



2/2022

Juni 2022
Jahrgang 19

Recht

Bildung

Informationsschrift Recht und Bildung des Instituts für Bildungsrecht und Bildungsforschung e.V.

Geleitwort	3
Religiöse Vielfalt und Neutralität in der Schule	4
PROF. DR. FELIX HANSCHMANN, BUCERIUS LAW SCHOOL HAMBURG	
Inklusion - Skizzen der politischen, pädagogischen und rechtlichen Debatte	15
DR. ALBRECHT HÜTTIG, FREIE HOCHSCHULE STUTTGART, SCHRIFTLÉITUNG R&B, PROF. DR. CHRISTIANE WEGRIGHT, HESSISCHE HOCHSCHULE FÜR ÖFFENTLICHES MANAGEMENT UND SICHERHEIT, SCHRIFTLÉITUNG R&B	
Inklusive Bildung und Montessori-Pädagogik	23
ARWED MÜLLER, SCHULLEITER AN MONTESSORI-INTEGRATIONSSCHULE ERFURT	

Geleitwort

Den Auftakt dieser Ausgabe von R&B bildet der Beitrag von Felix Hanschmann, der am 6. Deutsche Schulrechtstag als Vortrag gehalten wurde. Über diese Veranstaltung mit ihren vielfältigen Beiträgen ist in der letzten R&B ausführlich berichtet worden. Das Thema Inklusion wird mit einem Überblick über diese komplexe und kontrovers diskutierte Herausforderung eingeleitet, die maßgeblich das allgemeinbildende Schulwesen betrifft, aber als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe aufzufassen ist. Die dazu notwendigen Transformationsprozesse befinden sich noch in einer Anfangsphase. Auch freie Schulträger sind intensiv mit der Frage befasst, wie schulische Inklusion Realität werden kann. Die Reihe der Beiträge beginnt in diesem Heft mit einer Darstellung zur inklusiven Bildung und Montessori-Pädagogik. In der nächsten Ausgabe von R&B findet diese Thematik ihre Fortsetzung mit weiteren Berichten freier Schulträger. In ihren Beiträgen wird aufgezeigt, welche unterschiedlichen Initiativen und pädagogischen Konzeptionen entstanden sind und wie trotz begrenzter Ressourcen schulische Inklusion so umfassend als möglich praktiziert und weiterentwickelt wird

DIE REDAKTION

Religiöse Vielfalt und Neutralität in der Schule*

PROF. DR. FELIX HANSCHMANN, BUCERIUS LAW SCHOOL HAMBURG

I. Integrationsfunktion der Schule

Schulen erfüllen eine Vielzahl individuell und gesellschaftlich bedeutsamer Funktionen. Sie vermitteln Schüler*innen Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in einer konkreten historischen Situation für das spätere Leben in Gesellschaft und Beruf für erforderlich gehalten werden (Qualifikationsfunktion). Über die von der Schule ausgestellten Zertifikate und deren Selektionspraktiken ist das Bildungssystem mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen strukturell gekoppelt und entscheidet damit ganz wesentlich mit über den weiteren beruflichen Werdegang und damit zugleich über den sozialen Status von Menschen (Selektion- oder Allokationsfunktion). Deshalb ist die Schule, wie der Soziologe *Helmut Schelsky* einmal schrieb, eine „Zuteilungsapparat von Lebens-Chancen“¹. Daneben sollen junge Menschen in der Schule gesellschaftlich erwünschte Verhaltensdispositionen einüben. Bestimmte Einstellungen, Überzeugungen oder Haltungen, die in schulischen Bildungs- und Erziehungszielen explizit formuliert sind², werden im Unterricht, aber auch außerhalb des Unterrichts im schulischen Alltag zum Beispiel in Pausen, bei Ausflügen oder auf Klassenfahrten als befolgenswert vermittelt.³ Auf diese Weise sollen Schulen zur Stabilisierung und zur Reproduktion der Gesellschaft beitragen. Das gilt auch für das politische System mit seinen normativen Grundlagen, für dessen Akzeptanz in der Schule in der Hoffnung geworben wird, dass sich die Schüler*innen möglichst nachhaltig und stark mit ihm identifizieren. An diesem Punkt treffen sich die Sozialisations- und Legitimationsfunktion der Schule mit deren sog. Integrationsfunktion, die man – anders als in früheren Gesellschaften – nicht mehr allein der Familie, der Kirche oder anderen intermediären Instanzen überlässt. Man legt sie in die Verantwortung des Staates, der ein Schulsystem zur Verfügung stellt (oder private Schulträger an den von ihm vorgegebenen Bedingungen zumindest überwacht⁴), in das über die Schulpflicht grundsätzlich alle Kinder und Jugendlichen zwangsweise und notfalls auch gegen den Willen der Erziehungsberechtigten inkludiert werden.

* Der Aufsatz basiert auf einem Vortrag, den der Verfasser auf dem 6. Deutschen Schulrechtstag gehalten hat.

1 Schelsky, Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, 6. Aufl., Würzburg 1967, S. 18.

2 Vor allem in den Landesverfassungen der Bundesländer und in deren Schulgesetzen. Siehe z. B. Art. 12 Abs. 1 BW Verf, § 1 Abs. 2 BW SchG; Art. 28 BB Verf, § 4 Abs. 5 Satz 1 BbgSchulG; Art. 56 Abs. 4 HE.Verf, § 2 Abs. 2-4 HSchG; Art. 7 NW Verf., § 2 Abs. 6 SchulG NRW; Art. 101 Abs. 1 SN Verf., § 1 Abs. 3 und 5 SN SchulG; Art. 22 Abs. 1 TH Verf, § 2 Abs. 1 ThürSchulG.

3 Zum „impliziten“ oder oft auch „heimlich“ genannten Lehrplan: Luhmann, System und Absicht der Erziehung, in: ders./Schorr (Hrsg.), Zwischen Absicht und Person, Frankfurt am Main 1992, S. 102 (115). Zur Bedeutung des Schulklimas bzw. der Schulkultur für Lern-, Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse: Göhlich, Schulkultur, in: Haag u.a. (Hrsg.), Studienbuch Schulpädagogik, 5. Aufl., Bad Heilbrunn 2013, S. 52.

4 Art. 7 Abs. 4 und 5 GG. Zu in der Praxis bestehenden Aufsichtsdefiziten bei der Einhaltung des Sonderungsverbotes gemäß Art. 7 Abs. 4 Satz 3 GG, siehe aber: Wrase/Helbig, Das missachtete Verfassungsgebot, NVwZ 2016, 1591; Wrase/Hanschmann, Grenzenlose Freiheit – staatlich gefördert?, VerfBlog 2017/8/31, <https://verfassungsblog.de/grenzenlose-freiheit-staatlich-gefoerdert-zum-verbot-der-sonderung-der-schuelerinnen-und-schueler-an-privaten-ersatzschulen>.

Wenn *Ernst-Wolfgang Böckenförde* in seinem berühmten, ebenso oft missverstandenen wie angreifbaren Diktum⁵ schreibt, dass der freiheitliche, säkularisierte Staat von Voraussetzungen lebt, „die er selbst nicht garantieren kann“⁶, wird oft übersehen, dass *Böckenförde* in Weiterentwicklungen und Reformulierungen seines Diktums gerade in der Schule eine Möglichkeit des Staates zur Schaffung jener Voraussetzungen gesehen hat. Allerdings nicht nur in dem Sinne, dass Religionsgemeinschaften ihre „ethische Prägekräft“⁷ über den in Art. 7 Abs. 3 Satz 1 GG verfassungsgesetzlich zum ordentlichen Schulfach erklärten Religionsunterricht in die Schule einspeisen. Geradezu umgekehrt und gegen defätistische Lesarten des *Böckenförde*-Diktums wird der demokratische Verfassungsstaat in legitimatorischer Hinsicht in dem Moment nicht mehr als defizitär betrachtet, in dem die Schule als Integrationsinstanz des von der Religion abgekoppelten Staates in den Blick genommen wird. Denn unabhängig von der Frage, ob nicht die konsensualen Anforderungen im Verfassungsstaat bis hin zu zweifelhaften Homogenitätsvorstellungen in der deutschen Verfassungslehre lange Zeit chronisch überbewertet worden sind⁸, kann der an Grundrechte gebundene Verfassungsstaat kohäsive Effekte zwar nicht mit Rechtszwang garantieren, da er sonst seine normativen Grundlagen preisgeben würde. Über seinen in Art. 7 Abs. 1 GG normierten Bildungs- und Erziehungsauftrag vermag er aber sehr wohl für seine politisch-normativen Grundlagen zu werben und Kindern und Jugendlichen – wenn auch ohne Erfolgsgarantie – entsprechende Wertvorstellungen zu vermitteln. *Ernst-Wolfgang Böckenförde* hat sich dann auch beinahe vierzig Jahre nach seinem auf Einladung von *Ernst Forsthoff* bei den Ebracher Gesprächen gehaltenen Vortrag ausdrücklich dagegen gewehrt, dass sein dort im Jahr 1964 vor der „konservative[n] Geisteselite der frühen Bundesrepublik“⁹ zum ersten Mal formuliertes Diktum¹⁰ gegen die Integrationsaufgabe der Schule in Stellung gebracht wird.¹¹ Ganz im Gegenteil, so kann man *Böckenfördes* Position in seinen späteren Schriften zusammenfassen, lebt der „freiheitliche, säkularisierte Staat“ von Voraussetzungen, die er (vor allem in seinen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen) selbst zu garantieren versucht.

5 Eine ebenso gründliche wie ausgewogene Analyse des Diktums bei: Dreier, *Das Böckenförde-Diktum: Erfolgsgeschichte einer Problemanzeige*, in: ders., *Staat ohne Gott*, München 2017, S. 189.

6 Das, so *Böckenförde* weiter, sei „das große Wagnis, das er, um der Freiheit willen, eingegangen ist. Als freiheitlicher Staat kann er einerseits nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft, reguliert. Andererseits kann er diese inneren Regulierungskräfte nicht von sich aus, das heißt mit den Mitteln des Rechtszwanges und autoritativen Gebots zu garantieren suchen, ohne seine Freiheitlichkeit aufzugeben und – auf säkularisierter Ebene – in jenen Totalitätsanspruch zurückzufallen, aus dem er in den konfessionellen Bürgerkriegen herausgeführt hat.“ Siehe: *Böckenförde, Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation*, in: ders., *Staat, Gesellschaft, Freiheit*, Frankfurt am Main 1976, S. 42 (60).

7 *Böckenförde, „Freiheit ist ansteckend“*, taz vom 23. September 2009, S. 4; ders., „Der freiheitliche säkularisierte Staat ...“, in: Schmidt/Wedell (Hrsg.), »Um der Freiheit willen...!« Kirche und Staat im 21. Jahrhundert (Festschrift für Burkhard Reichert), Freiburg u.a. 2002, S. 19 (20).

8 Frankenberg, *Tocquevilles Frage – Zur Rolle der Verfassung im Prozess der Integration*, in: ders., *Autorität und Integration*, Frankfurt am Main 2003, S. 136.

9 Mangold, *Das Böckenförde-Diktum*, Verfblog 2019/5/09, <https://verfassungsblog.de/das-boeckenfoerde-diktum>.

10 Erstmals veröffentlicht wurde der Vortrag unter dem Titel „Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation“ in der 1967 erschienenen Festschrift für Ernst Forsthoff (Säkularisation und Utopie. Ebracher Studien. Ernst Forsthoff zum 65. Geburtstag, Stuttgart u.a. 1967, S. 75).

11 *Böckenförde, „Der freiheitliche säkularisierte Staat ...“*, in: Schmidt/Wedell (Hrsg.), »Um der Freiheit willen...!« Kirche und Staat im 21. Jahrhundert (Festschrift für Burkhard Reichert), Freiburg u.a. 2002, S. 19. Ähnlich auch schon in: ders., *Der Staat als sittlicher Staat*, Berlin 1978, S. 32 ff.; ohne konkreten Bezug auf das Schulwesen: ders., *Die Eigenart des heutigen Staates und des Beziehungsfeldes von Staat und Gesellschaft*, in: ders., *Staat – Gesellschaft – Kirche*, 2. Aufl., Freiburg 1982, S. 37 (50).

II. Krabat, Burkini, Homeschooling etc.

Mit der Pluralisierung der bundesdeutschen Gesellschaft auch in religiös-weltanschaulicher Hinsicht und der schwindenden Bindungskraft gesellschaftlicher Verbände wie Kirchen, Parteien oder Gewerkschaften gerät in erster Linie die Schule mit diesem ihr zugeschriebenen integrativen Potential in den Fokus.¹² Im Anschluss an *Ernst-Wolfgang Böckenförde* wird die Schule gar als das „wirksamste unter den geistigen Einflussinstrumenten des Verfassungsstaates“¹³ betrachtet, weil dort für den Staat über seinen Bildungs- und Erziehungsauftrag die Möglichkeit bestünde, Kindern und Jugendlichen die Verfassungsordnung nahe zu bringen, um hierüber „eine innere Gebundenheit der Freiheitsberechtigten zu entwickeln und zu vertiefen“¹⁴.¹⁵ In der verfassungs- und verwaltungsgerichtlichen Rechtsprechung spiegelt sich diese Sichtweise ebenfalls in einer stärkeren Betonung der Integrationsfunktion der Schule. Ablesbar ist das an einer Änderung der Entscheidungspraxis bei religiös motivierten Anträgen von Eltern bzw. (volljährigen) Schüler*innen auf Befreiung von der Pflicht zur Teilnahme an einzelnen Schulfächern oder Schulveranstaltungen. Wurde solchen Befreiungsverlangen in der Vergangenheit mit Rückendeckung der Verwaltungsgerichte in dem Bemühen um eine möglichst umfassende Grundrechtsverwirklichung der Schüler*innen und Eltern großzügig stattgegeben¹⁶, bestätigt das Bundesverwaltungsgericht in zwei neueren Entscheidungen unter Verweis auf die Integrationsfunktion der Schule in der pluralistischen Gesellschaft die Rechtmäßigkeit der Ablehnung entsprechender Anträge.¹⁷ Gegenüber den der Glaubensgemeinschaft der Zeugen Jehovas angehörigen Eltern wird es als zumutbar erachtet, dass ihr Kind entgegen ihrem mit Bibelstellen begründeten Willen im Unterricht an der Vorführung des auf dem gleichnamigen Buch von *Otfried Preußler* beruhenden Spielfilms „Krabat“ teilnimmt, auch wenn in dem Film das Praktizieren schwarzer Magie dargestellt wird.¹⁸ Ebenso wird den muslimischen Eltern einer Schülerin die Befreiung vom koedukativen Schwimmunterricht versagt, weil die Teilnahme mit einer die muslimischen Bekleidungs Vorschriften währenden Badebekleidung, die den Großteil des Körpers ver-

12 Zu aktuellen religionssoziologischen Entwicklungen (wie z.B. Säkularisierung, Individualisierung, Ent-Privatisierung etc.): Heiser, *Religionssoziologie*, Paderborn und Stuttgart 2018.

