



Verschieden und doch gemeinsam

Momentaufnahmen inklusiver Arbeit in der EKKW

Impressum

Herausgeber

Bildungskammer der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck

Gestaltung

Grafikatelier Köhler, Eschwege, www.die-visiomaten.de

Druck

Grafische Werkstatt von 1980 GmbH, Kassel

Kassel, 2014

Verschieden und doch gemeinsam

Momentaufnahmen inklusiver Arbeit in der EKKW

Vorwort	6
1. Einführung	12
2. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik in Evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder	26
2.1 Vielfalt leben	26
2.2 Die „Rahmenvereinbarung Integrationsplatz“– rechtliche Grundlagen des inklusiven Auftrags	28
2.3 Neue Herausforderungen	30
2.4 Prinzipien gemeinsamer Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen	31
2.5 Von der Integration zur Inklusion – nächste Schritte und Ziele	31
2.6 Fragen, die die Verantwortlichen in den Kindertageseinrichtungen und Gemeinden bewegen, und Aufträge, die damit verbunden sind ..	33
2.7 Praktische Umsetzung der Rahmenvereinbarung „Integrationsplatz“ ..	34
2.7.1 Aufnahmeanfrage eines Kindes mit einer anerkannten Behinderung	34
2.7.2 Der besondere Unterstützungsbedarf eines Kindes wird im Verlauf des Kitajahres deutlich	35
2.8 Einblicke in die inklusive Praxis	36
2.8.1 Orientierung geben – Vertrauen schaffen	36
2.8.2 Gemeinsamkeiten entdecken – Unterschiede ansprechen ...	37

3. Inklusion in der Grundschule – Die Vielfalt des Menschseins im gemeinsamen Lernen und Spielen annehmen	39
3.1 Katharina-von-Bora-Grundschule – Grundschule der EKKW in Bruchköbel-Oberissigheim	40
3.2 Schulgemeinschaft Rosenthal – Kooperation der im Diakonieverbund arbeitenden Karl-Preising-Schule Bad Arolsen mit der staatlichen Nicolaus-Hilgermann-Schule Rosenthal	43
3.3 Pädagogische Merkmale einer inklusiven Schulkultur	44
3.4 Was Grundschulen für die Etablierung einer zunehmend inklusive Schul- und Unterrichtsstruktur brauchen	46
4. Inklusion in der Sekundarstufe	49
4.1 Vorbemerkung: Vom Anspruch, der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden	49
4.2 Voraussetzungen für inklusive Bildung: Merkmale weiterführender Schulen	50
4.3 Unterwegs zur inklusiven Schule: Einblicke in die Praxis der Wollenbergschule Wetter (IGS)	51
4.4 Unterwegs zur inklusiven Schule: Entwicklungsschritte an der Melanchthon-Schule Steinatal (Gymnasium der EKKW)	54
5. Inklusion und Konfirmandenarbeit	59
5.1 Inklusion – Vielfalt als Normalfall – Grundsätzliche Überlegungen zur Inklusion als Leitprinzip in der Konfirmandenarbeit	60
5.2 Inklusion – zuerst ein zentrales Merkmal der eigenen Haltung	62
5.3 Inklusion – die Teilnahme von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen, insbesondere mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als Anfrage an die eigene Konzeption und Praxis der Konfirmandenarbeit	63

5.4	Inklusive Konfirmandenarbeit – Ja, unbedingt, aber ...	65
5.5	Formen inklusiver Konfirmandenarbeit	70
5.6	Praxisbeispiele	73
5.6.1	Konfirmandenarbeit mit theaterpädagogischem Schwerpunkt als Chance inklusiver Konfirmandenarbeit in einer Kirchengemeinde	73
5.6.2	Praxisbeispiel aus der Arbeit einer Kirchengemeinde – Zwei Erfahrungsberichte	75
5.6.3	Konfirmandenarbeit an einer Förderschule mit Schwerpunkt geistige Entwicklung	77
5.7	Folgerungen zur Inklusion in der Konfirmandenarbeit	81
6.	Inklusion und Kirchenmusik	84
7.	Perspektiven von Inklusion aus der Sicht der Gehörlosenseelsorge	87
8.	Ausblick	91
9.	Literatur	93
Impressum		2

Vorwort

Im Herbst 2010 beauftragte der Rat der Landeskirche die Bildungskammer der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck, sich mit dem Thema Inklusion zu befassen, um eine kirchliche Stellungnahme vorzubereiten. Seither hat sich die Bildungskammer intensiv mit dieser Thematik beschäftigt: Sie hat Referate gehört, Praxisfelder hospitiert, das Gespräch mit Praktikern und Experten gesucht und sich dazu entschlossen, ein Positionspapier zu entwerfen. Das liegt nun vor. Es ist für die Kirchenvorstände in unseren Kirchengemeinden verfasst, um sie in das Thema einzuführen und ihnen Vorschläge für die praktische Arbeit zu unterbreiten. Darüber hinaus kann es auch in Kindertagesstätten, Schulen und kirchlichen Einrichtungen aufgenommen werden.

Nach einer Einführung, die zwischen Integration und Inklusion sorgfältig unterscheidet und auf das zu Grunde liegende christliche Menschenbild Bezug nimmt, werden mehrere Felder der kirchlichen Praxis exemplarisch in den Blick genommen. Hier geht es um die Fragen, wie weit es bereits gelingt, Prinzipien inklusiver Praxis umzusetzen, welche Hindernisse weiterhin bestehen und in welchen Schritten diese zunehmend überwunden werden können. Dabei wird deutlich, dass Inklusion als langfristiger Prozess verstanden werden muss, der eine Haltungsänderung aller Beteiligten sowie in erheblichem Maß Ressourcen erfordert, der sich aber gleichwohl nicht vollständig realisieren lässt. Immer wieder werden Hemmnisse und neue Herausforderungen auftreten. Sie gilt es, so gut wie möglich zu meistern, wobei Inklusion die Leitidee darstellt.

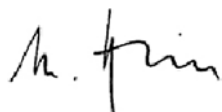
Bei der Beschäftigung mit dem Thema wurde auch deutlich, wie leicht man immer wieder hinter die eigenen Einsichten zurückfällt, wenn man für Inklusion hält, was eigentlich als Integration verstanden werden muss.

Vornehmlich hat sich die Bildungskammer mit pädagogischen Handlungsfeldern auseinandergesetzt, weil der Anspruch inklusiver Praxis bislang

besonders an die Kindertageseinrichtungen und Schulen formuliert wird, obwohl Inklusion nur gelingen kann, wenn sie als gesamtgesellschaftliche Aufgabe ernstgenommen wird. Ich danke daher den Einrichtungen, die ihre Türen für Hospitationen und Gespräche geöffnet haben. Dabei ist zu berücksichtigen, dass in den Darstellungen der einzelnen Abschnitte dieses Positionspapiers nur Momentaufnahmen eines Prozesses geboten werden, der stetig weiter verfolgt wird. Ebenso ist Herrn Landeskirchenmusikdirektor Uwe Maibaum und Herrn Peter Trombach von der Beratungsstelle für Gehörlose zu danken, dass sie ihre Arbeitsbereiche vorgestellt haben. Weiterer Dank gebührt den Pfarrerinnen und Pfarrern, die den Mitgliedern der Bildungskammer Einblicke in die Praxis inklusiver Konfirmandenarbeit in unterschiedlichen Zusammenhängen gewährten.

Wie anhand der ausgewählten Handlungsfelder deutlich wird, werden wir Schritt für Schritt an der Änderung unserer eigenen Haltung arbeiten müssen, um miteinander in unserer Kirche eine inklusive Praxis einzuüben und umzusetzen.

Gern verweise ich auch auf die weiteren Verlautbarungen zur Inklusion, die in der Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck erarbeitet worden sind: „Die Pflicht zur Inklusion und die Tugend der Barmherzigkeit“ (Ausarbeitung der Theologischen Kammer der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck, 2014) und „Ich sehe was, was Du nicht siehst“ (Ein Handlungsleitfaden, herausgegeben von der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck und der Diakonie Hessen, 2014).



Martin Hein, Bischof

Kassel, im April 2014

Auf dem Weg zur inklusiven Gesellschaft

Mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der UN hat sich die Bundesrepublik Deutschland eine inklusive Ausrichtung gegeben. Die entsprechenden Aktionspläne in Bund und Ländern sollen den Weg der Verwirklichung einer inklusiven Gesellschaft weisen.

1. Inklusion und Integration

Der Schritt von der Integration zur Inklusion stellt einen Paradigmenwechsel dar: Während die Integration vom Bild der Eingliederung von Menschen mit Behinderungen in eine vorgeblich „normale“ Gesellschaft ausging, fordert der Gedanke der Inklusion einen Perspektivenwechsel: Die Unterschiedlichkeit aller Menschen ist die „Normalität“ und Gesellschaft soll so gestaltet werden, dass alle Menschen mit ihren Begabungen und Einschränkungen teilhaben können.

Die Verwirklichung von Inklusion bedeutet zunächst, Rechte durchzusetzen, die sich aus der Behindertenrechtskonvention ergeben. Darüber hinaus bedeutet sie jedoch, Gesellschaft anders wahrzunehmen, zu denken und zu organisieren.

2. Inklusion und christlicher Glaube

Die Kirche erkennt im Inklusionsgedanken ein Kernanliegen des christlichen Glaubens. Die Evangelien berichten, dass Jesus in ganz unterschiedlichen Situationen ausgegrenzten, ausgeschlossenen Menschen demonstrativ Gemeinschaft gewährte und sie so in die gesellschaftliche Teilhabe zurückholte. Jesus macht in diesem Handeln deutlich, dass alle Menschen in ihrer Gesamtheit als Ebenbild Gottes geschaffen, von Gott gewollt und geliebt sind.¹ Das Heil, das sich dem Glauben in Jesu Handeln, in seinem Tod und Auferstehen erschließt, gilt allen Menschen und die Hoffnung der Christen richtet

¹ Vgl. Gen 1,27.

sich deshalb auf die Vollendung der Schöpfung, in der Gott alles in allem sein wird (1. Kor. 15,28). Paulus macht deutlich, dass dies im Glauben wirklich ist, denn für diejenigen, die „in Christus“ sind, gilt schon jetzt: „Hier ist nicht Jude noch Grieche, hier ist nicht Sklave noch Freier, hier ist nicht Mann noch Frau; denn ihr seid allesamt einer in Christus Jesus“ (Gal 3,28).

Schließlich macht das Bild von der Gemeinde als Leib Christi (1. Kor. 12, 12–30) deutlich: Dieser „Leib Christi“ bezieht alle seine Teile in ihrer Unterschiedlichkeit ein und richtet sie auf das Haupt Jesus Christus aus.

3. Was die Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck konkret beitragen kann

Auch wenn sich bei der Verwirklichung von Inklusion immer Fragen nach Ressourcen stellen, geht es zunächst und zuerst um die eigene Haltung. Hier sind blinde Flecken der Selbstwahrnehmung und Abwehrmechanismen der Normalfall. Daran gilt es zu arbeiten. Daher ist Inklusion auch in dieser Hinsicht eine Bildungsaufgabe. Diese Aufgabe soll die Kirche auf allen Ebenen und in allen Handlungsfeldern annehmen.

- Die Annahme dieser anspruchsvollen Aufgabe wird konkret, indem die Kirche in ihren Einrichtungen (zum Beispiel in Kindertagesstätten und Schulen) und ihren Arbeitsfeldern (zum Beispiel in der Konfirmandenarbeit) jeweils angemessene Ansätze und Konzepte inklusiver Bildungsarbeit entwickelt und exemplarisch verwirklicht. Dabei geht die Aufgabe der Inklusion weit über die Teilhabe von Kindern mit Behinderungen an allgemeinbildenden Schulen hinaus. Denn der Inklusionsbegriff zielt ebenso auf Genderfragen, auf Bildungsgerechtigkeit, auf soziale und/oder kulturelle Herkunft, auf Sprache. Grundsätzlich gilt, dass sich alle Bemühungen an den konkreten Menschen ausrichten haben: Was bedeutet jeweils für den einzelnen Menschen bestmögliche Förderung und größtmögliche Teilhabe und wie kann diese erreicht werden?
- Viele Einrichtungen in der Diakonie Hessen haben sich den Herausforderungen der Inklusion schon gestellt und suchen nach Möglichkeiten, dem

Anspruch, der aus der Behindertenrechtskonvention der UN erwächst, gerecht zu werden.

