkeiten der Lernenden

römisch-katholisch	152
evangelisch	67
islamisch	38
ohne Bekenntnis	33
griechisch-orthodox	6
andere	1

Die Bezeichnungen entsprechen denen des Programms.

Unterstützungsbedürfnissen und besonderen Begabungen auf: Im Schuljahr 2011/12 lernten insgesamt 29 Kinder mit 7 unterschiedlichen Förderbedürfnissen in mehreren Klassen pro Jahrgang zusammen mit Lernenden ohne Behinderung(en) an der PGS (vgl. Abb. 25). Die Anzahl der Kinder mit besonderen Begabungen wird im Programm nicht eigens erwähnt. Darüber hinaus zeichnet sich die ev. Grundschule durch eine religiös plurale Schülerschaft aus: Über 50 % der Kinder sind katholisch, nur 22,2 % evangelisch (vgl. Abb. 26).

Um alle Schülerinnen und Schüler bestmöglich fördern und fordern zu können, bietet die PGS nicht nur Konzepte für „Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder mit Entwicklungsverzögerungen in unterschiedlichen Bereichen, Kinder aus Familien mit vielfältigsten Problemen, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allen Bereichen [und] Kinder aus Familien mit unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen“ (S. 7) an, sondern auch für Lernende mit besonderen Begabungen. Darüber hinaus verankert diese Schule Vielfalt auch in Bezug auf das Geschlecht: „Gender bedeutet, Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit und Vielfalt berücksichtigen und nicht stereotyp die ‚Jungen/Männer‘ oder auch die ‚Mädchen/Frauen‘ in den Blick zu nehmen.“ (S. 38) Um stereotype Rollenzuweisungen zu minimieren, hinterfragen Lehrende deswegen

einerseits ihr eigenes Verhalten sowie ggf. differierende, geschlechtsabhängige Erwartungshaltungen und reflektieren andererseits geschlechtsstereotypische Rollenzuschreibungen mit den Schülerinnen und Schülern.

Nachmittags kümmern sich 8 Erzieherinnen im offenen Ganztagsangebot (OGA) um die Kinder, wobei „besonders für die benachteiligten Schülerinnen [...] die Bildungschancen und die Bildungsqualität verbessert werden“ (S. 54) sollen. Im OGA und den dazugehörigen AGs werden u. a. soziale Kompetenzen, die Sprachkompetenz und besondere Begabungen gefördert und gefordert.

Inklusion wird hier offensichtlich nicht eindimensional auf *einen* Aspekt bezogen, als vielmehr auf Vielfalt im umfassenden Sinn. Unterschiedliche Barrieren sollen abgebaut werden und *alle* Kinder sollen bestmöglich individuell gefördert und gefordert werden. Es ist interessant, dass die PGS „auch im Hinblick auf die UN-Konvention“ (S. 7) den eigenen Anspruch hat, als inklusive Schule arbeiten zu wollen. Die Geschichte der Schule deutet eher darauf hin, dass dieser Anspruch viel älter und das Verständnis weitreichender ist als das der UN-Behindertenrechtskonvention. Wesentlicher für die Umsetzung scheint „das christliche Prinzip der einladenden Offenheit“ (S.6) zu sein, was sich auch auf andere Konfessionen, Religionen und Lebensentwürfe bezieht. Alle Beteiligten an der Schule wollen den Weg „mutig und innovativ mitgestalten.“ (S. 7)

Insgesamt setzen sich die schulischen Akteure der PGS für eine „lebendige Schulkultur“ ein, „die durch wechselseitiges Vertrauen, einen respektvollen Umgang miteinander, einen produktiven Umgang mit Differenzen, konsensorientierte Entscheidungen und selbstverantwortliches Handeln geprägt ist.“ (S. 20) Die Schulgestaltung ist sowohl räumlich als auch konzeptuell auf dieses Ziel ausgerichtet.

Bereits an dieser Stelle werden vielfältige Verbindungen mit wünschens- und erstrebenswerten Vorstellungen deutlich: Durch das konsequent angewandte Prinzip der einladenden Offenheit besucht eine vielfältig plurale Schülerschaft diese Schule. Die daraus resultierende Ambiguität unterschiedlicher Lebensentwürfe, Religionen, Weltanschauungen, Ethnien aber auch Begabungen und Beeinträchtigungen wird nicht nur ausgehalten, sondern mündet in eine Schulkultur, in der Vertrauen, Respekt und

Selbstverantwortung zu wesentlichen Kriterien werden, um dieser Vielfalt produktiv und professionell zu begegnen.

6.5.1.2.1 Individuelle Förderung

Die Hälfte der Klassenräume verfügt über einen Nebenraum, in dem Kinder entweder in Kleingruppen gefördert und gefordert werden können, oder die Möglichkeit des ruhigen Arbeitens nutzen können. Dies ermöglicht, neben inneren Differenzierungsmaßnahmen, auch die Förderung von leistungsschwächeren und leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern sowie von Lernenden mit Migrationshintergrund. Darüber hinaus bestehen „klassenübergreifende Möglichkeiten der Lerngruppenbildung im Fach Mathematik und Deutsch für schnell lernende Kinder.“ (S. 45)

Das religiös heterogene Kollegium setzt sich aus 19 Grundschullehrkräften, 5 Förderschullehrenden und einem Sozialpädagogen zusammen. Teamteaching ist „fester Bestandteil [der] unterrichtlichen Arbeit“ (S. 43), stellt jedoch nicht die Regel dar. Allerdings werden die Möglichkeiten des multiprofessionellen Teams durch eine enge Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums genutzt. Eine besondere Chance dieser Kooperation wird in der „Optimierung der Unterrichtspraxis durch Verknüpfung von Sichtweisen aus Grundschul- und Förderschulpädagogik“ (S. 42) gesehen.

Der Unterricht zeichnet sich neben innerer Differenzierung, Methodenvielfalt sowie „Geduld und Zeit“ (S. 8) auch durch ein lernförderliches Klima aus: Gegenseitiger Respekt, die Übernahme von Verantwortung sowie Gerechtigkeit und Fürsorge stellen zentrale wünschenswerte Vorstellungen dar. Eine gut vorbereitete Lernumgebung und die klare Strukturierung des Unterrichts sowie die Ordnung des Raums soll den Schülerinnen und Schülern darüber hinaus Sicherheit geben und den Lernprozess erleichtern. Die Klassenräume sind so gestaltet, dass in der Mitte genug Platz für Bewegungs- und Entspannungspausen ist. Lernende mit und ohne Behinderung(en) werden in diesen Lernsettings „ohne jegliche Ausgrenzung gemeinsam unterrichtet.“ (S. 42) Förderung und Forderung steht dabei jedem Kind zu – unabhängig davon, ob ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf nachgewiesen ist oder nicht.

Nicht nur die aufgeführten Merkmale der Unterrichtsgestaltung, sondern insbesondere auch die Betonung, „den Förder- und Unterstützungsbedarf jedes einzelnen Kindes zu erkennen“ (S. 42), lassen sich hervorragend mit inklusiver Bildung zusammendenken.

Bildung wird an dieser Schule in besonderem Maße als individueller Prozess verankert, die (auch) über die schulinternen Maßnahmen hinaus geht: Die „Zusammenarbeit mit Logopäden, Kinderärzten, Psychologen, Sozialarbeitern, Erziehungsberatungsstellen, Gesundheitsamt, Therapeuten usw.“ werden explizit als „Angebote zur individuellen Förderung“ (S. 42) verankert. Zu diesen Angeboten zählt auch der herkunftssprachliche Unterricht in Russisch. Durch den hohen Anteil Lernender mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ), findet dieser nachmittags in umliegenden Schulen statt. Schulintern gehören Förderangebote für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zum festen Bestandteil. Auch in diesem Kontext geht die Schule über die rein sprachliche Förderung hinaus: Diese Angebote sollen „vor allem der sozialen Integration, aber auch der kulturellen Begegnung“ (S. 44) dienen, bei der weder kulturelle noch religiöse Gefühle verletzt werden dürfen. Darüber hinaus verankert die Schule regelmäßige Sprechstunden des Jugendamts für Lehrende in der Schule.

Bildung wird entsprechend mehrdimensional verstanden, wobei Sozialisationsaufgaben und das Erlangen von Metakompetenzen mitgedacht werden. Die Akzeptanz vom Anderssein, die Erweiterung sozialer Kompetenzen sowie die Entwicklung von Verständnis und Toleranz, die nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch Eltern und Lehrende in unterschiedlichen Bereichen sammeln, werden als besondere Chance verstanden. Diese Erfahrungen und Ziele werden neben dem unterrichtlichen Geschehen auch durch Projekte ermöglicht.

6.5.1.3 Projekte – Partizipation und Konfliktfähigkeit zum Mitmachen und Erleben

Einen besonderen Stellenwert nimmt demokratische Erziehung ein. Die aktive Beteiligung und Mitgestaltung des Schullebens durch Lernende wird durch die Einrichtung von Klassenräten und eines Schulparlaments umgesetzt. Dabei steht vor allem das Kennenlernen „demokratischer Werthaltungen wie Solidarität, Verantwortungsbewusstsein, Gerechtigkeit,

Toleranz [und] Zivilcourage“ (S. 23) im Vordergrund. Auch der konstruktive Umgang mit Streit und Problemen soll angebahnt werden, indem die Kinder lernen, ihr Anliegen (oder das ihrer Klasse) vorzutragen, anderen zuzuhören, Gefühle äußern zu können und selbst Lösungen für Probleme zu finden. Dadurch werden zugleich auch soziale und emotionale Kompetenzen gefördert. Wünschenswerte Vorstellungen wie Partizipation aber auch Konfliktfähigkeit werden nicht nur als allgemeines Bildungsziel formuliert, vielmehr bekommen Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, diese direkt zu erproben und zu erleben. Bei dieser Art der Schülerpartizipation geht es nicht nur um das reine ‚Dabeisein‘. Die aktive Beteiligung an schulischen Belangen geht darüber hinaus und impliziert wiederum weitere wünschenswerte Vorstellungen: „Beteiligung erfordert Dialog mit anderen auf der Basis von Gleichheit und deshalb ist es erforderlich, Status- und Machtunterschiede ganz bewusst zur Seite zu schieben. Teilhabe ist erhöht, wenn das Zusammenwirken mit anderen uns in der Wahrnehmung unserer eigenen Identität unterstützt.“⁵⁹⁴ Entsprechend impliziert die aktive Teilhabe u. a. auch gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung und das Aushalten aber auch Lösen von Konflikten. Die Projekte ‚Lubo aus dem All‘ und ‚Klasse 2000‘ unterstützen diesen Weg.

‚Lubo aus dem All‘ stellt ein Projekt zur Gewaltprävention in der Schuleingangsphase dar. Es zielt auf die frühzeitige Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen, „um Verhaltensstörungen und dem Entstehen von Gewalt vorzubeugen und zugleich Lernmöglichkeiten zu verbessern.“ (S. 21) Zur Gesundheitsförderung sowie zur Sucht- und Gewaltprävention wird das Projekt ‚Klasse 2000‘ in allen Jahrgangsstufen durchgeführt und soll neben der Entwicklung einer positiven Einstellung zur Gesundheit „persönliche und soziale Kompetenzen“ (S. 21) fördern.

6.5.1.4 Religion(en) in der Schule

Die PGS ist eine ev. Bekenntnisgrundschule, die entsprechend konfessionell geprägt ist, wobei darüber hinaus verankert wird, dass die Schule durch das „christliche Prinzip der einladenden Offenheit gegenüber anderen Konfessionen, Religionen und Lebensentwürfen“ (S. 6) getragen wird. Sowohl die Schülerzusammensetzung als auch der verankerte Umgang mit

⁵⁹⁴ Booth, Tony: Wie sollen wir zusammen leben? 2011. S. 13

religiöser Diversität deuten darauf hin, dass dieses Prinzip konsequent umgesetzt wird.

Der Religionsunterricht wird „als eine tragende Säule in der bunten Vielfalt“ (S. 15) verstanden. Diese bunte Vielfalt, das wurde bereits deutlich, zeichnet sich im Kontext von Religionen und Weltanschauungen vor allem dadurch aus, dass nur etwa 20 % der Lernenden evangelisch sind. Diese Tatsache „führte zu veränderten Konzepten bezüglich der Erteilung von Religionsunterricht“ (S. 15): Neben dem ev. Religionsunterricht wird an dieser Schule auch kath. Religionsunterricht angeboten. Ersatzunterricht wird nicht erteilt, bei der Anmeldung entscheiden die Eltern, ob das Kind am ev. oder kath. Religionsunterricht teilnimmt.

Um die Chancen der religiösen Vielfalt zu nutzen, arbeitet die Schule in konfessionell-kooperativen Teams und nutzt konfessionelle Kooperationen in Projekten aber auch mit Kirchengemeinden. Dabei wird besonderer Wert darauf gelegt, Unterschiede nicht zu nivellieren, sondern die Bildung einer eigenen religiösen Identität durch die Verbindung von konfessionellem Religionsunterricht und überkonfessionellen *Begegnungen* zu begünstigen. Auch die EKD plädiert dafür, „das Trennende und das Gemeinsame in Rede und Gegenrede, durch differenzierenden und kooperierenden Unterricht, in getrennten Lehrgängen und durch gemeinsame Lehrformen [...]“⁵⁹⁵ pädagogisch umzusetzen, um so u. a. „*das Gemeinsame inmitten des Differenten zu stärken*“⁵⁹⁶. Wie bereits bei anderen wünschenswerten Vorstellungen wird auch in diesem Kontext die Handlungsebene nicht ausgeklammert: Das Kennenlernen des ‚Eigenen‘ aber auch des ‚Fremden‘ soll religiöse Wahrnehmungs- und Deutungskompetenzen stärken und Respekt sowie Toleranz gegenüber unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen fördern. Darüber hinaus soll der Ausbau einer dialogisch-kommunikativen Kompetenz, die POHL-PATALONG als wesentlichen Aspekt des interreligiösen Lernens benennt (vgl. Kap. 4.2.4.3), dadurch gefördert werden. Dass hier der Fokus besonders auf Begegnungen liegt, zeigt sich u. a. an vielfältigen Fest- und Feierformen.

⁵⁹⁵ Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.): Identität und Verständigung. 1997. S. 72

⁵⁹⁶ Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.): Identität und Verständigung. 1997. S. 65 (Hervorhebung im Original)

6.5.1.5 Feste und Feiern

Feste und Feiern gehören an der PGS zum festen Bestandteil des Schuljahres. *Gottesdienste* werden an der Grundschule vorwiegend zu Festen des Jahresrhythmus gefeiert. Zur Einschulung der Erstklässler und zur Verabschiedung der vierten Klassen wird ein ökumenischer Gottesdienst in der ev. Christuskirche gefeiert. Das anschließende Fest mit Lernenden, Lehrenden und Eltern findet in einem religiös neutraleren Raum, der Schulturnhalle, statt. Die Teilnahme an Gottesdiensten ist nicht verpflichtend. Sowohl zur ev. Christuskirche als auch zu 3 kath. Kirchen Dülmens bestehen gute Kontakte, um „die Kinder auch mit dem dortigen Angebot vertraut zu machen.“ (S. 62) Schulgottesdienste werden sowohl in der kath. St. Viktor-Kirche als auch in der ev. Christuskirche gefeiert. Der Besuch verschiedener Aktionen der ev. und kath. Gemeinden, wie Kinderbibeltage, Krippenausstellungen und Adventsfeiern, zeigt die enge Kooperation mit den Kirchengemeinden. Darüber hinaus werden die Kirchenräume durch Besichtigungen als Lernort genutzt, wobei z. B. auch Grabstätten und die „Gedenkstätte der seligen Anna Katharina Emmerick“⁵⁹⁷ in der Hl. Kreuzkirche“ (S. 63) besichtigt werden.

Neben den konfessionsübergreifenden Begegnungen besucht der Pfarrer der St. Viktorgemeinde die kath. Schülerinnen und Schüler der 3. Jahrgangsstufe vor der Erstkommunion in der Schule. Die verankerte Zusammenarbeit der PGS mit ev. und kath. Kirchengemeinden geht entsprechend deutlich über reine Besichtigungen der Kirchen hinaus. Vielmehr zielt die Kooperation auch in diesem Kontext darauf, Begegnungen zu ermöglichen, in einen Dialog zu treten und ‚Kirche‘ aktiv erleben zu können.

Über das Feiern von ökumenischen Gottesdiensten und der engen Zusammenarbeit mit den Kirchengemeinden hinaus, findet in der Schule ein Adventssingen in der Eingangshalle statt, bei dem auch Darbietungen einzelner Klassen aufgeführt werden. Klassenintern werden Oster- und Weihnachtsfeste gefeiert, zu denen häufig auch Eltern eingeladen werden. Sowohl die Gestaltung der Gottesdienste als auch der genannten anderen

⁵⁹⁷ Die heilige Anna Katharina Emmerick war eine stigmatisierte Augustinerin. Sie starb im Jahr 1824 im Dülmener Kloster Agnetenberg und wurde 2004 von Papst Johannes Paul II seliggesprochen. Vgl. Schwaiger, Georg (Hrsg.): Mönchtum, Orden, Klöster. 2003/Harbecke, Heike: Selige Anna Katharina Emmerick. 2009

Feste werden aktiv von Lernenden mitgestaltet, so dass von interreligiösen Festen ausgegangen werden kann.

Die Verankerungen zum Schulkarneval, zu Spiel- und Sportfesten sowie zu anderen Klassenfesten (z. B. Geburtstagsfeiern), deuten nicht auf eine religiöse Konnotation dieser Feste, sondern auf das Feiern von ‚Festen für alle‘ hin, die DAHLING-SANDER als Feierform beschreibt, bei der alle Lernenden ernst genommen und inkludiert werden (vgl. Kap. 4.2.4.3.1). Auch die täglichen *Rituale* zeichnen sich nicht durch eine religiöse Prägung aus: In vielen Schulklassen findet Montagsmorgens ein Erzählkreis statt, darüber hinaus kennzeichnen klasseninterne Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale den Beginn und das Ende des Schultages.

Insgesamt vereint diese Schule beim Umgang mit der religiös pluralen Schülerschaft alle Aspekte des interreligiösen Lernens nach POHL-PATALONG, wobei sich diese an der PGS auf das interkonfessionelle Lernen beziehen: Der *ästhetische Aspekt* wird durch die Kooperationen mit den Kirchen, aber auch durch die konfessionell-kooperative Struktur des Religionsunterrichts unterstrichen. Die schulinternen und -externen Begegnungen, aber auch das gemeinsame Vorbereiten ökumenischer Feste, sollen dialogisch-kommunikative Kompetenzen der Lernenden fördern (*dialogischer Aspekt*). Durch den konfessionellen ev. und kath. Religionsunterricht bekommen Schülerinnen und Schüler darüber hinaus die Chance, ihr Wissen über andere Religionen zu prüfen und zu erweitern (*inhaltlicher Aspekt*). Die schulinternen und -externen Kooperationen rücken den *handlungsbezogenen Aspekt* in den Vordergrund, lassen Begegnungen zu und helfen, das ‚Eigene‘ aber auch das ‚Fremde‘ in der Differenz wahrzunehmen. Die Erkenntnis, „dass durch persönliche Begegnungen initiierte Lernprozesse produktiver und nachhaltiger sind als reine Wissensvermittlung über die unterschiedlichen Religionen“⁵⁹⁸, scheint an dieser Schule konsequent (religions-)pädagogisch umgesetzt zu werden. Dabei deuten die Verankerungen darauf hin, dass erstrebens- und wünschenswerte Vorstellungen wie Toleranz, Respekt, Wertschätzung aber auch wechselseitiges Vertrauen den Ausgangspunkt und die Grundlage des Umgangs mit religiöser Diversität darstellen. Der verankerte Umgang deutet somit auf mehrere Verbindungen hin: Zum einen verändern sich die

⁵⁹⁸ Pohl-Patalong, Uta: Religionspädagogik. 2013. S. 139

Schulkultur und die -organisation durch die Schülerinnen und Schüler, die die Schule besuchen. Dies wird schulprogrammatisch, z. B. im Kontext des Religionsunterrichts, explizit verankert. Zum anderen scheint religiöse Bildung an dieser Schule immer im Nexus mit wünschenswerten Vorstellungen gedacht zu werden, indem diese durch fachliches Wissen, Erfahrungen und gemeinsames Handeln erprobt und gelebt werden. „Werte [werden] pädagogisch durch Erfahrung wirksam“⁵⁹⁹, denn „Wertebildung kann nur gelingen, wenn Werte aus einer mit den Kindern geteilten Lebensorientierung und Lebenspraxis erwachsen“⁶⁰⁰. Das Aufgreifen der Lebenswelt der Lernenden scheint hier zentraler Ausgangspunkt des verankerten Umgangs mit religiöser Diversität zu sein. Dies wird sowohl schulintern als auch -extern genutzt, wobei weder religiöse noch kulturelle Gefühle verletzt werden sollen.