13 Isensee, *Grundrechtsvoraussetzungen und Verfassungserwartungen*, in: ders./Kirchhof (Hrsg.), *HStR V*, Heidelberg 1992, § 115 Rn. 264. Ebenso: Uhle, *Innere Integration*, in: Isensee/Kirchhof (Hrsg.), *HStR IV*, 3. Aufl., Heidelberg 2006, § 82 Rn. 75, demzufolge „die staatliche Pflichtschule eines der effektivsten Instrumente [ist], um die innere Integration nachhaltig zu befördern“.

14 Kirchhof, *Der Beitrag der Kirchen zur Verfassungskultur der Freiheit*, in: Kästner u.a. (Hrsg.), *Festschrift für Martin Heckel*, Tübingen 1999, S. 775 (789).

15 Siehe ferner Hufen, *Staatsrecht II: Grundrechte*, 9. Aufl., München 2021, § 32 Rn. 3; Di Fabio, *Gewissen, Glaube, Religion: Wandelt sich die Religionsfreiheit*, in: ders., *Gewissen, Glaube, Religion*, 2. Aufl., Freiburg u.a. 2009, S. 15 (24); Dreier, *Religion und Verfassungsstaat im Kampf der Kulturen*, in: ders./Hilgendorf (Hrsg.), *Kulturelle Identität als Grund und Grenze des Rechts*, Stuttgart 2008, S. 11 (27).

16 So z.B. der Befreiung einer zwölfjährigen Schülerin islamischen Glaubens vom koedukativen Schwimmunterricht (BVerwGE 94, 82 [88 ff.]) oder von der Teilnahme an einer Klassenfahrt mit Jungen und Mädchen, weil die Teilnahme zu einer Erkrankung (sic!) der Schülerin führen könne (OVG Münster, NJW 2003, 1754).

17 In der Literatur hat diese Neujustierung der Rechtsprechung jedenfalls bezogen auf die Ergebnisse fast ausnahmslos Zustimmung erfahren, siehe bspw. Huster, *Endlich: Abschtigung statt Abwägung*, *DÖV* 2014, 840; Ladeur, *Die „Burkini“-Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichts*, *RdJB* 2014, 266. Ausführlich hierzu: Avenarius/Hanschmann, *Schulrecht*, 9. Aufl., Köln 2019, TZ 17.146.

18 BVerwG, *NVwZ* 2014, 237.

deckt, möglich sei.¹⁹ In beiden Entscheidungen, die das Bundesverwaltungsgericht am gleichen Tag veröffentlicht hat, kommt das Wort „Integration“ in unterschiedlichen Varianten allein neun bzw. zehn Mal vor und der Pluralismus der bundesrepublikanischen Gesellschaft wird zwei bzw. drei Mal erwähnt.

Die integrative Funktion der Schule wird demnach als zentraler Bestandteil des in Art. 7 Abs. 1 GG normierten Bildungs- und Erziehungsauftrages gesehen und bereits dem auf Befreiung von zeitlich und inhaltlich beschränkten Schulveranstaltungen gerichteten und auf das Elternrecht (Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG) und die Religionsfreiheit (Art. 4 Abs. 1 und 2 GG) gestützten Verlangens der Eltern erfolgreich entgegengehalten. Angesichts dessen überrascht es wenig, dass Eltern ihre Kinder nicht gänzlich dem Schulwesen entziehen und zu Hause unterrichten dürfen (sog. Homeschooling). Sinn und Zweck der Schulpflicht als Mittel der Durchsetzung des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags ist nämlich nach Ansicht des Bundesverfassungsgerichts nicht nur „die Vermittlung von Wissen und die Erziehung zu einer selbstverantwortlichen Persönlichkeit. Er richtet sich auch auf die Heranbildung verantwortlicher Staatsbürger, die gleichberechtigt und verantwortungsbewusst an den demokratischen Prozessen in einer pluralistischen Gesellschaft teilhaben. Soziale Kompetenz im Umgang auch mit Andersdenkenden, gelebte Toleranz, Durchsetzungsvermögen und Selbstbehauptung einer von der Mehrheit abweichenden Überzeugung können effektiver eingeübt werden, wenn Kontakte mit der Gesellschaft und den in ihr vertretenen unterschiedlichen Auffassungen nicht nur gelegentlich stattfinden, sondern Teil einer mit dem regelmäßigen Schulbesuch verbundenen Alltagserfahrung sind [...]. Die Allgemeinheit hat ein berechtigtes Interesse daran, der Entstehung von religiös oder weltanschaulich motivierten „Parallelgesellschaften“ entgegenzuwirken und Minderheiten zu integrieren. Integration setzt dabei nicht nur voraus, dass die Mehrheit der Bevölkerung religiöse oder weltanschauliche Minderheiten nicht ausgrenzt; sie verlangt auch, dass diese sich selbst nicht abgrenzen und sich einem Dialog mit Andersdenkenden und -gläubigen nicht verschließen. Für eine offene pluralistische Gesellschaft bedeutet der Dialog mit solchen Minderheiten eine Bereicherung. Dies im Sinne gelebter Toleranz einzuüben und zu praktizieren, ist eine wichtige Aufgabe der öffentlichen Schule. Das Vorhandensein eines breiten Spektrums von Überzeugungen in einer Klassengemeinschaft kann die Fähigkeit aller Schüler zu Toleranz und Dialog als einer Grundvoraussetzung demokratischer Willensbildungsprozesse nachhaltig fördern.“²⁰

Diese Ausführungen des obersten deutschen Gerichts sind nicht unproblematisch. Sie operieren mit dem vom Gericht selbst durchweg in Anführungsstrichen gesetzten und in der Wissenschaft bislang kaum präzisierten Begriff der Parallelgesellschaft, der eine dichotomische Vorstellung von Gesellschaft transportiert, in der sich Mehrheit („Wir“) und Minderheit („die Andere“) als wie auch immer amalgamierte Gruppen gegen-

19 BVerwGE 147, 362. Die hiergegen gerichtete Verfassungsbeschwerde hat das BVerfG wegen nicht hinreichend substantzierter Begründung einer Grundrechtsverletzung nicht zur Entscheidung angenommen (BVerfG, NVwZ 2017, 227).

20 BVerfGK 8, 151 (155 f.); BVerfG, NVwZ 2003, 1113 (1113); NJW 2015, 44. Der EGMR hat in der strikten Durchsetzung der Schulpflicht in Deutschland keinen Verstoß gegen die Menschenrechte aus der EMRK gesehen (EGMR, Entsch. v. 11.9.2006, Nr. 35504/03 – *Konrad*; EGMR, FamRZ 2019, 449 – *Wunderlich/Deutschland*).

überstehen.²¹ Rechtlich wird dabei übersehen, dass Grundrechte auch und gerade vor Zumutungen der Mehrheit Schutz bieten und dem Einzelnen in diesem Sinne geradezu ein Recht auf Bildung von „Parallelgesellschaften“ verschaffen.²² Der in der rechtswissenschaftlichen Debatte nicht in Anführungsstriche gesetzte Begriff der Integration bleibt von der begrifflich, soziologisch und politisch problematischen Unterteilung der Gesellschaft in Mehrheit und Minderheit nicht unberührt, schwingt doch auch hier die Vorstellung einer soziokulturell verdichteten oder gar homogenen (Mehrheits-)Gesellschaft mit. Distanziert man sich hingegen vom Begriff der Integration und geht von einer in Funktionssysteme differenzierten Gesellschaft aus, geht es nicht um die Integration in eine fiktive „Mehrheitsgesellschaft“, sondern um die Zurverfügungstellung von Inklusionsmöglichkeiten in Funktionssysteme, um die Eröffnung von Kommunikationschancen und die Teilnahme an Wirtschaft, Politik, Kunst, Gesundheit oder eben Bildung.²³ Aufgabe eines „integrativen“ Bildungssystems wäre es dann, Kindern und Jugendlichen den möglichst erfolgreichen Zugang in andere gesellschaftliche Teilsysteme, wie insbesondere das Wirtschaftssystem, aber auch das politische und das Mediensystem, zu ermöglichen. Dann freilich müsste sich auch die Rechtswissenschaft mit jenen im Schulrecht abgesicherten institutionellen Mechanismen, Praktiken und Einstellungen beschäftigen, welche zumindest in Verdacht stehen, aktiv an der Erzeugung exkludierender Effekte durch das deutsche Schulsystem beteiligt zu sein (wie z.B. die vergleichsweise frühe Aufteilung von Kindern auf unterschiedliche Schularten, die sozioökonomische Homogenität sichernde Zuschneidung von Schuleinzugsbezirken, die Ökonomisierung schulischer Bildung in Gestalt der Expansion von Privatschulen, problematische Selektionsentscheidungen an zentralen Übergangsschwellen der Bildungslaufbahn, das vom sozialen und kulturellen Kapital der Eltern bestimmte Schulwahlverhalten der Eltern oder die fehlende Diversität der Lehrkräfte).²⁴ Wie sich dem Streit um die deutschsprachige Formulierung des Rechts auf Bildung in Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention entnehmen lässt²⁵, vermag der Begriff der Inklusion schließlich eher zu signalisieren, dass exklusive Effekte nicht zwingend auf individuellen Verhaltensweisen oder Absichten der Leidtragenden dieser Effekte be-

21 Zu den schwierigen Bemühungen um begriffliche Klärung und theoretische Reflektion, siehe die erhellenden Beiträge in: Bukow u.a. (Hrsg.), Was heißt hier Parallelgesellschaft?, Wiesbaden 2007. Kritisch zum Begriff im Kontext der Homeschooling-Debatte: Reimer, Versuch, weiterzudenken, in: ders. (Hrsg.), Homeschooling, Baden-Baden 2012, S. 127 (133).

22 So auch: Langer, „Parallelgesellschaften“, KritV 2007, 277 (283).

23 Hierzu grundlegend: Luhmann, Inklusion und Exklusion, in: Berding (Hrsg.), Nationales Bewusstsein und kollektive Identität, Frankfurt am Main 1994, S. 15 (21 ff.); Stichweh, Inklusion in Funktionssysteme der modernen Gesellschaft, in: Mayntz u.a. (Hrsg.), Differenzierung und Verselbständigung, Frankfurt am Main 1988, S. 261.

24 Hierzu Hasse/Schmidt, Institutionelle Diskriminierung, in: Bauer u.a. (Hrsg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, Wiesbaden 2020. Ferner die Beiträge zur „Bildungsungleichheit im Primär- und Sekundärbereich“ in: Becker/Lauterbach, Bildung als Privileg, 5. Aufl., Wiesbaden 2016; Gomolla/Radtke, Institutionelle Diskriminierung, 3. Aufl., Wiesbaden 2009.

25 Während dort in der amtlichen deutschen Übersetzung von einem „integrativen“ Bildungssystem die Rede ist, spricht die insoweit maßgebliche englische Fassung von einem „inclusive education system“. Der Unterschied ist nicht marginal, soll doch mit der Umstellung von der Integration auf das Paradigma der Inklusion gerade deutlich gemacht werden, dass Menschen mit Behinderung nicht gleichsam nachträglich in eine Gesellschaft integriert werden, aus der sie zuvor exkludiert worden sind, sondern die gesellschaftlichen Bedingungen so zu gestalten sind, dass Menschen mit Behinderungen von vornherein selbstverständlich zur Gesellschaft dazu gehören. Die Bundesregierung distanziert sich mittlerweile allerdings selbst von der falschen, ursprünglich gleichwohl bewusst so gewählten Übersetzung (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“, Berlin 2016, S. 51 ff., wo nur noch von „Inklusion“ gesprochen wird; vgl. auch schon BT-Drs. 16/11234, S. 7 und 9).

ruhen²⁶, sondern es eben gerade auch um Anpassungen der einstellungs- und strukturbezogenen Bedingungen in den (Bildungs- und Erziehungs-)Institutionen geht. Im Ergebnis bleibt die zunehmende Betonung der Integrationsfunktion der Schule in Rechtswissenschaft und Rechtsprechung selbst bei Berücksichtigung dieser Einwände jedoch richtig, weil sie die Bedeutung der Schule in pluralistischen Gesellschaften für erfolgreiche Inklusionsprozesse erkennt.

III. Religion in der Schule

Ob damit „das sog. ‚Böckenförde-Problem‘ – also die Legitimationsbeschaffung und Integration im vorstaatlichen Bereich – offenbar nicht mehr primär oder allein über Religion, auch nicht über Zivilreligion, sondern über die Schule gelöst“²⁷ wird, wie der Erziehungswissenschaftler *Heinz-Elmar Tenorth* feststellt, mag allerdings schon angesichts der Ausblendung der sozialen Herkunft als Diskriminierungsmerkmal und der Fokussierung auf die Religion dahinstehen. Jedenfalls aber kommt der konkreten Rolle von Religion in der staatlichen Schule gerade in Bezug auf die Legitimationsbeschaffung und die Inklusion eine zumindest ambivalente und klärungsbedürftige Bedeutung zu. Das gilt zunächst einmal für die Frage, ob Religion bzw. Religionsgemeinschaften über die verfassungsgesetzliche Garantie des konfessionellen Religionsunterrichts in Art. 7 Abs. 3 Satz 1 GG hinaus in der Schule überhaupt eine Rolle spielen sollen.²⁸

1. Neutralitätsverständnisse

In Zeiten relativer religionssoziologischer Homogenität fiel es nicht besonders schwer, von einer sog. offenen oder übergreifenden Neutralität auszugehen. Religion (und Weltanschauung) werden dabei nicht aus staatlichen Institutionen verdrängt und in den privaten Bereich verbannt. Im Gegenteil gibt der Staat bei Beachtung des Identifikationsverbotes den religiös-weltanschaulichen Bekenntnissen im Interesse einer möglichst umfassenden Realisierungschance der Religionsfreiheit auch in seinen eigenen Einrichtungen (wie z.B. der Schule) Raum zur freien Entfaltung.²⁹ In seiner ersten sog. Kopftuch-Entscheidung hat das Bundesverfassungsgericht mit Blick auf den mit zunehmender religiöser Plura-

26 So aber beim Begriff der Parallelgesellschaft, der nach Radtke, Segregation im deutschen Schulsystem, in: Bukow u.a. (Hrsg.), Was heißt hier Parallelgesellschaft?, Wiesbaden 2007, S. 201 (201), „im allgemeinen Sprachgebrauch der Politik dazu verwendet [wird], unerwünschte Prozesse der sprachlichen und kulturellen Selbstabschottung ethnischer, aktuell islamischer, Gemeinschaften zu beschreiben und die Minderheiten für ihr desintegratives Verhalten verantwortlich zu machen.“

27 Tenorth, Die pädagogische Dimension des Grundgesetzes, RdJB 2009, 422 (431 ff.).

28 Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang noch auf die Möglichkeit der Einrichtung staatlicher Bekenntnisschulen, die in Niedersachsen (§ 129 NSchG, der die in Art. 6 Abs. 1 Satz 1 des Konkordats zwischen dem Heiligen Stuhl und dem Land Niedersachsen vom 26 Februar 1965 enthaltene Verpflichtung des Landes zur Beibehaltung und Neuerrichtung von katholischen Bekenntnisschulen umsetzt) und Nordrhein-Westfalen (Art. 12 Abs. 3 Satz 2 der NW Verf., § 26 Abs. 3 Satz 1 SchulG NRW) besteht. Erhellend hierzu einerseits BVerfG, NVwZ 2018, 156, andererseits Wißmann, Teilnahme am Religionsunterricht – Zugangsvoraussetzung in staatlichen Schulen?, ZevKR 63 (2018), 20.