- Teilhabe kann bereits durch kleine bauliche Veränderungen ermöglicht werden, manchmal ist dies jedoch nahezu ausgeschlossen. Wichtig ist in jedem Fall der aufmerksame Blick auf die baulichen Gegebenheiten, damit Hindernisse möglichst aus dem Weg geräumt werden können. Aber mit baulichen Veränderungen ist längst nicht alles getan. Es geht darum, dass sich Menschen füreinander zuständig und verantwortlich fühlen, es geht um ein neues Miteinander.
- Es kommt also auf die Menschen an, die das Leben vor Ort gestalten. Hier gilt es, miteinander die volkshkirchliche Kultur der Offenheit gegenüber dem Fremden weiter zu entwickeln. Ziel ist es, gute Erfahrungen zu verstärken und eine einladende Haltung der Kirchengemeinden in Gottesdiensten und Gemeindeveranstaltungen zu pflegen bzw. einzuüben, sodass selbstverständlich ist: Alle sind willkommen und Vielfalt ist normal!

4. Wie die Kirche den gesellschaftlichen Prozess zur inklusiven Gesellschaft begleiten kann

Das Projekt „Inklusive Gesellschaft“ ist eine anspruchsvolle und umfangreiche Aufgabe, die eines langen Atems bedarf. Sie setzt eine Haltungsänderung jedes Einzelnen voraus. Diesen Veränderungsprozess kann und soll die Kirche über die konkrete Beteiligung hinaus unterstützen und begleiten.

Aus ihrer Botschaft heraus kann sie vor allem drei Aspekte hervorheben, die für das Gelingen des Projektes einer inklusiven Gesellschaft von Bedeutung sind:

- **Grenzsensibel werden**

Jeder Mensch ist wesentlich angewiesen auf andere. Diese Angewiesenheit ist unterschiedlich ausgeprägt, sowohl in der eigenen Biographie als auch bei verschiedenen Menschen. Deshalb geht es darum, eigene Grenzen und die Grenzen anderer wahrzunehmen und zu respektieren. Dies gilt auch für gesellschaftliche Entscheidungsprozesse. Die Verteilung von

Ressourcen darf nicht allein durch die „Starken“ und „Durchsetzungsfähigen“ bestimmt werden, sondern sie bedarf eines fairen, transparenten und grenzsensiblen gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses, der bei allen die Haltung der Verantwortungsbereitschaft und der Rücksichtnahme voraussetzt.

- **Vielfalt wertschätzen**

Die weltweite Christenheit hat in ihrer langen Geschichte immer wieder die Erfahrung gemacht, dass Verschiedenheit nicht nur der Normalfall ist, sondern dass sie einen Reichtum darstellt. Seit den Schriften des Neuen Testaments hat immer wieder im Reichtum der Verschiedenheit das Potential für Entwicklung gelegen. Diese Einsicht und Erfahrung kann auch für das Projekt „Inklusive Gesellschaft“ ermutigen, die Vielfalt von Begabungen und Begrenzungen, von kulturellen Prägungen und Hintergründen als Selbstverständlichkeit und Reichtum wahrzunehmen.

- **Wissen um die Vorläufigkeit und Begrenztheit menschlicher Gestaltungsmöglichkeiten wach halten**

Im christlichen Glauben wird genau unterschieden zwischen den begrenzten menschlichen Handlungsmöglichkeiten und dem, was von Gottes Handeln zu erwarten ist. Gegenüber der heillosen Überforderung, das Reich Gottes durch menschliches Handeln zu schaffen, können deshalb die kleinen, wenn auch unvollkommenen Schritte, mit denen Menschen dem Reich Gottes zu entsprechen suchen, gewürdigt werden. Für das Projekt einer „Inklusiven Gesellschaft“ kann diese Einsicht sowohl motivierende wie entlastende Bedeutung gewinnen. Inklusion wird so zur Leitidee für den lebensdienlichen Umbau der Gesellschaft.

Präses der Landessynode der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck



Kirchenrat Rudolf Schulze



1. Einführung

Dieser Abschnitt klärt und präzisiert den Begriff Inklusion durch Einbeziehen der Erklärung von Salamanca und der Behindertenrechtskonvention. Dabei nimmt er bereits angestoßene gesellschaftliche Veränderungen in verschiedenen Bereichen in den Blick. Besonderes Augenmerk richtet sich auf die schulische Bildung. Inklusion wird als ureigenes christliches Anliegen entfaltet und theologisch begründet.

Von der Integration zur Inklusion – ein Perspektivenwechsel

Im Jahr 1994 fand in der Erklärung von Salamanca² der Anspruch, „dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen, ihre

.....
² In Salamanca, Spanien, kamen über 300 Teilnehmer/innen, Repräsentant/innen von 92 Regierungen und 25 internationalen Organisationen, vom 7.-10.06.1994 zusammen, um mit dem Ziel „Bildung für Alle“ über eine neue internationale soziale und wirtschaftliche Politik und eine allgemeine pädagogische Strategie zu verhandeln. Das Ergebnis war ein weltweiter Konsens in Form der Erklärung und eines Aktionsrahmens.

Zur inklusiven Schreibweise dieses Textes: Die weibliche und plurale Form wird jeweils mit /in, /innen etc. angehängt, um zu verdeutlichen, dass die eindeutig weibliche und männliche Identität Pole markieren, zwischen denen eine Vielfalt an Identitäten möglich sind bzw. gelebt werden.

Unterschiedlichkeit schätzen und auf ihre individuellen Bedürfnisse eingehen sollen, eine breite Zustimmung. Das sollte behinderte und begabte Kinder einschließen, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten.“³ Inklusion wurde damit zum wichtigsten Ziel der internationalen Bildungspolitik, das schrittweise in nationalstaatlichen Regelungen aufgenommen, erprobt und umgesetzt worden ist. Das 2006 verabschiedete „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“⁴ (= Behindertenrechtskonvention; BRK) geht weit über den bildungspolitischen Aspekt von Inklusion hinaus. Damit ist die bislang umfassendste Etappe in einer Entwicklung erreicht, die ihre Ursprünge in unterschiedlichen Emanzipationsbewegungen des 20. Jahrhunderts (Bürgerrechtsbewegung in den USA, „Krüppelbewegung“ in Deutschland) hat. Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichten sich die 128 Unterzeichnerstaaten sowie die EU, ein „inclusive education system“ (inklusives Bildungssystem) zu errichten, in dem ein gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung der Regelfall ist.⁵ In der Bundesrepublik Deutschland wird die UN-Konvention seit einigen Jahren konzeptionell mit unterschiedlichem Erfolg umgesetzt.⁶ Die dafür erforderlichen politischen Rahmenbedingungen existieren bereits und wirken. So können große Behinderteneinrichtungen mit ihren Förderangeboten nur dann auf staatliche Zuschüsse zugreifen, wenn sie eine konzeptionelle Neuorientierung in Richtung einer inklusiven Arbeit vornehmen, was in der Folge oft mit einer Dezentralisierung ihrer Angebote verbunden ist.

³ Salamanca Erklärung und Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse, siehe unter: www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf, S. 4.

⁴ Dieser am 13.12.2006 von der UNO-Generalversammlung in New York verabschiedete, am 3.5.2008 in Deutschland in Kraft gesetzte völkerrechtliche Vertrag konkretisiert die Menschenrechte für die Lebenssituation von behinderten Menschen mit dem Ziel ihrer vollen gesellschaftlichen Teilhabe; siehe unter www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dgbl.pdf.

⁵ Artikel 24 spricht vom Aufbau eines inklusiven Bildungssystems und regelt den individuellen Zugang zu diesem durch verbindliche Maßstäbe.

⁶ Siehe z. B. den Hessischen Aktionsplan zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention vom 2.7.2012, einen Arbeits-, Informations- und Innovationsplan der Bundesregierung (veröffentlicht auch in ‚leichter Sprache‘), unter www.behindertenrechtskonvention.hessen.de.

Der Konvention und ihren Nachfolgevereinbarungen und deren Umsetzungen liegt ein verändertes Verständnis von „Behinderung“ und „Normalität“ zugrunde. Orientierte sich das Verständnis von „Behinderung“ vormals eher an den „Defiziten“ der Betroffenen, wird jetzt der sogenannte ‚diversity-Ansatz‘ verfolgt, „ohne den Problemdruck, unter dem Menschen mit Behinderungen leiden, in irgendeiner Weise zu leugnen oder herabzuspielen.“⁷ D. h. „Behinderung wird als normaler Bestandteil menschlichen Lebens und menschlicher Gesellschaft ausdrücklich bejaht und darüber hinaus als Quelle möglicher kultureller Bereicherung wertgeschätzt“.⁸ So wird die eigene Kommunikationsform von Gehörlosen nicht nur als ein Notbehelf gesehen, mit der ‚Defizite‘ wettgemacht werden, sondern als eine Kulturerrungenschaft, die gesellschaftlich wertzuschätzen und staatlich zu fördern ist. Mit dieser neuen Perspektive geht die weitere Unterscheidung von ‚Beeinträchtigung‘ und ‚Behinderung‘ einher, die an die Unterscheidung zwischen ‚sex‘ (Biologie) und ‚gender‘ (gesellschaftliches Konstrukt) erinnert: Beeinträchtigung „stellt das biologisch-natürliche Element dar, das in der Behinderung in der Regel präsent ist ... Behinderung als solche wird ... als eine *gesellschaftliche Praxis* bestimmt, die solche Beeinträchtigungen zum Anlass für Zuschreibungen aller Art nimmt“⁹ – und aufgrund dieser Zuschreibungen Menschen stigmatisiert und von der vollen gesellschaftlichen Teilhabe ausschließt. Kurz und prägnant formuliert, bedeutet das: „*Man ist nicht behindert, man wird behindert.*“¹⁰ Damit ist Behinderung kein Schicksal, mit dem man allein kompensatorisch umgehen müsste, sondern, sozialwissenschaftlich gesprochen, immer auch eine gesellschaftliche Zuschreibung, die es als solche zu beseitigen gilt. Unterschiedslos alle Menschen mit ihren Beeinträchtigungen, Eigenheiten und Besonderheiten (und wer wäre ohne irgendwelche Beeinträchtigungen, zeitweise oder ständig?) sind in ihrer ganzen gesellschaftlichen Vielfalt wertzuschätzen.

⁷ Vgl. zu Zitat und nachfolgender Erläuterung: Prof. Dr. H. Bielefeldt, Direktor des Deutschen Instituts für Menschenrechte, Berlin, in seinem Essay, „Zum Innovationspotential der UN-Behindertenrechtskonvention“, S. 6 (ff) unter: www.institut-fuer-menschenrechte.de.

⁸ Ebd., S. 6f.

⁹ Ebd., S. 9.

¹⁰ So eine Formel der „Aktion Mensch“, ebd. Siehe auch zu diesem Motto einen ansprechenden Kurzfilm unter: www.integrationsprojekt.org/index/menuid/9.

In einer Gesellschaft, die sich selbst so wahrnimmt und versteht, gibt es dann auch keine voneinander zu separierenden Schülerinnen und Schüler, die „integriert“ werden müssten, sondern nur eine Schülerschaft, deren Mitglieder die unterschiedlichsten Bedürfnisse, Möglichkeiten und Grenzen haben und die alle auf unterschiedliche Weise aber bestmöglich zu fördern sind. Diese Sichtweise verändert alle gesellschaftlichen und (bildungs-) politischen Zusammenhänge. Daher lässt sie sich von ihrem Ansatz her und in ihrem Umfang und den weitreichenden Konsequenzen für das Zusammenleben in unserer Gesellschaft als ein Paradigmenwechsel bezeichnen.

Inklusion bedeutet ein verändertes Zusammenleben – in allen gesellschaftlichen Bereichen

Wie ist die Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft denkbar? Als anschauliches Beispiel soll ein Mobile dienen. Die einzelnen Teile sind miteinander so verbunden, dass sie sich gegenseitig beeinflussen. Die kleinste Veränderung eines Teils bringt das Ganze in Bewegung.