Es bleibt zu fragen, warum diese Schule ihr sehr ausgebautes Konzept hinsichtlich des Umgangs mit beiden christlichen Konfessionen sowie Bekenntnislosigkeit nicht um religionsübergreifende Möglichkeiten erweitert. Wie auch bei der Inklusion Lernender mit Behinderung(en) würde sich dies sowohl auf die schulischen Strukturen als auch auf die schulischen Praktiken der PGS auswirken: Da 33 muslimische Lernende⁶⁰¹ die Schule besuchen, würde die Möglichkeit bestehen, neben ev. und kath. Religionsunterricht auch islamischen Religionsunterricht zu etablieren. Für die Schule könnte die Erweiterung ihres Konzepts auch bedeuten, islamische Feste und Feiern ins Schuljahr zu integrieren und/oder den regelmäßigen Besuch einer Moschee unterrichtlich einzubinden sowie z. B. mit Imamen zu kooperieren. Ebenso wie beim Feiern von Gottesdiensten könnten auch islamische Feiern auf freiwilliger Basis besucht werden. Von den so ermöglichten Begegnungen könnten alle Beteiligten nur profitieren. Auf inhaltlicher Ebene kann u. a. gefragt werden, ob der Ramadan zum Anlass genommen wird, den

⁵⁹⁹ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Religion, Werte und religiöse Bildung im Elementarbereich. 2007. S. 5

⁶⁰⁰ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Religion, Werte und religiöse Bildung im Elementarbereich. 2007. S. 6

⁶⁰¹ Im Sinne eines inklusiven interreligiösen Umgangs müssen selbstverständlich Lernende aller Religionen und Weltanschauungen mitbedacht werden, um eine gleichwertige religiöse (Selbst-)Bildung aller Lernenden zu ermöglichen. Hier werden *beispielhaft* erweiterte Möglichkeiten des interreligiösen Umgangs mit muslimischen Lernenden angedacht, da diese an der PGS die drittstärkste Religionszugehörigkeit der Lernenden ausmachen (vgl. Abb. 26). Darüber hinaus sei darauf hinzuweisen, dass es auch kein einheitliches Islamverständnis gibt, welches ebenso innerhalb einer Religionspädagogik mit muslimischem Schwerpunkt aufgegriffen und mit berücksichtigt werden muss. Vgl. dazu Sarikaya, Yasar: Wege zu einer Islamischen Religionspädagogik. 2010

Hintergrund des Fastenmonats im Unterricht thematisch aufzugreifen? Wird muslimischen Heranwachsenden Mut gemacht, am Tag des Fastenbrechens zuhause bei der Familie zu bleiben? Eine Religionspädagogik mit muslimischem Schwerpunkt⁶⁰² befindet sich noch in den Anfängen, die Implikation kann jedoch „Perspektiven für Verständigungsbereitschaft, Offenheit, Toleranz und Respekt zwischen den Menschen und Gesellschaften mit verschiedenen Religionen und Weltanschauungen [...] eröffnen“⁶⁰³ und die religiöse Identitätsbildung der Heranwachsenden begünstigen. Darüber hinaus stellt interreligiöses Lernen in den curricularen Vorgaben des Faches islamische Religionslehre einen wichtigen Bestandteil dar.⁶⁰⁴ Dies zeigt, dass der Aspekt auch aus islamischer Perspektive Bestandteil religiöser Bildung ist.

Die hier nur angedeuteten Möglichkeiten müssen auch das schulische Umfeld einbeziehen: Wie würden sich z. B. Eltern dazu positionieren? Es wäre denkbar, dass die Entscheidung der muslimischen Eltern, ihr Kind an einer ev. Grundschule anzumelden, auf eine religiöse Überzeugung und eine Offenheit verweist, welche es zu fördern gilt. Auch die öffentliche Reaktion auf eine so gestaltete ev. Schulkultur könnte ambivalent sein, wenngleich ein solcher Umgang mit religiöser Diversität dem ev. Selbstverständnis durchaus entspricht, da dies „ein nachbarschaftliches und dialogisches Verhältnis zu anderen Religionen und Weltanschauungen einschließt, nicht als Unterstützung einer – vermeintlichen – Einheit der Religionen, sondern als Bereitschaft, sich gerade angesichts bleibender Differenzen dem Prozess der wechselseitig kritischen Auseinandersetzung in Toleranz und Respekt für

⁶⁰² Hier wird in Anlehnung an WEIßE bewusst nicht von Islamischer Religionspädagogik gesprochen, sondern von Schwerpunkten innerhalb der Religionspädagogik. Eine solche Bezeichnung „könnte auch ein Zeichen sein, dass bei allen wertzuschätzenden Unterschieden das Gemeinsame so groß ist“ (vgl. Weiße, Wolfram: Gemeinsame Forschungshorizonte islamischer und christlicher Religionspädagogik. 2012. S. 97), dass auf eine grundlegende Unterscheidung innerhalb der Religionspädagogik verzichtet werden könnte. Eine entsprechende Entwicklung zeichnet sich innerhalb der ev. und kath. Religionspädagogik im Kontext von Pluralität bereits ab (vgl. Kap. 4.2.4.2) und kann semantischer Ausdruck des „Gemeinsamen inmitten des Differenter“ (vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Identität und Verständigung. 1997. S. 65 (Hervorhebung im Original)) sein. Dabei geht es nicht um die Nivellierung des Differenter, als vielmehr darum, gegenseitige (Denk-)Anstöße zum Anlass und zum Ziel religionspädagogischer (Weiter-)Entwicklung und religionspädagogischen Handelns zu erklären.

⁶⁰³ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Islamischer Religionsunterricht. 2014. S. 8

⁶⁰⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Islamischer Religionsunterricht. 2014

den Anderen auszusetzen“⁶⁰⁵. Eine solche wechselseitige Auseinandersetzung kann durch das gemeinsame Feiern islamischer Feste begünstigt werden. Nicht nur die Einführung islamischen Religionsunterrichts, sondern auch eine interreligiöse Schulkultur könnte die kulturelle und religiöse Identität muslimischer Lernender fördern und stärken aber auch „separationistische Tendenzen“⁶⁰⁶ reduzieren. Ein erweiterter Umgang mit religiöser Diversität unter Einbezug einer Religionspädagogik mit muslimischem Schwerpunkt kann nicht zuletzt auch zu Veränderungen des bereits etablierten religionspädagogischen Handelns mit ev. und kath. Schwerpunkten an der PGS führen und damit u. U. auch Veränderungen des ev. und kath. Religionsunterrichts bedeuten.⁶⁰⁷

Der Anspruch der Wahrung religiöser und kultureller Gefühle, den die Akteure der Schule bereits als Leitgedanken im Schulprogramm formulieren, könnte so weiter ausgebaut werden. Aufgrund des ev. Selbstverständnisses und der bereits umfangreichen Berücksichtigung des konfessionsübergreifenden Lernens aber auch dem Umgang mit Bekenntnislosigkeit, kann der Schule zur (Weiter-)Entwicklung interreligiöser Konzepte nur Mut gemacht werden. Das verschriftlichte Selbstverständnis der Schule deutet darauf hin, dass sich ein solcher Umgang hervorragend mit ihren Zielen und Überzeugungen zusammendenken lassen würde.

6.5.1.6 Zusammenfassendes Fazit

„Jedem Schüler, jeder Schülerin soll das Gefühl vermittelt werden ein wichtiger Teil der Klassengemeinschaft zu sein. [...] Religiöse oder kulturelle Identitäten dürfen [...] nicht verletzt werden.“ (S. 43f) Die ev. Stadtteilschule hat die vielfältig plurale Schülerschaft zum Ausgangspunkt der Gestaltung der Schulkultur gemacht. Dabei werden die resultierenden Chancen und Möglichkeiten hinsichtlich beider Inklusionsaspekte in besonderem Maße genutzt. Inklusion wird nicht eindimensional auf einen Aspekt bezogen, sondern auf unterschiedliche Aspekte von Vielfalt, wodurch zugleich auch die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen wird. Dies spiegelt sich nicht nur in der Unterrichtsorganisation und dem Bildungsverständnis

⁶⁰⁵ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Kirche und Bildung. 2009. S. 59

⁶⁰⁶ Usluca, Haci-Halil: Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. 2011. S. 42

⁶⁰⁷ Vgl. Weiße, Wolfram: Gemeinsame Forschungshorizonte islamischer und christlicher Religionspädagogik. 2012

wider, sondern gleichermaßen auch in schulinternen und -externen Kooperationen. Im Kontext der Inklusion Lernender mit Behinderung(en) werden die Chancen der Zusammenarbeit zwischen Förderschul- und Regelschullehrenden genutzt und in die Unterrichtspraxis integriert. Dabei kommt der Individualisierung von Lernprozessen aber auch individuellen Fördermaßnahmen ein besonderer Stellenwert zu, wobei auch dieser Aspekt nicht auf Lernende mit Beeinträchtigungen beschränkt wird. Besondere Begabungen werden im Unterricht sowie im OGA gefordert und gefördert, Fördermaßnahmen für Lernende mit DaZ werden sowohl schulintern als auch -extern angeboten. Die manifestierte Zusammenarbeit mit Beratungs- und Diagnosestellen, Therapeuten, Psychologen und eine regelmäßige Sprechstunde des Jugendamtes für Lehrende komplettieren den professionellen Umgang mit Vielfalt.

Der Umgang mit religiöser Diversität zeichnet sich nicht nur durch die Vermittlung von *Wissen über* Religionen und Weltanschauungen aus, sondern durch inner- und außerschulische Begegnungen. Neben religiös konnotierten Festen und Feiern im Jahresrhythmus werden Feste für alle gefeiert, bei denen keine Religion im Vordergrund steht. Zusammen mit der fakultativen Teilnahme an Gottesdiensten wird dadurch die Möglichkeit einer Distanzierung eröffnet, die unbedingter Bestandteil religiöser Bildung ist. Auch aus religionspädagogischer Perspektive ist ein so gestalteter Umgang mit religiöser Vielfalt pädagogisch und theologisch sinnvoll, denn „in einer solchen Lernsituation verbietet sich eine christliche Erziehung in Form einer weltanschaulich-religiös geschlossenen christlichen ‚Prägung‘, die alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen erfassen will. Ein solches Erziehungsverständnis wäre aus evangelischer religionspädagogischer Sicht grundsätzlich theologisch und pädagogisch bedenklich. Es widerspräche den Wegen zu mündigem Glauben wie dem Sinn kritischer Bildung.“⁶⁰⁸ Die umfangreichen konfessionsübergreifenden Konzepte zeigen, dass die Schule den Fokus hinsichtlich religiöser Diversität vorwiegend auf konfessionelle Kooperationen legt. Die angedeuteten Erweiterungsmöglichkeiten der bereits etablierten Konzepte ließen sich jedoch sehr gut mit dem ev. Selbstverständnis sowie den Leitzielen der Schule zusammendenken.

⁶⁰⁸ Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.): Identität und Verständigung. 1997. S. 67

Die zugrunde liegenden verankerten wünschens- und erstrebenswerten Vorstellungen, durch die die Schulkultur geprägt ist, ziehen sich durch das gesamte schulische Handeln. Dabei stellt gegenseitiges Vertrauen die Grundlage dar, um Partizipation und Konfliktfähigkeit zu erproben und Toleranz, Wertschätzung sowie Respekt gegenüber der Unterschiedlichkeit jedes Menschen zu entwickeln. Die Verankerungen deuten darauf hin, dass das Recht auf Unterschiedlichkeit, die Nutzung der sich daraus ergebenden Chancen und das Erproben und Leben zugrunde liegender erstrebenswerter Vorstellungen zentrale Bestandteile der Schulkultur der PGS sind. Diese scheinen sich positiv auf den Umgang mit den unterschiedlichen Aspekten von Vielfalt auszuwirken. Der verankerte Wunsch, eine Schulkultur zu haben, die die zugrunde liegenden Werte explizit mit dem „produktiven Umgang mit Differenzen“ (S. 20) nektiert, unterstreicht dies.

Dass diese keinesfalls eine „Schulkultur ohne Schüler“⁶⁰⁹ darstellt, wird durch die hohe Schülerpartizipation sowie durch die Ausrichtung der Schulkultur an der (schulischen) Lebenswelt, wie z. B. der Schülerzusammensetzung, unterstrichen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sowohl inklusive Strukturen als auch inklusive Praktiken durch die vielfältig plurale Schülerschaft beeinflusst werden. Wünschens- und erstrebenswerte Vorstellungen scheinen dabei nicht nur in einer Wechselwirkung zu stehen, sondern eine deutlich hervorgehobene Bedeutung zu haben. Insbesondere der Verweis auf die veränderten Konzepte zum Religionsunterricht aufgrund der Schülerzusammensetzung könnte die Wirkungsrichtung dieses Nexus andeuten.

6.5.2 Schule für Circuskinder in NRW⁶¹⁰

Das Leben von Circusfamilien zeichnet sich vom Frühjahr bis zum Herbst u. a. durch häufig wechselnde Spielorte aus, so dass Ortswechsel zum alltäglichen Leben gehören. Die „mobile Lebenspraxis ist [...] durch eine lediglich temporäre Sesshaftigkeit gekennzeichnet“⁶¹¹. Für die schulische Laufbahn der Kinder aus Circusfamilien bedeutet dies den Besuch von

⁶⁰⁹ Helsper, Werner et al.: Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos. 1998. S. 52/Vgl. auch Kap. 5.6

⁶¹⁰ Die Schule für Circuskinder ist in der Trägerschaft der ev. Kirche im Rheinland. Bei den bisherigen Gesamtanalysen wurde diese Schule aufgrund ihrer besonderen Organisation nicht berücksichtigt.

⁶¹¹ Schroeder, Joachim: Schulen für schwierige Lebenslagen. 2012. S. 52

jährlich bis zu 50 unterschiedlichen Schulen, so dass auch wechselnde Lehrkräfte und Lerngruppen zum Schulbesuch gehören. Reisetage, aber auch die unterschiedlichen Schulferienzeiten in den Bundesländern, „können dazu führen, dass sich die tatsächliche Unterrichtszeit bis zu 40 % gegenüber der üblichen Zeit verringert“⁶¹². Durch die daraus resultierende Diskontinuität der Lernprozesse und -inhalte werden einige Inhalte oft doppelt, andere gar nicht gelernt. Aufgrund des immer nur kurzen Besuchs von Circuskindern an *einer* Regelschule werden diese darüber hinaus eher als ‚Gäste‘ gesehen und ihr Unterrichtsbesuch (auch) „pädagogisch oft zur Attraktion, gar Sensation“⁶¹³ genutzt. Der Zugang zu Bildung ist dadurch für Circuskinder nicht nur deutlich erschwert, sondern auch nicht gleichwertig. „Die Schule der Moderne ist eine Institution der Sesshaften.“⁶¹⁴ Nicht zuletzt aufgrund dieser Tatsache ist die schulische Bildung beruflich Reisender oft gering und zeichnet sich häufig durch fehlende Schulabschlüsse aus. Auch Analphabetismus ist weit verbreitet.⁶¹⁵ Schule wird oft „als Ort des Misserfolges und des Versagens“ (S. 3) erlebt. Nicht nur die Schulpflicht, sondern vor allem auch das *Recht auf Bildung* gilt auch für Kinder beruflich Reisender, ist jedoch durch die Mobilität deutlich erschwert.⁶¹⁶

„Die Schule für Circuskinder in NRW verwirklicht für ihre Schülerinnen und Schüler [dieses] Recht auf chancengleiche Bildung.“ (S. 2) Sie ist die einzige nordrhein-westfälische Schule für Kinder aus Circusfamilien.⁶¹⁷ Die Schule wurde 1994 gegründet besteht aus 15 Unterrichtsmobilen, einem Minimobil und 12 Schuleinheiten, die von Circussen mitgezogen werden. Die Schule für Circuskinder (SfC) hat weder ein festes Schulgebäude noch einen festen Ort und ist damit ideal auf die Mobilität der Schülerinnen und Schüler eingestellt: Insgesamt reisen 32 Lehrende „ihren‘ Circussen stets hinterher“, entsprechend ist die Schule „gleichzeitig an allen Ecken NRWs

⁶¹² Europäisches Parlament (Hrsg.): Die Lage der Zirkusse in den EU-Mitgliedstaaten. 2003. S. 43

⁶¹³ Schroeder, Joachim: Schulen für schwierige Lebenslagen. 2012. S. 55

⁶¹⁴ Schroeder, Joachim: Schulen für schwierige Lebenslagen. 2012. S. 44

⁶¹⁵ Vgl. Europäisches Parlament (Hrsg.): Die Lage der Zirkusse in den EU-Mitgliedstaaten. 2003

⁶¹⁶ Vgl. auch Hallwirth, Uta: Heterogenität bejahen – Anregungen aus der Praxis evangelischer Schulen. 2012

⁶¹⁷ In Hessen gibt es seit dem Jahr 2010 die ‚Schule für Kinder beruflich Reisender‘, die vom evangelischen Verein für Innere Mission in Nassau getragen wird. Vgl. Evangelischer Verein für Innere Mission in Nassau: Schule für Kinder beruflich Reisender. Abrufbar unter: <http://www.schule-fuer-reisende-kinder.de>) NRW und Hessen (im Gebiet der ev. Kirche in Hessen und Nassau) sind die einzigen Bundesländer der Bundesrepublik, die solche Schulen realisiert haben.

unterwegs.“ (S.5) Das Kollegium besteht aus Grundschul-, Sekundarstufen- und Förderschullehrenden. Dass auch Lehrende der Sekundarstufe I an dieser Schule arbeiten, liegt daran, dass die SfC von Kindern und Jugendlichen im Alter von 5 bis 18 Jahren besucht wird. Sie ist „eine Gesamtschule von der vorgezogenen Eingangsstufe bis hin zum mittleren Abschluss mit Integration von zielgleich und zieldifferent zu unterrichtenden Kindern.“ (S. 4) Für die Lehrenden bedeutet dies mehreres: Die gleichzeitige Beschulung von Grundschullernenden und Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I in allen Fächern entspricht nicht dem normalen Ausbildungsprofil von Lehrerinnen und Lehrern. Regelmäßige „Fortbildungen zu unterschiedlichen Fächern und pädagogischen Fragestellungen professionalisieren [deswegen] ständig die Arbeit der Lehrkräfte.“ (S. 7) Darüber hinaus gibt es kein gewöhnliches Lehrerzimmer und auch der persönliche Austausch mit dem Kollegium gehört nicht zum Schulalltag. Alternativ gibt es an dieser Schule ein virtuelles Lehrerzimmer sowie eine ganztägige Konferenz ein Mal im Monat. Insgesamt besteht eine enge Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums. Gegenseitige Beratung, der Austausch von bewährten Unterrichtskonzepten und ausschließlich demokratisch gefällte Entscheidungen unterstreichen dies. Die schulprogrammatischen Verankerungen deuten darauf hin, dass diese Strukturen sich insbesondere aufgrund des anspruchsvollen Anforderungsprofils etabliert haben.