29 BVerfGE 138, 296 (339); 108, 282 (300); 93, 1 (16); 41, 29 (49); Badura, in: Maunz/Dürig, GG-Kommentar, Mai 2015, Art. 7 Rn. 16; Papier, Aktuelle Herausforderungen im Verhältnis zwischen Staat und Kirche unter besonderer Berücksichtigung der staatlichen Neutralitätspflicht, in: Pitschas/Uhle (Hrsg.), Wege gelebter Verfassung in Recht und Politik (Festschrift für Rupert Scholz), Berlin 2007, S. 1123.

lität verbundenen gesellschaftlichen Wandel jedoch die Option aufgeworfen, das Ausmaß religiöser Bezüge in der Schule im Interesse der Vermeidung von Konflikten strikter zu regeln und auf eine distanzierende Neutralität umzustellen.³⁰ Dabei bleibt die Ausübung der Religions- und Weltanschauungsfreiheit vollständig im privaten Bereich der Bürger*innen lokalisiert, während sich der Staat in seinen Einrichtungen religiös-weltanschaulichen Aktivitäten auch dann vollständig verschließt, wenn diese von den Bürger*innen ausgehen.³¹ Von den insoweit zuständigen Landesgesetzgebern hat sich bislang freilich nur Berlin für diese Lösung entschieden.³²

Ob das Umschalten auf eine distanzierte Neutralität allerdings der richtige Weg ist, lässt sich bezweifeln. Das Bundesarbeitsgericht jedenfalls hat jüngst § 2 Satz 1 des Berliner Neutralitätsgesetzes, wonach Lehrkräfte und andere Beschäftigte mit pädagogischem Auftrag in öffentlichen Schulen keine sichtbaren religiösen oder weltanschaulichen Symbole oder Kleidungsstücke tragen dürfen, wegen des Fehlens einer konkreten Gefahr für den Schulfrieden oder die staatliche Neutralität für verfassungswidrig erklärt.³³ Wie das Beispiel Frankreich und das dort jedenfalls in öffentlichen Schulen vergleichsweise strikt praktizierte laizistische Modell³⁴ zeigt, verschwinden zudem religiös konnotierte Konflikte nicht.³⁵ Im Gegenteil scheint der Versuch, diese in private Bereiche abzurängen, zu einer Verschärfung der Konflikte zu führen.³⁶ Demgegenüber weist das Modell der offenen Neutralität gerade in religiös-weltanschaulich pluralistischen Gesellschaften einige Vorteile auf. Ein offenes Neutralitätsverständnis betrachtet das Hineintragen religiös-weltanschaulicher Symbole oder Kleidungsstücke

30 BVerfGE 108, 282 (309 ff.). Siehe in der Literatur auch Huster, Der Grundsatz der religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates, Tübingen 2004, S. 14 ff.; ders., Die Bedeutung des Neutralitätsgebotes für die verfassungstheoretische und verfassungsrechtliche Einordnung des Religionsrechts, in: Heinig/Walter (Hrsg.), Staatskirchenrecht oder Religionsverfassungsrecht?, Tübingen 2007, S. 107 (116 ff.); Bryde, Der deutsche Islam wird sichtbar, in: Manssen u.a. (Hrsg.), Nach geltendem Verfassungsrecht (Festschrift für Udo Steiner), Stuttgart 2009, S. 111 (116). Zum Wahlrecht des Staates zwischen offener und distanzierter Neutralität: Baer/Wrase, Zwischen Integration und »westlicher« Emanzipation, KritV 89 (2006), 401 (407); dies., Staatliche Neutralität und Toleranz in der »christlich-abendländischen Wertewelt«, DÖV 2005, 243 (245).

31 Böckenförde, Der säkularisierte religionsneutrale Staat als sittliche Idee, in: ders./Gosewinkel, Wissenschaft, Politik, Verfassungsgericht, Berlin 2011, S. 84 (86 f.). Vgl. auch: BVerfGE 108, 282 (300).

32 Gesetz zu Artikel 29 der Verfassung von Berlin vom 27. Januar 2005 (GVBl. S. 92).

33 BAGE 172, 99. Das Vorliegen einer hinreichend konkreten Gefahr wurde zuvor bereits vom BVerfG in seiner zweiten Kopftuch-Entscheidung (BVerfGE 138, 296 [327, 335, 338 und 341 ff.]), in einem Kammerbeschluss des Karlsruher Gerichts zum Tragen eines Kopftuches einer Erzieherin in einer kommunalen Kindertagesstätte (NVwZ 2017, 549 [551]) sowie vom BVerwG in seiner Entscheidung zum Verlangen eines Berliner Schülers, während des Besuchs der Schule außerhalb der Unterrichtszeit ein Gebet zu verrichten (BVerwGE 141, 223 [235 f.]), gefordert.

34 Frankreich ist nach Art. 1 seiner Verfassung »une république [...] laïque«. Einfachgesetzlich ausgestaltet wird das Prinzip der Laizität über das »Loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Eglises et de l'Etat«. Zum Verhältnis zwischen Staat, Religion und Religionsgemeinschaften in Frankreich: Basdevant-Gaudemet, Staat und Kirche in Frankreich, in: Robbers (Hrsg.), Staat und Kirche in der Europäischen Union, 2. Aufl., Baden-Baden 2005, S. 171; Vilain, § 3 Verfassungsprinzipien, in: Marsch/Vilain/Wendel (Hrsg.), Französisches und Deutsches Verfassungsrecht, Berlin und Heidelberg 2015, Rn. 37 ff.

35 Anders als in Deutschland geht es in Frankreich beinahe ausschließlich um Schüler*innen islamischen Glaubens, die in der Schule ein Kopftuch tragen möchten, wohingegen es außer Frage steht, dass Lehrkräfte in staatlichen Schulen keine religiösen Symbole oder Kleidung tragen dürfen. Vereinzelt treten indes Streitfragen über die Reichweite des gesetzlichen Verbotes des Tragens »deutlich sichtbarer« (ostensible) religiöser Zeichen in der Schule auf, so z.B. bei Erziehungsberechtigten, die ihre Kinder von der Schule abholen, Elternabende besuchen oder als Aufsichtsbegleitung an Schulausflügen teilnehmen wollen (hierzu: Almeida, Laizität im Konflikt, Wiesbaden 2017, S. 163).

36 Deutlich in diese Richtung: Rädler, Religionsfreiheit und staatliche Neutralität an französischen Schulen, ZaöRV 56 (1995), 353; differenzierter und mit historisch-politischer Kontextualisierung: Almeida, Laizität im Konflikt, Wiesbaden 2017, insb. S. 133 ff und 282 ff.

in staatliche Institutionen zunächst einmal als Ausdruck des Grundrechtsgebrauchs der Bürger*innen und nicht als Affront gegen die normativen Grundlagen des Verfassungsstaates.³⁷ Bürger*innen werden in und mit ihrer religiösen Alterität vom Staat gleichsam respektiert. Damit wird nicht nur die religiös-weltanschauliche Vielfalt der Gesellschaft in den staatlichen Einrichtungen sichtbar. Ferner kann sie in der Schule unter den Bedingungen jedenfalls relativer Transparenz und unter staatlicher Aufsicht pädagogisch angeleitet thematisiert werden. Im Idealfall ermöglicht ein offen verstandenes Neutralitätsprinzip dann, dass Schüler*innen in der Schule Differenzenerfahrungen sammeln und die in vielen gesetzlichen Erziehungszielen genannte „Achtung vor der Würde, dem Glauben und den Überzeugungen anderer“³⁸ entwickeln und im schulischen Alltag praktizieren können.

2. Gebot der strikten Gleichbehandlung

Mindestvoraussetzung hierfür ist allerdings die strikte Gleichbehandlung der unterschiedlichen Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften in der Schule. Denn während in anderen gesellschaftlichen Bereichen eine Segregation der jeweiligen Milieus und damit auch die Umgehung potentieller Konflikte möglich sind, treffen in der staatlichen Schule die unterschiedlichen religiösen, weltanschaulichen und politischen Ansichten und Interessen kraft der Schulpflicht gezwungenermaßen aufeinander. Anders als beispielsweise im Fall von Rundfunkräten ist in der Schule jedoch eine „Pluralität qua Kollegium“ nicht möglich. Nichtidentifikationsgebote müssen deshalb an die Schule bzw. deren Lehrer*innen adressiert werden. Darüber hinaus ist zu beachten, dass der Staat über den Bildungs- und Erziehungsauftrag in seinen Schulen in unvergleichlich intensiver Art und Weise auf die Persönlichkeitsentwicklung der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen Einfluss nehmen kann, ohne dass diese sich – mit Ausnahme des Religionsunterrichts (Art. 7 Abs. 2 GG) und wenn nicht die Alternative in Privatschulen gesucht wird³⁹ – dem entziehen können. Über die Einflussnahme auf die Kinder tangiert der Staat schließlich Grundrechte der erziehungsberechtigten Eltern,

37 So die auf Fremdzuschreibungen basierende und das individuelle Verhalten ignorierende Annahme bei Kopftuch tragenden Lehrer*innen, z.B. bei Bertrams, *Lehrerin mit Kopftuch?*, DVBl. 2003, 1225 (1234); Depenheuer, *Zwischen Neutralität und Selbstbehauptung, Die politische Meinung* 2004, 25 (26); Kästner, *Religiöse und weltanschauliche Bezüge in der staatlichen Schule*, in: Classen u.a. (Hrsg.), *„In einem vereinten Europa dem Frieden der Welt zu dienen ...“* (Liber amicorum Thomas Oppermann), Berlin 2001, S. 827 (838 f.); ders., *Religiös akzentuierte Kleidung des Lehrpersonals staatlicher Schulen*, in: ders. u.a. (Hrsg.), *Festschrift für Martin Heckel*, 1999, S. 359 (369 f.).

38 So ausdrücklich Art. 28 BB Verf. Ähnlich: Art. 26 Nr. 1 HB Verf., Art. 7 Abs. 2 NW Verf., Art. 101 Abs. 1 SN Verf. Der Begriff der Toleranz findet sich in den Bildungs- und Erziehungszielen in Mecklenburg-Vorpommern (Art. 15 Abs. 4 MV Verf.), Sachsen-Anhalt (Art. 27 Abs. 1 ST Verf.) und Thüringen (Art. 22 Abs. 1 TH Verf.).

39 Eine weitere Ausdifferenzierung des Privatschulwesens ist in einer pluralistischen Gesellschaft nicht unwahrscheinlich. Bei den bislang in Deutschland bestehenden türkischen bzw. deutsch-türkischen Privatschulen handelt es sich allerdings gerade nicht um religiös geprägte Schulen. Vielmehr gehören die Mitglieder der Trägervereine ebenso wie die Eltern der Schüler*innen dieser Ersatzschulen häufig zur selbständigen, bildungsaffinen und eher säkularen Mittelschicht. Ihre Kinder schicken sie auf diese Schulen, weil sie mit dem deutschen Bildungssystem, in dem Schüler*innen gerade mit einem türkischen Migrationshintergrund institutionell benachteiligt werden, unzufrieden sind oder sich von der Privatschule eine gezieltere Förderung ihrer Kinder und den Erwerb höherer Bildungsabschlüsse erwarten. Siehe hierzu: Akbaba/Strunck, *Deutsch-türkische Schulen in Deutschland*, in: Ullrich/Strunck (Hrsg.), *Private Schulen in Deutschland*, Wiesbaden 2012, S. 131.

die es unter Androhung von Sanktionen⁴⁰ hinnehmen müssen, dass es mit dem Staat neben ihrer eigenen Erziehungsmacht eine weitere Instanz gibt, die auf die Bildung und Erziehung ihrer Kinder zugreift.⁴¹ Wenig überraschend wird aus diesen Gründen der Neutralitätspflicht des Staates und dem Gebot der strikten Gleichbehandlung der Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften in der staatlichen Schule eine besondere Bedeutung zugemessen.⁴²

Neben der bereits erwähnten institutionellen Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft sind daher für die Inklusionsfunktion der Schule Regelungen und Praktiken verheerend, die das Gebot der strikten Gleichbehandlung verletzen, indem sie einzelne Religionen mehr oder weniger offen bevorzugen. Das gilt beispielsweise für die von einigen Bundesländern nach dem ersten Kopftuchurteil des Bundesverfassungsgerichts erlassenen sog. „Abendlandklauseln“. Nur der sprachlichen Formulierung nach neutral werden darin für Beamt*innen bzw. spezieller Lehrer*innen Neutralitätspflichten in politischer, weltanschaulicher und religiöser Hinsicht formuliert und ihnen das Tragen oder Verwenden von Kleidungsstücken, Symbolen oder anderen Merkmalen untersagt, die objektiv geeignet sind, das Vertrauen in die Neutralität ihrer Amtsführung zu beeinträchtigen oder den politischen, religiösen oder weltanschaulichen Frieden zu gefährden. Gleichzeitig werden hiervon aber Ausnahmen zugelassen, wenn und soweit der christlich und humanistisch geprägten abendländischen Tradition angemessen Rechnung getragen wird.⁴³ Hierbei handelt es sich entgegen der Ansicht einzelner Gerichte⁴⁴ um nichts anderes als um Regelungen, die „politisch deutlich gegen Muslime gerichtet“⁴⁵ sind. Auch Versuche, christliche Symbole wie das Kreuz ihrer religiösen Gehalte vollständig zu entkleiden und sie über Profanisierungen in Zeichen abendländisch-christlicher Kultur und Tradition oder gar der Wertgrundlagen des modernen Verfassungsstaates umzudeklariieren⁴⁶, sind – ebenso wie

40 BVerfG, NJW 2015, 44; BVerfGK 8, 151 (155). Siehe auch: EGMR, FamRZ 2019, 449 – Wunderlich/Deutschland, wo der Gerichtshof keine Verletzung des Rechts auf Achtung des Privat- und Familienlebens gemäß Art. 8 Abs. 1 EMRK gesehen hat, wenn Eltern, die sich beharrlich weigern, ihre Kinder zur Schule zu schicken, vorübergehend das Aufenthaltsbestimmungsrechts entzogen wird.