Übertragen auf die Frage nach Inklusion heißt das, dass durch die Veränderung in einem gesellschaftlichen Bereich, z. B. durch die Schaffung inklusiver Schulformen, sich auch andere gesellschaftliche Bereiche verändern werden, denn Vielfalt lässt sich nicht auf Behinderung bzw. Beeinträchtigung reduzieren, oder man bliebe auf halbem Weg, d. h. bei einem leicht modifizierten Integrationsverständnis, stehen. Der Paradigmenwechsel im Verständnis von Normalität ist in der bundesdeutschen Gesellschaft angekommen und wird weiter Kreise ziehen. Mit dem 2006 in Kraft getretenen Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) sind neben Behinderung weitere Merkmale von Vielfalt vor Diskriminierung geschützt: Alter, Religion und Weltanschauung, sexuelle Identität, Geschlecht, Rasse und ethnische Herkunft. Unter anderem ist „Bildung“ explizit als einer der Anwendungsbereiche genannt. Solche gesetzlichen Neubestimmungen haben weitreichende gesellschaftliche Auswirkungen gehabt.

Hier einige Beispiele:

- Der Schutz von Religion und Weltanschauung veränderte zum einen das Verständnis von religiösen Feiertagen. In der öffentlichen Wahrnehmung sind nun nicht mehr nur christliche Feiertage präsent. So wünscht ein großes Einkaufszentrum in Kassel „Ein gutes Ramadanfest“ und bietet entsprechende Waren zum Fastenbrechen feil. Zum anderen werden auch Fragen des Umgangs mit religiös legitimierten Ritualen wie die Beschneidung im Judentum und Islam, die Frage des Schächtens, der Teilnahme von muslimischen Mädchen am Biologie- und Sportunterricht, dem Tragen des Kopftuches oder dem Aufhängen des Kreuzes in staatlichen Institutionen mit breiter öffentlicher Anteilnahme diskutiert.
- Der Schutz der sexuellen Identität ermöglicht vielen Menschen ein offeneres Ausleben der eigenen sexuellen Orientierung und eine individuelle Lebensgestaltung. Rechtlich werden gleichgeschlechtliche eingetragene Lebenspartnerschaften zunehmend heterogenen Partnerschaften gleichgestellt. Nach einem langen Meinungsbildungsprozess und vielen Diskussionen hat auch die Landessynode der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck 2011 beschlossen, dass gleichgeschlechtliche Paare, die in einer eingetragenen Lebenspartnerschaft leben und von denen zumindest ein Partner, eine Partnerin evangelisch ist, öffentlich in einem Gottesdienst gesegnet werden können.
- Alter ist zukünftig kein hinreichendes Kriterium für die Verwehrung von Teilhabe im Erwerbsleben. Bekannte Diskriminierungsbeispiele sind, z. B. die Verwehrung von Arbeitsverhältnissen für Menschen über dreißig im Einzelhandel der Bekleidungsindustrie oder durch Hotelketten, die ein junges Klientel bewerben. In unserer Landeskirche flackert die Diskussion um die Altersgrenze für Vertreter in Leitungsgremien immer wieder neu auf, wenn gleich die Landessynode eine Altersgrenze erst wieder neu bestätigt hat.

Für den schulischen Bildungsbereich hat die neue Perspektive der Inklusion ebenfalls weitreichende Veränderungen in Gang gesetzt. Dies sei mit einigen Stichworten skizziert:

Schule neu denken:

Der Fokus liegt nicht auf den einzelnen ‚behinderten‘ Schülerinnen und Schülern und der Frage, inwiefern diese in die vermeintliche Normalität schulischer Abläufe und Leistungsanforderungen einzubeziehen sind, sondern das System Schule kommt als Ganzes in den Blick mit dem Ziel, das emotionale Wohlbefinden und soziale Eingebundensein sowie ein kooperatives Spielen, Arbeiten und Lernen aller zu ermöglichen.

- **Anders ist normal:** Statt in zwei Gruppen mit einer bestimmten Vorstellung von ‚behindert‘ und ‚normal‘ zu denken und die Kinder jeweils zuzuordnen, rechnet Inklusion damit, dass alle anders sind, d.h. unterschiedlich und ‚eigen‘ in ihren emotionalen, kognitiven, sozialen, körperlichen und seelischen Fähigkeiten sowie in ihren religiösen, milieuspezifischen, geschlechtlichen und sozialen Prägungen.
- **Vielfalt fördern:** Der Vielfalt in der Lerngruppe entspricht eine vielseitige Perspektive auf Seiten der Unterrichtenden und Betreuenden. Es besteht der Anspruch, am ‚runden Tisch‘ für jedes Kind das bestmögliche Förderprogramm auszuhandeln, um die weitestgehende gemeinschaftliche Teilhabe aller am Lernprozess zu ermöglichen.

Die mit diesen grundlegenden Veränderungen verbundenen Herausforderungen sind für alle gewaltig. Es verändern sich die Vorstellungen von Familie und Schule, die Grenzen von männlichem und weiblichem Verhalten und Rollenbildern werden fließend, und auch im religiösen Bereich ergibt sich eine Vielfalt in und neben den etablierten Kirchen. Auf den Einzelnen bezogen ist dies einerseits die Herausforderung sich zu öffnen und zu zeigen, was vielleicht bisher nur im Verborgenen oder am Rand der Gesellschaft möglich war, und andererseits wahr- und anzunehmen, dass es diese Vielfalt in der bundesdeutschen Gesellschaft – auch in der Kirche, auch in der Schule – gibt.¹¹

¹¹ Unter den Städten, die mit dem Stichwort „Vielfalt“ für sich werben, liegt, z. B. Frankfurt vorn: www.vielfalt-bewegt-frankfurt.de.

Inklusion – Sprache – Menschenbild

Der Gedanke der ‚gesellschaftlichen Konstruktionen‘, der zuvor im Zusammenhang mit der Unterscheidung zwischen Beeinträchtigung und Behinderung eingeführt wurde, soll hier noch einmal aufgegriffen und vertieft werden, weil er eine der wichtigsten Zielsetzungen der Inklusionsperspektive verständlich macht.

Zwei Beispiele mögen verdeutlichen, um was es geht:

- Mit dem Wort „Zigeuner“ werden seit Jahrhunderten Volksgruppen systematisch ausgegrenzt – bis hin zu ihrer systematischen Verfolgung und Vernichtung. „Zigeuner stehlen Wäsche und entführen kleine Kinder“ – diese Aussage ist bis heute ein Sinnzusammenhang, den diese Bezeichnung suggeriert und mit dem unterschiedliche Formen der Restriktion und des sozialen Ausschlusses als legitimiert begründet werden. Die Interessenvertretungen der Sinti und Roma lehnen diesen Begriff wegen ihrer diskriminierenden Konnotationen ab und verstehen ihn als Überschrift über eine lange Ausgrenzungs- und Verfolgungsgeschichte. Im Laufe der Zeit und durch viel Bewusstseinsarbeit ist er heute aus dem öffentlichen Sprachgebrauch weitgehend verschwunden. Auch ist die Einsicht gewachsen, dass mit dieser Bezeichnung Vorurteile verbunden sind, die den so Bezeichneten unrechtmäßig ‚angehängt‘ werden, bis sie schließlich mit ihnen identifiziert werden. Hier wird deutlich: Sprache konstruiert eine ‚Wirklichkeit‘, die mit der Zeit als objektiv und naturgegeben erscheint. Solche sprachlichen Übereinkünfte kreieren symbolische und gesellschaftliche Ordnungen, an denen wir uns orientieren, in denen wir uns bewegen und einander begegnen. Dass solche Ordnungen aufgebrochen werden können und sich in der Folge auch Vorurteile und Einstellungen verändern, zeigt das zweite Beispiel.
- 1999 ist auf Beschluss der Mitgliederversammlung die 1964 gegründeten „Aktion Sorgenkind“ mit Wirkung zum 1.3.2000 in „Aktion Mensch“ umbenannt worden. Mit dieser Namensänderung sollten sowohl das veränderte Aufgabenspektrum der Aktion Mensch als auch der gesellschaftliche Perspektivenwechsel im Umgang mit Menschen mit Behinderungen sprachlich erkennbar

sein. Man war sich klar darüber, dass die Förderung von Projekten allein nicht ausreichte, um das Thema Behinderung in die Öffentlichkeit zu tragen und ein Umdenken anzustoßen. Hier waren Aktionen und Kampagnen nötig, um die gewünschte Aufmerksamkeit in der Bevölkerung und ein Umdenken zu erreichen. „Kommt man auch mit Gehhilfe die Karriereleiter hoch?“ – mit dieser provozierenden Frage der aktuellen Kampagne¹² wird nicht nur das Thema „Inklusion braucht Fragen“ transportiert, sondern – mindestens genauso wichtig – auch die Vorstellung der Vereinbarkeit von Behinderung und Karriere. Auch hier trägt ein bewusster Sprachgebrauch zur Veränderung von Einstellungen bei. Die alte ‚Ordnung‘, wonach Behinderte Empfänger von Hilfeleistungen sind, wird auch durch die Kraft der Sprache verändert in die neue ‚Ordnung‘, der zufolge Karriere auch für Menschen mit Beeinträchtigungen eine Möglichkeit des beruflichen Werdegangs sein kann. Nicht die Behinderung an sich macht Karriere unmöglich, sondern, wenn aus Beeinträchtigungen Behinderungen gemacht werden. Inklusion setzt bei solchen gesellschaftlichen Konstrukten an, um stigmatisierende, diskriminierende, ausgrenzende gesellschaftliche Einstellungen und Strukturen zu verändern.

Das Ziel, nämlich das Bewusstsein für Menschen mit Beeinträchtigungen zu schärfen, Klischees und Vorurteile zu bekämpfen und die Fähigkeiten und den Beitrag von Menschen mit Behinderungen zu fördern, hat sich auch der 2012 veröffentlichte Hessische Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention gegeben. Neben den drei rechtlich relevanten Handlungsfeldern „Zugänglichkeit und Barrierefreiheit“, „Bildung“ und „Arbeit und Beschäftigung“ ist hier insbesondere das vierte Handlungsfeld „Bewusstseinsbildung“ als Querschnittsaufgabe benannt.¹³ Deutlich wird, dass der Weg von der Integration zur Inklusion eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist, die jenseits von rechtlichen Vorgaben und staatlichen Reglementierungsmöglichkeiten sowie Anreizen auch Fragen des gesellschaftlich verankerten „Menschenbildes“ sowie der „Haltung“ und „Einstellung“ berührt.

¹² Siehe <https://www.aktion-mensch.de/inklusion/fragezeichensetzen/index.php?r=7b0074f6a8812dba6f4c842efe88dcb2>.

¹³ Vgl. www.behindertenrechtskonvention.hessen.de/global/show_document.

Inklusion und biblisches Menschenbild

Für die evangelische Kirche ist der Diskurs über ein „inklusives Menschenbild“ und über den neuen gesellschaftlichen Leitbegriff „Inklusion“ eine besondere Herausforderung, da sie in dieser Diskussion mit einem ihrer ureigenen Themen konfrontiert wird.¹⁴ Ein Verständnis von Inklusion als ein Konzept zur Überwindung aller Formen von gesellschaftlicher Diskriminierung und als eine Geisteshaltung, die jeden Menschen als Gottes Ebenbild betrachtet und daraus seine Würde ableitet, hat Folgen für das soziale Miteinander und insbesondere für das christliche Bildungsverständnis.

So hat sich im Herbst 2010 die EKD-Synode in ihrem Plädoyer für Bildungsgerechtigkeit „Niemand darf verloren gehen“ deutlich für Inklusion ausgesprochen und den Rat der EKD beauftragt, eine Handreichung zu „Inklusion und Gemeindegarbeit“ zu erstellen sowie das Thema „Menschenrecht und Inklusion“ theologisch und in seiner Relevanz für die kirchliche Praxis zu bearbeiten. Kirchengemeinden, Einrichtungen und Werke werden aufgefordert, sich bei den örtlichen Teilhabepfanungen für Menschen mit Behinderungen und psychischen Erkrankungen auf kommunaler Ebene einzubringen.¹⁵ Damit ist eine breite kirchliche Diskussion entfacht worden. Diese hat auf der einen Seite Handlungspläne und inklusive Qualitätsmaßstäbe für alle kirchlichen Handlungsfelder hervorgebracht¹⁶, auf der anderen Seite sind theologische Begründungszusammenhänge entwickelt worden, mit der sich die biblische Tradition mit ihrer Sicht auf den Menschen als Sachwalterin der Anliegen von Inklusion ins gegenwärtige Gespräch einbringt.¹⁷

¹⁴ Vgl. W. Schweiker, „Theologie und Inklusionsdebatte“, BeB Fachtagung 13.3.2012, S. 1, siehe unter: http://www.beb-ev.de/files/pdf/2012/dokus/lehrer/Theologie_und_Inklusionsdebatte_Vortrag_Schweiker.pdf.