6.5.2.1 Voraussetzungen und Unterrichtsorganisation des Lernens auf dem Circusplatz

Insgesamt lernen 202 Schülerinnen und Schüler aus 82 unterschiedlichen Unternehmen in und mittels der Circusschule. Nicht alle davon lernen tatsächlich in einem der Schulwagen, sondern nutzen die Möglichkeit des Fernlernens. Diese Schülerinnen und Schüler erhalten Lernpakete und Unterricht im virtuellen Klassenzimmer. Die Kinder und Jugendlichen eines Circusses lernen an 2-3 Tagen gemeinsam im Schulmobil.⁶¹⁸ Daraus ergibt sich eo ipso eine alters- und leistungsheterogene Lerngruppe. Die Kinder sind i. d. R. „von klein auf in das Circusprogramm und den Circusalltag

⁶¹⁸ Für eine ausführliche Darstellung der unterschiedlichen Lernkonzepte empfiehlt sich Schwer, Annette: Raum für individuelles und selbsttätiges Lernen. 2010

eingebunden“ und bringen „zum Teil herausragende artistische, musische und darstellerische Leistungen, sowie überdurchschnittlich viele praktische Fähig- und Fertigkeiten im technischen und hauswirtschaftlichen Bereich mit.“ (S. 3) Im Vergleich mit einer normalen Schule verschiebt sich an der SfC die Vielfalt der Lernenden: Wohingegen Lernende an einer Schule für Sesshafte in weitestgehend altershomogenen Lerngruppen zusammen lernen, sich jedoch die private Lebenswelt z.T. gravierend unterscheidet, stammen alle Kinder einer Lerngruppe an der SfC aus dem gleichen sozialen Umfeld (demselben Circus) und teilen einen Großteil der privaten aber auch unternehmerischen Lebenswelt. Sie leben alle „in einem engmaschigen sozialen Netz in der Großfamilie.“ (S. 3) Das impliziert automatisch, dass verwandte Schülerinnen und Schüler im Schulwagen zusammen lernen. Im Schulmobil erleben die Kinder eine „Parallelwelt“ (S. 3): „Beim Circus gehört allen alles“ (S. 3), in der Schule aber hat jedes Kind seinen eigenen Platz mit seinen eigenen Sachen; Regeln werden gemeinsam festgelegt. „Es wird Zeit eingeräumt, um Kind zu sein, Probleme zu besprechen, Konflikte verbal zu lösen, zu erzählen, zuzuhören.“ (S. 3) Konfliktfähigkeit und Verantwortung werden dadurch geschult und erprobt.

Die Alters- und Leitungsheterogenität der Lerngruppen erfordert ein Umdenken von klassischen zu stark individualisierten Unterrichts- und Lernformen. Aufgrund dessen wird an der Schule mit einem Bausteinkonzept gearbeitet, welches sich „an den besonderen Bedürfnissen und der Lebenswelt der Circuskinder“ (S. 4) orientiert. Tages- und Wochenpläne gehören zum Unterrichtsalltag, der weitestgehend von den Lernenden selbst festgelegt wird, ebenso wie der Zeitpunkt von Leistungskontrollen. Eine Zugehörigkeit zu einer Klassenstufe gibt es nicht. Ein so gestaltetes Lernen ermöglicht und erfordert ein hohes Maß an Selbstständigkeit, aber auch an Kontinuität. Besonderer Wert wird dabei auf die Anknüpfung an die gemeinsame Lebenswirklichkeit der Circuskinder gelegt, „zum Beispiel ist im Fach Gesellschaftslehre der Bereich ‚Geschichte des Circus‘ ein integraler Bestandteil, [...] mathematische Aufgaben stammen häufig aus dem circensischen Bereich.“ (S. 4) Die Förderung und Forderung von Begabungen und Neigungen ist in diesen Lehr- und Lernformen ebenso zentral, wie das Ziel, Lernende zu selbstständigem, kritischem Denken und verantwortlichem Handeln zu befähigen. Das hohe Maß an

Selbstbestimmung erfordert darüber hinaus Selbstständigkeit und die Übernahme von Verantwortung hinsichtlich des eigenen Lernprozesses. Beide Aspekte gewinnen insbesondere an den Tagen an Relevanz, an denen die Schulmobile nicht vor Ort sind: Umfangreiche Lernpakete müssen von den Schülerinnen und Schülern trotz „der hohen Alltagsanforderungen [...], zu den widrigsten Zeiten, an den seltsamsten Orten und ohne schulische Unterstützungsmöglichkeit“ (S. 3) selbstständig erledigt werden. Dass dies als „eine der größten Leistungen“ (S. 3) der Lernenden verankert wird, zeigt die Empathie aber auch die Anerkennung, die ihnen entgegengebracht wird.

Insgesamt verankert die Schule „ein positives Arbeitsklima“ (S. 5), das u. a. darauf zielt, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit der Schule identifizieren können. Die in hohem Maße individualisierten Lehr- und Lernformen, die nicht nur Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Teilhabe fordern und fördern, ermöglichen eine ganzheitliche Bildung, die sich konsequent an der Lebenswirklichkeit und den Bedürfnissen der Lernenden orientiert.

6.5.2.2 Lernchancen am Wegesrand

Die engste Kooperation pflegt die SfC mit den Circusunternehmen selbst. Eltern sind jederzeit im Schulmobil willkommen, Elterngespräche finden entweder dort oder im Wohnwagen der Eltern statt. Entsprechend ist stets ein Austausch zwischen Lehrenden und Eltern während des Unterrichtstages möglich. Schulfeste werden von Eltern, Lernenden und Lehrenden gemeinsam gestaltet und finden im Circuszelt statt. Die Schulfeste sollen nicht nur das Schulleben widerspiegeln, „sondern fördern auch die Beziehung der Circusse untereinander und die Beziehung der Schule zum Circus.“ (S. 6) In diesem Rahmen wird circensisches und schulisches Können verbunden, indem z. B. kleine Darbietungen der Schülerinnen und Schüler zum Programm gehören. Eine religiöse Konnotation dieses Festes ist nicht verankert, was darauf deutet, dass dies ein Fest für alle ist, bei der keine Religion im Vordergrund steht.

Wenn zwei Circusse nicht weit voneinander entfernt stehen, werden gemeinsame Projekte realisiert oder Ausflüge organisiert.

Außerschulische Kooperationen und Lernorte richten sich immer nach dem jeweiligen Standort, aber z. B. auch nach der Witterung. Ebenso wie der Circusplatz flexibel und spontan für das Unterrichtsgeschehen genutzt wird, werden auch außerschulische Lernchancen da genutzt, wo sie sich ergeben.

Durch „regelmäßige Benefizveranstaltungen im Circuszelt“ haben sich darüber hinaus Kontakte zu Künstlern und „Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens“ (S. 6) entwickelt, die die Idee der Schule mittragen.

6.5.2.3 Zusammenfassendes Fazit

Die Schule für Circuskinder passt sich in jeder Hinsicht an die Circuskinder an und versteht sich als Partner der Circusse, die „die Circusfamilien auch in der gesellschaftlichen Vertretung ihrer Interessen unterstützt.“ (S. 2) Mobile Klassenzimmer, individualisierter Unterricht und lebensweltbezogene Inhalte zeichnen diese Schule in besonderem Maße aus. Die weitestgehend selbstbestimmten und -organisierten Lernprozesse, innerhalb derer auch die Verantwortung für den Zeitpunkt der Leistungskontrollen bei Lernenden liegt, entsprechen inklusiven Unterrichtsformen. In solchen Unterrichtssettings werden alle Lernenden je nach Begabung und Neigung bestmöglich gefördert und gefordert, das jeweilige Lerntempo akzeptiert und jeder Lernende ernst genommen. Vertrauen, Verantwortung, Selbstständigkeit und Teilhabe stellen grundlegende wünschenswerte Vorstellungen dar, die die Schulkultur prägen. Die Schulkultur dieser ev. Ersatzschule orientiert sich an den Bedürfnissen und Lebensumständen ihrer Schülerinnen und Schüler. Inklusive Strukturen und Praktiken stellen feste Bestandteile der verankerten Kultur dar. Neben dem Unterricht im Schulmobil bekommen Lernende Lernpakete für die unterrichtsfreie Zeit, z.T. findet Unterricht in virtuellen Klassenzimmern statt, um die kontinuierliche Bildung zu sichern. Bei dieser Art des selbstständigen Lernens zeigen sich die Verbindungen zu wünschenswerten Vorstellungen besonders: Sowohl auf der Seite Lehrender als auch auf der der Lernenden muss Vertrauen die Basis darstellen. Verantwortung für den eigenen Lernprozess sowie Selbstständigkeit sind zwingende Voraussetzung für das erfolgreiche Lernen an der Schule für Circuskinder. Dass die Heranwachsenden diese Lernpakete unter unterschiedlichsten räumlichen und zeitlichen Bedingungen sowie in der besonderen Alltagssituation erledigen und sich „auf Schule einlassen“ (S. 3),

ist eine enorme Leistung. Dies deutet darauf hin, dass diese mobile Schulform, vielleicht gerade durch die Anpassung und das Ernstnehmen der Lernenden, besonders motivierend und lernförderlich ist.

Viele wünschenswerte Vorstellungen müssen aufgrund der Lebensform der Circuskinder an dieser Schule nicht explizit verankert werden. Teamfähigkeit aber z. B. auch Gemeinschaft erleben die Kinder und Jugendliche von klein auf. U. a. die frühe Übernahme von Verantwortung könnte ein Grund dafür sein, dass explizit verankert wird, dass „Zeit eingeräumt [wird] um Kind zu sein.“ (S. 3) Dies exemplifiziert die Anpassung der schulischen Arbeit an die Bedürfnisse der Lernenden. Und auch für die Schule selbst ist „ständiges Lernen auf dem Weg zu einer guten Schule für Reisende ein zentrales Standbein.“ (S. 7) Die SfC muss eigene Wege entwickeln, „da es keine ‚adäquaten‘ Vorbilder im bestehenden Schulsystem gibt.“ (S. 7)

Mit ihrem außergewöhnlichen Konzept ermöglicht sie chancengleiche Bildung für Kinder beruflich Reisender. Die enge Kooperation mit den Circusfamilien und deren gesellschaftliche Interessensvertretung deuten darauf hin, dass diese Schule nicht nur auf die Förderung und Forderung von Circuskindern zielt, sondern auch das familiäre Umfeld im Blickfeld ist. Da alle Kinder und Heranwachsenden eines Unternehmens diese Schule besuchen und es keinen einheitlich festgelegten Fächerkanon im Klassenverband gibt, ist hier weder die Frage nach den konkreten sonderpädagogischen Unterstützungsbedürfnissen noch nach der Religionszugehörigkeit von Relevanz. Es entspricht der besonderen Situation dieser Schule, dass neben dem Schulfest keine weiteren Feste oder Rituale verankert sind. Das Schulfest als fester Bestandteil des Schullebens wird zum Fest für alle: Eltern, Lehrende sowie Schülerinnen und Schüler sind willkommen, schulisches Wissen steht ebenso im Fokus wie circensische Darbietungen. Entsprechend zeigt sich auch an dieser Stelle die enge Verknüpfung von schulischer und privater bzw. unternehmerischer Welt.

Innerhalb des Schulprogramms wird kein expliziter Bezug zur religiösen Prägung dieser Schule hergestellt. Wird jedoch das Bildungsverständnis der Schulträgerin (ev. Kirche im Rheinland (EKiR)) betrachtet, zeigen sich diese implizit umso deutlicher: Bildung wird in besonderem Maße als Bildung für alle verstanden. Das Ziel, jedem Kind „ein Höchstmaß an

Bildungsgerechtigkeit [zu] ermöglichen“⁶¹⁹ impliziert auch, dass „kein Kind, kein Jugendlicher und kein Erwachsener [...] als bildungsfern oder nicht mehr bildungsfähig verloren gehen“⁶²⁰ soll. Im Sinne dieser Bildungsgerechtigkeit soll sich der Abbau von Benachteiligungen auf alle Formen dieser beziehen. Die Auseinandersetzung mit und der Einbezug von „lebensdienlichen Inhalten“, die der Orientierung des Individuums dienen, „verlangt Kompetenzen, die überprüfbares Wissen und Können beinhalten, aber eben auch mehr als das“⁶²¹. Dass diese Aspekte in der SfC in NRW in besonderem Maße umgesetzt und realisiert werden, wurde im Laufe dieses Kapitels deutlich. Dies ist eine Schule für *alle* Circuskinder, deren Recht auf und Teilhabe an Bildung durch die Schule für Circuskinder deutlich gesteigert wird. Die SfC ist die einzige ev. Schule in landeskirchlicher Trägerschaft in NRW, die sich auch auf die Primarstufe bezieht. Dass sich die EKiR für ein solches Schulkonzept entschieden hat, zeigt, dass das zugrunde liegende Bildungsverständnis und die damit verbundenen Ziele konsequent realisiert werden sollen. So hält die EKiR auch „Inklusion für einen Schlüssel zu mehr Bildungsgerechtigkeit [...] und ist davon überzeugt, dass sich die Qualität von Bildung verbessert, wenn sie als inklusive Bildung neu verstanden und gestaltet wird“⁶²².

Das ‚Bekenntnis‘ zu Bildungsgerechtigkeit, gleichwertigen Zugängen und dem Abbau von Benachteiligung auf allen Ebenen spiegelt sich in der Schulorganisation sowie in den schulischen Strukturen und Praktiken wider. Auch wenn das Evangelisch-Sein im Programm nicht explizit benannt wird, zeigt sich darin das Evangelische der Schule in besonderem Maße.

⁶¹⁹ Landeskirchenamt der Evangelischen Kirche im Rheinland (Hrsg.): Orientierungen der Evangelischen Kirche im Rheinland für die aktuelle Bildungsdiskussion. 2009. S. 3

⁶²⁰ Landeskirchenamt der Evangelischen Kirche im Rheinland (Hrsg.): Orientierungen der Evangelischen Kirche im Rheinland für die aktuelle Bildungsdiskussion. 2009. S. 7

⁶²¹ Landeskirchenamt der Evangelischen Kirche im Rheinland (Hrsg.): Orientierungen der Evangelischen Kirche im Rheinland für die aktuelle Bildungsdiskussion. 2009. S. 4

⁶²² Landeskirchenamt der Evangelischen Kirche im Rheinland (Hrsg.): Auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungsverständnis. 2011. Einführung. Abs. 6, Z. 2f

7 Werte und Inklusion – ein Fazit in 6 Thesen

Inklusion stellt ein komplexes Konzept dar, welches das *Recht auf die Verschiedenheit* von Menschen fokussiert und sich u. a. auf den schulischen Bereich bezieht. Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 ist (nicht nur) schulische Inklusion von Menschen mit Behinderung(en) obligatorisches, politisches Postulat in der Bundesrepublik. Hinsichtlich der Schulbildung ist besonders Art. 24 von Relevanz, in dem das Recht auf Bildung explizit auf Menschen mit Beeinträchtigungen bezogen wird. Die Gewährleistung eines inklusiven „Bildungssystems auf allen Ebenen“⁶²³ soll u. a. Chancengleichheit und Teilhabe ermöglichen. Das Inklusionskonzept geht jedoch weit über den Bezug auf Menschen mit Behinderung(en) hinaus, indem es auf Vielfalt hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte bezogen ist. Neben der Pluralität unterschiedlicher Behinderungen schließt Inklusion alle Formen von Unterschiedlichkeit ein, entsprechend ist inklusive Pädagogik eine Pädagogik der Vielfalt, die auch religiöse Diversität impliziert (vgl. Kap. 3). Inklusion als wertegeleitetes Konzept bedeutet „in erster Linie, bestimmte Werte in Bildung und Erziehung in die Tat umzusetzen. Es ist ein Bekenntnis zu bestimmten Werten, das den Wunsch entstehen lässt, Ausgrenzungen zu überwinden und Inklusion voranzutreiben“⁶²⁴.

Werte stellen, im Gegensatz zu Normen, keine expliziten Verhaltensregeln dar. Als *Vorstellungen* des Wünschens- und Erstrebenswerten implizieren Werte eo ipso individuelle und kollektive Dimensionen. Werte resultieren immer aus Wertungen, indem Menschen Dingen und/oder anderen Menschen einen Wert zuschreiben. Kulturelle Gefüge sind dabei für die Wertebildung Heranwachsender von essenzieller Bedeutung: Die explizite aber auch implizite Weitergabe wünschens- und erstrebenswerter Vorstellungen innerhalb dieses Werteraums, z. B. durch Regeln, Normen und Praktiken, prägen individuelle Wertvorstellungen, und beeinflussen so auch die Identitätsbildung Heranwachsender. Entsprechend sind die erstrebenswerten Vorstellungen stets in einer Wechselwirkung zwischen individueller Präferenz und kultureller Prägung angesiedelt (vgl. Kap. 2.3).

⁶²³ Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. 2008. Art. 24 (1)

⁶²⁴ Booth, Tony: Wie sollen wir zusammen leben? 2011. S. 9

Schulische Bildung soll über die fachspezifische Bildung hinaus gehen und u. a. auch die Ausbildung inter- und intrapersoneller Kompetenzen beinhalten, so dass Identitätsbildung zum schulischen Bildungsauftrag zählt. Die bei der Identität implizierten Selbst- und Fremdbilder von Menschen sind im Kontext der Inklusion Lernender mit Behinderung(en) aber auch beim Umgang mit religiöser Diversität relevant (vgl. Kap. 2.3 und 5.1).

Viele Definitionen des Begriffs ‚Kultur‘ verweisen auf die Existenz zugrunde liegender Werte, die in der entsprechenden Kultur von besonderer Relevanz sind.⁶²⁵ Nach GERHARDS und HÖLSCHER tangieren kulturelle Werte und Normen die Denk- und (Welt-)Interpretationsmuster der Akteure, die wiederum ihrerseits die „Träger [...] von Kultur“⁶²⁶ sind. Schulen stellen damit Subkulturen dar, die durch bestimmte Vorstellungen des Erstrebens- und Wünschenswerten geprägt sind (vgl. Kap. 5.3). Heranwachsende verbringen zunehmend mehr Zeit in diesem Werteraum, so dass die Schule nicht nur Lern-, sondern auch Lebensraum ist. Die „Reproduktion kultureller Sinnsysteme“⁶²⁷ verdeutlicht nicht nur die Relevanz der jeweiligen Schulkultur, sondern auch den engen Zusammenhang mit Werten. Ebenso wie Inklusion, spiegelt sich auch Kultur in allen Bereichen von Schulen wider. (Schul-)Kultur stellt ein gemeinsames Wertesystem dar, welches „von Akteuren gemeinsam geteilt und zur Interpretation von ‚Welt‘ genutzt wird“⁶²⁸, wobei eine Wechselwirkung zwischen den Individuen und der Kultur besteht, auch wenn die Wirkungsrichtung nicht eindeutig festgestellt werden kann.⁶²⁹ Inklusive Schulkultur zeichnet sich dabei insbesondere durch zugrunde liegende inklusive Werte aus, zu denen u. a. Teilhabe, Vertrauen und Anerkennung von Vielfalt zählen.⁶³⁰ Es gibt keine Schule ohne Schulkultur (vgl. Kap. 5.3).

⁶²⁵ Vgl. Wehler, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. 1989/Rousseau, Denise: Assessing organizational culture. 1990/Gerhards, Jürgen et al.: Kulturelle Unterschiede in der Europäischen Union. 2006

⁶²⁶ Gerhards, Jürgen: Kulturelle Unterschiede in der Europäischen Union. 2006. S. 19

⁶²⁷ Vgl. Döbert, Hans: Schule. 2009. S. 759

⁶²⁸ Gerhards, Jürgen et al.: Kulturelle Unterschiede in der Europäischen Union. 2006. S. 19

⁶²⁹ Vgl. Norenzayan, Ara: Explaining Human Behavioral Diversity. 2001/Haith, Jonathan et al.: Affect, Culture, and Morality, or is it wrong to eat your dog? 1993

⁶³⁰ Vgl. Booth, Tony: Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung. 2010

An ev. Bekenntnisgrundschulen ist sowohl die Lehre als auch die Erziehung durch das entsprechende Bekenntnis geprägt,⁶³¹ was nahe legt, dass die Schulkultur ev. Grundschulen ebenfalls durch dieses geprägt ist.