41 Die ganz h.M. geht insoweit von einer Gleichordnung des elterlichen Erziehungsrechtes und des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages aus. M.w.N. nur: Jestaedt, Schule und außerschulische Erziehung, in: Isensee/Kirchhof (Hrsg.), HStR VII, 3. Aufl., Heidelberg 2009, § 156 Rn. 28 und 83 ff.; BVerfGE 59, 360 (376); 52, 223 (236); 47, 46 (72); 34, 165 (183); BVerfG, NVwZ 1990, 54 (55), Kritisch und mit alternativen Verhältnisbestimmungen: Hanschmann, Staatliche Bildung und Erziehung, Tübingen 2017, S. 97 ff.

42 Papier, Aktuelle Herausforderungen im Verhältnis zwischen Staat und Kirche unter besonderer Berücksichtigung der staatlichen Neutralitätspflicht, in: Pitschas/Uhle (Hrsg.), Wege gelebter Verfassung in Recht und Politik (Festschrift für Rupert Scholz), Berlin 2007, S. 1123 (1131); Muckel, Antworten des staatlichen Religionsrechts auf Herausforderungen durch den Islam, in: Häberle/Hattler (Hrsg.), Islam – Säkularismus – Religionsrecht, Heidelberg 2012, S. 61 (66).

43 Mit nur leichten Abweichungen des jeweiligen Normtextes: § 38 Abs. 2 Satz 3 SchulG BW; Art. 59 Abs. 2 Satz 3 BayEUG; § 45 HessBG, § 86 Abs. 3 HSchulG, § 57 Abs. 4 SchulG NRW a.F.; § 1 Abs. 2a SaarSchOG.

44 So hat die Mehrheit der Richter*innen des Hessischen Staatsgerichtshofs in § 86 Abs. 3 HSchulG keinen Verstoß gegen den allgemeinen Gleichheitssatz in Art. 1 HE Verf. oder das Gebot des diskriminierungsfreien Zugangs zu öffentlichen Ämtern nach Art. 134 HE Verf. gesehen; anders hingegen die Sondervoten der Richter Giani und von Plottnitz (NVwZ 2008, 199). Vgl. für Art. 59 Abs. 2 Satz 3 BayEUG auch: BayVerfGH, NVwZ 2008, 420.

45 So der ehemalige Richter am BVerfG Brun-Otto Bryde (Der deutsche Islam wird sichtbar, in: Manssen u.a. (Hrsg.), Nach geltendem Verfassungsrecht (Festschrift für Udo Steiner), Stuttgart 2009, S. 111 [117]).

46 Die Anfänge solcher Auffassungen in der Rechtswissenschaft liegen in den drei Entscheidungen des BVerfG zur Verfassungsmäßigkeit der christlichen Gemeinschaftsschule (BVerfGE 41, 29; 41, 65; 41, 88). Siehe speziell für das Kreuz aber auch: VG Regensburg, BayVBl. 1991, 345; OVG Münster, NVwZ 1994, 597; sowie das Sondervotum im Kreuzifix-Beschluss: BVerfGE 93, 1 (32 f.).

die Qualifizierung des Nonnenhabits als Berufskleidung und nicht als Bekundung einer persönlichen Glaubensüberzeugung⁴⁷ – nichts anderes als Privilegierungen des Christentums in der staatlichen Schule, die nicht zuletzt christliche Religionsgemeinschaften und Christ*innen irritieren sollten.⁴⁸

IV. Religiöse Vielfalt, Neutralität und Integration

Dass sich *Ernst-Wolfgang Böckenförde* Anfang des Jahrtausends ausgerechnet in Bezug auf die Frage nach der Einbeziehung religiöser Kleidung und Symbole in die staatliche Schule energisch für die strikte Gleichbehandlung des Islam mit christlichen Religionen eingesetzt hat⁴⁹, überrascht nicht. Es hängt unmittelbar mit seinem berühmten Diktum und damit zusammen, dass er in der Schule jene zentrale Institution gesehen hat, die in pluralistisch-heterogenen Gesellschaften integrative und legitimatorische Wirkungen bewirken kann. Denn Bevorzugungen oder Benachteiligungen einzelner Religionen in der Schule sind nicht nur im Hinblick auf die Religions- und Weltanschauungsfreiheit, religionsverfassungsrechtliche Prinzipien sowie allgemeine und besondere Diskriminierungsverbote problematisch.⁵⁰ Auch reicht es nicht aus, dass die staatliche Schule lediglich offen ist für andere religiöse und weltanschauliche Inhalte und Werte.⁵¹ Wenn sie ihr integratives und legitimatorisches Potential entfalten und „Heimstatt aller Staatsbürger[*innen]“⁵² sein soll, muss die Schule mit Blick auf den allgemeinen Gleichheitssatz in Art. 3 Abs. 1 GG und die absoluten Diskriminierungsverbote des Art. 3 Abs. 3 GG⁵³ sowie das jüngst vom Bundesverfassungsgericht in Art. 2 Abs. 1 i.V.m. Art. 7 Abs. 1 GG erkannte Recht auf schulische Bildung⁵⁴ auch allen Schüler*innen in ihrer jeweiligen Individualität das Gefühl geben, dazuzugehören. Das entspricht der Antwort, die *Ernst-Wolfgang Böckenförde* auf die Frage gegeben hat,

47 So in einem Gesetzesentwurf der CDU-Fraktion im nordrhein-westfälischen Landtag zur Änderung des Schulgesetzes (LT-Drs. 13/4564, S. 8; ebenso: Röper, Frau mit Kopftuch ungeeignet als Lehrerin und Beamte, VBIBW 2005, 81 [85]).

48 Sarkastisch in einer jesuitischen Zeitschrift, in der die Pflicht zur Anbringung von Kreuzifixen in bayerischen Amtsstuben mit dem Satz kommentiert wird: „Der Gekreuzigte als Träger einer Leitkulturfolklore!“ (Heinemann, Wagnis der Freiheit oder Tyrannei der Werte?, Stimmen der Zeit 2019, 451 [455]).

49 Böckenförde, Zum Verbot von Lehrkräften in der Schule, ein islamisches Kopftuch zu tragen, JZ 2004, 1181; ders., „Kopftuchstreit“ auf dem richtigen Weg?, NJW 2001, 723.

50 BVerfGE 138, 296 (348); 108, 282 (298); Baer/Wrase, Zwischen Integration und »westlicher« Emanzipation, KritV 89 (2006), 401 (408 ff.); dies., Staatliche Neutralität und Toleranz in der christlich-abendländischen Wertewelt, DÖV 2005, 243 (248 f.); dies., Anmerkung, JuS 2003, 1162 (1166); Janz/Rademacher, Das Kopftuch als religiöses Symbol oder profaner Bekleidungsgegenstand?, JuS 2001, 440 (443 f.); dies., Islam und Religionsfreiheit, NVwZ 1999, 706 (710 ff.); Rux, Anmerkung, ZAR 2004, 14 (17 f.); Sacksofsky, Lehrerin mit Kopftuch, in: Haug/Reimer (Hrsg.), Politik ums Kopftuch, 2005, 48 (50 ff.); Wißmann, Religiöse Symbole im öffentlichen Dienst, ZevKR 52 (2007), 51 (64 ff.).

51 BVerfGE 138, 296 (338 f.); 108, 282 (300 f.); 41, 29 (50 f.); 52, 223 (236 f.); Badura, in: Maunz/Dürig, GG-Kommentar, Mai 2015, Art. 7 Rn. 16.

52 BVerfGE 138, 296 (338); vgl. auch schon BVerfGE 19, 206 (216).

53 In Bezug auf das Diskriminierungsmerkmal der Religion ist in diesem Zusammenhang die Anreicherung des nationalen Religionsverfassungsrechts durch ein „gleichheitsrechtliches Paradigma“, wie es vom EuGH unter Bezugnahme auf das Diskriminierungsverbot in Art. 21 GrCh und dessen sekundärrechtlichen Ausprägungen (v.a. die Antidiskriminierungsrichtlinie 2000/78/EG) betrieben wird, zu erwähnen. Eine kurze, aber beeindruckende Analyse hierzu bei: Tischbirek, Ein europäisches Staatskirchenrecht?, Der Staat 58 (2019), 621.

54 BVerfG, NJW 2022, 167. Hierzu: Bülow/Schiebel, Bundesverfassungsgericht entwickelt Grundrecht auf schulische Bildung, DRiZ 2022, 76. Ausführlicher: Lohse, Schulische Bildung, in: Birnbaum (Hrsg.), Bildungsrecht in der Corona-Krise, München 2021, § 2.

ob es bei den Voraussetzungen des freiheitlichen Staates, die dieser nicht garantieren kann, letztlich nicht um ein Wir-Gefühl gehe: „Ja. Ralf Dahrendorf nennt es sense of belonging, also Zugehörigkeitsgefühl.“⁵⁵ Das bleibt maximal vage, unbefriedigend und bedürfte einer theoretischen Auseinandersetzung mit Critical-Race-Theorien⁵⁶ und postkolonialen Rechtstheorien⁵⁷. Gelingt es der Schule aber nicht, dieses Gefühl allen Schüler*innen zu vermitteln, weil sie entlang sozioökonomischer, ethnischer oder auch religiöser Kriterien diskriminiert werden, wird das Bildungssystem ganz sicher als ein weiterer Lebensbereich wahrgenommen, in dem bereits in frühen Jahren Ungleichbehandlungen mit dramatischen individuellen und kollektiven Folgen erfahren werden.

55 Böckenförde, „Freiheit ist ansteckend“, taz vom 23. September 2009, S. 4. Siehe auch: ders., *Der säkularisierte Staat*, München 2007, S. 25.

56 Liebscher, *Rasse im Recht – Recht gegen Rassismus*, Berlin 2021; Barskanmaz, *Recht und Rassismus*, Berlin und Heidelberg 2019; siehe auch das insoweit aufschlussreiche Streitgespräch zwischen *Cengiz Barskanmaz* und *Maureen Maisha Auma* (Zum Rassebegriff im Grundgesetz – zwei Perspektiven, *Das Parlament* 2020, Nr. 42-44, 19).

57 Bönnemann/Pichl, *Postkoloniale Rechtstheorie*, in: Buckel u.a. (Hrsg.), *Neue Theorien des Rechts*, 3. Aufl., Tübingen 2020, S. 359, sowie die Beiträge und Interviews in: Theurer/Kaleck, *Dekoloniale Rechtskritik und Rechtspraxis*, Baden-Baden 2020.

Inklusion - Skizzen der politischen, pädagogischen und rechtlichen Debatte

DR. ALBRECHT HÜTTIG, FREIE HOCHSCHULE STUTTGART, SCHRIFTLLEITUNG R&B,
PROF. DR. CHRISTIANE WEGRICHT, HESSISCHE HOCHSCHULE FÜR ÖFFENTLICHES MANAGEMENT
UND SICHERHEIT, SCHRIFTLLEITUNG R&B;

Die Kontroversen um Inklusion, vor allem im schulischen Bereich, dauern seit der 2009 erfolgten Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung vom 13. Dezember 2006 an und werden weitergehen. In diesem Beitrag geht es darum, Facetten dieser Debatten schlaglichtartig zu Wort kommen zu lassen, quasi wie ein Mosaik die Komplexität der Inklusion zu skizzieren. Auf die internationale Dimension zum Stand der Inklusionsumsetzungen und zu unterschiedlichen Ansätzen der Inklusionsforschungen kann im Rahmen dieses Beitrages nur verwiesen werden.¹

Die Kontroverse begann bereits mit der Übersetzung des Textes der Konvention ins Deutsche. Art. 24 Abs.1 lautet: “States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning directed to...” In der deutschen Übersetzung heißt es “Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel...” Die Unterstreichungen zeigen das Missverständnis, denn Integration ist nicht mit Inklusion gleichsetzbar – ein gravierender Übersetzungs- oder Auffassungsfehler.²

In der Inklusionsdebatte zeigen sich mehrere Ebenen mit sehr unterschiedlichen Positionen. Auf der einen Seite stehen Bildungsministerien, die ihre Angebote für inklusiven Schulunterricht als geeignet darstellen und auf neuere Gesetze zur Umsetzung des Inklusionsauftrages verweisen. Sie bieten somit den Eltern von betroffenen förderwürdigen Kinder oder Kindern mit Einschränkungen - und solcher ohne einen solchen Bedarf – Grundinformationen und Orientierung, damit sie ihre Entscheidung begründet treffen können, welche Schule sie für ihr Kind am geeignetsten halten und

-
- 1 Cf. Andreas Köpfer, Justin J.W. Powell, Raphael Zahnd (Hrsg.), Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung. International Handbook of Inclusive Education. Global, National and Local Perspectives, Berlin, Opladen, Toronto 2021. Die European Agency for Special Needs and Inclusive Education bietet eine Plattform zu Inklusion und pädagogischer Förderung für ihre über 30 Mitgliedsstaaten an und publiziert Berichte, so z. B. 2020 ‘Verhinderung von Schulversagen: Zusammenfassender Abschlussbericht’. (A. Kefallinou, Hrsg.). Odense, Dänemark, https://www.european-agency.org/sites/default/files/PSF_Final_Summary_Report_DE.pdf
 - 2 Deutscher Bundestag Drucksache 16/10808 vom 8.11.2008, S. 23, <https://dserver.bundestag.de/btd/16/108/1610808.pdf>; Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung, https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Teilhabe/uebereinkommen-ueber-die-rechte-behinderter-menschen.pdf?__blob=publicationFile&v=1; Sebastian Steinmetz, Michael Wrase, Marcel Helbig, Ina Döttinger, Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern, Baden-Baden 2021, S. 64, <https://doi.org/10.5771/9783748924401>

wer dafür zuständig ist, einen bestimmten Förderbedarf festzustellen etc.³ Auf der anderen Seite äußern sich enttäuschte Eltern und Verbände vehement, da sie Maßnahmen für gelingende Inklusion für unzureichend einstufen und dem zuständigen Ministerium Versäumnisse vorwerfen. Als Argument wird u.a. auf die weiterhin bestehenden Förderschulen hingewiesen, derer es bei vollständig umgesetzter Inklusion nicht mehr bedürfe, und ebenso wird die Ansicht vertreten, dass die in Deutschland ausgeprägte Leistungsselektion gelingender Inklusion im Wege stünde, was einen Blick in andere Staaten plausibel erscheinen lasse.⁴

Damit wird eine Problematik angesprochen, welche a) das Nebeneinander von inklusiv arbeitenden Schulen und Förderschulen betrifft, das in den meisten Bundesländern so besteht, und b) werden mehr Ressourcen für Inklusion angemahnt sowie c) die Dominanz von Leistungsbewertung als inklusionshemmend eingestuft.