¹⁵ W. Schweiker, „Aktuelle Herausforderung für Theologie und Kirche, Inklusion, Deutsches Pfarrerrblatt, Heft 6/2011, siehe unter: www.pfarrerverband.medio.de/pfarrerblatt/index.php.

¹⁶ „Da kann ja jede® kommen – Inklusion und kirchliche Praxis. Eine Orientierungshilfe der Evangelischen Kirche im Rheinland, Hg.: Abteilung Bildung in Landeskirchenamt und dem Pädagogisch-Theologischen Institut der EKIR, 2013, siehe unter: www.ekir.de/pti/downloads/da-kann-ja-jeder-kommen.pdf.

¹⁷ W. Schweiker, „Theologie und Inklusionsdebatte“ (siehe Anm. 13).

Bedeutsam ist hier eine Sicht auf den Menschen als ein verletzliches, endliches und grundsätzlich unvollkommenes Geschöpf, das seine Würde aus dem Gegenüber zu seinem Schöpfer und aus seiner ihm zugesprochenen Gottebenbildlichkeit empfängt. Im Unterschied zu einer Anthropologie, die die Würde allein in der Autonomie des Menschen begründet sieht, betrachtet die biblische Anthropologie den Menschen vor allem in seiner Beziehung zu Gott und zu seinen Mitgeschöpfen. Diese in seiner Geschöpflichkeit begründete Würde des Menschen ist eine unverfügbare Gabe, d. h. sie ist nicht abhängig von individuellen Eigenschaften, Fähigkeiten oder Kenntnissen. Daraus folgt: „Es gibt nicht mehr oder weniger Gottesebenbildlichkeit“¹⁸. Hier wird auf der Grundlage der biblisch-theologischen Vorstellung der Gottesebenbildlichkeit Behinderung als Ausdruck von und im Rahmen der ‚Normalität‘ des begrenzten, verletzlichen Lebens gesehen.¹⁹ In seiner geschöpflichen Unvollkommenheit ist jeder Mensch auf Bildung angewiesen; Bildung, hier verstanden nicht als Vermehrung von Wissen, sondern als Teilhabe am Prozess des Lebens.²⁰

Die Vorstellung der Gottesebenbildlichkeit jedes Menschen beinhaltet, verbunden mit der Bestimmung des Bilderverbots, auch den Schutz vor jeglicher Vereinnahmung und Festlegung durch Klischees, Vorurteile und Festschreibungen: „Alle Versuche, die *imago dei*²¹ jenseits ihres Relationsgehaltes näher inhaltlich zu bestimmen, laufen ins Leere. Denn die biblische Tradition gibt auf die Frage nach dem Wesen des Menschen die paradoxe Auskunft, dass der Mensch sich von dem, nach dessen Bild er geschaffen ist, kein Bildnis machen soll (Ex 20,4). Er soll also – wie außer ihm nur Gott selbst –

¹⁸ K. E. Nipkow, „Menschen mit Behinderungen nicht ausgrenzen! Zur theologischen Begründung und pädagogischen Verwirklichung einer ‚inkluisiven Pädagogik‘, in: A. Pithan/W. Schwenker (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion – Ein Lesebuch, Münster 2011, S. 91 (hier zitiert nach I. Schröder, Theo-Web, Zeitschrift für Religionspädagogik 10/2011, H.2, S. 145).

¹⁹ Vgl. U. Liedke, „Gegebenheit-Gabe-Begabung ? Systematisch-theologische Notizen zum Diskurs über ‚Behinderung‘ und zu einer inklusiven Anthropologie für alle Menschen, in: PT 2009, S. 466ff.

²⁰ K. Eberl, Inklusion als Thema von Theologie und Kirche, in: Auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungsverständnis. Eine Arbeitshilfe der Abteilung Bildung im Landeskirchenamt der Evangelischen Kirche im Rheinland (ohne Jahr) S. 20, siehe unter: <http://www.diakonie-rwl.de/cms/media//pdf/aktuelles/archiv/2011/InklusionImBildungsverstaendnis-EKIR-Stellungnahme-110926.pdf>

²¹ Lateinisch für: „Gottesebenbildlichkeit“.

bilderlos existieren. Und gerade darin besteht seine „Gottebenbildlichkeit“. Das Bilderverbot schützt den Menschen vor dem Zugriff einer Fiktion (des Normalen) und befreit damit zur Freude an der Vielfalt.²²

In ihrer Verletzlichkeit, Unvollkommenheit und ihrem aufeinander Angewiesen sein als Geschöpfe Gottes sind Menschen Hüter einer Menschlichkeit, wie sie in Jesus Christus sichtbar geworden ist. Er geht zu den Verletzlichen und eröffnet die neue von Gott gewollte und ermöglichte Gemeinschaft, indem er alle religiösen, ethnischen und sozialen Grenzen überschreitet, dafür in den Tod geht und von Gott durch seine Auferweckung ins Recht gesetzt wird. In diesem Sinne taufen wir Kinder und sprechen ihnen durch die Taufe die bedingungslose Annahme durch Gott sowie die Aufnahme in den Leib Christi zu. Darauf beziehen sich Christen, wenn sie das Abendmahl als Erinnerung und Verwirklichung eines neuen – inklusiven – Miteinanders im Angesicht Gottes feiern.

Mit ihrer biblisch begründeten Sicht auf den Menschen bringt sich die Evangelische Kirche in die gegenwärtige Inklusionsdebatte ein und fördert damit eine Haltung, in der Menschen sich in ihrer Verschiedenheit auf Augenhöhe begegnen und sich als vollwertige, gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft gegenseitig annehmen können. Das hat Konsequenzen für die Überwindung von Ausgrenzung und dient der Suche nach geeigneten Formen in dem gegenwärtigen Bemühen, die Inhalte der UN-Behindertenrechtskonvention in alle gesellschaftlichen Bereiche hinein zu transformieren.

Integration oder Inklusion – Wo liegen die Unterschiede?

Obwohl in der fachkundigen Öffentlichkeit, z. B. auch bei den Behindertenverbänden der Inklusionsbegriff relativ schnell in konzeptionelle Entwürfe übernommen worden ist, herrscht im Alltagsverständnis der Öffentlichkeit

²² K. Eberl, Inklusion als Thema von Theologie und Kirche, a.a.O. S. 20.

weitgehend Ratlosigkeit, wenn es darum geht, das qualitativ Neue von Inklusion zu benennen. Ganz abgesehen davon, dass der Inklusionsbegriff bis vor wenigen Jahren kaum bekannt war, ist seine Nähe zum Integrationsbegriff nicht zu übersehen. Wo genau liegen die Unterschiede?

1. **„Integration“** wird immer aus der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft definiert. Sie setzt die Normen von Zugehörigkeit und Ausgrenzung, sie legt fest, welche Maßnahmen erfolgen müssen, damit Ausgrenzung überwunden und Integration ermöglicht wird. Aus dieser Logik heraus entstanden Förderschulen, konnten sich große Behinderteneinrichtungen etablieren; es entstand ein breiter Markt von behindertengerechten Artikel, der Behinderung zu einem Wirtschaftsfaktor werden ließ. Allen gemeinsam war und ist der Auftrag, behinderte Menschen in die Mehrheitsgesellschaft aufzunehmen, ihnen Hilfsmittel bereitzustellen, damit sie mit ihrer Behinderung, soweit es möglich ist, in die Normalität der Mehrheitsgesellschaft integriert werden können.
2. **„Inklusion“** hat kein gesellschaftlich verbindliches Normalitätsverständnis. Jeder Mensch ist mit seinen Einschränkungen, mit seinen Wünschen und Vorstellungen und auch mit seinen Begrenzungen Teil einer Gesellschaft, deren Merkmal Diversität = Vielfalt ist. Somit kann nicht aus einer Perspektive der Mehrheitsgesellschaft entschieden werden, was Menschen benötigen, die sich nicht in ein „Normalitätsparadigma“ einpassen lassen wollen. Ganz in dem Verständnis, dass nicht der Mensch mit seinen Einschränkungen behindert ist, sondern dass die Gesellschaft ihn mit ihrer ‚Fürsorge‘ u. U. in seiner Entwicklung behindert, fordert das Inklusionsverständnis ein grundlegendes Neudenken einer Gesellschaft, die sich durch gleichberechtigte Vielfalt auszeichnet.
3. Im Überblick lassen sich zusammenfassend folgende Eckpfeiler der Unterscheidung von **„Integration“** und **„Inklusion“** – bezogen auf schulische und nichtschulische Bildung – gegenüber stellen:

Integration	Inklusion
sonderpädagogische Perspektive	schulpädagogische Perspektive im Rahmen einer gesellschafts-politischen Perspektive
personenbezogener Ansatz	systemischer Ansatz und Berücksichtigung der freien Entwicklung des Individuums
Förderbedarf des behinderten Individuums	unterschiedliche und persönliche, aber gleichberechtigte Teilhabe und Förderung aller
Defizitorientierung	Orientierung an den Ressourcen und Grenzen aller Schüler/innen
Pädagogik und Sonderpädagogik	Team-Pädagogik – Miteinander und In-Beziehung-stehen aller am Bildungsprozess beteiligten heranwachsenden und erwachsenen Personen

Der erste Schritt auf dem Weg zur Inklusion ist demnach eine Revision von grundlegenden Aspekten der bisherigen Integrationspraxis und ihren z. T. impliziten Voraussetzungen, die zusammenspielen und eine Begegnung auf Augenhöhe verhindern.

Diese betreffen:

- den Ansatz beim individuellen Kind und seinen Defiziten und Förderbedarfen,
- den impliziten, konstruierten Dualismus von Normalität vs. Anderssein,
- die daraus resultierende Haltung gegenüber vermeintlicher Behinderung/ Nichtbehinderung,

- die unrealistische Begrenzung auf eine einzige Heterogenität bzw. das Ausblenden von Heterogenitäten als Normalfall,
- die Frage nach Normen und nach Erfolg in individualistischer und systemischer Perspektive,
- die Frage nach einer Vermittlung von Theorie und Praxis.

Auf diesen für alle Beteiligten neuen Weg zur Inklusion haben sich unterschiedliche Einrichtungen und Handlungsfelder in unserer Landeskirche begeben. Im Folgenden wollen wir die bereits gegangenen Schritte darstellen und eine erste Bestandsaufnahme wagen. Die vorliegende Momentaufnahme will einen Beitrag zu einem inklusiven Bildungsverständnis in der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck und darüber hinaus leisten, indem vor allem an ausgewählten Beispielen in pädagogischen Handlungsfeldern erste Erfahrungen auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik präsentiert und diskutiert werden.



2. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik in Evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder

In Kindertageseinrichtungen ist der bewusste Umgang mit Vielfalt grundlegend und bereichert das Miteinander. Als ein Merkmal unter anderen gilt die wohnortnahe und gemeinsame Betreuung, Bildung und Erziehung aller Kinder. Der formale Rahmen dafür ist seit 1999 in einer hessenweiten Vereinbarung festgelegt. Der Bereich elementarer Bildung profitiert damit von langjährigen Erfahrungen und einem gewachsenen Selbstverständnis des gemeinsamen Aufwachsens. Praxisbeispiele belegen die Kompetenz und die Sensibilität der pädagogischen Fachkräfte. Auf dem weiteren Weg zu einer inklusiven Pädagogik stellen sich aber die Fragen nach der Haltung der Akteure, den pädagogischen Konzeptionen und den finanziellen Rahmenbedingungen auf neue Weise.

2.1 Vielfalt leben

In Kindertagesstätten ist der bewusste Umgang mit Diversität eine grundlegende Anforderung. Gesellschaftliche Strukturen und das umgebende Gemeinwesen bilden sich in der Gruppe der Kinder ab. Folglich ist die konzeptionelle Berücksichtigung kultureller und religiöser Vielfalt, der Gender-Frage sowie die Integration beeinträchtigter Kinder ein entscheidendes Qualitätsmerkmal.