Sowohl Werte als auch Schulkultur müssen prozessual gedacht werden: Es gibt weder allgemeingültige, statische Werte noch *die* Schulkultur. Dennoch haben die Subkulturen (und damit auch die Schulkultur), in denen sich Menschen bewegen, großen Einfluss auf die Bildung und Entwicklung individueller Vorstellungen des Erstrebens- und Wünschenswerten. Da diese nicht nur Selbst- und Fremdbilder beeinflussen, sondern auch handlungsleitend sind, kommt Werten und Wertebildung im Kontext von Inklusion eine hervorgehobene Bedeutung zu.

Aufgrund dessen bestand das Forschungsziel darin, zu prüfen, ob und welcher Nexus zwischen Werteverankerungen und Verankerungen von Elementen beider Inklusionsaspekte in Schulkulturmanifestationen ev. Bekenntnisgrundschulen in NRW besteht.

Um diesen Zusammenhang innerhalb der 28 zur Verfügung gestellten schulischen Manifestationen⁶³² zu prüfen, wurden zunächst die verankerten erstrebenswerten Vorstellungen im Kontext der Schultypen analysiert (vgl. Kap. 6.3). Da beide untersuchten Inklusionsaspekte divergierende Konzepte und Elemente implizieren, wurden diese darauffolgend separat analysiert (vgl. Kap. 6.4), um abschließend einzelschulische Zusammenhänge zweier ev. Grundschulen darzustellen. In diesem Zusammenhang rückten die städtische ev. Paul-Gerhardt-Schule in Dülmen sowie die Schule für Circuskinder in NRW, die in der Trägerschaft der Evangelischen Kirche im Rheinland ist, in den Vordergrund (vgl. Kap. 6.5).⁶³³ Neben Verankerungen erstrebenswerter Vorstellungen standen bei den Analysen der Inklusionsaspekte unterschiedliche Elemente im Vordergrund:

⁶³¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulgesetz für das Land NRW. 2014

⁶³² Die schulgesetzliche Pflicht von Schulen, „die besonderen Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen ihrer pädagogischen Arbeit in einem Schulprogramm“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulgesetz für das Land NRW. 2014. § 3 (2)) zu dokumentieren, impliziert, dass jede Schule in NRW ein Schulprogramm hat. Dennoch erklärten sich nur 28 der 94 nordrhein-westfälischen ev. Bekenntnisgrundschulen bereit, ihr Dokument zu Forschungszwecken zur Verfügung zu stellen. Für das Zurverfügungstellen des Materials wurde eine schriftliche Anonymitätsversicherung zur Voraussetzung gemacht.

⁶³³ Die beiden genannten Schulen haben der Bitte um Aufhebung der Anonymitätsversicherung dankenswerterweise stattgegeben.

Im Kontext der Inklusion Lernender mit Behinderung(en) wurden inklusive schulische Strukturen und Praktiken genauer betrachtet, wobei das Augenmerk vorwiegend auf verankerten außerschulischen Kooperationspartnern, dem Bildungsverständnis und der Unterrichtsorganisation lag. Bei der Untersuchung des manifestierten Umgangs mit religiöser Diversität standen die Organisation des Religionsunterrichts sowie verankerte Feierformen im Fokus, da diese als Spiegel gelebter Vielfalt dienen können (vgl. Kap. 4.2.4.3.1).

Die Resultate der Analysen des schulprogrammtischen Nexus zwischen Werteverankerungen und Verankerungen der untersuchten Elemente beider Inklusionsaspekte deuten auf mehrere Zusammenhänge der genannten Aspekte hin. Diese werden im Folgenden in Form von Thesen begründend dargestellt.

These 1: Die explizite Verankerung des Lexems ‚biblisch‘ wirkt sich auf die manifestierten Vorstellungen des Erstrebens- und Wünschenswerten aus, so dass Schultyp A und B eigene Wertegruppen darstellen. Schultyp B lässt sich kontinuierlicher mit inklusiver Bildung zusammendenken.

Im Gegensatz zu den Verankerungen von Schultyp B spielt das Lexem ‚biblisch‘ in den Dokumenten des Typs A eine deutlich hervorgehobene Rolle.⁶³⁴ Typ A-Schulen bezeichnen sowohl die verankerten Werte als auch das zugrunde liegende Menschenbild weitestgehend als biblisch. Die verankerte Anthropologie zeichnet sich in 4 Dokumenten durch hamartiologische Ergänzungen aus, indem der Mensch z. B. als ungehorsam oder als durch die Sünde entstellt beschrieben wird (vgl. Kap. 6.3.1.1). Lehrende an Schulen des Typs A müssen sich darüber hinaus bewusst zu Jesus Christus, Gott und/oder der Bibel bekennen und in 5 Texten wird die Bibel als Grundlage der schulischen Arbeit und des Lebens verankert. Die Hälfte der Typ A-Schulen beschreiben sogenannte ‚moderne Werte‘ als nicht tragfähig, schnelllebig oder beliebig.

In den Dokumenten des Schultyps B spielen die Lexeme ‚biblisch‘ und ‚Bibel‘ eine deutlich nachgeordnete Rolle. Keine dieser Schulen betitelt die verankerten Werte oder das Menschenbild explizit als biblisch. Alle Schulen

⁶³⁴ Zur genauen Charakterisierung der Schultypen vgl. Kap. 6.3.1.1 und 6.3.1.2.

des Typs A sind private ev. Ersatzschulen, wohingegen die Schulen des Typs B vorwiegend in staatlicher Trägerschaft sind.

Die Analysen bestätigen die Annahme, dass es sich aufgrund der Divergenzen um unterschiedliche Wertegruppen handelt. Dies zeigt sich u. a. an der Verankerungshäufigkeit von Einzelwerten: ‚Konfliktfähigkeit‘, ‚Partizipation‘, ‚Selbstständigkeit‘ aber auch ‚Teamfähigkeit‘ werden deutlich seltener in Dokumenten des Schultyps A manifestiert als in Texten des Typs B. ‚Verständnis‘ wird in keinem Dokument des Typs A verankert. Werte wie ‚Gehorsam‘, ‚Freundschaft‘, ‚Ausdauer‘ und ‚Verzicht‘ sind dahingegen ausschließlich in Texten von Schultyp A schriftlich fixiert (vgl. 6.3.1; Abb. 6). Darüber hinaus zeigen sich deutliche Divergenzen bei der Verteilung von Selbstentfaltungs- und Pflicht- und Akzeptanzwerten. In Texten des Schultyps B werden beide Wertekategorien relativ ausgeglichen verankert, wohingegen Schulen des Typs A deutlich mehr Selbstentfaltungswerte manifestieren (vgl. Kap. 6.3.1; Abb. 7 und 8). Insgesamt verankern Typ A-Schulen durchschnittlich mehr erstrebenswerte Vorstellungen als Schulen des Typs B. Dies deutet darauf hin, dass Schulen dieses Typs eine konkrete Vorstellung von dem haben „was wahr, gut und schön ist, was wichtig und nebensächlich ist.“ (Ay6)

Inklusive Strukturen und Praktiken zeichnen sich u. a. durch die Öffnung der Schule nach außen und ein inklusives Bildungsverständnis aus, so dass sich inklusive Kulturen etablieren. Diese stellen das Fundament ganzheitlicher, nachhaltiger sowie tragfähiger inklusiver Bildung dar (vgl. Kap. 3.4 und 5.4.1). Die Analyse verankerter *inklusive schulischer Strukturen* zeigt, dass Schulen des Typs A die Öffnung der Schule seltener manifestieren: Alle Schulen des Typs B kooperieren mit außerschulischen Kooperationspartnern, wohingegen dies nur drei Viertel der Typ A-Schulen verankern. Besonders evident wird der Unterschied bei der Zusammenarbeit mit Kulturstätten (vgl. Kap. 6.3.2; Abb. 9). Die Kooperation mit außerschulischen Partnern wurde bereits im Kontext des Index für Inklusion (Dimension B) als ein wesentliches Element inklusiver Bildung herausgestellt (vgl. Kap. 5.4.1). Auch AINSOW ET AL. betonen die Relevanz gewinnbringender Kooperationen zur gegenseitigen Unterstützung aller Beteiligten. Darüber hinaus ermöglichen vielfältige Zusammenarbeiten

„Begegnung[en] mit der uns umgebenden Welt“⁶³⁵ und somit mehrperspektivische Zugänge zu Lehr- und Lerninhalten, was dem inklusiven Bildungsverständnis in besonderem Maße entspricht (vgl. Kap. 3.4).

Hinsichtlich der verankerten Bildungsverständnisse und Unterrichtsorganisationen implizieren alle Texte des Typs A Erziehungsaufgaben im Kontext von Bildung. Da mittels Erziehung stets versucht wird, „Werte zu verwirklichen“⁶³⁶, unterstreicht dies die Annahme, dass an Schultyp A klarere Vorstellungen des Erstrebenswerten herrschen.

These 2: Die Anwesenheit Lernender mit Behinderung(en) verändert wünschens- und erstrebenswerte Vorstellungen. Wertschätzung, Vertrauen und Konfliktfähigkeit stellen wesentliche inklusive Werte an ev. Bekenntnisgrundschulen dar.

Insgesamt nehmen 11 der untersuchten 27 Schulen Lernende mit Behinderung(en) auf, wovon 3 Schulen zu Typ A und 8 Schulen zu Typ B gehören. Entsprechend scheint damit die Aufnahme Lernender mit Behinderung(en) nicht zum grundlegenden Selbstverständnis der untersuchten ev. Bekenntnisgrundschulen zu gehören, wie ursprünglich angenommen (vgl. Hypothese 3 b). Allerdings geben alle Schulen des Typs Ax⁶³⁷ an, Lernende mit Behinderung(en) aus christlicher Motivation aufzunehmen, 2 Schulen des Typs Bx verankern, allen Kindern gerecht werden zu wollen. Behinderung(en) werden darüber hinaus vorwiegend als gottgewollte Vielfalt verstanden. Die Schulen Bx5 und Bx14 nehmen Lernende mit Behinderung(en) seit 1990 auf, Schule Bx18 sogar schon seit 1986. Dies deutet darauf hin, dass das gemeinsame Lernen Heranwachsender mit und ohne Behinderung(en) an diesen Schulen durchaus zum Selbstverständnis gehört.

Am häufigsten werden Lernende mit dem Förderschwerpunkt Lernen aufgenommen, gefolgt von Sprache, körperlicher Entwicklung und emotional-sozialer Entwicklung. Hochbegabung stellt einen deutlich nachgeordneten Aspekt dar: Die Aufnahme wird nur an 2 Schulen verankert. Der Vergleich zwischen den manifestierten wünschenswerten Vorstellungen hinsichtlich

⁶³⁵ Platte, Andrea: Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse. 2007. S. 109

⁶³⁶ Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. 2012. S. 204

⁶³⁷ Typ x bezeichnet alle Schulen, die Lernende mit Behinderung(an) aufnehmen, Typ y alle Schulen, die Lernende mit Behinderung(en) nicht aufnehmen.

Typ x und y zeigt, unabhängig von den Schultypen A und B, deutliche Veränderungen in der Verankerungshäufigkeit von Einzelwerten: An Schulen des Typs x wird ‚Vertrauen‘ im Vergleich zu Typ y gut viermal so häufig verankert (vgl. Abb. 27). Vertrauen stellt nicht nur die Grundlage für Partizipation, Selbstständigkeit, selbstständiges Lernen sowie Verantwortung dar, sondern auch für wechselseitige Wertschätzung. Alle genannten Werte werden deutlich häufiger in Texten von Schulen des Typs x manifestiert.

Konfliktfähigkeit wiederum impliziert nicht nur dialogische Kompetenzen, sondern auch das Aushalten von Unterschieden und daraus resultierenden Konflikten.⁶³⁸ Schulen, in denen Lernende mit und ohne Behinderung(en) mit- und voneinander lernen, zeichnen sich durch ein erhöhtes Maß an Heterogenität aus. Dadurch spielt sich inklusiver Unterricht in besonderem Maße in der „Spannung zwischen Individualität und Kooperation“⁶³⁹ ab. Darüber hinaus implizieren einige Förderbedürfnisse auch Einschränkungen im Bereich sozialer Kompetenzen: Manche Lernende sind zunächst „nicht in der Lage [...], sich in eine Lerngruppe zu integrieren“⁶⁴⁰. Gleichzeitig können Begegnungen mit aber auch Differenzen zwischen dem ‚Fremden‘ und dem ‚Eigenen‘ irritieren, ängstlich machen oder provozieren: Konflikte können so nicht nur im Unterricht, sondern z. B. auch im Pausengeschehen entstehen. Das Fördern und Fordern dialogischer Kompetenzen sowie dialogischer

Abb. 27: Ausgewählte Werteverankerungen im Kontext der Aufnahme Lernender mit Behinderung(en)

	Aufnahme Lernender mit Behinderung(en)					
	Typ x			Typ y		
	Insg. ^a	Typ Ax ^b	Typ Bx ^c	Insg. ^d	Typ Ay ^e	Typ By ^f
<i>Verantwortung/Verantwortungsbewusstsein für sich</i>	81,8%	100,0%	75,0%	37,5%	60,0%	27,3%
<i>Selbstständigkeit</i>	81,8%	66,7%	87,5%	68,8%	40,0%	81,8%
Wertschätzung	72,7%	66,7%	75,0%	12,5%	0,0%	18,2%
Konfliktfähigkeit	63,6%	0,0%	87,5%	37,5%	20,0%	45,5%
<i>Vertrauen in sich und andere</i>	54,5%	33,3%	62,5%	12,5%	40,0%	0,0%
<i>Partizipation</i>	36,4%	0,0%	50,0%	18,8%	20,0%	18,2%
Verankerung insg.	65,1%	44,5%	72,9%	31,3%	30,0%	31,7%

Mehrfachnennungen möglich.

Die kursiv gedruckten Werte kennzeichnen die Selbstentfaltungswerte.

a. N [11] b. N [3] c. N [8] d. N [16] e. N [5] f. N [11]

⁶³⁸ Das Aushalten und Auftreten von Konflikten aufgrund von Unterschiedlichkeit wird auch in der Leibmetapher von Paulus sichtbar: „Das Auge kann der Hand nicht sagen: ‚Ich brauche dich nicht.‘ [...] Und wenn ein Körperteil leidet, leiden alle anderen mit; wenn ein Körperteil geehrt wird, freuen sich die anderen mit.“ (1. Kor 12, 21.26) Vgl. dazu auch Kammeyer, Katharina: Inklusion theologisch. 2013

⁶³⁹ Müller-Friese, Anita: Schule. 2013. S. 276

⁶⁴⁰ Hentschel, Angela: Konflikte lösen im inklusiven Unterricht. 2014. S. 5

Strukturen im Schulalltag sind entsprechend grundlegend an Schulen des Typs x. Dass die gemeinsame Schulkultur besonders bei Schulen des Typs x eine Kultur *mit* Schülerinnen und Schülern sein muss (vgl. auch Kap. 5.6), spiegelt sich in der häufigen Verankerung von ‚Wertschätzung‘ aber auch von ‚Partizipation‘ als erstrebenswerte Vorstellung wider. Im Kontext der Einzelanalysen wurden beide Aspekte besonders sichtbar: An der Dülmener Paul-Gerhardt-Schule gehört die aktive Beteiligung Lernender am Schulleben durch Klassenräte und das Schulparlament zum festen Bestandteil schulischer Arbeit.

Die Schule für Circuskinder zeichnet sich in ihrer gesamte Organisationsform durch Partizipation und einer Kultur mit Schülerinnen und Schüler aus: Lehrende reisen Lernenden hinterher, um das Recht auf Bildung sowie die Teilhabe an gleichwertiger Bildung zu verwirklichen.

These 3: Inklusive schulische Strukturen und Praktiken entwickeln sich durch die Anwesenheit Lernender mit Behinderung(en).

Schulen des Typs B, so These 2, lassen sich insgesamt durchgängiger mit inklusiver Bildung nektieren. Die Fokussierung von Schultyp x und y liefert darüber hinausgehende Resultate: Alle Schulen des Typs x verankern außerschulische Kooperationspartner (vgl. Abb. 28). Dass nur eine der

Abb. 28: Ausgewählte inklusive schulische Strukturen und Praktiken im Kontext der Aufnahme Lernender mit Behinderung(en)

		Aufnahme Lernender mit Behinderung(en)					
		Typ x			Typ y		
		Insg. ^a	Typ Ax ^b	Typ Bx ^c	Insg. ^d	Typ Ay ^e	Typ By ^f
Kooperationspartner	Kooperation allgemein	100,0%	100,0%	100,0%	87,5%	60,0%	100,0%
	Jugendamt	45,5%	0,0%	62,5%	37,5%	20,0%	45,5%
	Therapeuten	63,6%	66,7%	62,5%	12,5%	0,0%	18,2%
	Psychologen	45,5%	33,3%	50,0%	18,8%	0,0%	27,3%
	Beratungs- und Diagnosestellen	54,5%	33,3%	62,5%	12,5%	0,0%	18,2%
	Nicht evangelische Kooperationen	45,5%	33,3%	50,0%	6,3%	0,0%	9,1%
	Verankerung insg.	59,1%	44,4%	64,6%	29,2%	13,4%	36,4%
Unterrichtsorganisation	Binnendifferenzierter Unterricht	100,0%	100,0%	100,0%	75,0%	80,0%	72,7%
	Förderunterricht leistungsschwächere SuS	100,0%	100,0%	100,0%	62,5%	40,0%	72,7%
	Förderunterricht leistungsstärkere SuS	90,9%	66,7%	100,0%	56,3%	40,0%	63,6%
	Lernen in Kleingruppen	100,0%	100,0%	100,0%	43,8%	60,0%	36,4%
	Teamteaching	81,8%	66,7%	87,5%	25,0%	20,0%	27,3%
	Zieldifferente Beschulung	54,5%	66,7%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Verankerung insg.	87,8%	83,4%	89,6%	43,8%	40,0%	45,5%

Mehrfachnennungen möglich.

a. N [11] b. N [3] c. N [8] d. N [16] e. N [5] f. N [11]

Typ x-Schulen die Zusammenarbeit mit Förderschulen manifestiert, zeigt, wie sich schulische Strukturen durch die Anwesenheit Lernender mit Behinderung(en) verändern: An allen Schulen des Typs x arbeiten Förderschullehrende, 8 der untersuchten Schulen verankern, dass diese zum festen Bestandteil des Teams gehören. An den restlichen 3 Schulen kommen Förderschullehrende einige Stunden in der Woche (vgl. Kap. 6.4.1.1; Abb. 12). Die Zusammenarbeit mit Förderschulen wird durch die kontinuierliche Anwesenheit von Förderschullehrenden ersetzt. Besonders evident werden die Veränderungen bei den verankerten Kooperationen mit Therapeuten, Psychologen aber auch Beratungs- und Diagnosestellen. Dass Typ x-Schulen zugleich auch deutlich häufiger mit Angehörigen anderer Religionen, Weltanschauungen oder Konfessionen kooperieren, deutet darauf hin, dass der Aspekt der Vielfalt an diesen Schulen insgesamt weiter gefasst wird als an Schulen des Typs y.