Umfragen von Eltern und Lehrkräften zur Inklusion

Die Elternperspektive zur Inklusion selbst ist Inhalt von Umfragen. Die 2019 durchgeführte Erhebung von Aktion Mensch zeigt Skepsis bzgl. der praktischen Umsetzung, die sich am deutlichsten argumentativ auf den Lehrermangel bezieht (68%), gefolgt von der Überzeugung, es gebe keine ausreichende Zahl an Sonder- und Sozialpädagogen (55%) und die Lehrkräfte könnten inklusiven Unterricht nur eingeschränkt umsetzen (40%). Auffällig ist, dass prinzipiell diejenigen Eltern, deren Kinder mit Förderbedarf inklusiv beschult werden, dem gemeinsamen Unterricht positiver gegenüberstehen (78%) als Eltern, welche diese Erfahrung nicht gemacht haben (61%).⁵ In der Gesamtbevölkerung, so ein weiteres Resultat, erfährt die Inklusion im allgemeinen eine breite Zustimmung. Alle Menschen sollten unabhängig von Beeinträchtigungen gleichberechtigt leben (85%), für den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung votierten hingegen deutlich weniger (68%).⁶ Wesentlich skepti-

3 Cf. Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen, <https://www.hamburg.de/inklusion-schule/4339098/inklusion-in-hamburgs-schulen/>; Landesamt für Schule und Bildung Sachsen, Gemeinsam wachsen - inklusive Schulentwicklung, <https://www.unterstuetzung-sachsen.de/content.php?menuid=1457>; Gesetz zur Stärkung der Inklusion von Menschen mit Behinderungen im Freistaat Sachsen, 2.7.2019, <https://www.unterstuetzung-sachsen.de/getFile.php?tdid=100&token=e4cab8b668ad2ca15b1bb122e01e6fe3>; Weiterentwicklung sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote - Bericht der Landesregierung [Baden-Württemberg] (Stand April 2019) -, <https://km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Inklusion>

4 Rainer Rutz, Inklusion an den Schulen heißt mehr als ein Fahrstuhl, 4.5.2022, <https://www.nd-aktuell.de/artikel/1163504.schueler-mit-behinderung-inklusion-an-den-schulen-heisst-mehr-als-ein-fahrstuhl.html>; Tamara Vogel, Die frühe Trennung nach Leistung verhindert echte Inklusion in der Schule, 20.11.2021, <https://www.welt.de/wirtschaft/karriere/bildung/article235163694/Inklusion-in-der-Schule-Warum-sich-Deutschland-damit-so-schwertut.html>

5 Ergebnisse publiziert in: Daten zur sozialen Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen. Statista Research Department, 21.01.2022, <https://de.statista.com/themen/8315/soziale-inklusion/#dossierKeyfigures>; mit weiteren Erhebungen und differenzierten Fragestellungen: Nicole Hollenbach-Biele, Klaus Klemm, Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts, Bertelsmann Stiftung 2020, S. 21 ff., <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/inklusive-bildung-zwischen-licht-und-schatten>; Doris Hess, Michael Ruland, Maurice Meyer, Jacob Steinwede, Schulische Inklusion. Untersuchung zu Einstellungen zu schulischer Inklusion und Wirkungen im Bildungsverlauf, hrsg. von Aktion Mensch / Die Zeit 2019, S. 8, https://delivery-aktion-mensch.style-labs.cloud/api/public/content/Studie_Schulische_Inklusion_Langfassung_barrierefrei.pdf?v=81f934bb; cf. Helen Knauf, Marcus Knauf, Schulische Inklusion in Deutschland 2009–2017. Eine bildungsstatistische Analyse aus Anlass des 10. Jahrestags des Inkrafttretens der UN Behindertenrechtskonvention am 26. März 2019. Bielefeld 2019, URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-166895 - DOI: 10.25656/01:16689

6 Doris Hess et al., Schulische Inklusion, S. 7 f., S. 23

scher ist die Haltung von Lehrkräften. Nach den Erhebungsdaten sind es etwas mehr als die Hälfte der Befragten, „die schulische Inklusion für sinnvoll“ hält. Als Gründe für die Skepsis werden unzureichende Bedingungen genannt – von den Räumen über die Klassengröße, spezifische Qualifikationen, über die Personalausstattung bis zum Coteaching etc.⁷

Das muss nachdenklich stimmen – denn schulische Inklusion bedarf der Bejahung durch die Lehrkräfte und der notwendigen Ressourcen, sonst ist sie zum Scheitern verurteilt. Letzteres gilt auch für die Einschätzung seitens der Eltern, deren grundsätzlich positivere Haltung zur Inklusion als gesellschaftliche Zielsetzung bei der schulischen Inklusion geringer ausgeprägt ist, wobei konkrete Erfahrungen mit inklusivem Unterricht die positive Haltung verstärken.

Inklusion in den Erziehungswissenschaften

Inklusion ist in der Erziehungswissenschaft als eines der herausforderndsten Themen etabliert. In der pädagogischen Fachliteratur existieren Fachzeitschriften wie ‘Inklusion in der Schule’, ‘SCHULE inklusiv’, ‘Sonderpädagogische Förderung heute’ und eine große Zahl an Publikationen – ein Zeichen, sich den Herausforderungen inklusiver Unterrichts- und Schulformen zu stellen, Erreichtes auszutauschen, zu evaluieren, Pädagog:innen zu interviewen und spezifische pädagogische Kompetenzen in der Ausbildung der Lehrkräfte anzulegen, wozu an spezifischen Modellen gearbeitet wird. Sie zeichnen sich durch eine interdisziplinäre Breite aus, da unter dem Begriff der Inklusion möglichst vielfältige Phänomene der Diversität berücksichtigt werden, nicht nur Einschränkungen im Sinn der UN-Konvention – siehe u.a. Kirsten Puhrs analytische Interpretation der Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu Inklusion von 2017. Zudem wird zunehmend auf eine ausgeprägte Kooperation zwischen Forschung, Lehre und Schulpraxis geachtet.⁸ Denn der Transfer von empirisch gewonnenen Erkenntnissen oder erziehungswissenschaftlichen Ansätzen in die Praxis an der einzelnen Schule ist kein linearer Prozess. Ohne neue Kooperationsformen kann „der praktische Nutzen der umfangreichen Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung grundlegend infrage gestellt werden...“⁹ Die Vielfalt der interdisziplinären Inklusionsforschung mit all ihren Kontroversen, Standpunktbestimmungen,

7 Nicole Hollenbach-Biele, Klaus Klemm, *Inklusive Bildung*, S. 21

8 Cf. Robert Kruschel, *Inklusionsorientierte Schulentwicklung in der Praxis. Einblicke in den pädagogischen Umgang mit Heterogenität*. Baltmannsweiler 2021; Julia Frohn, Ellen Brodesser, Vera Moser, Detlef Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*, Bad Heilbrunn 2019; Stephan Hußmann, Barbara Welzel (Hrsg.), *DoProfi L – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Münster, New York 2018; Maren Oldenburg, *Schüler*innen – Studierende – Inklusion. Orientierungen auf dem Weg zu differenzsensibler Lehrer*innenbildung?* Bad Heilbrunn 2021, DOI: 10.25656/01:23746; Kirsten Puhr, *Drei Thesen zu Forschungsbedingungen der Erziehungswissenschaft im Themenfeld Inklusion. Eine Lektüre der Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu Inklusion (2017)*, in: *Erziehungswissenschaft* 28 (2017) 55, S. 79-88, DOI: 10.25656/01:15222

9 Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach, Deborah Lutz und Michael Urban, *Zur Kontextualisierung der Inklusionsforschung*, in: Bernhard Schimek, Gertraud Kremsner et al. (Hrsg.), *Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung*, Bad Heilbrunn 2022, S. 119

Grenzen, Optionen, Wirkmöglichkeiten, kritischen Selbstreflexionen etc. wird von Gertraud Kremsner, Bernhard Schimek und Michelle Proyer thematisiert.¹⁰

Als ein gemeinsamer Nenner der unterschiedlichen Ansätze in der Inklusionsforschung lässt sich die Notwendigkeit der Kooperation von Lehre und Schulpraxis incl. Lehrerbildung ausmachen. Diese Verbindung erscheint wie eine *conditio sine qua non*, um Inklusion im allgemeinbildenden Schulwesen voranzubringen.

Positionen zu strukturellen Problematiken

Von erziehungswissenschaftlicher Seite werden klare Positionen vertreten, da Inklusion nicht auf Schule begrenzt gedacht werden kann. In ihr soll aber das soziale Zusammenleben stattfinden, erprobt und erlernt werden – siehe z.B. den Umgang mit Mobbing -, das auf eine inklusive Gesellschaft abzielt. „Die Grenzen der Inklusion liegen nicht in der Art oder dem Grad der Behinderung eines Kindes“, so Jutta Schöler, und, in Anlehnung an Howard Gardner führt sie aus: „Man muss sich immer dessen bewusst sein, dass pures Faktenwissen ohne soziale Intelligenz wertlos ist.“¹¹ Brigitte Kottmann hat eine empirische Erhebung von 4-Klässler:innen zum anstehenden Übergang in weiterführende Schulen publiziert, denn „bei der Entscheidung über ihre zukünftige Schule werden kindliche Sichtweisen kaum, zumindest nicht systematisch, einbezogen“. Sie stellt zur Diskussion, ob dieser Übergang, durch welchen das bis dahin angestrebte Gemeinsame Lernen eine erhebliche Zäsur erfährt, nicht als „(Soll-)Bruchstelle“ zu bezeichnen wäre.¹² Georg Feuser stellt schulische Inklusion in einen gesamtpolitischen globalen Zusammenhang und hebt sehr drastisch Defizite hervor, die er als Grund für das Scheitern tatsächlicher Inklusion einstuft. So heißt es u.a. „Glauben Sie, dass ein Kind inkludiert sei, wenn wir das Fach, in dem es gerade unterrichtet wird, als inklusiv etikettieren? Mit Sicherheit nicht. Wir machen uns mit solchen Begriffsgarnierungen im Feld der Wissenschaften unglaubwürdig.“¹³ Dass die Struktur des schulischen Bildungswesens mit seiner Selektions- und Segregationsorientierung nach Inkrafttreten der UN-Konvention 2009 bewusst beibehalten wurde, sei ein primärer struktureller Hinderungsgrund für Inklusion, weshalb dagegen Widerstand zu leisten sei, um inklusionskompatible Schulformen etablieren zu können. Ebenso bedürfe es der Neuorientierung im Sinne von Klafki, dass Bildung der „freie[n] Entfaltung der Persönlichkeit... der ‚Fähigkeit zur Selbstbestimmung‘...der ‚Mitbestimmungsfähigkeit‘... und

10 Gertraud Kremsner, Bernhard Schimek und Michelle Proyer, Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung, in: Bernhard Schimek, Gertraud Kremsner et al.(Hrsg), Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung, Bad Heilbrunn 2022, S. 11 ff.

11 Cf. Ulrike Gebhardt, Mobbing und wie es uns krank macht, 22.3.2019, <https://www.spektrum.de/wissen/mobbing-ursacht-depressionen-und-angststoerungen/1633952> Suse Bauer, „Schüler*innen mit Förderbedarf gehören aufs Gymnasium“ Ein Interview mit Prof. Dr. Jutta Schöler, 15.12.2018, in: Wozu Inklusion?, https://dkdu-kampagne.mittendrin-koeln.de/schuelerinnen_mit_foerderbedarf_gehoeren_aufs_gymnasium

12 Brigitte Kottmann, Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als (Soll-)Bruchstelle des Gemeinsamen Lernens? In: Bernhard Schimek, Gertraud Kremsner et al.(Hrsg), Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung, Bad Heilbrunn 2022, S. 165 f.

13 Georg Feuser, Die Bühne der Inklusion. Ein Prolog! oder: Grenzgänge zwischen Welten, in: Bernhard Schimek, Gertraud Kremsner et al.(Hrsg), Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung, Bad Heilbrunn 2022, S. 29

der ‚Solidaritätsfähigkeit‘ verpflichtet sein müsste, damit Inklusion reale Perspektiven erhalte.¹⁴ Das mag beim ersten Lesen wie selbstverständlich wirken, ist es aber nicht. Diese pädagogischen Ziele weisen eine völkerrechtliche Dimension auf, die sich aus der UN-Konvention über die Rechte des Kindes vom 20. September 1989 ergibt und deren Aktualität im Zusammenhang mit Inklusion evident ist. In Art. 28 und 29 dieser UN-Konvention werden die vom Feuser zitierten pädagogischen Intentionen formuliert, für deren Umsetzung sich Deutschland verpflichtet hat. Ließe sich das strukturelle Dilemma nicht dadurch beseitigen, dass die Funktion von Schule in diesem Sinn neu konzipiert würde? Sabine Reh, Patrick Bühler, Michèle Hofmann und Vera Moser identifizieren eine Paradoxie, die sich über Generationen tradiert: „Prüfen, Testen, Auslesen und Zuweisen. Zum Inklusions-Paradox des Schulsystems.“¹⁵

Schulbegleitung und ihre Aufgaben

Eine große Rolle spielt die Profession der Schulbegleiter: innen, die erziehungswissenschaftlich zunehmend Beachtung findet. Deren Tätigkeit ist schon von den strukturellen Rahmenbedingungen her gesehen kompliziert, denn sie gehören im engeren Sinn nicht dem pädagogischen Kollegium an, mit dem sie zusammenarbeiten. Für welche Schüler:innen sie zuständig sind, hängt von den individuellen Eingliederungsmaßnahmen nach SGB VIII und XII ab. Ihr Wirkungsbereich weist zwei grundlegende Dimensionen auf: „Einerseits müssen konkrete Schüler/innen mit besonderen Bedarfen im schulischen Alltag unterstützt und begleitet werden, andererseits benötigt das System Schule selbst Begleitung bei der Entwicklung hin zu einer inklusiven Schule.“¹⁶ Dass es Schulbegleiter:innen gibt, ist zweifellos in dieser zweifachen Hinsicht hilfreich. Die Problematik individueller Eingliederungsmaßnahmen liegt aber darin, dass Integration nicht mit Inklusion identisch ist. Zu hoffen ist, dass sich durch die Schulbegleitung Schulstrukturen so ändern, dass sie inkludierend werden, also weitgehend auf individuelle Integrationsmaßnahmen verzichtet werden kann – ein langfristig anzulegender Prozess.