Die Präambel der Ordnung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder betont ausdrücklich: *„In der Evang. Tageseinrichtung sollen Kinder aus allen sozialen Schichten, unabhängig von ihrer Herkunft, ethnischen Zugehörigkeit oder Religion, in ihrer geistigen, seelischen, sozialen und körperlichen Entwicklung ganzheitlich (...) gefördert werden.“*

Die von Gott gewollte und geschaffene Einzigartigkeit des Menschen und dessen unverbrüchliche Würde sind dabei im erzieherischen Handeln ebenso handlungsleitend wie die Orientierung am Evangelium von Jesus Christus.

In seiner Denkschrift *„Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet“* hat der Rat der EKD zur Aufgabe evangelischer Kindertageseinrichtungen formuliert: *„Bildung ist nach christlichem Verständnis ein umfassendes Geschehen der Persönlichkeitsbildung. (...) Zur Bildungsverantwortung der evangelischen Kirche gehört es angesichts der größer werdenden Schere zwischen Kindern in begünstigten und benachteiligten Lebenslagen auch, in den eigenen Einrichtungen soziale Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zu fördern.“*²³

Vielfalt bereichert und hat praktische Konsequenzen. Ein Appell allein genügt aber nicht, wenn Inklusion eine Realität der politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse werden soll. In die Idee der Inklusion muss investiert werden – in den Kindertageseinrichtungen insbesondere in die gelingende

²³ Kirchenamt der EKD, 2004.

gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern.

2.2 Die „Rahmenvereinbarung Integrationsplatz“ – rechtliche Grundlage des inklusiven Auftrags

Um für alle Kinder gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, jedes Kind in seiner individuellen Entwicklung zu fördern und um bestehende Benachteiligungen abzubauen, wurde in Hessen 1999 die „Rahmenvereinbarung Integrationsplatz“ geschlossen: Vertragspartner sind der Hessische Städtetag, der Hessische Landkreistag, der LWV Hessen und die LIGA der Freien Wohlfahrtspflege. Damit wurden die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für die „Bildung, Erziehung und Betreuung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder in Tageseinrichtungen“ neu geregelt. In der Vereinbarung sind u. a. definiert:

- die Finanzierungsstruktur eines Integrationsplatzes
- das Antrags- und Bewilligungsverfahren für die Anerkennung einer Integrationsmaßnahme
- der Betreuungsumfang/der Betreuungsanspruch des Kindes
- die Qualifikation und Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte
- die kindbezogene Förderplanung und die interdisziplinäre Zusammenarbeit
- die maximale Gruppengröße und das Raumprogramm

Mit der Rahmenvereinbarung wurde dem Benachteiligungsverbot nach Artikel 3 Abs. 3 Grundgesetz Rechnung getragen und dem gesetzlichen und gesellschaftlichen Auftrag im Bereich frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung nachgekommen, Teilhabe ermöglicht.²⁴

In Hessen wurde damit ein wichtiger Beitrag zum gemeinsamen Leben und Lernen von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen geleistet. Eine wohn-

²⁴ Vgl. SGB VIII, §§ 22, 22a, 24 und SGB IX, §§ 1, 4.

ortnahe, qualitativ gute „Erziehung, Bildung und Betreuung von behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern“ ist in unseren Kindertageseinrichtungen zum Standard geworden. 2011 wurden in den Evangelischen Einrichtungen in Kurhessen-Waldeck im Rahmen von Integrationsmaßnahmen 370 Kinder betreut.²⁵ Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (*UN-Behindertenrechtskonvention*) ist in Deutschland 2009 als Bundesrecht in Kraft getreten. Zu den Rechten von Kindern finden wir darin spezifische Aussagen:

Art. 7,1 (Kinder mit Behinderung):

Die Vertragsstaaten treffen alle erforderlichen Maßnahmen um zu gewährleisten, dass Kinder mit Behinderung gleichberechtigt mit anderen Kindern alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen können. (2) Bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderung betreffen, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.

Art. 24 (Bildung):

Es ist sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderung nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderung nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden.

Mit der Resolution der Deutschen Unesco-Kommission „Frühkindliche Bildung inklusiv gestalten“ ist 2009 auch erstmalig ein Inklusionsverständnis für den Bereich frühkindlicher Bildung beschrieben, das ebenfalls den Systemwechsel von der „Nicht-Aussonderung“ zur „Selbstverständlichen Teilhabe“ und eine Haltungsänderung in den Institutionen formuliert.²⁶ Die Entwicklung der gesellschaftlichen Teilhabe von Kindern mit Beeinträchtigungen ist mit diesen Vorgaben in ein neues Entwicklungsstadium getreten und für die Kindertageseinrichtungen eine qualitätsorientierte Praxis angefragt.

²⁵ Vgl. Statistik 2012/EvTaK.

²⁶ Vgl. WIFF-Studien.

2.3 Neue Herausforderungen

„Inklusion heißt nicht, Menschen mit Behinderungen in ein ansonsten gleichbleibendes System des Bestehenden einzubinden. Inklusion ist der kritische Maßstab, der das bestehende System darauf hin befragt, wie es sich verändern muss, damit behinderte und nicht behinderte Kinder zusammen lernen können“.²⁷

Seit dem 1. August 2013 besteht der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für alle Kinder, die das erste Lebensjahr vollendet haben – damit auch für beeinträchtigte Kinder in diesem Alter. Neue pädagogische Anforderungen sind damit gestellt, konzeptionelle Konsequenzen müssen durchdacht und umgesetzt werden. Für das Wohlbefinden der ganz jungen Kinder und für einen gelingenden Bildungsprozess ist ein verlässlicher Rahmen mit konstanten Bezugspersonen besonders wichtig. Der Zusammenarbeit und der Abstimmung mit den Eltern kommt eine hohe Bedeutung zu, der Tagesablauf muss flexibler gestaltet werden und eine differenzierte Beobachtung ist grundlegend.

Der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder unter drei Jahren und der ganztägige Betreuungsbedarf sind in der geltenden hessischen „Rahmenvereinbarung Integrationsplatz“ allerdings noch nicht geregelt. So dringlich entsprechende Vereinbarungen deshalb sind, so sehr gefährden die Sparauflagen der Kostenträger qualitativ gute Lösungen. Es wird deutlich, dass der notwendige Rahmen inklusiver Arbeit in der Elementarpädagogik gesetzlich im Hessischen Kinderförderungsgesetz geregelt werden muss. Eine Sicherung der Standards durch den Gesetzgeber ist notwendig, wenn die Politik ihren Inklusionpolitischen Gestaltungswillen glaubhaft machen möchte. Soll der Hessische Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Einzelnen konkret werden, müssen Ressourcen bereitgestellt werden.²⁸

²⁷ U. Becker, Diakonie Rheinland-Westfalen Lippe, SZ, April 2013.

²⁸ Vgl. Hess. Aktionsplan; vgl. HBEP.

2.4 Prinzipien gemeinsamer Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen

Dem Auftrag, dem Leitbild und konzeptionellen Aussagen entsprechend ist in Evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder gewährleistet, dass

- die individuellen Bedürfnisse des einzelnen Kindes im Mittelpunkt stehen,
- Kinder in ihrer Verschiedenheit wahrgenommen und wertgeschätzt werden,
- die Betreuung, Bildung und Förderung an den Stärken des Kindes orientiert sind; die Gesamtpersönlichkeit des Kindes im Blick ist,
- die individuelle Förderung in sozialer Gemeinschaft gewährleistet wird durch: gezielte Angebote für das Kind, Beobachtung und Dokumentation, Reflexion und Vereinbarung nächster Schritte im Dialog mit Eltern und Therapeuten,
- alle am Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozess Beteiligten (in multiprofessionellen und heterogenen Teams) zusammenarbeiten; die Kultur der Zusammenarbeit von Respekt, Anerkennung und Wertschätzung geprägt ist,
- die Aufgabe der Integration/Inklusion in der pädagogischen Grundhaltung und konzeptionellen Ausrichtung von allen Mitarbeitenden getragen und umgesetzt wird,
- die methodisch-didaktische Kompetenz zur Gestaltung der pädagogischen Praxis vorhanden ist.

Um diese Prinzipien in der pädagogischen Arbeit nachhaltig zu verankern und als Haltung zu verinnerlichen, ist kontinuierliche Reflexion und spezifische Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte und Leitungsverantwortlichen notwendig.

2.5 Von der Integration zur Inklusion – nächste Schritte und Ziele

„Inklusion schließt Wandel ein. Es ist ein unendlicher Entwicklungsprozess von Spiel und Lernen für alle Kinder. Vollkommene Inklusion ist ein Ideal, nach dem Einrichtungen streben können, das aber niemals komplett verwirklicht werden kann. Ausgrenzungsprozesse sind weit verbreitet, hartnäckig und können neue Formen annehmen. Aber Inklusion passiert, sobald der Prozess der zunehmenden Partizipation begonnen wird. Eine inklusive Einrichtung kann am besten als eine bezeichnet werden, die in Bewegung ist.“²⁹

Das Grundprinzip der Inklusion ist eine Pädagogik der Vielfalt. Die gemeinsame Erziehung, Bildung und Betreuung ist ein Prozess, der voraussetzt, dass ein angemessenes Umfeld für alle Kinder geschaffen wird. Das gilt für die gesamte Kindertageseinrichtung. Durch die Wirkung nach innen und nach außen wird ein Ort geschaffen, der Begegnung und Teilhabe ermöglicht.

Für Kinder und für pädagogische Fachkräfte sind mit der Entwicklung eines inklusiven Verständnisses hohe Achtsamkeit, eine bewusste Werteorientierung und eine prozessorientierte Haltung verbunden. In vielen Kindertageseinrichtungen werden modellhafte Programme mit dieser Intention eingesetzt (wie z. B. „Vorurteilsbewusste Erziehung/Anti-Bias-Approach“, „Papillo“, „Faustlos“, u. ä.).

Religiöse Bildung hinterfragt ihrerseits die Grundlagen gemeinschaftlichen Lebens, nimmt Sinn- und Bedeutungsfragen auf und thematisiert Heterogenität/Diversität in ihren verschiedenen Ausgestaltungen.³⁰ Der in Evangelischen Kindertageseinrichtungen verankerte „integrierte religionspädagogische Ansatz“ bietet Kindern mit der Orientierung am christlichen Menschenbild und der Ausrichtung des pädagogischen Handelns am Evangelium von Jesus Christus ebenfalls Deutungen inklusiven Verständnisses an.

²⁹ Booth u. a. 2012, S. 15.

³⁰ Vgl. HBEP.

Als Voraussetzung für die Entwicklung tragfähiger Konzepte und eine gelingende Praxis sehen wir ein bewusstes Hinterfragen eigener Haltungen, die kontinuierliche Reflexion pädagogischen Handelns und pädagogischer Angebote, Kompetenzerwerb im Team, Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte und eine interdisziplinäre Vernetzung als vorrangige Ziele.

Anzustreben und zielführend sind perspektivisch die Verankerung eines träger- und einrichtungsübergreifenden Inklusionsgedankens und sozialraumorientierter Gestaltung. Hiermit ist eine aktive Vernetzung aller Partner in Gemeinwesen und Gemeinde angesprochen.

Die Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (BETA) hat als Selbstverpflichtung für diesen Prozess in Evangelischen Kindertageseinrichtungen einige Kriterien formuliert. Er bedeutet

- für die Kitas, dass alle Kinder willkommen sind,
- für die Fachkräfte, dass sie ihr professionelles Handeln reflektieren und kontinuierlich weiterbilden können und dabei von Fachberatung unterstützt werden,
- für die Eltern, dass sie in der Erziehungspartnerschaft mit den Fachkräften in ihrer Verantwortung für die Kinder unterstützt und gestärkt werden,
- für die Träger, dass sie verlässliche Rahmenbedingungen und Finanzierungssicherheit als Rahmen vorfinden,
- für die Politik, dass die UN-Kinderrechtskonvention und die UN-Behindertenrechtskonvention von Bund, Ländern und Kommunen verantwortlich umgesetzt werden und die Zusammenführung von Leistungen unter einem Dach der Kinder- und Jugendhilfe erreicht werden.³¹

³¹ Vgl. BETA/ EWDE, 2013, S. 55.