Darüber hinaus unterscheidet sich die manifestierte Unterrichtsorganisation deutlich zwischen Typ x und y. Der Unterricht von Typ x scheint ganzheitlich auf Differenz und Differenzierung ausgerichtet zu sein: Alle Schulen geben an, Unterricht binnendifferenziert zu gestalten, leistungsschwächere Lernende in separaten Stunden zu fördern und das Lernen in Kleingruppen zu ermöglichen. Auch die Förderung leistungsstärkerer Lernender hat an Schulen des Typs x im Vergleich zu Typ y-Schulen eine deutlich hervorgehobene Bedeutung. Insgesamt verankern fast 90 % der Typ x-Schulen die gelisteten Elemente inklusiver Unterrichtsorganisation, wohingegen dies weniger als die Hälfte der Typ y-Schulen schriftlich fixieren. Die Analysen der Bildungsverständnisse hingegen zeigen keine signifikanten Unterschiede. Dies deutet darauf hin, dass die Unterrichtsorganisation eher von der Zusammensetzung der Lerngruppe, als von dem zugrunde liegenden Bildungsverständnis beeinflusst wird.

Die ähnlichen Verankerungen hinsichtlich der Vorstellungen des Wünschens- und Erstrebenswerten sowie inklusiver struktureller und unterrichtsorganisatorischer Elemente deuten darauf hin, dass Schulen des Typs x sich durch eine ähnliche Schulkultur auszeichnen. Dies wurde, basierend auf den Annahmen von HINZ, BOBAN und BOOTH, bereits in Hypothese 2 und 3 vermutet (vgl. Kap. 6.1). Diese Zusammenhänge wurden darüber hinaus auch im Kontext der Einzelschulen sichtbar (vgl. Kap. 6.5).

These 4: Schulinternen sowie -externen Begegnungen mit Angehörigen unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen kommt an ev. Bekenntnisgrundschulen eine nachgeordnete Bedeutung zu.

18 Schulen verankern, für alle Lernende offen zu sein. Allerdings stellt die Teilnahme am ev. Religionsunterricht und/oder an religiösen Schulveranstaltungen bei 15 Schulen die Aufnahmebedingung für Lernende dar. Nur 3 Schulen manifestieren keine weiteren Bedingungen. 9 Schulen haben keine Angaben zur Schüleraufnahme verankert. In den Texten dieser Schulen wird jedoch ausschließlich ev. Religionsunterricht schriftlich fixiert, so dass davon ausgegangen werden kann, dass die Teilnahme ebenfalls obligatorisch ist. Obwohl 4 Schulen eine religiös plurale Schülerschaft verankern, wird kath. Religionsunterricht ausschließlich von der Paul-Gerhardt-Schule in Dülmen manifestiert. An einer weiteren Schule können die Heranwachsenden vom ev. Religionsunterricht befreit werden.

Die schulrechtliche Regelung lässt sowohl die Einstellung Lehrender anderer Bekenntnisse als auch die Erteilung von nicht evangelischem Religionsunterricht an ev. Bekenntnisgrundschulen zu, so dass die rechtlichen Rahmenbedingungen nicht der Grund für die Fokussierung auf den ev. Religionsunterricht sein können. An Bekenntnisschulen wird nach „den Grundsätzen des betreffenden Bekenntnisses unterrichtet und erzogen“⁶⁴¹ und gleichzeitig „bei der Lehrereinstellung auf die Konfession der Schülerinnen und Schüler Rücksicht genommen“⁶⁴². Aus der im Jahr 1971 abgegebenen Erklärung der EKD zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts (vgl. Kap. 5.2.2) geht hervor, dass zu den „Grundsätze[n] der Religionsgemeinschaften“ nach evangelischem Verständnis“⁶⁴³ neben fachlichem *Wissen über* Religionen explizit auch Begegnungen mit Angehörigen anderer Religionen und Weltanschauungen gehören.

Trotz der häufigen Betonung, dass die Schulen für alle Kinder offen seien, spiegelt sich dies in den Verankerungen nicht wider. „Offenheit lässt [...] die

⁶⁴¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulgesetz für das Land NRW. 2014. § 26 (3)

⁶⁴² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulgesetz für das Land NRW. 2014. § 26 (4)

⁶⁴³ Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts. 1971. S. 60

Ambiguität konkurrierender Ideen, Normen, Werte, Gefühle usw. zu⁶⁴⁴ und begreift diese Unterschiedlichkeit als Bereicherung. Religiöse Bildung impliziert aus evangelisch-theologischer Sicht die Förderung von gegenseitigem Verständnis zwischen divergierenden religiösen und/oder weltanschaulichen Überzeugungen sowie die Ausbildung dialogischer Kompetenzen. So werden u. a. konkurrierende Gefühle und Überzeugungen zum Ausgangspunkt für den Dialog gemacht. „In der Auseinandersetzung mit dem Gesprächspartnern werden besonders die Fähigkeiten des Vergleichens, des Kompromisse Findens, des Akzeptierens anderer Meinungen und der möglichen Korrektur der eigenen Aussage erworben.“⁶⁴⁵

Aus der verpflichtenden Teilnahme am ev. Religionsunterricht ergibt sich eine religiös plurale Lerngruppe, in der Begegnungen ermöglicht und genutzt werden könnten. Allerdings scheint die Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen nur in den seltensten Fällen über die curricularen Vorgaben des fachlichen Wissens über andere Religionen hinauszugehen. Dies deutet darauf hin, dass die verankerte Offenheit konkurrierende religiöse oder weltanschauliche Überzeugungen nicht einschließt.

Schultyp A verankert andere Religionen und Weltanschauungen insgesamt deutlich seltener als Typ B: 7 der 8 Typ A-Schulen benennen keine konkreten anderen Religionen und Konfessionen. Auch außerschulischen Begegnungen scheint eine nachgeordnete Bedeutung zuzukommen, wobei sich auch hier Divergenzen zwischen Typ A und B ergeben: 5 Schulen des Typs B kooperieren mit katholischen Kirchen, nur eine dieser Schulen manifestiert darüber hinaus die Besichtigung einer Moschee (Bx15). Außer an der Paul-Gerhardt-Schule gehen die kath. Kooperationen der Schulen jedoch kaum über Besichtigungen hinaus. Nur eine Schule des Typs A gibt eine konfessionsübergreifende Kooperation mit einer kath. Grundschule an. Die Priorität der gelegentlichen gegenseitigen Einladungen zu Veranstaltungen wird jedoch durch die Ergänzung der „wesentlich intensiver[en]“ (Ax2) Kooperation mit einer anderen freien christlichen Schule verdeutlicht.

⁶⁴⁴ Rakhkotchikine, Anatoli: Das pädagogische Konzept der Offenheit in internationaler Perspektive. 2003. S. 58

⁶⁴⁵ Zonne, Erna: Thesen zur Kindertheologie in einem von Lehrplänen beeinflussten Kontext. 2014. S. 66

7 Schulen verweisen hinsichtlich der genannten Regelungen zum ev. Religionsunterricht sowie zur obligatorischen Teilnahme an religiösen Schulveranstaltungen auf ihren Status als Bekenntnisschule oder die christliche Prägung/das christliche Anliegen der Schule, z. B.:

„Als Konfessionsschule ist die Teilnahme am ev. Religionsunterricht für alle unsere Schüler verbindlich, ebenso wie die Teilnahme am Schulgottesdienst.“ (Bx2)/„An unserer christlichen Bekenntnisschule nehmen alle Kinder am evangelischen Religionsunterricht teil.“ (By3)/„Es gibt keine grundsätzlichen Aufnahmebedingungen, außer dass die Eltern im Schulvertrag die pädagogische Ausrichtung der Schule bejahen und das Kind am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen lassen.“ (By4)

Auch wenn die restlichen Schulen in diesem Kontext nicht explizit auf die christliche Prägung oder den Status der Bekenntnisschule verweisen, zeigen die Ergebnisse, dass religiöser Diversität aber insbesondere auch dem Umgang damit eine deutlich nachgeordnete Bedeutung zukommt. Die Chancen, die sich durch die verpflichtende Teilnahme aller Heranwachsenden am ev. Religionsunterricht eröffnen, scheinen nicht genutzt zu werden.

Erneut ist die Paul-Gerhardt-Schule in Dülmen die einzige untersuchte Schule, die explizit verankert, dass bestehende Konzepte religiöser Bildung aufgrund der veränderten Schülerschaft modifiziert wurden: Hier wird kath. Religionsunterricht angeboten und die Chancen der konfessionellen Kooperationen sowohl schulintern als auch -extern genutzt, ohne dabei religiöse und kulturelle Gefühle zu verletzen.

These 5: Die Art sowie die Gestaltung von Festen, Feiern und Ritualen ist abhängig von der Wertegruppe der Schulen (Typ A und B).

Christlich konnotierte Feste und Feiern des Jahresrhythmus gehören an den meisten Schulen zum festen Bestandteil des Schuljahres, wobei diese durchschnittlich häufiger in Texten des Schultyps B verankert werden.

Das Feiern von Gottesdiensten wird von 3 Typ A-Schulen und von 18 Typ B-Schulen verankert. Die 3 Schulen, die das Feiern ökumenischer Gottesdienste verankern, gehören alle zu Typ B. 6 Schulen manifestieren, dass Gottesdienste ausschließlich in der Kirche gefeiert werden, so dass der Raum bereits von der jeweiligen Religion geprägt ist. Da Gottesdienste

allerdings meistens von Lernenden mitgestaltet werden, deuten die Verankerungen auf interreligiöse Feste hin. Hier muss jedoch bedacht werden, dass der Fokus stets auf einer Religion liegt, so dass die Gefahr der Verletzung religiöser Gefühle besteht.⁶⁴⁶ Neben christlich konnotierten Festen werden auch u. a. Klassenfeste ohne religiöse Konnotation (Feste für alle) verankert. 3 der 8 Schulen des Typs A manifestieren ausschließlich religiös geprägte Feiern. Das ursprünglich katholisch belegte Sankt-Martins-Fest wird von keiner Schule des Typs A verankert, ebenso wie Karneval und Halloween. Die Begründung einer Schule in Bezug auf Karneval und Halloween, „nicht leichtfertig über mögliche Gefahren bzw. die heidnische Herkunft dieser Feste hinwegsehen“ (Ax5) zu wollen, legt die Gründe offen. Dass explizite in Beziehung setzen ‚möglicher Gefahren‘ und der ‚heidnischen Herkunft‘ deutet nicht nur erneut darauf hin, dass an diesen Schulen sehr klare Vorstellungen von dem herrschen, was „gut und schön“ (Ay6) ist. Vielmehr scheinen die Schulen nicht explizit evangelischen Festen oder Feiern insgesamt eher ablehnend gegenüberzustehen.

Im Gegensatz zu Gottesdiensten sowie Festen und Feiern im Jahresrhythmus kommt (täglichen) religiösen Ritualen an Schulen des Typs A eine deutlich hervorgehobene Bedeutung zu. An 7 der 8 untersuchten Schulen finden tägliche Morgenandachten im Klassenverband statt, an 6 Schulen gehören Gebete zum Schulalltag. Regelmäßige Schulandachten sind in 4 Dokumenten des Schultyps A verankert. Morgen- und Erzählkreise, die nicht eo ipso religiös konnotiert sind, werden in den Dokumenten von 10 Typ B-Schulen und nur in einem Text der Typ A-Schulen verankert.

Die Verankerungen des Typs A deuten darauf hin, dass religiöse Rituale und Andachten einen deutlich hervorgehobeneren Stellenwert haben als Feste und Feiern im Jahresrhythmus. Damit unterscheidet sich Typ A deutlich von Typ B.

Schultyp A und B unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich verankerter Wertehäufigkeiten, sondern auch in Bezug auf die Betitlung ihrer wünschens- und erstrebenswerten Vorstellungen und des Menschenbildes. Dem Lexem ‚biblisch‘ kommt in Dokumenten des Typs A eine deutlich hervorgehobene Bedeutung zu, darüber hinaus müssen alle Lehrkräfte in der *bewussten*

⁶⁴⁶ Vgl. Dahling-Sander, Christoph: Welchem Kalender folgt eine religionssensible Schulkultur? 2011

Nachfolge Jesu Christi stehen und/oder sich *bewusst* zu Gott, Jesus Christus und/oder der Bibel bekennen.

Die Resultate verweisen auf deutliche Unterschiede zwischen Schultyp A und B: Im Kontext der Feierformen und religiöser Rituale deuten insbesondere die Verankerungen des Typs A sehr deutlich auf die Fokussierung einer Überzeugung hin. So scheint die gesamte Schulkultur explizit auf das religiöse Bekenntnis ausgerichtet zu sein. Eine Distanzierung scheint, z. B. aufgrund täglicher Andachten und Gebete im Klassenverband, für Lernende kaum möglich zu sein. Religionspädagogisch verantwortete religiöse Bildung impliziert jedoch die Freiheit, sich distanzieren zu können. Das Recht auf religiöse Bildung wird nicht durch die „Überwältigung durch Ritual und Gemeinschaft“⁶⁴⁷ erfüllt, als vielmehr durch *Angebote* für Heranwachsende, die „ihnen in Zustimmung und Abgrenzung Raum für freie Orientierung und Entscheidungen“⁶⁴⁸ lassen. Wird die Möglichkeit nicht eröffnet, sollte dies religionspädagogisch zumindest kritisch hinterfragt werden.

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sich die Interpretation des Bekenntnisses und daraus resultierend auch das Verständnis des Status als *Bekenntnisschule* zwischen Schultyp A und B deutlich unterscheidet. Dies scheint sich auf die gesamte Schulkultur auszuwirken.

Die Analyseergebnisse zum Umgang mit religiöser Diversität an den untersuchten nordrhein-westfälischen ev. Bekenntnisgrundschulen münden deswegen abschließend in folgender 6. These:

Die Interpretation des Bekenntnisses wirkt sich auf den Umgang mit religiöser Diversität aus.

7.1 Ausblick

Inklusion wurde als Teil eines Prozesses aber auch als Prozess selbst verstanden. Das gleiche gilt auch für das zugrunde liegende Verständnis schulischer Vor-Schriften, die vor, nach und aber auch während etwas geschrieben werden: nach, vor und während des Schulalltags, nach einer Evaluation, vor allem aber vor der Erprobung und Umsetzung des

⁶⁴⁷ Schulz, Hartmut: Die „geistliche Mitte“ und das Recht zur Distanz. 2006. S. 165

⁶⁴⁸ Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Schulen in evangelischer Trägerschaft. 2008. S. 75

Programms. Das macht schulische Texte zu unstatistischen Entwicklungselementen, die im Rahmen der Selbstständigkeit von Schulen eine Vielzahl von nicht immer unproblematischen und gegensätzlichen Funktionen übernehmen (vgl. Kap. 5.5.3). Dieses Verständnis impliziert, dass die Inhalte und festgelegten Schwerpunkte im Schulleben erprobt aber vor allem gelebt werden müssen. Auch im Kontext wünschens- und erstrebenswerter Vorstellungen kann es nicht um unveränderliche Vorstellungen gehen, die in jeder Situation von jedem Menschen auf die gleiche Weise umgesetzt und gelebt werden. Die Erfassung von Lexemen drückt genau diesen sehr wichtigen Aspekt aus.

Wie diese Lexeme praktisch umgesetzt, erprobt und priorisiert werden, entzieht sich der Analyse ebenso, wie die praktische Umsetzung der restlichen schulprogrammatischen Verankerungen.

Auf textanalytischer Ebene werden jedoch deutliche Zusammenhänge sichtbar. Insgesamt deuten die Resultate aller Analysen darauf hin, dass die Schulkultur durch einen wesentlichen Faktor geprägt ist: den Schultyp und damit die Wertegruppe. Die Schultypen zeichnen sich durch unterschiedliche Verankerungen erstrebenswerter Vorstellungen aus. Diese werden implizit und explizit weitergegeben und wirken sich darüber hinaus auch auf die manifestierten Strukturen und Praktiken der Schulen aus. So verankern Schulen des Typs B z. B. deutlicher häufiger außerschulische Kooperationspartner, wie Kulturstätten oder die Zusammenarbeit mit Angehörigen anderer Religionen und Weltanschauungen.

Die Verankerungen der Schulen des Typs A deuten darauf hin, dass diese sehr klare Vorstellungen des Erstrebenswerten haben. Dass alle Schulen Erziehung als wesentlichen Teil von Bildung verankern und (religiöse) Rituale einen besonderen Stellenwert einnehmen, unterstreicht dies. Darüber hinaus ist die gesamte Schulkultur an diesen Schulen in besonderem Maße auf das Bekenntnis ausgerichtet: Verpflichtende Morgenandachten und gemeinsame Gebete gehören an den meisten Schulen zum festen Bestandteil des Schulalltags. Aus pädagogischer aber auch aus theologischer Perspektive muss hinterfragt werden, ob dieses Verständnis religiöser Bildung (religions-)pädagogisch verantwortet werden kann.

Allerdings sollte auch der Umgang mit religiöser Diversität an Schulen des Typs B genauer untersucht werden: Wenn u. a. die Berufung auf den Status

der Bekenntnisschule oder die christliche Ausprägung der Schule dazu führt, dass Begegnungen mit Angehörigen anderer Religionen und Weltanschauungen eine deutlich nachgeordnete Bedeutung zukommt, bleibt diese unvollständig. Vielmehr müsste gerade die Berufung auf die christliche Orientierung der Schulen der Grund für Begegnungen, Dialog, Offenheit sein und damit auch Konflikte zwischen konkurrierenden religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen zulassen. Die Ausbildung religiöser Identität findet in der Reibung an dem ‚Eigenen‘, was immer auch fremd ist, und der Reibung mit dem Gegenüber statt. So gestaltete Lernprozesse gehen über die reine Wissensvermittlung hinaus und entsprechen der religiösen Suchbewegung in ihrer dialogischen Dimension: „Wir brauchen die anderen [...], um der Wahrheit Gottes näher zu kommen“⁶⁴⁹, religiöse Identität entwickelt sich nicht im Schonraum, sondern „im Kontakt mit anderen religiösen Impulsen“⁶⁵⁰.

Die untersuchten ev. Bekenntnisgrundschulen liegen hinsichtlich der Aufnahme Lernender mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedürfnissen unter dem Landesdurchschnitt des Primarstufenbereichs. Dass nur 2 Schulen Lernende mit Hochbegabungen aufnehmen, deutet darauf hin, dass dieser Aspekt im aktuellen Diskurs über Inklusion bisher zu wenig mitgedacht wurde und wird. Schlussendlich darf Inklusion weder aufgrund unzureichender Ressourcen noch aufgrund einer zu starken Fokussierung auf einen Aspekt von Vielfalt zu „inklusive Vernachlässigung“⁶⁵¹ führen. Hier müssen u.a. komplexe (fach-)didaktische Konzepte und Methoden zur inklusiven Begabungsförderung weiterentwickelt werden, die Lehrende im Umgang mit Lernenden mit Beeinträchtigungen aber auch besonderen Begabungen unterstützen. Darüber hinaus muss das Bewusstsein für die Förderung und (Heraus-)Forderung *aller* Lernenden geschärft werden. Ein weiter gefasster Inklusionsbegriff im öffentlichen Diskurs könnte die Entwicklung eines solchen Bewusstseins und Inklusionsverständnisses begünstigen.

Wertschätzung, Konfliktfähigkeit und Vertrauen sind nicht nur relevante erstrebenswerte Vorstellungen für inklusive Schulkulturen hinsichtlich der Inklusion Lernender mit Behinderung(en), sondern durchaus auch für den

⁶⁴⁹ Pohl-Patalong, Uta: Religionspädagogik. 2013. S. 143

⁶⁵⁰ Pohl-Patalong, Uta: Religionspädagogik. 2013. S. 144

⁶⁵¹ Zupp, Gerhard: Interview. Ist die inklusive Schule der Weg zur inklusiven Gesellschaft? 2009. S. 239

Umgang mit religiöser Diversität und letztendlich für den Umgang mit Vielfalt im Allgemeinen.