Inklusion und Rechtsprechung

Seitens der Gerichte sind keine Urteile ergangen, welche die Entwicklung zu einer intensiveren schulischen Inklusion nachhaltig unterstützt hätten. Das liege, so Wolfgang Bött in seiner einleitenden Übersicht, auch an Art 2 Abs. 4 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, in der ein Haushaltsvorbehalt enthalten ist. Das Urteil des BVerfG vom 8. 10. 1997 sei hingegen für die Verwaltungsgerichts-

¹⁴ Ebd., S. 31 ff., Zitat S. 32

¹⁵ <https://www.kinderrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-370/>; Sabine Reh, Patrick Bühler, Michèle Hofmann, Vera Moser, Prüfen, Testen, Auslesen und Zuweisen. Zum Inklusions-Paradox des Schulsystems, in: Reh, Sabine; Bühler, Patrick; Hofmann, Michèle; Moser, Vera [Hrsg.], Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980. Bad Heilbrunn 2021, S. 7 ff., DOI: 10.25656/01:22267

¹⁶ Marian Laubner, Bettina Lindmeier, Anika Lübeck, Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Einführung in das Herausgeberwerk, in: Marian Laubner, Bettina Lindmeier, Anika Lübeck (Hrsg.) Schulbegleitung in der inklusiven Schule, Weinheim Basel 2022, S. 8

barkeit richtungsweisend, das „eine Zuweisung zur Förderschule dann als diskriminierend bezeichnet, wenn diese erfolgt, obwohl eine Unterrichtung an der Regelschule mit sonderpädagogischer Förderung möglich ist, der dafür erforderliche personelle und sachliche Aufwand geleistet werden kann und dem keine sonstigen organisatorischen Schwierigkeiten oder schutzwürdige Belange Dritter entgegenstehen.“¹⁷ Was den umstrittenen Fortbestand von Förderschulen neben inklusive allgemeinbildenden Schulen betrifft, so ist eine Entscheidung des VG Braunschweig vom 18.07.2014 (Az.: 6 B 107/14) bedenkenswert, wie Bott darlegt, da im individuellen Fall eines Schülers dem Kindeswohl und dem Elternwunsch entsprochen worden sei, von einer allgemeinbildenden Schule an eine Förderschule zu wechseln, um dem Kind „die alltägliche Erfahrung des Andersseins und des Wenigerleistenkönnens für die Dauer des Schulbesuchs zu ersparen.“¹⁸ Einen anderen Akzent hat das BVerfG mit seiner Ablehnung einer Verfassungsbeschwerde vom 14.9. 2021 gesetzt. Es stimmte den Entscheidungen der Vorinstanzen zu, dass der partielle Entzug des Sorgerechts der erziehungsberechtigten Mutter für die schulische Bildung ihrer Tochter gerechtfertigt sei. Ihre Ablehnung spezifischer schulischer Maßnahmen verletze das Kindeswohl ihrer Tochter durch permanente Überforderung, was sich in erheblichen Konflikten der Schülerin in Regelschulen mit inklusiver Beschulung manifestiert hätte, zudem sei die Mutter nicht kooperativ, „habe keinerlei Einsicht in den Förderbedarf des Kindes und in die Notwendigkeit ihrer Mitarbeit“¹⁹ gezeigt und einen Wechsel auf eine Förderschule abgelehnt, den die Lehrkräfte, Schulbegleiter, das Jugendamt und das Familiengericht für angemessen hielten. In der Ablehnungsbegründung wird die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung herangezogen und mit dem Familienrecht, dem Kindeswohl, staatlicher Schutzpflicht, dem Schulgesetz von Rheinland-Pfalz auf den konkreten Individualfall bezogen. Der Teilentzug elterlichen Sorgerechts und der angeordnete Wechsel der Schülerin auf eine Förderschule seien verfassungskonform.²⁰ Brigitte Schumann hat sich vehement und wiederholt zu diesem Sachverhalt geäußert und das Verhalten der beteiligten staatlichen Institutionen heftig kritisiert, da sie gegen die Intentionen der UN-Konvention gerichtet seien.²¹

Zum Ist-Stand der Inklusion

Hans Wocken hat in diesem Zusammenhang im Jahr 2018 auf die Problematik der Quantifizierung und Kategorisierung aufmerksam gemacht. Dass der Anteil der

17 Wolfgang Bott, Inklusion und Chancen(un)gleichheit. Eine Betrachtung anhand gerichtlicher Entscheidungen, in: Die deutsche Schule 113 (2021) 4, S. 435, DOI:10.25656/01:23884; BVerfG, Beschluss des Ersten Senats vom 8. Oktober 1997 - 1 BvR 9/97 -, Rn. 1-77, https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/1997/10/rs19971008_1bvr000997.html

18 Bott, S. 440

19 BVerfG, Beschluss der 1. Kammer des Ersten Senats vom 14. September 2021 - 1 BvR 1525/20, Rn. 17, https://www.bverfg.de/e/rtk20210914_1bvr152520.html

20 Ibd., Rn. 59, Bezug zum BVerfG vom 8. 10. 1997 in Rn. 89.

21 Brigitte Schumann, Wie der Sonderschulbesuch erzwungen wird, 9.9.2020, https://bildungsklick.de/schule/detail/wieder-sonderschulbesuch-erzwungen-wird;diess.,Umschulung_auf_Foerderschule:_UN-Sonderberichterstatter_intervenieren,7.5.2021,https://bildungsklick.de/schule/detail/umschulung-auf-foerderschule-un-sonderberichterstatter-intervenieren

Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den allgemeinbildenden Schulen angestiegen ist, sei kein Indiz für einen Inklusionserfolg, dessen Bilanz, trotz Unterschiede in den einzelnen Bundesländern, nach 10 Jahren „blamabel“ sei: „Das ist nur mit einem Etikettenschwindel zu erklären. Alle Bundesländer haben tatsächlich die sogenannte Inklusionsquote an den Regelschulen erhöht, während der Anteil der Schüler an den Förderschulen sich kaum verändert hat. Das bedeutet, dass Schüler, die früher allenfalls als Risikoschüler galten, nun mit dem Etikett des sonderpädagogischen Förderbedarfs versehen werden. Die Inklusionsquote ist daher kein verlässlicher Indikator für den Erfolg der Reform, wenn man nicht gleichzeitig auch die Exklusionsquote mitbetrachtet.“²²

Die statistischen Daten zur Inklusion, welche Klaus Klemm als Übersicht publiziert hat, ergeben, dass die Exklusionsquote, d.h. der Anteil der Schüler:innen, die an Förderschulen unterrichtet werden, bis zum Schuljahr 2019-20 „in acht Bundesländern steigt, in fünf Ländern stagniert und nur in drei Ländern weiter zurückgeht.“ Für das gleiche Schuljahr wurden bundesweit für 7,6 % aller Schulpflichtigen ein Förderbedarf festgestellt. Wird diese Förderquote von 7.6% daraufhin untersucht, an welche Schulen die betroffenen Schüler:innen gehen, so ergibt sich, dass 4,3 % (Exklusionsquote) Förderschulen und 3,3 % (Inklusionsquote) allgemeinbildende Schulen besuchen, was einem Inklusionsanteil von 43,9 % entspricht.²³

Dass es nach wie vor die beiden Schultypen gibt, wird häufig mit dem Entscheidungsrecht der Eltern begründet. Zweifellos ist die grundgesetzlich intendierte elterliche Entscheidungskompetenz bei der Schulwahl zu respektieren. Steinmetz, Wrase, Helbig und Döttinger führen an, dass der Elternwille in der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung hingegen nicht angeführt wird. Sie geben zu bedenken, dass dadurch eine Übergangszeit im Nebeneinander beider Schultypen perpetuiert und der Fortschritt im Ausbau inklusiven Unterrichts gehemmt werden könne, vor allem dann, wenn in den meisten Bundesländern keine Intention zu erkennen sei, auf das eigenständige Förderschulwesen verzichten zu wollen. „Die Aufrechterhaltung von Sonderstrukturen kann nicht durch das Elternwahlrecht begründet werden.“²⁴ Insgesamt sind von allen Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz nach den Analysen der Autoren am weitesten von den Umsetzungsnormen der UN-

22 Hans Wocken „Das eigentliche Ziel der Inklusion ist verfehlt“, Interview mit Florentine Anders, 21. April 2018. Aktualisiert am 7. Juli 2020, <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/hans-wocken-das-eigentliche-ziel-der-inklusion-ist-verfehlt/>

23 Klaus Klemm, Zum aktuellen Stand der Inklusion in Deutschlands Schulen, 15.6.2021, Friedrich-Ebert-Stiftung, <https://www.fes.de/themenportal-bildung-arbeit-digitalisierung/bildung/artikelseite-bildungsblog/zum-aktuellen-stand-der-inklusion-in-deutschlands-schulen>; für das Schuljahr 2018-19: cf. Klaus Klemm, Inklusion in Deutschlands Schulen. Entwicklungen – Erfahrungen – Erwartungen, Weinheim Basel 2021, S. 42 ff.; zu den Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern: cf. Bildungspolitische Strategien inklusiver Bildung in Deutschland. Expertise im Auftrag des AFET - Bundesverband für Erziehungshilfe e.V., Klaus Klemm 2020, S. 42 ff., https://afet-ev.de/assets/projekte/2020-03_Expertise_Prof.Dr.Klemm_ism.pdf; statistische Daten zur Inklusion auch außerhalb des schulischen Bereiches: Daten zur sozialen Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen, Statista Research Department, 21.01.2022, <https://de.statista.com/themen/8315/soziale-inklusion/#dossierKeyfigures>

24 Sebastian Steinmetz, Michael Wrase, Marcel Helbig, Ina Döttinger, Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern, Baden-Baden 2021, S. 143 ff., Zit. S. 192; Übersicht zu strukturellen Veränderungen in den Bundesländern: S. 228 ff., Angebote inklusiven Unterrichts: S. 260 ff., <https://doi.org/10.5771/9783748924401>

Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung entfernt. Ferner wird u.a. bemängelt: „Die von den Bundesländern und der KMK gesammelten bereitgestellten Daten genügen in keiner Weise den Anforderungen nach Art. 31 UN-BRK. Die momentane Datenlage ermöglicht es nicht, politische Konzepte zur Durchführung von Art. 24 UN-BRK evidenzbasiert auszuarbeiten und umzusetzen.“²⁵ Bei den genannten Bundesländern sowie Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Sachsen gebe es Anzeichen, dass das in Art 24 formulierte Recht systematisch verletzt werde und einer Überprüfung durch den zuständigen UN-Ausschuss unterzogen werden sollte.²⁶

Fazit

Aus den angeführten Skizzen ergibt sich, dass die schulische Inklusion als anfänglich in der konkreten Realisierung einzustufen ist und weit hinter den Erwartungen derer bleibt, die von der Notwendigkeit inklusiven Unterrichts überzeugt sind. Strukturelle Hemmfaktoren spielen dabei eine große Rolle, ebenso die unzureichende Bereitstellung von Ressourcen und die professionelle Qualifikation der Lehrkräfte. Auf der anderen Seite gibt es engagierte Initiativen bei der Entwicklung und Umsetzung inklusiver Praktiken in allgemeinbildenden Schulen unterschiedlicher Träger. Die Inklusionsentwicklung bedarf intensiverer bildungspolitischer Unterstützung und Aufmerksamkeit, strukturelle Änderungen im Schulwesen sind nötig. Über den Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens hinausgehend gibt eine vielversprechende Initiative des Elternvereins mittendrin e.V. in Kooperation mit der ProjektRouter gGmbH. Sie wird vom Land NRW und der EU gefördert und unterstützt eine „duale Ausbildung für Menschen mit so genannter geistiger Behinderung“ für den ersten Arbeitsmarkt²⁷ - es ist zu wünschen, dass weitere Modellprojekte dieser Art folgen werden.

25 Ibid., S. 240

26 Ibid., S. 243

27 <https://www.mittendrin-koeln.de/angebote/ausbildung-mittendrin>

Inklusive Bildung und Montessori-Pädagogik

ARWED MÜLLER, SCHULLEITER AN DER MONTESSORI-INTEGRATIONSSCHULE ERFURT DES AKTION SONNENSCHEN THÜRINGEN E. V. UND IN DER MONTESSORI-AUSBILDUNG TÄTIG

Einleitung

Als Mitglied des Ausschusses Vorschulerziehung des Deutschen Bildungsrates besuchte Theodor Hellbrügge 1967 in Frankfurt/Main erstmals einen Montessori-Kindergarten und erkannte dabei das Potential der Montessori-Pädagogik für inklusive Bildung.¹ Infolgedessen eröffnete er 1968 an seinem Münchner Kinderzentrum den ersten integrativen Montessori-Kindergarten, in welchem *„erstmalig systematisch integrierte Erziehung - aus sozialpädiatrischer Sicht besser eine gemeinsame Erziehung – von Kindern mit und ohne Behinderung praktiziert wurde.“*²

Rund fünf Jahrzehnte später ist in der Einleitung des Grundlagendokuments des Qualitätsrahmens des Montessori Bundesverbands Deutschland e. V. zu lesen:

*„Die Montessori-Pädagogik bietet einen konsequent am Kind orientierten Weg des Lernens. Alle geistigen, motorischen und sozial-emotionalen Begabungen des Kindes werden in gleichem Maße anerkannt. Das Ermöglichen von Selbstwirksamkeitserfahrungen und das Erhalten der angeborenen kindlichen Neugier sind neben der individuellen Betrachtung jedes einzelnen Kindes zentrale Ziele in der Montessori-Pädagogik. In diesem Sinne setzt sie auf Eigenaktivität, Selbstständigkeit und Unabhängigkeit der Lernenden. Individuelle Betrachtung bedeutet, insbesondere auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen einzugehen. Sie bildet einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung der Inklusion.“*³

Diese Aussage verdeutlicht eine Klarheit und ein Selbstverständnis der Montessori-Pädagogik für inklusive Bildung, deren Fehlen Hellbrügge 1967 deutlich verwunderte und dessen Artikulation im Jahr 2021 durch den Montessori Bundesverband auch als Ergebnis der praktischen Gestaltung von inklusiver Bildung durch Montessori-Pädagogik während der vergangenen fünf Jahrzehnte einschließlich des Sammelns entsprechender Erfahrungen betrachtet werden kann.