2.6 Fragen, die die Verantwortlichen in den Kindertageseinrichtungen und Gemeinden bewegen, und Aufträge, die damit verbunden sind:

- Was sind Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation?
- Wer stößt auf Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation?
- Berücksichtigen die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote die unterschiedlichen Entwicklungsbedürfnisse des einzelnen Kindes?
- Werden wir auch zukünftig Fachkräfte in ausreichender Anzahl und mit entsprechender Qualifikation einstellen können?
- Bieten unsere Räumlichkeiten vielfältige Spielmöglichkeiten, Rückzug und eine anregende Lernumgebung?
- Wie viele Kinder werden zukünftig in einer Kindergruppe betreut?
- Sind wir uns bewusst, dass Inklusion in Kindertageseinrichtungen ein Aspekt von Inklusion in der gesamten Gesellschaft ist?
- Wie kann es gelingen, Bund, Land, Kommune und Träger als Partner zu gewinnen?³²

Die offenen Fragestellungen eines „Index“ helfen Trägervertretern und pädagogischen Fachkräften, ihr Angebot zu prüfen und ihre Konzeption weiter zu entwickeln.

2.7 Praktische Umsetzung der Rahmenvereinbarung Integrationsplatz

2.7.1 Aufnahmeanfrage eines Kindes mit einer anerkannten Behinderung

Die Eltern möchten ihr behindertes Kind in der Kindertageseinrichtung für einen Integrationsplatz anmelden. In einem ersten Gespräch mit der Einrichtungsleitung können sie ihre Fragen besprechen und werden über die Rahmen-

³² Vgl. *Kommunaler Index für Inklusion*.

bedingungen und den Antragsweg für eine Integrationsmaßnahme aufgeklärt. Dementsprechend stellen die Eltern einen Antrag auf Gewährung einer Integrationsmaßnahme, der Träger der Kindertageseinrichtung stellt einen Antrag auf Gewährung einer Maßnahmenpauschale. Eltern und Träger erhalten einen Bewilligungs- oder Ablehnungsbescheid vom örtlichen Sozialhilfeträger.

Für die besondere Unterstützung des Kindes erfolgt mit den Eltern ein intensiver Austausch über die bisherige Entwicklung ihres Kindes, seine Fähigkeiten und den Unterstützungsbedarf. Die heilpädagogische Fachberatung des Frühförderzentrums kann in Absprache mit den Eltern zur Beratung hinzugezogen werden. Die Fachkräfte und der Träger der Kindertagesstätte überlegen, welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen, damit das Kind die Einrichtung besuchen kann. Dazu gehört die Überprüfung der räumlich-sächlichen Ausstattung, der personellen Voraussetzungen sowie der konzeptionellen Ausrichtung.

Innerhalb des Teams wird festgelegt, wie die zusätzlichen Fachkraftstunden zugeordnet werden und wer die Bezugsbetreuung des Kindes übernimmt.

In Absprache mit den Eltern planen die Erzieher/innen nun konkret die Eingewöhnungsphase und erstellen ein Förderkonzept für das Kind.

2.7.2 Ermittlung des Unterstützungsbedarfs

Der besondere Unterstützungsbedarf eines Kindes wird im Verlauf des Kitajahres deutlich.

Die Erzieher/innen beobachten und dokumentieren die kindlichen Entwicklungsprozesse und nehmen wahr, dass ein Kind in einigen Entwicklungsbereichen deutliche Auffälligkeiten zeigt. In einem Gespräch mit den Eltern berichtet die Bezugserzieherin von ihren Beobachtungen und bittet die Eltern, ihre Beobachtungen im häuslichen Umfeld zu beschreiben.

Möglichkeiten der Unterstützung des Kindes in der Kindertagesstätte und in der Familie werden besprochen und weitere zielgerichtete Beobachtungen verabredet. Diese werden noch einmal ausgewertet und die Entwicklung des Kindes im Gespräch mit Eltern und den pädagogischen Fachkräften eingeschätzt. Weitere Unterstützungsmaßnahmen werden erwogen.

In Absprache mit den Eltern kann die heilpädagogische Fachberatung des Frühförderzentrums mit einbezogen und die Beratung durch weitere Dienste, Therapeuten oder Ärzte vermittelt werden. Die Eltern erhalten detaillierte Informationen über die Möglichkeit der Beantragung einer Integrationsmaßnahme und erhalten auf Wunsch Unterstützung bei der Antragsstellung.

2.8 Einblicke in die inklusive Praxis

2.8.1 Orientierung geben – Vertrauen schaffen

Nele kichert. Gemeinsam mit Max fährt sie auf einem Kettcar mit Beifahrersitz. Max lenkt und Nele bremst. Auch ihre Puppe Lina ist mit dabei. Seit vier Wochen besucht Nele die Kindertagesstätte.

Nele ist ein Kind mit einer Sehstörung. Bereits vor Aufnahme in die Kindertagesstätte beschäftigten Neles Eltern unzählige Fragen im Hinblick auf den anstehenden Besuch der Einrichtung: Würde Nele sich in der fremden Umgebung zurechtfinden? Würde sie ohne ihre Eltern in der Kita bleiben wollen?

Die Kindertageseinrichtung arbeitet nach einem Eingewöhnungskonzept, wonach jedes Kind in seinem Tempo Vertrauen in die neue Umgebung gewinnen kann. Anfangs begleitete Neles Mutter den Kitabesuch. Von Tag zu Tag fasste Nele zunehmend Vertrauen in die neuen Bezugspersonen und konnte sich von ihrer Mutter lösen.

Vorbereitend auf Neles Kitabesuch standen die Überlegungen der Erzieher/innen, welche Veränderungen innerhalb der Einrichtung vorgenommen werden müssten, um Nele einen guten Start zu ermöglichen. Hierzu gehörten insbesondere Fragen zur Gestaltung der Räumlichkeiten sowie zur Auswahl und Anordnung der Spielmaterialien. Wichtige Informationen und Hinweise dazu gaben die Eltern und die Mitarbeiterin der Frühförderstelle, die Nele bereits von klein auf kennt und begleitet.

Inzwischen ist Nele innerhalb des Gruppenraums sehr gut orientiert. Hilfreiche Elemente sind die klare Raumaufteilung und die mit großen Bildern bestückten Fächer und Kisten. Ihre Bezugserzieherin beobachtet Nele im Spiel und schaut, in welcher Form sie Begleitung und Unterstützung benötigt. Nele traut sich anfangs nicht zu, den Gruppenraum zu verlassen, um in das benachbarte Bad zu gelangen. Um ihr in diesem Bereich Sicherheit zu geben und ein Mehr an Selbstständigkeit zu ermöglichen, wurden farbige Klebpunkte auf dem Boden angebracht. Bereits nach kurzer Zeit findet Nele den Weg zum Bad. Weitere Kinder der Gruppe profitieren von dieser Lösung, da auch sie die Klebpunkte als sicherheitsgebend erleben.

Nele sitzt gern in der Lesecke. Hier gibt es unzählige Bilderbücher zu entdecken. Zum Anschauen der Bücher benutzt Nele eine spezielle Lupe. Sie besitzt zwei davon, eine für Zuhause und eine für die Kita. Auch bei den anderen Kindern ist die Lupe sehr beliebt. Max fragt nach, ob er sie mal ausprobieren darf. Darf er!

Lese- und Malecke, der Experimentierbereich, das Außengelände, in der Kindertagesstätte findet jedes Kind einen Platz, an dem es sich wohlfühlt.

2.8.2 Gemeinsamkeiten entdecken – Unterschiede ansprechen

Mark ist ein Junge mit einer körperlichen Behinderung. Die Erzieher/innen in Marks Kindergartengruppe nehmen wahr, dass die Kinder im Umgang

mit Mark unsicher sind, wie sie sich verhalten sollen und wie sie mit ihm spielen können. Diese Beobachtungen greifen die Erzieherinnen auf und geben den Kindern die Möglichkeit, ihre Gefühle, Ängste und Fragen zu äußern. Die Erzieherinnen achten darauf, dass sie mit ihrer Wortwahl möglichst nahe an dem Erleben und den Äußerungen der Kinder bleiben.

„Ihr schaut Mark so an, weil ihr euch fragt, warum er nicht laufen kann. Als Mark geboren wurde, konnten seine Beine nicht laufen lernen.“
„Ist Mark krank?“
„Mark ist nicht krank. Er ist ein Kind, das eine Beeinträchtigung hat. Um sich zu bewegen, benutzt er einen Rollstuhl.“
„Kann Mark nicht laufen?“
„Mark kann nicht laufen. Er kann hier überall mit dem Rollstuhl hinfahren. Den bewegt er selber mit seinen Armen.“
„Dann kann Mark auch gar nicht mit Ball spielen?“
„Er kann nicht laufen, und er kann sehr gut werfen und fangen, wenn ihr den Ball im Spiel richtig zuwerft.“³³

Die Erzieherinnen stellen fest, dass einige Kinder eine Scheu vor dem Rollstuhl zeigen. Mit Marks Einverständnis bekommen die Kinder die Möglichkeit, sich selbst in den Rollstuhl zu setzen und ein Gefühl dafür zu bekommen, wie es ist, sich darin zu bewegen.

³³ TPS 2/2007 S. 29.



3. Inklusion in der Grundschule – Die Vielfalt des Menschseins im gemeinsamen Lernen und Spielen annehmen

Die hier beschriebenen Grundschulen sind auf dem Weg zu einer inklusiven Schulkultur schon einige bemerkenswerte Schritte gegangen. Ihre pädagogischen Konzepte sind deutlich auf die Heterogenität ihrer Schülerschaft abgestimmt. Aber auch Grundschulen brauchen die erforderlichen Ressourcen, damit eine inklusive Schulkultur entwickelt und gelebt werden kann.

Eine Standortbeschreibung auf der Basis von zwei Schulbesuchen (im Jahr 2013)

Inklusion fußt auf der Überzeugung, dass jeder Menschen Gottes Ebenbild ist mit gleicher Würde und zur Bildung begabt.

Es ist Aufgabe der Kirche mit dafür Sorge zu tragen, dass sich Bildung vor allem auch in Bildungsgerechtigkeit zeigt. Zwei Schulen, die sich als Schulen in kirchlicher Trägerschaft dem christlichen Menschenbild besonders verpflichtet wissen, sowie eine kooperierende staatliche Grundschule haben ihre Türen geöffnet; sie haben uns gezeigt und berichtet, wie sie das Miteinander leben in der Vielfalt des Menschseins zum Leitprinzip ihrer Arbeit gemacht und sich auf den Weg einer inklusiven Schulkultur begeben haben.

<http://www.schulstiftung-ekkw.de/html/bora.html>

<http://kvbschule.de/>

http://bathildisheim.de/b_sch/index.htm

<http://www.karl-preising-schule.de/>

Die Ergebnisse der Einblicke in die Arbeit der besuchten Grundschulen werden im Folgenden beschrieben und verknüpft mit allgemeinen Erkenntnissen in schlussfolgernde Aussagen über erfolgsversprechende Schulkonzepte eingebunden.

3.1 Katharina-von-Bora-Grundschule – Grundschule der EKKW in Bruchköbel-Oberissigheim

Die Katharina-von-Bora-Grundschule ist eine einzügige Grundschule in Oberissigheim, einer kleinen Gemeinde im Wohneinzugsgebiet von Hanau und Frankfurt.

Aufgrund der sozialen Struktur des schulischen Umfelds besuchen nur wenige Kinder aus sozial schwierigen Verhältnissen (10 %) die Schule.

Der Unterricht findet entsprechend dem Schulkonzept nicht in Jahrgangsklassen, sondern in alters- und entwicklungsheterogenen Klassen/Stammgruppen 1/2 u. 3/4 statt. Die Schule ist offen für alle Kinder aus dem Ortsteil Oberissigheim, unabhängig von Konfession und Glaubensbekenntnis; verpflichtend ist allerdings die Teilnahme am evangelischen Religionsunterricht.

In zwei Lerngruppen gibt es Kinder mit erhöhtem Anspruch auf emotionale und soziale Entwicklungsförderung und mit besonderer Förderung im Bereich Lernen. Diese Kinder arbeiten und lernen zusammen mit allen anderen Kindern ihrer Klassen und sind so in einen inklusiven Lebensraum eingebunden.

Eine Förderschullehrerin ist von ihrer Stammschule für fünf Jahre mit 20 Wochenstunden abgeordnet und als Teammitarbeiterin für die Förderung **aller** Kinder der jeweiligen Lerngruppe da. Des Weiteren ist seit 2013 der Bitte der Schulgemeinde um Erhöhung der Betreuungsstunden entsprochen worden. Im aktuellen Haushaltsplan der Landeskirche sind dafür 14 Wochenstunden zusätzlich ausgewiesen.