Inklusive Schulkultur stellt das Fundament für Schulentwicklung und die Etablierung inklusiver Strukturen und Praktiken dar (vgl. Kap. 5.4.1), die einer Vielzahl von Einflüssen unterliegt. In der vorliegenden Untersuchung konnten weder die soziokulturellen Umfelder der Schulen untersucht werden noch die soziokulturellen Hintergründe der Akteure oder z. B. die Zusammensetzung und Einstellungen innerhalb der Lehrerkollegien. Die Einzelanalysen beider Schulen deuten jedoch darauf hin, dass diesen Aspekten im Kontext des Umgangs mit Vielfalt eine hervorgehobene Bedeutung zukommt. Die Untersuchung der schulpraktischen Ausgestaltung der verankerten Werte und Inklusionselemente innerhalb der schulischen Kulturen, unter Berücksichtigung des schulischen Umfeldes sowie der innerschulischen Akteure, könnte weitere Aufschlüsse über die Zusammenhänge der Aspekte liefern. Auch weitergehende (schulpraktische) Untersuchungen des Stellenwertes und der Auswirkungen der Werte Vertrauen, Wertschätzung und Konfliktfähigkeit könnten hinsichtlich der Entwicklung inklusiver Schulkulturen weiterführend sein.

Sowohl die Verankerungen der Paul-Gerhardt-Schule in Dülmen als auch der Schule für Circuskinder in NRW deuten darauf hin, dass diese hier wegweisende Akzente setzen könnten, wie der Umgang mit Vielfalt und Differenz auf ganz unterschiedliche Weise professionell und gewinnbringend für alle Beteiligten gelingen kann.

Es soll deswegen mit den Worten AINSCOWS geschlossen werden:

„Inklusion [ist] die größte Herausforderung [...], die den Bildungssystemen weltweit bevorsteht.“⁶⁵² Ob ev. Grundschulen „diesen Weg mutig und innovativ mitgestalten“ (Bx14), für eine Gesellschaft, in der Teilhabe ermöglicht und Vielfalt nicht als Problem, sondern als Bereicherung wahrgenommen wird, liegt nicht zuletzt an den Vorstellungen von dem, was alle Beteiligten als Erstrebens- und Wünschenswert erachten.

⁶⁵² Ainscow, Mel: Das Entwickeln von inklusiven Bildungssystemen. 2009. S. 80

8 Literaturverzeichnis

- ABELS, HEINZ: Einführung in die Soziologie. Band 2. Die Individuen in ihrer Gesellschaft. 4. Auflage. Wiesbaden 2009
- ADAM, GOTTFRIED/LACHMANN, RAINER: Begründungen des schulischen Religionsunterrichts. In: Rothgangel, Martin/Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hrsg.): Religionspädagogisches Kompendium. Göttingen 2012. S. 144-159
- AGENTUR DER EUROPÄISCHEN UNION FÜR GRUNDRECHTE (HRSG.): Muslime in der Europäischen Union, Diskriminierung und Islamophobie. Wien 2006
- AINSCOW, MEL/BOOTH, TONY/DYSON, ALAN: Improving schools, developing inclusion. London 2006
- AINSCOW, MEL: Das Entwickeln von inklusiven Bildungssystemen. Was sind die Mittel für einen Wandel? In: Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (Hrsg.): Inklusion in der frühen Kindheit. Internationale Perspektiven. Integrative Förderung in Forschung und Praxis. Band 4. Münster 2009. S. 67-84
- ALLGEMEINE ERKLÄRUNG DER MENSCHENRECHTE. Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948. Abrufbar unter: <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>. 01.10.2014. 09.16 Uhr
- ANTIDISKRIMINIERUNGSSTELLE DES BUNDES (HRSG.): Pilotprojekt ‚Anonymisierte Bewerbungsverfahren‘. Abschlussbericht. Ergebnisse der Evaluierung durch die Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt an der Europa-Universität Viadrina (KOWA) sowie das Institut zur Zukunft der Arbeit (IZA). Berlin 2012. Abrufbar unter: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Anonymbewerbung/Abschlussbericht-anonymisierte-bewerbungsverfahren-20120417.pdf?__blob=publicationFile. 21.09.2014. 17.17Uhr
- APEL, HANS J./SACHER, WERNER (HRSG.): Studienbuch Schulpädagogik. 3. Auflage. Bad Heilbrunn 2007
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (HRSG.): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld 2012

- BAIL, ULRIKE/CRÜSEMAN, FRANK/DOMAY, ERHARD/EBACH, JÜRGEN/JANSSEN, CLAUDIA/KÖHLER, HANNE/KUHLMANN, HELGA/LEUTZSCH, MARTIN/SCHOTTROFF, LUISE (HRSG.): Bibel in gerechter Sprache. 3. Auflage. Gütersloh 2007
- BECHSTEIN, REINHOLD: Die Literatur der Schulprogramme, ihre Verwerthung für die Wissenschaft und ihre Concentration durch den Buchhandel. Eine Anregung. Leipzig 1864
- BECKER, GEORG E.: Unterricht durchführen. Handlungsorientierte Didaktik Teil II. 9. überarbeitete Auflage. Weinheim 2008
- BENDER, SASKIA: Kunst im Kern von Schulkultur. Ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung in der Schule. Wiesbaden 2010
- BITTER, GOTTFRIED/ ENGLERT, RUDOLF/MILLER, GABRIELE/NIPKOW, KARL E. (HRSG.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002
- BLECKMANN, CHRISTIAN/VON SALDERN, MATTHIAS/WOLFANGEL, LARS: Einleitung – Was ist Inklusion? In: von Saldern, Matthias (Hrsg.): Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht. Schule in Deutschland. Band 6. Norderstedt 2012. S. 7-30
- BOBAN, INES/HINZ, ANDREAS: Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Fachbereich Erziehungswissenschaft. Halle 2003
- BOBAN, INES/HINZ, ANDREAS: Persönliche Zukunftsplanung im Unterstützerkreis. In: Das Band, Heft 1. 2009. S. 12-16
- BOBAN, INES/HINZ, ANDREAS: Schlüsselemente inklusiver Pädagogik. Orientierungen zur Beantwortung der Fragen des Index für Inklusion. In: Knauder, Hannelore/ Feiner, Franz/Schaupp, Hubert (Hrsg.): Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule – theoretische Perspektiven und praktische Beispiele. Graz 2008. S. 53-65
- BÖHM, GÜNTER: Schulprogramm. In: Betz, Hans D./Browning, Don S./Janowski, Bernd/Jüngel, Eberhard (Hrsg.): Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft. Band 7. R - S. 4. Auflage. Tübingen 2004
- Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. 16. Auflage. Stuttgart 2005

- BOOTH, TONY: Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung. Werte für alle?
In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. 2. Auflage. Marburg 2010. S. 53-73
- BOOTH, TONY: Wie sollen wir zusammen leben? Inklusion als wertebezogener Rahmen für die pädagogische Praxis. Frankfurt a. M. 2011
- BOSSE, INGO/WACKER, ELISABETH (HRSG.): Behinderung im Fernsehen. Gleichberechtigte Teilhabe als Leitziel der Berichterstattung. Wiesbaden 2006
- BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ UND FÜR VERBRAUCHERSCHUTZ (HRSG.): Die Verfassung des Deutschen Reichs. Ausfertigungsdatum 19.08.1919. Abrufbar unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/wrv/BJNR013830919.html>. 01.10.2014. 13.15 Uhr
- BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ UND FÜR VERBRAUCHERSCHUTZ (HRSG.): Gesetz über den Umfang der Personensorge bei einer Beschneidung des männlichen Kindes. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2012. Teil I. Nr. 61. Bonn 2012. Abrufbar unter: [http://www.bgbl.de/banzxaver/bgbl/text.xav?SID=&tf=xaver.component.Text_0&toctf=&qmf=&hlf=xaver.component.Hitlist_0&bk=bgbl&start=%2F%2F\[%40node_id%3D%27252263%27\]&skin=pdf&tlevel=-2&nohist=1](http://www.bgbl.de/banzxaver/bgbl/text.xav?SID=&tf=xaver.component.Text_0&toctf=&qmf=&hlf=xaver.component.Hitlist_0&bk=bgbl&start=%2F%2F[%40node_id%3D%27252263%27]&skin=pdf&tlevel=-2&nohist=1). 29.09.2014. 9.29 Uhr
- BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ UND FÜR VERBRAUCHERSCHUTZ (HRSG.): Sozialgesetzbuch. Neuntes Buch. Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Art. 1 des Gesetzes v. 19.06.2001, BGBl. I S. 1046. § 2 Behinderung. Abrufbar unter: http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_9/_2.html. 01.10.2014. 11.13 Uhr
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (HRSG.): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Textausgabe mit Stichwortregister. Stand Juli 2010. Bonn 2011
- CALMBACH, MARC/THOMAS, PETER M./BORCHARD, INGA/FLAIG, BODO (HRSG.): Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Sinus Jugendstudie U18. Bonn 2012

- CENTRUM FÜR RELIGIONSWISSENSCHAFTLICHE STUDIEN: Religiöse Vielfalt in NRW. Abrufbar unter: <http://www.ceres.rub.de/de/project/forschungsprojekte/religiose-vielfalt-in-nordrhein-westfalen/>. 30.09.2014. 11.37 Uhr
- CHOTT, PETER O.: Entwicklung von „Schulkultur“. Anspruch, Möglichkeiten und Grenzen. In: Pädagogische Stiftung Cassianum (Hrsg.): Pädagogische Welt. Monatsschrift für Erziehung, Bildung, Schule. Jg. 51. 12. Ausgabe. Donauwörth 1997. S. 563-566
- CLOERKES, GÜNTHER: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 2. Auflage. Heidelberg 2001
- CLOERKES, GÜNTHER: Stigma/Vorurteil. In: Dederich, Markus/Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart 2009. S. 208-212
- COHEN, GEOFFREY L./GARCIA, JULIO/PURDIE-VAUGHNS, VALERIE/APFEL, NANCY/BRZUSTOSKI, PATRICIA: Recursive Processes in Self-Affirmation. Intervening to Close the Minority Achievement Gap. In: Science. Volume 324. 2009. S. 400-403
- DAHLING-SANDER, CHRISTOPH: Welchem Kalender folgt eine religionssensible Schulkultur? In: Guttenberger, Gudrun/Schroeter-Wittke, Harald (Hrsg.): Religionssensible Schulkultur. Jena 2011. S. 335-341
- DE NÈVE, DOROTHÉE: Islamophobie in Deutschland und Europa. In: Pickel, Gerd/Hidalo/Oliver (Hrsg.): Religion und Politik im vereinten Deutschland. Was bleibt von der Rückkehr des Religiösen? Wiesbaden 2013. S. 195-220
- DEMMER, CHRISTINE: Schule anders denken, gestalten, evaluieren. Eine Vergleichsstudie. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. Bonn 2011
- DEUTSCHE EVANGELISCHE ALLIANZ (HRSG.): Behindert, begabt, berufen. Dokumentation der 11. Tagung des PerspektivForums Behinderung in Zusammenarbeit mit dem European Disability Network (EDN). 11.-14. Oktober 2012 in Schäbisch Gmünd. Abrufbar unter: <http://www.ead.de/fileadmin/daten/dokumente/perspektivforum/Tagungsdokumentation%202012.pdf>. 01.10.2014. 10.44 Uhr

- DEUTSCHE EVANGELISCHE ALLIANZ E.V. (HRSG.): Die Wurzeln der Evangelikalen. Herzensfrömmigkeit und Bibelstudium. 07.09.2008. Abrufbar unter: <http://www.ead.de/nachrichten/nachrichten/einzelansicht/browse/5/article/die-wurzeln-der-evangelikalen.html>. 02.09.2014. 11.44Uhr
- DEUTSCHE EVANGELISCHE ALLIANZ IN DEUTSCHLAND (HRSG.): Die Würde des Menschen ist die Perle des Rechtsstaates. Die Deutsche Evangelische Allianz nimmt Stellung. 2013. Abrufbar unter: http://www.ead.de/fileadmin/daten/dokumente/Wuerde_des_Menschen.pdf. 01.10.2014. 11.28 Uhr
- DEUTSCHE UNECSO-KOMMISSION E.V. (HRSG.): Inklusion – Leitlinien für die Bildungspolitik. 2. Auflage. Bonn 2010
- DIE LANDESREGIERUNG NORDRHEIN-WESTFALEN (HRSG.): Aktionsplan der Landesregierung. Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. „Eine Gesellschaft für alle - NRW inklusiv“. Düsseldorf, den 3. Juli 2012. Abrufbar unter: http://www.mais.nrw.de/08_PDF/003/121115_endfassung_nrw-inklusiv.pdf. 01.10.2014
- DIEDRICH, MARTINA: Demokratische Schulkultur. Messungen und Effekte. Empirische Erziehungswissenschaft. Band 11. Münster 2008
- DÖBERT, HANS: Schule. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim 2009. S. 758-772
- DORRANCE, CARMEN: Barrierefrei vom Kindergarten in die Schule? Eine Untersuchung zur Kontinuität von Integration aus der Sicht betroffener Eltern. Kempten 2010
- EIKEL, ANGELIKA/DE HAAN, GERHARD/EDELSTEIN, WOLFGANG (HRSG.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Heft 4. Demokratische Schulprogrammentwicklung. Konzept und Verfahren. Weinheim 2007
- ELSENBAST, VOLKER/SCHWEITZER, FRIEDRICH/ZIENER, GERHARD (HRSG.): Werte – Erziehung – Religion. Beiträge von Religion und Religionspädagogik zu Werteerziehung und werteorientierter Bildung. Münster 2008

- ELWERT, GEORG/ALBERT, ERDMUTE: Ethnizität und Nation. In: Joas, Hans (Hrsg.): Lehrbuch der Soziologie. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt a. M. 2007. S. 267-286
- ENGLERT, RUDOLF: Dimensionen religiöser Pluralität. In: Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft. Band 1. Gütersloh 2002. S. 17-50
- ENGLERT, RUDOLF: Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. In: Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft. Band 1. Gütersloh 2002. S. 89-106
- EPSTEIN, SEYMOUR: Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In: Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.): Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. 3. Auflage. Stuttgart 1993. S. 15-45
- ESSLINGER-HINZ, ILONA: Schlüsselkonzepte von Schulen. Eine triangulierte Untersuchung zur Bedeutung der Schulkultur an Grundschulen. Kempten 2010
- EUROPÄISCHES PARLAMENT (HRSG.): Die Lage der Zirkusse in den EU-Mitgliedstaaten. Arbeitsdokument. Reihe Bildung und Kultur. Luxemburg 2003
- EUROPÄISCHES PARLAMENT (HRSG.): Gehörloser EU-Abgeordneter: Ich bin nicht behindert, die Gesellschaft behindert mich. 25.05.2011. Abrufbar unter: http://www.europarl.europa.eu/pdfs/news/public/story/20110520STO19900/20110520STO19900_de.pdf. 01.10.2014. 11.01 Uhr
- EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND (HRSG.): Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. Fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Hannover 2014

- EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND (HRSG.): Kundgebung ‚Niemand darf verloren gehen!‘ Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit. 10. November 2010. Kundgebung der 11. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland auf ihrer 3. Tagung. Abrufbar unter: <http://www.ekd.de/synode2010/beschluesse/74177.html>. 01.10.2014. 09.43 Uhr
- EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND (HRSG.): Weltkirchenrat ruft zur Integration Behinderter auf. Genf 2003. Abrufbar unter: http://www.ekd.de/aktuell_presse/news_2003_08_28_3_oerk_behinderten_integration.html. 05.12.2013. 10.48 Uhr
- EVANGELISCHER VEREIN FÜR INNERE MISSION IN NASSAU (HRSG.): SCHULE FÜR KINDER BERUFLICH REISENDER. ABRUFBAR UNTER: [HTTP://WWW.SCHULE-FUER-REISENDE-KINDER.DE](http://www.schule-fuer-reisende-kinder.de). 16.09.2014. 18.45 UHR
- EVANGELISCH-REFORMIERTE KIRCHE (SYNODE EV.-REF. KIRCHEN IN BAYERN UND NORDWESTDEUTSCHLAND)/LIPPISCHE LANDESKIRCHE/REFORMIERTEN BUND (HRSG.): Heidelberger Katechismus. Revidierte Ausgabe 1997. Neukirchen-Vluyn 1997
- FEND, HELMUT: Gute Schulen - schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule. Jg. 78. Frankfurt a. M. 1986. S. 275 - 293.
- FEND, HELMUT: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden 2008
- Fischer, Ludwig (Hrsg.): Programm und Programmatik. Kultur- und medienwissenschaftliche Analysen. Konstanz 2005
- FISCHER, PETER/HOFER, PETER: Lexikon der Informatik. 15. Auflage. Heidelberg 2011
- FLAKE, SASKIA/SCHRÖDER, INA: Inklusive Pädagogik – eine Herausforderung für die Religionspädagogik?! In: Kammeyer, Katharina/Pithan, Annebelle/Zonne, Erna (Hrsg.): Inklusion und Kindertheologie. Inklusion, Religion, Bildung. Band 1. Münster 2014. S. 30-64
- FLUSSER, VILÉM: Die Schrift. Hat Schreiben Zukunft? 5. Auflage. Göttingen 2002

- FREY, HANS-PETER: Stigma und Identität. Eine empirische Untersuchung zur Genese und Änderung krimineller Identität bei Jugendlichen. Weinheim 1983
- GERHARDS, JÜRGEN/HÖLSCHER, MICHAEL: Kulturelle Unterschiede in der Europäischen Union. Ein Vergleich zwischen Mitgliedsländern, Beitrittskandidaten und der Türkei. 2. Auflage. Wiesbaden 2006
- GIESECKE, HERMANN: Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung. Weinheim 2005
- GÖHLICH, MICHAEL: Schulkultur. In: Haag, Ludwig/ Rahm, Sibylle/Apel, Hans J./Sacher, Werner (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. 5. Auflage. Bad Heilbrunn 2013. S. 52-71
- GRIMM, SABINE: Geschichte und Impressionen Burg Henrichenburg. Norderstedt 2011
- GUDJONS, HERBERT: Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. 11. Auflage. Bad Heilbrunn 2012
- HADJAR, ANDREAS: Bildungsexpansion und Wandel von sozialen Werten. In: Hadjar, Andreas/Becker, Rolf (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden 2006. S. 205-230
- HAITH, JOHNATHAN/KOLLER, SILVIA H./DIAS, MARIA G.: Affect, Culture, and Morality, or is it wrong to eat your dog? In: Journal of Personality and Social Psychology. 1993. S. 613-628
- HALLWIRTH, UTA: HETEROGENITÄT BEJAHEN – ANREGUNGEN AUS DER PRAXIS EVANGELISCHER SCHULEN. IN: SCHREINER, MARTIN (HRSG.): AUFWACHSEN IN WÜRDE. DIE HILDESHEIMER BARBARA-SCHADEBERG-VORLESUNGEN. SCHULE IN EVANGELISCHER TRÄGERSCHAFT. BAND 15. MÜNSTER 2012. S. 41-62
- HARBECKE, HEIKE/BISCHOF VON MÜNSTER (HRSG.): BISTUMSHANDBUCH. SELIGE ANNA KATHARINA EMMERICK. TIEF VERWURZELT UND MIT WEITEM BLICK. 2009. ABRUFBAR UNTER: [HTTP://KIRCHENSITE.DE/BISTUMSHANDBUCH/E/EMMERICK/](http://kirchensite.de/bistumshandbuch/e/emmerick/). 13.09.2014. 17.09 UHR
- HARDTWIG, WOLFGANG/WEHLER, HANS-ULRICH (HRSG.): Kulturgeschichte Heute. Göttingen 1996