Zu den Protagonisten bei der Gestaltung inklusiver Bildung mit und durch Montessori-Pädagogik gehört neben etlichen anderen auch Aktion Sonnenschein Thüringen e. V. Der Verein wurde 1990 gegründet und betreibt eine inklusive Montessori-Krippe (0-3 Jahre, seit 2010), ein inklusives Montessori-Kinderhaus (3-6 Jahre, seit 1992) und zwei inklusive Montessori-Grundschulen (6-10 Jahre, seit 1994 und 2007) sowie Montessori-Ausbildung („Montessori-Pädagogik für inklusive Bildung“, seit 2012). Die folgenden Ausführungen beinhalten insbesondere Erfahrungen innerhalb des Aktion

1 Auch wenn es das Konzept und die Bezeichnung inklusive Bildung zu diesem Zeitpunkt noch nicht gab, war die Konzeption Hellbrüggens, von ihm selbst als integrierte Erziehung bzw. gemeinsame Erziehung - von Kindern mit und ohne Behinderung bezeichnet, bereits wesentlich inklusiv durchdrungen und in Entwicklung hin zu inklusiver Bildung begriffen

2 T. Hellbrügge, „Vorzüge der Montessori-Pädagogik für die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung. Sozialpädiatrische Überlegungen“ in: H. Eberwein/ S. Knauer (Hrsg.) „Integrationspädagogik“, 2002, S. 328 f.

3 Montessori Bundesverband Deutschland e. V., „QR-Grundlagendokument für die Montessori-Praxis und die Montessori-Ausbildung V2.0.4“, März 2021, S. 3.

Sonnenschein Thüringen e.V. bei der Umsetzung von inklusiver Bildung durch Montessori-Pädagogik.

Montessori-Pädagogik für inklusive Bildung

Montessoris Konzeption ist sowohl von der überspannenden Sichtweise und Idee (Friedenserziehung, *nazione unica*, Kosmische Erziehung) als auch bezüglich der konkreten Verwirklichung (freie Wahl in vorbereiteter Umgebung: Freiarbeit, Montessori-Materialien, Altersmischung, „neuer Typ der Lehrerin“⁴, individuelle Entwicklungsbegleitung der Kinder und Jugendlichen anstatt Vergleich und Zensurierung) selbstverständlich und sehr passend für die Gestaltung inklusiver Bildung bzw. für die Gestaltung inklusiven Unterrichts.

Verschiedene Publikationen erörtern und bestätigen das, u.a. von T. Hellbrügge⁵, vom X. Montessori Europe-Kongress: „Declaration of Krakow“⁶, von J. Mai⁷ und von F. Höfler, A. Müller.⁸

Auch im Index für Inklusion findet man zur Didaktik des inklusiven Unterrichts innerhalb der Dimension C „Inklusive Praktiken entwickeln, C1 Lernarrangements organisieren“⁹ entsprechende Aussagen, die insbesondere auch mit der Freiarbeit der Montessori-Pädagogik korrespondieren und auf sie zutreffen.

Wenn also die pädagogische Konzeption Montessoris für inklusive Bildung so passend ist, ergibt sich daran anschließend die folgende Frage:

Welche Faktoren beeinflussen die Qualität der praktischen Montessori-Arbeit für inklusive Bildung?

Haltung, Kompetenzen und Selbstverständnis der Montessori-Pädagogen in der Praxis

Wie bereits in der Einleitung dargestellt, hat der Montessori Bundesverband Deutschland e.V. die Bedeutung und das Potential der Montessori-Pädagogik für inklusive Bildung erkannt und auch benannt. Wie zeigt sich das in der Praxis der verschiedenen Montessori-Einrichtungen und hierbei konkret in der Haltung, der Kompetenz und beim Selbstverständnis der agierenden Montessori-Pädagogen?

Eine flächendeckende Analyse wäre dafür sicherlich hilfreich, diese ist aber nicht vorhanden. Durch eigene langjährige Praxis, Erfahrungen, Fortbildungen, Gespräche sowie Kontakte und Kooperationen mit anderen inklusiven Montessori-Einrichtungen kann hierzu aber das Folgende festgestellt werden:

4 M. Montessori, „Schule des Kindes“, 1976, S. 122.

5 T. Hellbrügge, „Unser Montessori-Modell“, 1977 und „Die Montessori-Pädagogik und das behinderte Kind“, 1978.

6 „Every Child is special“ – Montessori and Inclusion, Erklärung von Krakau in: E. Eckert, I. Waldschmidt (Hrsg.), Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik“, 2010, S. 11.

7 J. Mai, „Behinderung und Normalität“, 2008.

8 F. Höfler, A. Müller, „Montessori-Pädagogik für inklusive Bildung, Theoretische Grundlagen & Erfahrungen aus der Praxis“, 2018.

9 I. Boban und A. Hinz, „Index für Inklusion“, 2003, S. 81 ff.

Es gibt etliche Montessori-Pädagogen (und entsprechend auch Montessori-Kinderhäuser und Montessori-Schulen), die selbstverständlich entsprechend ihrer Haltung jedem einzelnen Kind gegenüber und durch ihre professionelle Montessori-Kompetenz inklusive Bildung verwirklichen. Diese Haltung und die bedingungslose Zuwendung jedem Kind gegenüber ist kennzeichnend für Montessori-Pädagogen. Exemplarisch für diesen „neuen, anderen Pädagogen“ sei Montessori zitiert:

„Und schließlich muss sie (Pädagogin, Anm. d. Verf.) sich mehr durch Eigenschaften als durch Bildung auszeichnen.“¹⁰

Damit entfaltet sich für inklusive Bildung zuzüglich zu dem pädagogisch passenden Ansatz der freien Wahl in vorbereiteter Umgebung auch eine pädagogische Begleitung, die sich an der Individualität jedes einzelnen Kindes orientiert und nicht agiert entsprechend etwaiger Standards, Eingruppierungen oder Förderbedarfe usw.

In den Montessori-Einrichtungen des Aktion Sonnenschein Thüringen e.V. begleiten Pädagogen-Teams die Kinder in den Gruppen und Klassen, wie auch in anderen, insbesondere Montessori-Einrichtungen in freier Trägerschaft. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass das Arbeiten von pädagogischen Teams sehr wertvoll und bedeutsam für das Gelingen von inklusiver Bildung ist. Kontinuität, komplementäre Kompetenzen, pädagogisches und menschliches Miteinander sowie insbesondere das gemeinsame Arbeiten und die gemeinsame Verantwortung der Team-Pädagogen für alle Kinder der Gruppe und Klasse seien hierfür genannt.

Diese Pädagogen-Teams sind u.a. auch in ihren Ausbildungen und Kompetenzen (z. B. Pädagogik und Förderpädagogik) gemischt. Das Verbindende der Pädagogen in ihren Teams, nämlich ihr Selbstverständnis hinsichtlich der individuellen Begleitung der Kinder, führt dazu, dass innerhalb dieser Teams auch ein Miteinander von Pädagogik und Förderpädagogik statt eines Nebeneinanders verwirklicht wird. Flankiert wird das z.B. in den Montessori-Schulen des Aktion Sonnenschein Thüringen e.V. noch dadurch, dass alle Schüler unabhängig von sonderpädagogischen Förderbedarfen nach dem gleichen Bildungsgang (Grundschule) lernen.

Diese passende und sinnvolle Verbindung der Pädagogen mit unterschiedlichen und sich ergänzenden Kompetenzen innerhalb der Montessori-Bildungseinrichtungen ist Modell und Beispiel für die gesamte Bildungslandschaft. Innerhalb derer erscheint die passende Vereinigung von Pädagogik und Förderpädagogik für Inklusion nach wie vor herausfordernd.

Die Personalauswahl und Zusammenstellung der pädagogischen Teams sind wichtige sowie tiefgründige Aufgaben und insbesondere bei den Montessori-Einrichtungen in freier Trägerschaft vollständig wahrnehmbar und zu gestalten. Es bedarf hierfür kompetenter und verantwortlicher Träger und Einrichtungsleitungen.

Neben der Haltung bei der inklusiven Begleitung von Kindern und Jugendlichen ist natürlich auch die pädagogische Kompetenz der Pädagogen sehr bedeutsam. Zusätzlich zu den staatlichen Ausbildungen sowie des Lernens und der Kompetenzerweite-

¹⁰ M. Montessori, „Schule des Kindes“, 1976, S. 125.

rungen im Team erwerben die Montessori-Pädagogen durch eine in der Regel mehrjährige berufsbegleitende Ausbildung ein Montessori-Diplom. Dieses unterstützt sie, die Montessori-Pädagogik passend und tiefgründig in der Praxis umzusetzen - das wiederum wirkt sich unmittelbar auch auf die Qualität der Verwirklichung der inklusiven Bildung aus.

Das betrifft u. a. solche zentralen Themen wie:

- Begleitung und Unterstützung der freien Wahl der Kinder
- Beobachtungskompetenz
- Gestaltung der vorbereiteten Umgebung
- Der Pädagoge in der Montessori-Pädagogik
- Entwicklungsstufenkompetenz
- Montessori-Materialkompetenz

In den vergangenen Jahren hat der Montessori Bundesverband Deutschland e. V. ein sehr wichtiges, die Qualität der Montessori-Praxis und Montessori-Ausbildung unterstützendes Instrument und Verfahren entwickelt: den Montessori-Qualitätsrahmen für die Montessori-Praxis und die Montessori-Ausbildung.

„Der Qualitätsrahmen definiert klare Anforderungen und Entwicklungsziele für die Umsetzung der Montessori-Pädagogik. Er umfasst einen umfangreichen Katalog von Qualitätskriterien zur Unterstützung einer konsequent am Kind orientierten Umsetzung der Montessori-Pädagogik.“¹¹

Die Montessori-Praxis wird sich durch dieses Verfahren und Instrument stetig weiterentwickeln und somit auch ihre inklusive Kompetenz steigern.

Aktion Sonnenschein Thüringen e. V. begründete 2012 einen Montessori-Ausbildungskurs für inklusive Bildung. Bezüglich dessen Praxiswirksamkeit sind sehr gute Erfahrungen gemacht worden. Die Inhalte der Montessori-Ausbildung wurden hinsichtlich inklusionspädagogischer Themen und Fragen erweitert bzw. akzentuiert und weitere, inklusive Bildung betreffende Themen und Fragen wurden integriert. Das betrifft u.a.:

- individuelle Bedürfnislagen von Kindern und Jugendlichen und deren Teilhabe im Kontext der Montessori-Pädagogik
- Bedingungen für inklusive Bildung in der Montessori-Praxis
- die inklusive Organisation in und zwischen den Institutionen (Kinderhaus und Schule)
- das Montessori-Material und weitere Materialien
- die Kooperation im Pädagogen-Team
- die Gruppen- und Klassenzusammenstellung
- die Zusammenarbeit mit den Eltern
- interdisziplinäre Kooperation
- die Reflexion der Phänomene Sonderpädagogischer Förderbedarf und Gutachten sowie der diesbezügliche Umgang mit Sprache
- Leistungskultur.

¹¹ <https://www.montessori-deutschland.de/ueber-uns/qualitaetsrahmen>.

Bezüglich der weiteren Entwicklung von inklusiver Bildung ist die passende Integration der angesprochenen Themen in die Montessori-Ausbildung sehr zu empfehlen. Für den Montessori-Pädagogen ergibt sich im Unterricht - der Freiarbeit - eine weitere authentische, wertvolle inklusionspädagogische Komponente. Er kann sich intensiv dem einzelnen Kind oder Kindergruppen zuwenden. Durch das Konzept der freien Wahl in vorbereiteter Umgebung einschließlich der Altersmischung ergeben sich ganz verschiedene Arbeits- und Lernarrangements für die Kinder. Sie arbeiten mit verschiedenen Graden der Selbstständigkeit - miteinander, in kleinen Gruppen oder auch allein. Infolgedessen kann der Pädagoge in der Art der Zuwendung zum Kind gewissermaßen wie ein Arzt agieren. Hellbrügge erkannte diese bis dato nicht vorhandene Möglichkeit. Er thematisiert das in seinem Werk „Unser Montessori-Modell“¹². Er führt hierbei den Begriff „ärztliche Pädagogik“ für die Montessori-Pädagogik ein. Ebenso bezieht er sich dabei auf die ärztlichen Einflüsse bei der Entwicklung der Montessori-Pädagogik durch Maria Montessori durch Seguin und Itard (u. a. Kapitel 5 „Die Montessori-Pädagogik baut auf ärztlichen Erfahrungen auf“¹³).

Nicht zuletzt Maria Montessori selbst vereint das symbolhaft und konkret in ihrer Person: Sie begann als Ärztin, um sich dann intensiv der Pädagogik zuzuwenden. So wirken in der Montessori-Pädagogik verschiedene Fachdisziplinen bzw. sind diese in ihr integriert. Die Montessori-Pädagogik bietet eine gute Grundlage für die individuelle Begleitung und sie ermöglicht die Kooperation verschiedener Disziplinen, die interdisziplinäre Kooperation.

Welche praktischen Erfahrungen hat Aktion Sonnenschein Thüringen e. V. bezüglich interdisziplinärer Kooperation gemacht?

Interdisziplinäre Kooperation

Ausgehend vom Sozialpädiatrischen Zentrum (SPZ) Erfurt gründete dessen Leiter Dr. F. Schulze, hierbei inspiriert durch Theodor Hellbrügge und sein Münchner Modell, den Verein Aktion Sonnenschein Thüringen e. V. Er erweiterte damit das interdisziplinäre Feld des SPZ und schuf so die Voraussetzungen zur Eröffnung pädagogischer, inklusiver Montessori-Einrichtungen, deren Träger Aktion Sonnenschein Thüringen e.V. wurde.

Kinder mit Entwicklungs Herausforderungen sind oft von Geburt an in Behandlung und Betreuung des SPZ. Sie finden mit den vorschulischen und schulischen inklusiven Montessori-Einrichtungen passende Orte für ihre Entwicklung (vgl. F. Höfler, A. Müller¹⁴).