Der Ortspfarrer hat einen guten Kontakt zur Schule und bringt sich durch regelmäßige Andachten und Projektmitarbeit in das Schulleben ein.

Die Stundentafel für Grundschulen, der Rahmenplan Grundschule, die fachbezogenen Kerncurricula und der Bildungs- und Erziehungsplan bilden die Grundlage der unterrichtlichen und pädagogischen Arbeit im Rahmen eines rhythmisierten Schulvormittags und des daran anschließenden Betreuungsangebots.

Im rhythmisierten Vormittag der Schulen stehen Arbeits-, Gesprächs- und Ruhephasen in einer kindgerechten Abfolge. Altersgemischte Lerngruppen, jahrgangsübergreifende Pausenaktivitäten sowie genügend Zeit für freie sowie individuelle und selbstorganisierte Lernarrangements werden ermöglicht.

„Das zeigt sich besonders in folgenden Bausteinen: Verlässliche Rhythmen, Feste des Kirchenjahres und Rituale strukturieren das Jahr, den Monat, die Woche und den Tag. Reformpädagogische Arbeitsformen gestalten den Unterrichtsalltag (Wochenplan, Tagesplan, Stationsarbeit ...). Leistung und Leistungsbeurteilung basieren auf dem christlichen Menschenbild, zum Beispiel jeden Einzelnen als gewolltes Individuum zu betrachten“.³⁴ Zudem sind die Eltern aktiv in die Gestaltung des Schullebens mit einbezogen. In einem so geöffneten Schul- und Unterrichtsvormittag kann der Heterogenität besonders Rechnung getragen werden, Kinder können sich mit ihren individuellen Stärken aktiv einbringen, sich erleben und erproben.

Eine enge konzeptionelle Verzahnung des Schulvormittags mit dem sich anschließenden Betreuungsangebot, das mit einem gemeinsamen Mittagessen beginnt, verdient besondere Erwähnung.

Die Kinder sitzen während des Mittagessens in kleinen Tischgruppen, holen sich ihre Mahlzeit selbstständig und können miteinander kommunizieren und sich z. B. darüber austauschen, in welche Spielräume sie sich nach der Hausaufgabenerledigung einwählen. Auf diese Weise erhält die Essenszeit eine wichtige soziale Bedeutung, die das ganzheitliche Verständnis des Inklusionsgedankens im nachunterrichtlichen Handlungsraum weiter fundiert. Sozialkompetenz wird gestärkt, indem u. a. Bewältigungsmöglichkeiten bei aufkommenden Konflikten gemeinsam mit den Betreuerinnen überlegt werden. Auf diese Weise können die Kinder ihre Sensibilität gegenüber Abhängigkeiten und Mobbingstrukturen erhöhen. Durch eine langfristige Planung ist zudem in mehr als der Hälfte der Ferienzeiten eine Betreuung in der Schule gesichert. Die Zeit nach dem Schulvormittag ist somit integraler Bestandteil eines ganzheitlichen Schulkonzepts. Ein aktueller Arbeitsschwerpunkt ist die Ausschärfung des evangelischen Profils. Durch die Bejahung von Heterogenität als gesellschaftlichem Normalfall, basierend auf dem oben dargelegten christlichen Bildungsverständnis, soll Bildungsgerechtigkeit stets Mittelpunkt des schulischen Lebens und Lernens sein.

³⁴ www.schulstiftung-ekkw.de/html/bora.html.

„In einer ganzheitlichen Förderung von Leib und Seele soll in der Katharina-von-Bora-Schule Inklusion gegen jede Form von Ausgrenzung gesetzt werden.“ Und an späterer Stelle steht dort als einer der Leitsätze: „Kinder und Erwachsene sind mehr als ihre messbaren Leistungen. Wir sehen in ihnen Gottes Ebenbild. Das ist ihre besondere und unverletzliche Würde. In Jesus selbst erkennen wir das Bild, nach dem wir geschaffen sind. Sein allen Menschen zugewandtes Handeln gibt uns Orientierung und Maßstab.“

3.2 Schulgemeinschaft Rosenthal – Kooperation der im Diakonieverbund arbeitenden Karl-Preising-Schule Bad Arolsen mit der staatlichen Nicolaus-Hilgermann-Schule Rosenthal

Die **Karl-Preising-Schule (KPS)** ist im Verbund der Diakonie eine staatlich anerkannte Förderschule im Rehasentrum des Bathildisheim e. V. Bad Arolsen. Die Außenstelle Rosenthal besuchen ca. 40 Kinder mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung.

Die Kinder werden aus einem großen Einzugsbereich (südlicher Landkreis Waldeck-Frankenberg) täglich nach Rosenthal gefahren.

Die **Nicolaus-Hilgermann-Schule (NHS)** ist eine einzügige Grundschule im Landkreis Waldeck-Frankenberg.

Das schulische Einzugsgebiet umfasst das Gebiet Rosenthal mit seinen beiden Ortsteilen.

Die **Karl-Preising-Schule** errichtete ab dem Schuljahr 2003/2004 im teilweise freigewordenen Schulgebäude der Nicolaus-Hilgermann-Schule eine Außenstelle, um das förderpädagogische Schulangebot in der Region

zu erweitern und zugleich die Kooperation mit einer Regelgrundschule aufzubauen.

Seit Januar 2010 besteht zwischen den beiden selbstständigen Schulen ein Kooperationsvertrag mit der Bezeichnung „Schulgemeinschaft Rosenthal“. Im Rahmen der Entwicklung einer inklusiven Pädagogik haben beide Schulen ihre Zusammenarbeit in verschiedenen Handlungsfeldern erprobt (Pädagogische Tage, gemeinsame Pausenzeiten, Schulfeste und Projekt-tage) und mit dem Ziel der inklusiven Unterrichtsarbeit stetig weiter ausgebaut. Im Schuljahr 2011/12 schließlich wurde dieser Schritt „gewagt“ und der erste Jahrgang beider Schulen als inklusive Kooperationsklasse eingerichtet.

Im Schuljahr 2012/13 sind in den Kooperationsklassen 1–3 Kinder mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung eingebunden in das tägliche miteinander Leben und Arbeiten der gesamten Gruppe.

In den Kooperationsklassen bringen beide Schulen ihre für die Klassen/Grup-pen zugewiesenen Lehrerstunden/Personalressourcen ein und so arbeiten immer je eine Grund- und eine Förderschullehrerin zusammen. In den übr-igen Klassen liegt die Verantwortung bei den jeweiligen Schulformen. Auch dort wird ein Austausch innerhalb der täglichen Praxis gepflegt.

Die NHS hat im vierten Jahrgang noch eine eigenständige Grundschulklasse. Die Karl-Preising-Schule arbeitet eigenständig mit einem vorschulischen Einführungskurs in einer übergreifenden Gruppe 1–3 und einem Kurs 4. Die Schulgemeinschaft hat einen Förderverein.

Die Unterstützung durch die politische Gemeinde und der Informations-austausch mit ihr werden als sehr gut beschrieben. Die Zusammenarbeit mit der evangelischen Gemeinde und mit dem Ortspfarrer wird von der Schule auf der Basis einer kontinuierlichen Zusammenarbeit ausdrücklich gewünscht. Eine Einbindung von Kooperationsklassen in Feste des christ-lichen Jahreskreises oder in andere besondere Ereignisse der Ortskirchen-gemeinde aber auch das Mitwirken von Pfarrer und Ehrenamtlichen bei Schulgottesdiensten, Bibelstunden, Patenschaften oder eine allgemeine

diakonische Unterstützung fördern sowohl das Verständnis der Gemeindeglieder für das inklusionspädagogische Leben und Lernen der Schule als auch auf Seiten der Schule ihr evangelisches Profil.

3.3 Pädagogische Merkmale einer inklusiven Schulkultur

Die folgenden Überlegungen basieren auf den Einblicken in die unterrichtliche und konzeptionelle Arbeit der besuchten Schulen, den Ergebnissen der Schulgespräche sowie allgemeinen Erkenntnissen über inklusive schulische Arbeit.

Jedes Kind steht mit seinen (angeborenen, weiter zu entwickelnden und auch noch zu erwerbenden) Fähigkeiten und Stärken im Mittelpunkt der schulischen Arbeit. So ist z. B. im inklusiven Unterricht das genaue Beobachten **a l l e r** Kinder und das Umsetzen der diagnostischen Erkenntnisse in die Unterrichts- und Betreuungspraxis für alle Lehr- und Betreuungskräfte von herausragender Bedeutung. Die Förderschullehrer/innen werden mit ihren spezifischen diagnostischen und förderpädagogischen Kompetenzen sowohl im Klassenteam als auch im Gesamtteam als unverzichtbare Experten erlebt. Im inklusiven Unterricht arbeiten die Lehrer/innen konsequent in Teams und die Teams stehen in enger Kooperation. Der Unterricht wird gemeinsam geplant, in innerer Differenzierung durchgeführt und im Team reflektiert. Offenheit, Ehrlichkeit und Respekt vor den Kompetenzen der jeweiligen Teampartner sind in den besuchten Schulen nicht nur schriftlich festgelegt, sie werden auch gelebt. Im Vordergrund steht das gemeinsame Lernen mit den Kindern, das Heterogenität pädagogisch fruchtbar werden lässt, indem Toleranz und Akzeptanz unter der fundamentalen Erkenntnis Maria Montessoris „Jeder kann etwas“ wachsen sollen und auch können. Eine so gestaltete ganzheitlich inklusive pädagogische Arbeit braucht den breiten kollegialen innerschulischen Austausch sowie eine kontinuierlichen Begleitung, die konzeptionelle und ressourcenbezogene Unterstützung sowie eine Sicherstellung entsprechender Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten.

Auch wenn in inklusiv arbeitenden Schulen bzw. Klassen nicht jede Schülerin und jeder Schüler die vorgegebenen Standards der Regelschulform erreichen kann, so bleibt das Gemeinsame, jede Schülerin und jeden Schüler so wertschätzend zu fördern, dass sie/er ihren/seinen Platz in der Schule hat und mit den individuellen Fähigkeiten und Stärken anerkannt und gestärkt wird. Von nicht zu unterschätzender Bedeutung für einen gelingenden Prozess inklusiven Arbeitens ist die Zusammensetzung der Lerngruppe. Die Anzahl der Kinder mit besonderem Förderbedarf bzw. mit hohem Arbeits- und Lernvermögen sollte im ausgewogenen Verhältnis zur Gesamtgruppe stehen (nicht zu groß und auch nicht zu gering).

Ein positiver Faktor ist auch die Kommunikation nach außen. Denn Schule als Teil einer Gesellschaft, die Inklusion will, benötigt sowohl eine für diesen Gedanken offene als auch in der schulischen Mitarbeit aktive Umgebung. Das gilt besonders für die Zusammenarbeit von Lehr-/Fachkräften und Eltern, die sich auf gemeinsame Grundsätze von (häuslicher und schulischer) Erziehung verständigen müssen. Regelmäßige Gesprächs-/Begegnungsgelegenheiten, Themenabende und Informationsveranstaltungen sollten diese neue Schulkultur begleiten und wachsen lassen.

Ihre Bedeutung als inklusive Elternhaus-Schule-Kultur ist wichtig und muss deshalb notwendigerweise auch in der kirchlichen und kommunalen Öffentlichkeit präsent sein. Pfarrer/innen, Kirchenvorstände, Bürgermeister und Ortsvorsteher sowie deren Gremien müssen das Konzept ihrer Schulen mittragen und sich nach Kräften aktiv einbringen. Heterogenität kann so als Bereicherung des Lebens auch in diesen Beziehungen erfahren und angenommen werden.

3.4 Was Grundschulen für die Etablierung einer zunehmend inklusiven Schul- und Unterrichtskultur brauchen

Um eine – wie unter 3.3 dargestellte – inklusive Schul- und Unterrichtskultur in den Grundschulen entwickeln zu können, müssen in zentralen

Bereichen Bedingungen und Voraussetzungen erfüllt sein, die sich wie folgt beschreiben lassen:

Im Bereich der Schulstruktur und der Schulorganisation

Für die Umsetzung eines gelingenden inklusiven Konzeptes ist die Ausstattung der Schule mit einem Ganztags- bzw. zusätzlichen Betreuungsangebot förderlich.