- HEINE, SUSANNE: Kann Religion die Moral begründen? In: Kleinschwärzer-Meister, Brigitta (Hrsg.): Religion und Moral. Grundsätzliches und Konkretes im Kontext von Globalisierung und gesellschaftlichem Wandel. Beiträge aus dem Zentrum für ökumenische Forschung München. Band 5. Berlin 2011. S. 27-38
- HEINIG, HANS M.: Religiöse Pluralität und religionsrechtliche Diversität als Topoi in der Rechtsprechung des EGMR. Göttinger E-Papers zu Religion und Recht. Band 4. Göttingen 2012. Online Ressource. Abrufbar unter: <http://webdoc.sub.gwdg.de/pub/mon/goepr/2012-4-heinig.pdf>. 01.10.2014. 12.16 Uhr
- HELSPER, WERNER/BÖHME, JEANETTE/KRAMER, ROLF-THORSTEN/LINGKOST, ANGELIKA: Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos. Strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven. In: KEUFFER, JOSEF/KRÜGER, HEINZ-HERMANN/REINHARDT, SIBYLLE/WEISE, ELKE/WENZEL, HARTMUT (HRSG.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation. Management. Lebensweltgestaltung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Band 7. Weinheim 1998. S. 29-75
- HELSPER, WERNER: Wandel der Schulkultur. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 3. Jahrgang. Heft 1. 2000. S. 35-60
- HEMMNIGER, HANSJÖRG/EVANGELISCHE ZENTRALSTELLE FÜR WELTANSCHAUUNGSFRAGEN (HRSG.): Verband evangelischer Bekenntnisschulen legt sich auf den Kreationismus fest. 2013. Abrufbar unter: http://www.ekd.de/ezw/Publikationen_2925.php. 02.09.2014. 11.11Uhr
- HENCKMANN, WOLFHART: Wert I. Philosophisch. In: Theologische Realenzyklopädie. Band 35. Vernunft III - Wiederbringung aller. Berlin 2003. S. 648-653
- HENSCHEL, ANGELIKA/KRÜGER, ROLF/SCHMITT, CHRISTOF/STANGE, WALDEMAR (HRSG.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 2. Auflage. Wiesbaden 2009
- HENTSCHEL, ANGELA: Konflikte lösen im inklusiven Unterricht. Ein Maßnahmenkatalog zum Umgang mit schwierigen Schülern. Bergedorfer Grundsteine Schulalltag. Hamburg 2014

- HILDESCHMIDT, ANNE/SCHNELL, IRMTRAUD (HRSG.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. München 1998
- HILLMANN, KARL-HEINZ: Werte und Wertewandel aus soziologischer Perspektive. In: Baumgartner, Wilhelm/Reimherr, Andrea/Burkar, Franz P. (Hrsg.): Brentano Studien. Internationales Jahrbuch der Franz Brentano Forschung. Werte. Band XI. 2004/05. Dettelbach 2006. S. 123-138
- HINZ, ANDREAS/BOBAN, INES: Der Index für Inklusion. Eine Möglichkeit zur Selbstevaluation von „Schulen für alle“. In: Feuser, Georg (Hrsg.): Integration heute. Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Hamburg 2003. S. 37-46
- HINZ, ANDREAS: Inklusion als Schulentwicklungskonzept. Der Index für Inklusion als Orientierungshilfe. In: Lernchancen 13. Heft 78. 2010. S. 10-14
- HINZ, ANDREAS: Von der Integration zur Inklusion. Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik (ZfH). Jg. 53. Heft 9. 2002. S. 354-361
- HOLTAPPELS, HEINZ G.: Schulprogramm als Entwicklungsinstrument. In: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz Günther/Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn 2010. S. 267-272
- HOLTAPPELS, HEINZ G.: Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim 2004
- HONECKER, MARTIN: Evangelische Ethik als Ethik der Unterscheidung. Mit einer Gesamtbibliographie von Martin Honecker. Ethik im theologischen Diskurs. Band 20. Berlin 2010
- HOPP, MARTIN: Alte und neue Bilder vom Heiligen Martin. Brauchtum und Gebrauch seit dem 19. Jahrhundert. Köln 2006
- HORN, AXEL: Körperkultur. Band 1. Schorndorf 2007

- HUBER, CHRISTIAN: „Auf die Plätze, fertig, Inklusion!“ Interview mit Christian Huber. In: Heilpädagogik online. Die Fachzeitschrift im Internet. Ausgabe 1. 2011. S. 120-134. Abrufbar unter: http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/heilpaedagogik_online_0111.pdf. 01.10.2014. 10.57 Uhr
- HUBER, WOLFGANG: Die Bedeutung christlicher Werte für die Zukunft der Gesellschaft. Rede beim Jahresempfang des Evangelischen Arbeitskreises der CSU in München. 18. Oktober 2007. Abrufbar unter: http://www.ekd.de/vortraege/huber/071018_huber_eak_muenchen.html. 01.10.2014. 08.52 Uhr
- HÜTHER, GERALD: Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. In: Mittendrin e.V. Köln (Hrsg.): Warum macht Integration schlau? Materialien zum Kongress ‚Eine Schule für alle‘. Norderstedt 2008. S. 301-310
- HÜTHER, GERALD: Für eine neue Kultur der Anerkennung. Plädoyer für einen Paradigmenwechsel in der Schule. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. 2. Auflage. Weinheim 2009. S. 199-206
- IMBUSCH, PETER: Moderne und Gewalt. Zivilisationstheoretische Perspektiven auf das 20. Jahrhundert. Wiesbaden 2005
- INFORMATION UND TECHNIK IN NORDRHEIN-WESTFALEN (HRSG.): Statistische Berichte. Bevölkerungsstand in Nordrhein-Westfalen. November 2013 – Vorläufiges Ergebnis. Düsseldorf 2014. Abrufbar unter: <https://webshop.it.nrw.de/gratis/A119%20201311.pdf>. 20.09.2014. 18.46 Uhr
- INFORMATION UND TECHNIK NORDRHEIN-WESTFALEN (HRSG.): Statistisches Jahrbuch Nordrhein-Westfalen 2013. 55. Jahrgang. Düsseldorf 2013
- INGLEHART, RONALD: The silent revolution in Europe. Intergenerational Change in Post-Industrial Societies. In: The American Political Science Review. Vol. 65. No. 4. 1971. S. 991-1017

- INTERNATIONALEN PAKT ÜBER WIRTSCHAFTLICHE, SOZIALE UND KULTURELLE RECHTE. In: Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (Hrsg.): Bundesgesetzblatt Teil II. Nr. 62. Ausgegeben zu Bonn am 28. November 1973. Gesetz zu dem Internationalen Pakt vom 19. Dezember 1966 über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. Vom 23. November 1973. S. 1569-1582. Abrufbar unter: <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar2200-a-xxi-dbgbl-1569.pdf>. 03.10.2014. 13.46 Uhr
- JACKSON, ROBERT: Religion, education, dialogue and conflict. Editorial introduction. In: British Journal of Religious Education. Vol. 33, Issue 2. 2011. S. 105-109
- JOSZA, DAN-PAUL/KNAUTH, THORSTEN/WEIß, WOLFRAM (HRSG.): Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas. Religious diversity in education in Europe. Volume 15. Münster 2009
- JÜNGEL, EBERHARD: Wertlose Wahrheit. Christliche Wahrheitserfahrungen im Streit gegen die ‚Tyrannei der Werte‘ (1979). In: Ders.: Wertlose Wahrheit. 2. Auflage. Tübingen 2003. S. 90-109
- JUNKER, REINHARD: Evolution und Schöpfungslehre an christlichen Bekenntnisschulen. 2012. Abrufbar unter: [http://www.vebs-online.com/nc/home/service/downloads.html?tx_drblob_pi1\[downloadUid\]=15](http://www.vebs-online.com/nc/home/service/downloads.html?tx_drblob_pi1[downloadUid]=15). 02.09.2014. 11.07Uhr
- KAHLWEIß, LUZIE/SALZBORN, SAMUEL: Islamophobie. Zur konzeptionellen und empirischen Fragwürdigkeit einer umstrittenen Kategorie. In: Botsch, Gideon/Glückner, Olaf/Kopke, Christoph/Spieker, Micheal (Hrsg.): Islamophobie und Antisemitismus. Ein umstrittener Vergleich. Berlin 2012. S. 51-64
- KAMMEYER, KATHARINA: Inklusion theologisch. Begründungen, Deutungen, Impulse. In: Elsenbast, Volker/Otte, Matthias/Pithan, Annebelle (Hrsg.): Inklusive Bildung als evangelische Verantwortung. Dokumentation einer Fachtagung vom 31. Januar bis 1. Februar 2013. Münster 2013. S. 15-27

- KAMPMEIER, ANKE S.: Körperliche Behinderung: Auswirkungen auf das Körperbild und das Selbstbild des Menschen. Eine vergleichende Untersuchung zum Körper- und Selbstbild körperbehinderter und nichtbehinderter Menschen. Dortmund 1997
- KATZENBACH, DIETER/SCHROEDER, JOACHIM: Ohne Angst verschieden sein können. Über Inklusion und ihre Machbarkeit. In: Zeitschrift für Inklusion. Heft 1. 2007. Abrufbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/2/2>. 01.10.2014. 09.18 Uhr
- KELLER, GUSTAV: Schulisches Qualitätsmanagement von A-Z. Baltmannsweiler 2007
- KEMPFERT, GUY/ROLFF, HANS G.: Qualität und Evaluation. 4. Auflage. Weinheim 2005
- KEßLER, HILDRUN/WIEßMEIER, BRIGITTE (HRSG.): Kultur des Aufwachsens. Soziale Arbeit, Bildung und Religion in Jordanien, Libanon und Deutschland. Ein friedenspädagogisches Studienprojekt der Evangelischen Hochschulen zum interkulturellen und interreligiösen Lernen im Nahen Osten. Band 2. Berlin 2010
- KIRCHENAMT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND (HRSG.): Identität und Verständigung. Standorte und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. 4. Auflage. Gütersloh 1997
- KIRCHENAMT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND (HRSG.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. 4. Auflage. Gütersloh 1997
- KIRCHENAMT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND (HRSG.): Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh 2009

- KIRCHENAMT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND (HRSG.): Niemand darf verloren gehen! Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit. Lesebuch zum Schwerpunktthema der 3. Tagung der 11. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) vom 7.-10. November 2010 in Hannover. Hannover 2010
- KIRCHENAMT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND (HRSG.): Religion, Werte und religiöse Bildung im Elementarbereich. 10 Thesen des Rates der evangelischen Kirche in Deutschland. Hannover 2007
- KIRCHENAMT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND (HRSG.): Weltsichten, Kirchenbindung, Lebensstile. Vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Kirche, Horizont und Lebensrahmen. Hannover 2003
- KIRCHENKANZLEI DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND/SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (HRSG.): Grundwerte und Gottes Gebot. 3. Auflage. Gütersloh 1971
- KLAGES, HELMUT/GENSICKE, THOMAS: Wertesynthese – funktional oder dysfunktional? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jg. 58. Heft 2. 2006. S. 332-351
- KLAGES, HELMUT: Wertorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen. 2. Auflage. Frankfurt a. M. 1985
- KLAPPENBACH, RUTH/STEINITZ, WOLFGANG (HRSG.): Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. 4. Band. M - Schinken. 3. Auflage. Berlin 1978
- KLEIN, MARKUS/PÖTSCHKE, MANUELA: Gibt es einen Wertewandel hin zum „reinen“ Postmaterialismus? Eine Zeitreihenanalyse der Wertorientierungen der westdeutschen Bevölkerung zwischen 1970 und 1997. In: Zeitschrift für Soziologie. Jg. 29. Heft 3. 2000. S. 202-216
- KLEMM, KLAUS/PREUSS-LAUSITZ, ULF: Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Berlin 2011
- KLEMM, KLAUS: Zusätzliche Ausgaben für ein inklusives Schulsystem in Deutschland. Gütersloh 2012

- KLUGE, FRIEDRICH: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Bearbeitet von Elmar Seebold. 25. Auflage. Berlin 2011
- KNAUER, SABINE: Integration. Inklusive Konzepte für Schule und Unterricht. Weinheim 2008
- KÖBLER, GERHARD: Deutsches Etymologisches Wörterbuch. 1995. Onlinepublikation. Abrufbar unter: <http://www.koeblergerhard.de/derwbhin.html>. 20.09.2014. 21.06 Uhr
- KOLLMANN, ROLAND/PÜTTMANN, OLIVIA: Behinderung. In: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik (LexRP). Band 1. Neuenkirchen-Vluyn 2001. S. 119-129
- KORTE, HERMANN/ SCHÄFERS, BERNHARD: Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. 8. Auflage. Wiesbaden 2010
- KREB, HARTMUT: Wert II. Theologisch. In: Theologische Realenzyklopädie. Band 35. Vernunft III - Wiederbringung aller. Berlin 2003. S. 653-657
- KRETZSCHMER, GERALD: Kirchenbindung. Praktische Theologie der mediatisierten Kommunikation. Göttingen 2007
- LACHMANN, RAINER: Historischer Kontext. Ansätze und Grundfragen der Religionsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred (Hrsg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Stuttgart 2012. S. 14-28
- LANDESKIRCHENAMT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IM RHEINLAND (HRSG.): Auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungsverständnis. Eine Arbeitshilfe der Abteilung Bildung im Landeskirchenamt der Evangelischen Kirche im Rheinland. Düsseldorf 2011. Abrufbar unter: <http://www.ekir.de/www/ueber-uns/inklusion-14434.php>. 02.10.2014. 18.01 Uhr
- LANDESKIRCHENAMT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IM RHEINLAND (HRSG.): Orientierungen der Evangelischen Kirche im Rheinland für die aktuelle Bildungsdiskussion. Beschlossen von der Landessynode 2009. Düsseldorf 2009

- LANDTAG NORDRHEIN-WESTFALEN (HRSG.): UN-Konvention zur Inklusion in der Schule umsetzen. 15. Wahrperiode. Antrag der Fraktion der SPD, der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen, der Fraktion CDU. Tischvorlage 23.11.2010. Drucksache 15. Abrufbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Antrag_Fraktionen_UN-Konvention_zur_Inklusion_in_der_Schule_umsetzen.pdf. 01.10.2014, 10.56 Uhr
- LAUTMANN, RÜDIGER: Wert und Norm. Begriffsanalysen für die Soziologie. 2. Auflage. Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung. Band 5. Opladen 1971
- LENZEN, DIETER/MOLLENHAUER, KLAUS (HRSG.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband. Band 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1983
- LERSCH, RAINER/VERNOOIJ, MONIKA A. (HRSG.): Behinderte Kinder und Jugendliche in der Schule. Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn 1992
- LERSCH, RAINER: Gemeinsamer Unterricht. Schulische Integration Behinderter. Studentexte für das Lehramt. Band 10. Weinheim 2009
- LÜDDEMANN, STEFAN: Kultur. Eine Einführung. Wiesbaden 2010
- MASLOW, ABRAHAM: A theory of human motivation. In: Psychological Review. Vol. 50. No. 4. 1943. S. 370-369
- MASLOW, ABRAHAM: Motivation und Persönlichkeit. 11. Auflage. Berlin 2008
- MEIER, MARCUS: Christlich-jüdische Leitkultur? Fallstricke bei der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Jg. 63. Heft 13/14. Bonn 2013. S. 57-62
- MEINBERG, ECKHARD: Leibliche Bildung in der technischen Zivilisation. Über den Umgang mit dem Leibe. Berlin 2011
- MENSCHING, GUSTAV/YOUSEFI, HAMID R. (HRSG.): Aufsätze und Vorträge zur Toleranz- und Wahrheitskonzeption. Bausteine zur Mensching-Forschung. Band 2. Würzburg 2002

- METZGER, KLAUS M./WEIGL, ERICH (HRSG.): Inklusion – praxisorientiert. Didaktische und methodische Anregungen. Erprobte Modelle und Materialien für alle Jahrgangsstufen. Lehrerbücherei Grundschule. Berlin 2012
- MEULEMANN, HEINER: Werte und Wertewandel. Zur Identität einer geteilten und wieder vereinten Nation. Grundlagentexte Soziologie. München 1996
- MIKHAIL, THOMAS: Bilden und Binden. Zur religiösen Grundstruktur pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. 2009
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (HRSG.): Islamischer Religionsunterricht. 1. Auflage 2013. Heft 2014. Düsseldorf 2014
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (HRSG.): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2013/14. Statistische Übersicht Nr. 386. 2. Auflage. Düsseldorf 2014
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (HRSG.): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2008/09. Statistische Übersicht 369. Düsseldorf 2009
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (HRSG.): Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung. Sonderausgabe Inklusion 01/14. Düsseldorf 2014
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (HRSG.): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2013/14. Statistische Übersicht 386. 2. Auflage. Düsseldorf 2014
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (HRSG.): Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Zusammen lernen zusammenwachsen. Schule NRW – Zukunft inklusiv! Statistische Daten und Kennziffern zum Thema Inklusion – 2012/13. Statistische Übersicht 380. Düsseldorf 2013

- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (HRSG.). Schulen in einer bestimmten Region suchen. Abrufbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/BP/SchuleSuchen?action=857.0844769797349>. 15.09.2014. 14.57 Uhr
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (HRSG.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Heft 2012. Frechen 2012. Abrufbar unter: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/grundschule/grs_faecher.pdf. 29.09.2014. 10.41 Uhr
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (HRSG.): Schulgesetz für das Land NRW. Stand 15.6.2014. Abrufbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>. 01.10.2014. 10.01 Uhr
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (HRSG.): Verordnung zur Ausführung des § 93 Abs. 2 Schulgesetz. Stand 15.6.2014. Abrufbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Verordnungen/93_2.pdf. 29.09.2014. 10.18Uhr
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (HRSG.): Schulprogramm – eine Handreichung. Schriftenreihe Schule in NRW. Nr. 9027. Frechen 1998
- MOHR, INGOLA: Analyse von Schulprogrammen. Eine Arbeit im Rahmen der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU). Internationale Hochschulschriften Band 462. Münster 2006
- MÜLLER-FRIESE, ANITA: Miteinander der Verschiedenen. Theologische Überlegungen zu einem integrativen Bildungsverständnis. Weinheim 1996
- MÜLLER-FRIESE, ANITA: No child left behind – Herausforderung Inklusion. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik. Jg. 10. Heft 2. 2011. S. 25-37

- MÜLLER-FRIESE, ANITA: Schule. In: Kunz, Ralph/Liedke, Ulf (Hrsg.): Handbuch Inklusion in der Kirchengemeinde. Göttingen 2013. S. 256-292
- NAURATH, ELISABETH: Pluralitätsfähige Religionspädagogik zwischen sozialer Relevanz und religiöser Transfunktionalität. In: Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich/Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft. Band 17. Freiburg 2012. S. 89-98
- NIPKOW, KARL ERNST: Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem. In: Schreiber, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hrsg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloh. 2005. S. 362-380
- NORENZAYAN, ARA: Explaining Human Behavioral Diversity. In: Science. Vol. 332. 2001. S. 1041-1042
- OLDEMEYER, ERNST: Dialektik der Wertorientierungen. Studien zu einer europäischen Geisteshaltung. Würzburg 2010
- OPASCHOWSKI, HORST W.: Welche Werte wirklich wichtig sind – Heute und in Zukunft. In: Witte, Erich H. (Hrsg.): Sozialpsychologie und Werte. Berlin 2008. S. 131-148
- PFAHL-TRAUGHBER, ARMIN: Die fehlende Trennschärfe des „Islamophobie“-Konzepts für die Vorurteilsforschung. Ein Plädoyer für das Alternativ-Konzept „Antimuslimismus“ bzw. „Muslimenfeindlichkeit“. In: Botsch, Gideon/Glückner, Olaf/Kopke, Christoph/Spieker, Micheal (Hrsg.): Islamophobie und Antisemitismus. Ein umstrittener Vergleich. Berlin 2012. S. 11-23
- PHILIPP, ELMAR/ROLFF, HANS-GÜNTHER: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. 4. Auflage. Weinheim 2006
- PICKEL, GERT: Konfessionslose. Das ‚Residual‘ des Christentums oder Stütze des neuen Atheismus? In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik. Jg. 12. Heft 1. 2013. S. 12-31
- PIRNER, MANFRED L.: SchülerIn – soziologisch. In: Rothangel, Martin/Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hrsg.): Religionspädagogisches Kompendium. 7. Auflage. Göttingen 2012. S. 237-251
- PIRNER, MANFRED: Christliche Pädagogik. Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien. Stuttgart 2008