Für die inklusive Montessori-Arbeit erweist sich die interdisziplinäre Kooperation als sehr wirksam und hilfreich. Gemeinsam (medizinisch, psychologisch, pädagogisch)

12 T. Hellbrügge, „Unser Montessori-Modell“, 1977.

13 Ebd., S. 68.

14 F. Höfler, A. Müller, „Montessori-Pädagogik für inklusive Bildung, Theoretische Grundlagen & Erfahrungen aus der Praxis“, 2018, S. 64 ff.

wird über die Aufnahme der Kinder in die verschiedenen Montessori-Einrichtungen beraten und insbesondere auch darüber, welche Bedingungen für deren Teilhabe notwendig sind und/oder geschaffen werden sollten. Oftmals ergibt sich so ein langfristig interdisziplinär begleiteter Entwicklungsweg für die Kinder und Jugendlichen (Kindergarten und Schule).

Formen der Kooperation sind z.B. interdisziplinäre Teamberatungen, Hospitationen, Austausch schriftlicher Dokumentationen und Weiterbildungen. Insbesondere der stattfindende Perspektivenwechsel durch den Austausch zwischen den Personen der einzelnen Bereiche erweitert die eigene Wirksamkeit und trägt zur kritischen Reflexion bei. Wichtig ist auch die kontinuierliche und somit auch vertrauensvolle Kooperation. Besonders bezüglich der Zusammenarbeit mit den Eltern ist die gemeinsame interdisziplinäre Arbeit sehr unterstützend. Den Eltern vermittelt sich dadurch, dass verschiedene Akteure mit unterschiedlichen Professionen zur Entwicklung ihres Kindes beitragen. Sie erfahren und erleben, dass diese Akteure sich zugunsten ihres Kindes in den Dialog begeben, sich wertschätzen, aber auch durch kritisches Hinterfragen die Entwicklungsbedingungen des einzelnen Kindes passend gestalten wollen. Insbesondere für die Pädagogen ist es unterstützend, wenn Ärzte, Psychologen, Sozialarbeiter usw. ihre pädagogische Konzeption kennen und unterstützen. Das hilft auch den Eltern hinsichtlich Vertrauensbildung und realistischer Erwartungen für den Entwicklungs- und Bildungsweg ihres Kindes.

Für die inklusive Arbeit in der Montessori-Einrichtung ist ein Netzwerk, wie geschildert, sehr zu empfehlen.

Gruppen und Klassen

In den Montessori-Einrichtungen sind die Gruppen und Klassen altersgemischt (ideal jeweils drei Jahrgänge).

Das Prinzip der Altersmischung ist grundlegendes Prinzip der Montessori-Pädagogik. Damit gehen die Beobachtung und Überzeugung einher, dass dieses Prinzip für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen sehr passend ist. Es bietet sich für diese die Möglichkeit vielfältige soziale Erfahrungen zu machen. Jedes Kind kann helfen und sich helfen lassen. Die Kinder und Jugendlichen lernen mit- und voneinander. Sie lernen auf verschiedenen Stufen, können im Lernprozess vor- und zurückgehen. Sie lernen durch Beobachten, durch Nachahmen, am Modell. Die Lernwege zwischen den Kindern und Jugendlichen sind sehr passend. Sie lernen durch das Erklären und Vormachen für andere.

Insbesondere sind Spitzenstellung, Wettstreit, Neid, Demütigung, Außenseiterstellung und Konkurrenz ersetzt durch Kooperation, Hilfsbereitschaft, Toleranz und Akzeptanz (vgl. F. Höfler, A. Müller¹⁵). Für die inklusive Bildung sind diese Interaktionen und dieses Miteinander zwischen den Kindern und Jugendlichen ideal. Die Beobach-

¹⁵ Ebd., S. 183.

tungen bestätigen das – insbesondere bezüglich der Entwicklung der Persönlichkeit, der Sozialkompetenz, der Lernmotivation, der offenen, vorurteilsfreien und ganzheitlichen Wahrnehmung der Kinder untereinander sowie bezüglich ihres Selbstwertgefühls und Selbstbewusstseins.

Diese Erfahrungen zeigen, dass das Vorhandensein der altersgemischten Gruppe und Klasse unbedingt durch die passende Begleitung der Montessori-Pädagogen flankiert werden muss, und zwar durch das Unterstützen der verschiedenen Interaktionen zwischen den Kindern und Jugendlichen sowie durch das eigene Positionieren dazu.

Die fortlaufende Bildung und Entwicklung der altersgemischten Gruppen und Klassen hinsichtlich der Bedürfnisvielfalt, der Größe generell und der Größe der einzelnen Jahrgänge ist eine permanente und wichtige Aufgabe der Träger, Leitungen und Pädagogen.

Die Montessori-Einrichtungen des Aktion Sonnenschein Thüringen e. V. haben seit ihrer Eröffnung jeweils mehr Anmeldungen als vorhandene Plätze. Ähnlich geht es an anderen freien Montessori-Trägern. Hieraus ergibt sich die Aufforderung, das Auswahlverfahren verantwortlich zu gestalten in dem Sinne, ein Abbild der Vielfalt bezüglich der aufgenommenen Kinder innerhalb der Einrichtung zu realisieren. Gleichwohl ist das Auswahlverfahren – wie eben bereits geschildert - tiefgründig und akribisch zu gestalten, was die Zusammenstellung der Gruppen und Klassen betrifft, so dass inklusive Bildung gelingend gestaltet werden kann.

Was ist dabei zu bedenken?

Im Rahmen der Kooperation mit dem Sozialpädiatrischen Zentrum wird über die Aufnahmemöglichkeit der Kinder mit Entwicklungs herausforderungen in die altersgemischte Gruppe oder Klasse in einem gemeinsamen Team beraten. In Vorbereitung dazu werden durch die Pädagogen die bestehende Bedürfnisvielfalt und die aktuellen Bedingungen in den einzelnen Gruppen und Klassen analysiert. In der Teamberatung werden dann die neu aufzunehmenden Kinder vorgestellt und die konkreten Bedingungen für ihre Teilhabe durch die bisher die Kinder begleitende Personen (Ärzte, Psychologen, Pädagogen usw.) benannt. Nach intensivem Austausch innerhalb der Teamberatung erfolgt eine Entscheidung über die Aufnahme und Zuordnung durch die Leitung der Montessori-Einrichtung. Formale Kriterien hinsichtlich der Anzahl von Kindern mit Entwicklungs herausforderungen (in unseren Gruppen und Klassen ca. 3 - 5 Kinder bei insgesamt 18 - 23 Kindern) sind dabei ein Anhaltspunkt, aber nicht prioritär.

Entwicklungsbegleitung und Dokumentation

Die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen wird in der Montessori-Pädagogik in der Art und Weise ermöglicht, indem diese innerhalb einer vorbereiteten Umgebung frei wählen, arbeiten und lernen können. Das Reflektieren und Optimieren dieser Bedingungen ist wesentliche Aufgabe der Entwicklungsbegleitung durch die Pädagogen. Die jeweils durch die Kinder und Jugendlichen individuell vollzogene Entwicklung

wird durch die Pädagogen beobachtet, passend unterstützt und begleitet. In dieser konsequenten Wertschätzung und Orientierung am Individuum zeigt sich ein pädagogisches Agieren auch im Sinne inklusiver Bildung. Damit ergeben sich auch Konsequenzen für das Verständnis von Leistung. Es geht somit in der Montessori-Pädagogik nicht um die Artikulation äußerer Anforderungen an die Kinder und Jugendlichen sowie eine Unterrichtsgestaltung, in welcher das im Gleichschritt erbracht werden soll. Daraus ergeben sich auch Konsequenzen für die Rückmeldung der Entwicklung sowie der Leistungen der Kinder und Jugendlichen. Ein Messen und Bewerten dieser an Normen und Standards sowie die Bewertung durch Zensuren widerspricht den anthropologischen Prinzipien der Montessori-Pädagogik.

Es ist davon auszugehen, dass dieser Widerspruch zum traditionellen und nach wie vor dominierenden Leistungsbegriff besonders für die weiterführenden Montessori-Schulen höchst konfliktuell ist, da sie unmittelbar mit dem staatlich vorgegebenen Bewertungs- und Prüfungssystem verbunden sind. In der Montessori-Praxis wurde und wird nach entsprechenden Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten gesucht und gerungen (vgl. G. Meisterjahn-Knebel¹⁶ und F. Höfler, A. Müller¹⁷).

Diese Erfahrungen und Beispiele können als Möglichkeiten für die Gestaltung inklusiver Leistungskultur dienen. Die individuelle Entwicklung der Kinder und Jugendlichen wird in den Grundschulen des Aktion Sonnenschein Thüringen e. V. mit Hilfe eines Pädagogischen Entwicklungsbuches beschrieben, welches für jedes Kind ab Beginn seiner Schulzeit geführt wird. Eine Bewertung mit Zensuren erfolgt nicht.

Trägerschaft und Rahmenbedingungen

Montessori-Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft haben hinsichtlich der authentischen und substantiellen Gestaltung der Montessori-Pädagogik und damit auch für inklusive Bildung überwiegend passende Bedingungen. Das betrifft so z.B. die Bildung altersgemischter Gruppen und Klassen, die Gestaltung des Tagesablaufs/-Stundenplans (Freiarbeit) und insbesondere die Entwicklungsbegleitung der Kinder und Jugendlichen.

Sehr bedeutsam ist ebenso die Personalhoheit, also die Möglichkeit des Trägers, sein Kollegium auszuwählen und zu entwickeln (Pädagogen-Teams). Diese Bedingungen erfahren bezüglich der Altersstufen eine weitere Akzentuierung. Besonders herausfordernd ist das für die Sekundarschulen, da sie sich scheinbar unausweichlich mit den gesellschaftlich etablierten Forderungen und Standards inklusive Prüfungen und Abschlüssen konfrontiert sehen.

Die Rahmenbedingungen werden wesentlich durch die Bildungsministerien der einzelnen Bundesländer gesetzt. Dabei sind neben den angesprochenen pädagogischen

16 G. Meisterjahn-Knebel, „Leistung – ein Fremdwort in der Montessori-Pädagogik?“, <https://docplayer.org/23070002-Leistung-ein-fremdwort-in-der-montessori-paedagogik.html>, 21.02.2022.

17 F. Höfler, A. Müller, „Montessori-Pädagogik für inklusive Bildung, Theoretische Grundlagen & Erfahrungen aus der Praxis“, 2018, S. 187 ff. und S. 203 ff.

Gestaltungsmöglichkeiten (siehe Trägerschaft) auch die finanziellen Rahmenbedingungen elementar. Auch hierbei sind Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern zu konstatieren.

Für die inklusive Bildung wünschenswert wäre eine Refinanzierung, die einen festen und kontinuierlichen Einsatz eines Pädagogen-Teams in den Gruppen und Klassen ermöglichen würde. Die Möglichkeit einer zyklischen und/ oder partiellen Personal-erweiterung kann eine Hilfe sein, bringt aber auch Herausforderungen, Konflikte und Widersprüche mit sich (Personalakquise, Identifikation, Verantwortung, Kooperation, Kontinuität, Vertrauen, Etikettierung).

Die Refinanzierung für Schulen in freier Trägerschaft sollte generell auskömmlich für inklusive Bildung erfolgen (Pauschalrefinanzierung). Eine Erweiterung der Refinanzierung, die gebunden ist an z. B. Sonderpädagogische Gutachten für einzelne Kinder und Jugendliche, birgt die Gefahr, diese zu etikettieren.

Fazit

Die Montessori-Pädagogik in Deutschland verfügt seit über fünf Jahrzehnten über praktische Erfahrungen bei der Verwirklichung von gelingender inklusiver Bildung. Aufgrund der für inklusive Bildung sehr geeigneten pädagogischen Konzeption einschließlich der damit verbundenen Potentiale (Montessori-Pädagogen, heterogene Gruppen und Klassen, interdisziplinäre Kooperation) haben insbesondere Kindergärten und Schulen in freier Trägerschaft modellhaft und beispielhaft Impulse und Orientierung für die gesamte Bildungslandschaft gegeben. Durch die Neuaufstellung- und Ausrichtung des Montessori Bundesverbands Deutschland e.V. ist eine gute Grundlage geschaffen, dass die Montessori-Pädagogik noch stärker ihr Mandat und ihre Erfahrungen für inklusive Bildung transparent macht und einbringt, z. B. auf ministerieller Ebene in den einzelnen Bundesländern und somit auch für die inklusive pädagogische Arbeit in den kommunalen und staatlichen Bildungseinrichtungen sowie bezüglich der passenden Ausgestaltung der Refinanzierung für freie Träger.

Die vom Montessori Bundesverband Deutschland entwickelten Qualitätsstandards bieten ebenso eine Grundlage für die inhaltliche Weiterentwicklung der inklusiven Arbeit in den Montessori-Bildungseinrichtungen. Das betrifft neben anderen insbesondere die Weiterentwicklung entwicklungsorientierter Instrumente zur Reflexion und Dokumentation des individuellen Entwicklungs- und Lernprozesses der Kinder und Jugendlichen. Auch innerhalb der Ausbildungskonzepte der Montessori-Pädagogik kann die inklusive Bildung erkennbarer und akzentuierter integriert und thematisiert werden.

IMPRESSUM

Herausgeber:

Institut für Bildungsrecht und Bildungsforschung e.V.
Danziger Straße 64
D-65193 Wiesbaden
Telefon: 06 11-3 34 39 00
Fax: 06 11-3 34 38 88
e-mail: info@Institut-IfBB.de
www.Institut-IfBB.de

Redaktionsleitung:

Dr. Albrecht Hüttig, Prof. Dr. Christiane Wegrich
e-mail: huettig@Institut-IfBB.de

R&B – Recht und Bildung und alle darin enthaltenen
Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Außerhalb der gesetzlich zugelassenen Fälle ist eine Verwertung
ohne Einwilligung des Herausgebers nicht erlaubt.

ISSN 1614-8134

Erscheinungsweise:

vierteljährlich
Bezugspreis: 20,- € jährlich einschl. Versandkosten
Einzelpreis: 8,- € pro Heft zuzügl. Versandkosten

Neu- bzw. Nachbestellung von Heften:
e-mail: Abo@Institut-IfBB.de

Druck:

Umweltdruckhaus Hannover GmbH
Klusriede 23
D-30851 Langenhagen
www.Umweltdruckhaus.de

R & B ist auch im Internet abrufbar unter:
www.Recht-Bildung.de