- PLATTE, ANDREA: Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse. Wie viele Seiten hat ein Ding? In: Demmer-Dieckmann, Irene/Textor, Annette (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn 2007. S. 109-125
- Pohl-Patalong, Uta: Religionspädagogik. Ansätze für die Praxis. Göttingen 2013
- POLLACK, DETLEF/MÜLLER, OLAF: Religionsmonitor. Verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland. Gütersloh 2013
- POLLACK, DETLEF/TUCCI, INGRID/ZIEBERTZ, HANS-GEORG (HRSG.): Religiöser Pluralismus im Fokus quantitativer Religionsforschungen. In: Pollack, Detlef/Tucci, Ingrid/Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.): Religiöser Pluralismus im Fokus quantitativer Religionsforschungen. Wiesbaden 2012. S. 7-13
- POLLACK, DETLEF: Rückkehr des Religiösen? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland und Europa II. Tübingen 2009
- PREUSS-LAUSITZ, ULF: Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter. Ein Weg für Sonderpädagogik und allgemeine Schulpädagogik zu einer gemeinsamen integrativen Pädagogik? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 4. Jg., Heft 2. 2001. S. 209-224.
- PRIEBE, WIEBKE: Unterrichtsthema Holocaust in der Förderschule? Empirische Untersuchung zur Entwicklung eines Unterrichtskonzepts für den Förderschwerpunkt Lernen. Kempten 2006
- RAITHEL, JÜRGEN/DOLLINGER, BERND/HÖRMANN, GEORG: Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. 3. Auflage. Wiesbaden 2009
- RAKHKOCHKINE, ANATOLI: Das pädagogische Konzept der Offenheit in internationaler Perspektive. Internationale Hochschulschriften. Band 414. Münster 2003
- RAT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND (HRSG.): Schulen in evangelischer Trägerschaft. Selbstverständnis, Leistungsfähigkeit und Perspektiven. Eine Handreichung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh 2008

- RAT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND (HRSG.): Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts. Stellungnahme der Kommission I der Evangelischen Kirche in Deutschland. Vom Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland in seiner Sitzung vom 7.-8. Juli 1971 zustimmend entgegengenommen. In: Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Die Denkschriften der Evangelischen Kirche in Deutschland. Band 4. Bildung und Erziehung. Gütersloh 1987. S. 56-63
- REHBERG, KARL-SIEGBERT: Kultur. In: Joas, Hans (Hrsg.): Lehrbuch der Soziologie. 3. erweiterte Auflage. Frankfurt a. M. 2007. S. 73-106
- REICH, KERSTEN: Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Reihe ‚Inklusive Pädagogik‘. Weinheim 2014
- REICHERS, ARNON/SCHNEIDER, BENJAMIN: Climate and culture. An evolution of constructs. In: Schneider, Benjamin (Hrsg.): Organizational climate and culture. San Francisco 1990. S. 5-39
- REIMER, MAIKE C.: Profilentwicklung an Mannheimer Schulen. Eine qualitative Untersuchung an Hauptschulen und Gymnasien. Mannheimer sozialwissenschaftliche Abschlussarbeiten. Nr. 005/2006. Universität Mannheim
- RELIGIONSWISSENSCHAFTLICHER MEDIEN- UND INFORMATIONSDIENST E.V. (Hrsg.): Grafiken und Daten zur Mitgliedschaft der Religionen in Deutschland. Stand 28.09.2014. Abrufbar unter: http://remid.de/info_zahlen_grafik/. 30.09.2014. 12.59 Uhr
- RICKERS, FOLKERT: Interreligiöses Lernen. In: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik (LexRP). Band 1. Neuenkirchen-Vluyn 2001. S. 874-882
- ROLFF, HANS-GÜNTER: Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuerungsgruppe. In: Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. 2. Auflage. Weinheim 2009. S. 296-364

- ROTHGANGEL, MARTIN/ZIEBERTZ, HANS-GEORG: Religiöse Bildung an Schulen in Deutschland. In: Jäggle, Martin/Rothgangel, Thomas/Schlag, Thomas (Hrsg.): Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa. Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft. Band 5. Göttingen 2013. S. 41-68
- ROUSSEAU, DENISE: Assessing organizational culture. The case for multiple methods. In: Schneider, Benjamin (Hrsg.): Organizational climate and culture. San Francisco 1990. S. 153-192
- RUDDAT, GÜNTER: Religionsunterricht in der Hilfsschule von den Anfängen bis 1945. Praktische Theologie heute. Band 6. Stuttgart 1993
- RUPP, HORST F.: Schule/Schulwesen. In: Theologische Realenzyklopädie (TRE). Band 30. Samuel - Seele. Berlin 1999. S. 591-627
- RUST, WERNER: Lateinisch-griechische Fachwörter des Buch- und Schriftwesens. 2. Auflage. Braunschweig 1977
- SÄLZER, CHRISTINE: Schule und Absentismus. Individuelle und schulische Faktoren für jugendliches Schwänzverhalten. Wiesbaden 2010
- SANDER, ALFRED: Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In: Eberwein, Hans/Mand, Johannes (Hrsg.): Integration konkret. Begründungen, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn 2008. S. 27-39
- SANDER, ALFRED: Liegt Inklusion im Trend? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN). Jg. 75. Heft 1. 2006. S. 51-53
- SANDER, ALFRED: Über die Dialogfähigkeit der Sonderpädagogik. Neue Anstöße durch Inklusive Pädagogik. In: Warzecha, Birgit (Hrsg.): Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie. Münster 2002. S. 59-68

- SANDER, ALFRED: Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter, Anette/Boppel, Werner/Meschenmoser, Helmut (Hrsg.): Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin. Middelfart (DK), European Agency 2002. S. 143-164
- Sarikaya, Yasar: Wege zu einer Islamischen Religionspädagogik. In: Ucar, Bülent/Blasberg-Kuhnke, Martina/von Scheliha, Arnulf (Hrsg.): Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts. Göttingen 2010. S. 191-200
- SCHÄFERS, BERNHARD: Soziales Handeln und seine Grundlagen. Normen, Werte, Sinn. In: Korte, Hermann/Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie. Einführungskurs Soziologie. Band 1. 6. Auflage. Wiesbaden 2006. S. 25-43
- SCHAUB, HORST/ZENKE, KARL G.: Wörterbuch Pädagogik. Grundlegend überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Neuauflage. München 2007
- SCHERR, ALBERT: Werte und Normen. In: Ders. (Hrsg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen. Wiesbaden 2006. S. 187-192
- SCHOBERTH, INGRID: Diskursive Religionspädagogik. Göttingen 2009
- SCHÖLER, JUTTA: Integrative Schule – Integrativer Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek bei Hamburg 1993
- SCHÖNWITZ, JÜRGEN: Religion – Identität – Bildung. Ein Konzept religiöser Selbstbildung. Praktische Theologie und Kultur (TthK) Band 23. Breisgau 2012
- SCHORCH, STEFAN: Behinderung (AT). Auf: Deutsche Bibelgesellschaft: Das wissenschaftliche Bibelportal der deutschen Bibelgesellschaft. Abrufbar unter: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/14828/> 29.09.2014. 20.31 Uhr
- SCHRÖDER, BERND: Religionspädagogik. Neue Theologische Grundrisse. Tübingen 2012

- SCHRÖDER, HARTWIG: Didaktisches Wörterbuch. Wörterbuch der Fachbegriffe von „Abbilddidaktik“ bis „Zugpferd-Effekt“. 3. erweiterte Auflage. Hand- und Lehrbücher Pädagogik. München 2001
- SCHROEDER, JOACHIM: Schulen für schwierige Lebenslagen. Studien zu einem Sozialatlas der Bildung. Münster 2012
- SCHUBARTH, WILFRIED: Die „Rückkehr der Werte“. Die neue Wertedebatte und die Chancen der Wertebildung. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/von Berg, Heinz Lynen (Hrsg.): Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden 2010. S. 21-41
- SCHULTE, ANDREA/WIEDENROTH-GABLER, INGRID: Religionspädagogik. Stuttgart 2003
- SCHULZ, HARTMUT: Die „geistliche Mitte“ und das Recht zur Distanz. Zur religiösen Praxis an evangelischen Schulen. In: Loeckemer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde. Heft 4/06. S. 162-166
- SCHWAIGER, GEORG (HRSG.): MÖNCHTUM, ORDEN, KLÖSTER. EIN LEXIKON. 1. AUFLAGE. MÜNCHEN 2003
- SCHWARTZ, SHALOM: A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work. In: Applied Psychology. An International Review. Vol 48 (1). 1999. S. 23-47
- SCHWEITZER, FRIEDRICH: Religiöse Bildung als Aufgabe der Bildung. In: Rothgangel, Martin/Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hrsg.): Religionspädagogisches Kompendium. 7. Auflage. Göttingen 2012. S. 92-105
- SCHWER, ANNETTE: Raum für individuelles und selbsttätiges Lernen. Vom Umgang mit Vielfalt im Bildungswesen am Beispiel der Schule für Circuskinder. In: Frank, Jürgen/Hallwirth, Uta (Hrsg.): Heterogenität bejahen. Bildungsgerechtigkeit als Auftrag und Herausforderung für evangelische Schulen. Schule in evangelischer Trägerschaft. Band 12. Münster 2010. S. 113-130

- SEITZ, SIMONE: Lernen als Herausforderung. Inklusiver Sachunterricht. In: Mittendrin e.V. Köln (Hrsg.): Warum macht Integration schlau? Materialien zum Kongress ‚Eine Schule für alle‘. Norderstedt 2008. S. 113-122
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (HRSG.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. Abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf. 01.10.2014. 11.10 Uhr
- SIMMEL, GEORG/HOLZINGER, MICHAEL (HRSG.): Philosophie des Geldes. Vollständiger, durchgesehener Neusatz mit einer Biographie des Autors. Berlin 2013
- SIMON, WERNER: Religionsunterricht an staatlichen Schulen. In: Bitter, Gottfried/ Englert, Rudolf/Miller, Gabriele/Nipkow, Karl E. (Hrsg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002. S. 362-368
- SOUKUP-ALTRICHTER, KATHARINA/ALTRICHTER, HERBERT/HEINRICH, MARTIN (HRSG.): Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem. Wiesbaden 2011
- SPITZER, MANFRED: Aufklärung 2.0. Gehirnforschung als Selbsterkenntnis. Stuttgart 2010
- SPRÜTTEN, FRANK: Rahmenbedingungen naturwissenschaftlichen Lernens in der SEK I. Eine empirische Studie auf schulsystemischer und einzelschulischer Ebene. Empirische Erziehungswissenschaft, Band 6. Münster 2007
- STADT DÜLMEN (HRSG.): Statistik und Strukturdaten. 2008. Abrufbar unter: http://www.duelmen.de/fileadmin/user_upload/duelmen.de/stadtportrait/strukturdatenbericht-aktuell.pdf. 14.09.2014. 14.05 UHR
- STÄHLING, REINHARD/WENDERS, BARBARA: „Das können wir hier nicht leisten“. Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen. Ein Praxisbuch zum Umbau des Unterrichts. Basiswissen Grundschule, Band 28. Baltmannsweiler 2012

- STÄHLING, REINHARD: „Du gehörst zu uns“. Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Schule. 4. Auflage. Basiswissen Grundschule. Band 20. Baltmannsweiler 2011
- STANDOP, JUTTA: Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung. Studentexte für das Lehramt. Band 18. Weinheim 2005
- STEINS, GISELA: Sozialpsychologie des Körpers. Wie wir unseren Körper erleben. Stuttgart 2007
- STOLLBERG-RILINGER, BARBARA: Rituale. Historische Einführungen. Frankfurt a. M. 2013
- TENORTH, HEINZ-ELMAR/TIPPELT, RUDOLF (HRSG.): Lexikon Pädagogik. Weinheim 2007
- TRAUNMÜLLER, RICHARD/FREITAG, MARKUS: Sozialkapitalwelten in Deutschland. Soziale Netzwerke, Vertrauen und Reziprozitätsnormen im subnationalen Vergleich. In: Zeitschrift für vergleichende Politikwissenschaft. Band 2. Heft 1. 2008. S. 221-256
- TRAUNMÜLLER, RICHARD: Religion und Sozialkapital. Ein doppelter Kulturvergleich. Wiesbaden 2012
- ÜBEREINKOMMEN GEGEN DISKRIMINIERUNG IM UNTERRICHTSWESEN. In: Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (Hrsg.): Bundesgesetzblatt Teil II. Nr. 22. Ausgegeben zu Bonn am 16. Mai 1968. Gesetz zu dem Übereinkommen vom 15. Dezember 1960 und zu dem Protokoll vom 18. Dezember 1962 über die Errichtung einer Schlichtungs- und Vermittlungskommission. Vom 9. Mai 1968. S. 385-421. Abrufbar unter: http://www.bgb1.de/banzxaver/bgb1/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGB1&jumpTo=bgb1268s0385.pdf. 03.10.2014. 13.41 Uhr
- ÜBEREINKOMMEN ÜBER DIE RECHTE DES KINDES. IN: BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (HRSG.): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Am 26. Januar von der Bundesrepublik Deutschland unterzeichnet. 4. Auflage. Berlin 2012

- ÜBEREINKOMMEN ÜBER DIE RECHTE VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN. In:
Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (Hrsg.):
Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 31.
Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen
sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum
Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von
Menschen mit Behinderungen. Vom 21. Dezember 2008.
Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008. Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn
am 31. Dezember 2008. S. 1419-1457. Abrufbar unter:
www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf
01.10.2014. 11.13 Uhr
- UNESCO (HRSG.): Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur
Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der
Weltkonferenz 'Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und
Qualität'. Salamanca, SPANIEN, 7. BIS 10. JUNI 1994. Abrufbar unter:
http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf
PDF. 30.09.2014. 17,48 UHR
- UNITED NATIONS: Report of the Special Rapporteur on the rights to education.
Vernor Muñoz. Addendum 'Mission to Germany'. 13.-21. February
2006. Implementation of general assembly resolution 60/251 of 15
March 2006 entitled 'Human rights council'. 2007. Abrufbar unter:
<http://www.refworld.org/topic,50ffbce582,50ffbce5f7,4623826d2,0,,MISSION,.html>
21.09.2014. 17.30Uhr
- USLUCA, HACI-HALIL: Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. In:
Geschäftsstelle der Deutschen Islam Konferenz (Hrsg.): Islamischer
Religionsunterricht in Deutschland. Perspektiven und
Herausforderungen. Dokumentation der Tagung der Deutschen Islam
Konferenz. 13. Bis 14. Februar. Nürnberg 2011. S. 27-49
- VAN HOUTTE, MIEKE: Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school
effectiveness research. In: School Effectiveness and School
Improvement. Vol. 16. Ausgabe 1. 2005. S. 71-89

- VAN OYEN, HENDRIK: Wertethik. In: Die Religion in Geschichte und Gegenwart (RGG). Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft. Band 6. 2. elektronische Ausgabe der 3. Auflage. Digitale Bibliothek Band 12. Berlin 2000. S. 1646-1650
- VERBAND EVANGELISCHER BEKENNTNISSCHULEN E. V. (HRSG.): Profile und Ziele. Abrufbar unter: <http://www.vebs-online.com/home/christliche-schulen/profil-und-ziele.html>. 03.10.2014. 14.05 Uhr
- VERBAND EVANGELISCHER BEKENNTNISSCHULEN E.V.: Richtigstellung zum Artikel von Hansjörg Hemminger im Materialdienst der EZW, Verband Evangelischer Bekenntnisschulen legt sich auf den Kreationismus fest. 2013. Abrufbar unter: http://www.vebs-online.com/uploads/media/Stellungnahme_VEBS_zum_Artikel_von_Hansjoerg_Hemminger_im_Materialdienst_der_EZW.pdf. 02.09.2014. 11.09Uhr
- VEREINIGUNG EVANGELISCHER FREIKIRCHEN (HRSG.): Freikirchenhandbuch. Information – Anschriften – Texte – Berichte. Wuppertal 2004
- VEREINIGUNG EVANGELISCHER FREIKIRCHEN (HRSG.): Herausgefordert zum sozialen Handeln. 2002. In: Vereinigung Evangelischer Freikirchen (Hrsg.): Freikirchenhandbuch. Informationen – Anschriften – Texte – Berichte. Wuppertal 2004. S. 150-156
- WATZLAWICK, PAUL/BAVELAS, JANET BEAVIN/JACKSON, DON D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen Paradoxien. 12. Auflage. Bern 2011
- WEHLER, HANS-ULRICH: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära 1700-1815. Band 1. München 1989
- WEICHLIN, SIEGFRIED: Religion und Kultur. In: Vereinigung für schweizerische Kirchengeschichte (Hrsg.): Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte. Ausgabe 99. Fribourg 2005. S. 371-384
- WEIßE, WOLFRAM: Gemeinsame Forschungshorizonte islamischer und christlicher Religionspädagogik. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik. Jg. 11. Heft 2. 2012. S. 92-99
- WERNING, ROLF: Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (ZfH). Jg. 61. Heft 8. 2010. S. 284-291

- WERNING, ROLF: Inklusion. Herausforderungen, Widersprüche und Perspektiven. In: Lernchancen. Alle Schüler fördern. Jg. 13. Heft 78. 2010. S. 4-9
- WIENOLD, HANNS/FUCHS-HEINRITZ, WERNER/LAUTMANN, RÜDIGER/RAMMSTEDT, OTTHEIN (HRSG.): Lexikon zur Soziologie. 4. Auflage. Wiesbaden 2007
- WILD, ELKE/MÖLLER, JENS: Pädagogische Psychologie. Heidelberg 2009
- WINKLER, HARTMUT: Pro-gramm. Eine Überlegung zu Macht und Ohnmacht im Universum der Schrift. In: Fischer, Ludwig (Hrsg.): Programm und Programmatik. Kultur- und medienwissenschaftliche Analysen. Konstanz 2005. S. 63-73
- WOHLRAB-SAHR, MONIKA, (2008). Das stabile Drittel. Religionslosigkeit in Deutschland. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008. Gütersloh 2008. S. 151-168
- WOLF, CHRISTOF: Religiöse Pluralisierung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jg. 51. Sonderheft 39. 1999. S. 320-349
- WOLFER, MARKUS: Diagnostische Pädagogik als Grundlage für die (innere) Differenzierung zwischen Lernbehinderung und Hochbegabung. Berlin 2010
- ZENTRUM FÜR FORSCHUNG UND INNOVATION IM BILDUNGSWESEN (HRSG.): Vom Wohlergehen der Nationen. Die Rolle von Human- und Sozialkapital. Ausbildung und Kompetenzen. Paris 2004
- ZIEBERTZ, HANS-GEORG: Grenzen des Säkularisierungstheorems. In: Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft. Band 1. Gütersloh 2002. S. 51-74
- ZILLEBEN, DIETRICH: Religionspädagogische Lernwege der Wahrnehmung. In: Zilleben, Dietrich/Alkier, Stefan/Koerrenz, Ralf/Schroeter, Harald (Hrsg.): Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze – Anregungen – Aufgaben. Rheinbach-Merzbach 1991. S. 59-85

- ZONNE, ERNA: Thesen zur Kindertheologie in einem von Lehrplänen beeinflussten Kontext. In: Kammeyer, Katharina/Zonne, Erna/Pithan, Annebelle (Hrsg.): Inklusion und Kindertheologie. Inklusion, Religion, Bildung. Band 1. Münster 2014. S. 65-81
- ZUPP, GERHARD: Interview. Ist die inklusive Schule der Weg zur inklusiven Gesellschaft? In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Sprachheilarbeit. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik und akademische Sprachtherapie. Ausgabe 5/2009. S. 236-239