Das Konzept einer inklusiv arbeitenden Schule sollte in ein dem Inklusionsgedanken verpflichteten gesellschaftlichen Umfeld eingebunden sein, in dem die Vernetzungsstrukturen mit der Elternschaft, den örtlichen Kitas, den weiterführenden Schulen, den politischen und kirchlichen Gremien und anderen relevanten Institutionen von allen Beteiligten bewusst gepflegt und für den jeweiligen Lern- und Handlungsprozess nutzbar gemacht werden.

Im Bereich der pädagogischen und didaktischen Ressourcen

Inklusives Unterrichten kann gelingen, wenn sich alle an der schulischen Arbeit Beteiligten auf ein im Schulprogramm verankertes „wertevermittelndes Konzept der Vielfalt, Heterogenität und Wertschätzung“ verständigt haben und alle dieses Konzept im täglichen Schulalltag und im schulischen Miteinander aktiv leben.

Das der auf Inklusion zielenden Pädagogik zugrundeliegende Menschenbild sowie die darauf basierende individuelle Haltung jedes Einzelnen muss entsprechend entwickelt sein.

Die Schulleitung erkennt Entwicklungsmöglichkeiten und -bedarfe, sie stößt sowohl die systemische als auch die pädagogische Schulentwicklung an und bringt diese weiter voran. Dabei muss sie die Ressourcen der Lehrkräfte stets im Blick behalten, um beispielsweise Überforderungssituationen frühzeitig zu erkennen und durch entsprechende Unterstützungsmaßnahmen zu vermeiden.

In der inklusiv arbeitenden Schule verfügen die Fach- und Lehrkräfte über Kompetenzen, mit denen sie den o. a. Anforderungen gerecht werden: Umgang mit Heterogenität und Differenzierung, Diagnose individueller Lernstände und entsprechende Lern- und Förderplanung, Arbeit im interdisziplinären Team ...

Im Bereich der Personal- und Sachausstattung

Die gelingende Umsetzung eines inklusiven Schulkonzeptes erfordert eine angemessene Personalausstattung, die neben dem Unterrichtsbedarf auch den zusätzlichen Bedarf für Konzeptentwicklung, für Reflexions- und Evaluationsprozesse sowie für vertiefende Teamkoordination erfüllt.

Zur Personalausstattung einer inklusiv arbeitenden Schule gehört das interdisziplinäre Stammkollegium mit einer engen, kontinuierlichen Zusammenarbeit von Regel- und Förderschullehrkräften sowie sozialpädagogischen Fachkräften. Förderschullehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte kommen nicht stundenweise in die Grundschule „eingeflogen“, sondern gehören zum Stammkollegium. Ihre speziellen Kompetenzen werden sowohl im Unterricht als auch in kollegialer Beratung und Unterstützung, in Elterngesprächen, in Konferenzen etc. wirksam.

Im Bereich der Sachausstattung müssen der inklusiv arbeitenden Schule genügend Mittel zur Verfügung stehen für besondere räumliche Ausstattungen, für hinreichende Unterrichtsmaterialien, für Fachliteratur etc.

Außerdem muss die Schule über ein ausreichendes Budget für Fort- und Weiterbildung verfügen, das sowohl die systemische Schulentwicklung (Fachtagungen, Prozessbegleitung, Coaching, Hospitationsbesuche) als auch die individuelle Fachfortbildung der Fach- und Lehrkräfte einschließt.



4. Inklusion in der Sekundarstufe

In diesem Abschnitt werden die Chancen und Herausforderungen einer inklusiven Schulkultur an weiterführenden Schulen in den Blick genommen. Dabei stellt sich die Frage, ob letztlich eine weitgehende inklusive Schulkultur das Ende des dreigliedrigen Schulsystems bedeutet.

4.1 Vorbemerkung: Vom Anspruch, der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden

Die Vision einer inklusiven Schule geht davon aus, dass der Anspruch auf gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen nicht deren individuelle Unterschiede aufhebt. So bedeutet Inklusion auch in der Sekundarstufe, die Individualität aller Schülerinnen und Schüler ernst zu nehmen mit dem Ziel, für jedes Kind Schulerfolg so gut wie möglich anzustreben. Deswegen ist es erforderlich, den jeweils notwendigen Förder- und Unterstützungsbedarf festzustellen und ein umsetzbares

Förderkonzept zu erarbeiten – möglichst für jede/n einzelne/n Schüler/in. Dies lässt erkennen, dass der Weg zur inklusiven Schule lang und mühsam sein wird. Weder Einzelschulen noch die für Schulen Verantwortlichen können mehr tun, als sich auf diesen Weg zu machen, um die jeweilige pädagogische Praxis zunehmend inklusiver zu gestalten.

Bei dem Bemühen um Inklusion in der Schule sollten die seit längerem gesammelten Erfahrungen aus bisher schon praktiziertem „gemeinsamem Unterricht“ sehr gründlich evaluiert werden. Denn daraus können Bedingungen abgeleitet werden, unter denen es möglich wird, dass alle Beteiligten sinnvoll und förderlich zusammen lernen, leben und arbeiten.

Außerdem liegen bereits viele Erkenntnisse vor, wie man kognitive, soziale, religiöse, seelische oder körperliche Unterschiede aufmerksam wahrnehmen kann, die das schulische Lernen beeinflussen und die z.T. eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe erschweren. Näheres dazu findet sich auch in der Schrift „Grenzen überwinden – Teilhabe erfahren“ der Bildungskammer der EKKW.

4.2 Voraussetzungen für inklusive Bildung: Merkmale weiterführender Schulen

Die Schule hat einen gesellschaftlichen Auftrag: Sie soll Schülerinnen und Schülern überprüfbare Kompetenzen vermitteln und ihnen mit dem Schulabschluss vergleichbare Zertifikate über die erworbenen Fähigkeiten ausstellen. Diese Zertifikate sind entscheidend für die Bildungs- und Berufsbiographie jeder/jedes Einzelnen. Die weiterführenden Schulen versammeln also eine Schülerschaft mit spezifischen Fähigkeiten und Neigungen, um sie auf bestimmte Berufsfelder bzw. Bildungsebenen (Ausbildung, Studium etc.) vorzubereiten. Eine Auswahl nach Leistungskriterien gehört insofern unverzichtbar zu den Aufgaben der weiterführenden Schulen: Dieses Prinzip der „Selektion“ zwecks Bildung/Ausbildung im Blick auf Anforderungen des Arbeitsmarktes darf aber die gesellschaftliche Teilhabe und Förderung

aller keinesfalls aufheben; doch müssen nicht alle zum selben Ziel gefördert werden. Die Diskussion über die Leistungsfähigkeit des dreigliedrigen Schulsystems und über die Frage, ob es nicht einem flächendeckenden Gesamtschulsystem weichen sollte, muss in diesem Zusammenhang dringlich geführt werden, was allerdings den Rahmen dieser Stellungnahme sprengen würde.

Während in Grundschulen der Unterricht überwiegend am Klassenlehrer/ an der Klassenlehrerin orientiert ist, wird er in weiterführenden Schulen meist durch zahlreiche Fachlehrkräfte erteilt. Dieses Fachlehrer-Prinzip erschwert die Implementierung inklusiver Lern- und Lehrformen, da es die für inklusiven Unterricht notwendigen Voraussetzungen einer engen Bindung der Schülerinnen und Schüler an Vertrauenspersonen und die Teambildung der Lehrkräfte bisher noch wenig entwickelt hat. Die Lerngruppen in der Sekundarstufe I sind außerdem oft größer als in Grundschulklassen.

Die unabwiesbare Frage nach einer menschen- und sachgerechten finanziellen und personellen Ausstattung für die angestrebte inklusive Beschulung stellt sich hier umso drängender. Neben einer vertretbaren Gruppengröße sind weitere Anforderungen zu beachten wie z. B. die regelmäßige Fachberatung der Lehrkräfte, die Möglichkeit zur Kommunikation aller am inklusiven Schulentwicklungsprozess Beteiligten, d. h. die Betreuungssituation insgesamt: „Guter Wille“ allein reicht also nicht, – er könnte sogar kontraproduktiv wirken, würde man doch auf diese Weise der Relevanz der Aufgabe nicht gerecht.

4.3 Unterwegs zur inklusiven Schule: Einblicke in die Praxis der Wollenbergschule Wetter (IGS)

Die Wollenbergschule Wetter (WSW) im Landkreis Marburg-Biedenkopf besteht seit 1971 als integrierte Gesamtschule mit Förderschulzweig. 1992 entstand hier das erste Beratungs- und Förderzentrum in Hessen.

An der WSW lernen 750 Schülerinnen und Schüler in gemischten Klassen gemeinsam und können individuelle Schulabschlüsse erreichen (Haupt- oder Realschulabschluss, Übergang in die gymnasiale Oberstufe, Abschluss der Förderschule). In 6 Kooperationsklassen lernen sie zusammen mit Kindern, die Anspruch auf sonderpädagogische Förderung haben (ca. 4–5 Schüler pro Klasse). In diesen Klassen unterrichtet dann ein Förderschullehrer ca. 20 Std. in Kooperation mit dem Regelschullehrer.

Auf Inklusion hin orientierte Arbeit bedeutet für die WSW, dass alle Schülerinnen und Schüler mit bestehendem oder sich abzeichnendem Anspruch auf sonderpädagogische Förderung im allgemeinen System gefördert werden können. Inklusiv beschult werden seit 2009 Mädchen und Jungen mit diesem Anspruch in den Bereichen „Lernen“, „körperlich-motorische Entwicklung“, „Hören und Sehen“, nicht aber im Bereich „geistige Entwicklung“. Die Lehrkräfte arbeiten im Team mit Erziehern, Sozialpädagogen, FSJlern, Integrationshelfern und einer Sozialarbeiterin.

Die Differenzierung basiert auf einer kontinuierlichen und im Lehrerteam transparent abgestimmten Förderplanung und entsprechend differenzierten Methoden. Im engen Austausch erfolgt eine gemeinsame Unterrichtsplanung, die sich an der Heterogenität der gesamten Lerngruppe orientiert. Die diagnostische und sonderpädagogische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern ist vernetzt mit schulischen und außerschulischen Hilfen sowie mit den Eltern. Systemische Beratung und fachspezifische Fortbildungen flankieren diese fallbezogene Arbeit.

Über den Unterricht hinaus gibt es weitere „inklusive Bausteine“: gemeinsame Pausen- und Essenszeiten, Arbeitsgemeinschaften, jahrgangsbezogene Projekte wie Theatertage und Suchtpräventionswoche, musikalische Neigungsgruppen im Jg. 5/6 sowie diverse Festveranstaltungen.

Die räumliche und strukturelle Verbindung von Förderschule und Gesamtschule ermöglicht eine flexible Stundenplangestaltung, gemeinsame Konferenzen, Fortbildungen und das Unterrichten in Phasen der Teilintegration (z. B. im Fach Englisch in Kl. 5). Die Übergangsgespräche von den Grundschu-

len in die Sekundarstufe I der WSW werden gemeinsam von Lehrkräften der Grundschule, Regelschule und Förderschule geführt.

Die WSW ist personell besonders gut ausgestattet (3 zusätzliche Planstellen als Modellschule, 8 zusätzliche Stellen für die Ganztagschule). Weiterhin gibt es eine intensive Zusammenarbeit mit Lehrkräften der dezentralen Erziehungshilfe und Lehrkräften des Beratungs- und Förderzentrums (teilweise mit „Doppelsteckung“ im Unterricht). Gute Voraussetzungen für die Entwicklung zur inklusiven Schule bieten die langjährigen Erfahrungen des Kollegiums im gemeinsamen Unterrichten und außerdem die geringe schulische Konkurrenz im nahen Umfeld.

Aufgrund der Angebote zur Beschulung an einem Schulstandort haben die Eltern eine echte Wahl bezüglich des bestmöglichen Förderortes für ihr Kind: Für manche Kinder und Jugendliche ist eine reine Förderschulklasse geeigneter, für andere die inklusive Beschulung. Die o. g. Doppelsteckung von Lehrkräften in fast allen Wochenstunden der Kooperationsklassen hilft Ängste der Regelschullehrer bezüglich der großen Vielfalt innerhalb ihrer Lerngruppen abzubauen.

Kommentar: Natürlich hängt eine erfolgreiche Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht immer auch von menschlich-persönlichen Faktoren im Team ab. Schon der bislang praktizierte gemeinsame Unterricht an vielen Schulen generierte gute inklusive Lehrformen – nicht zuletzt aufgrund von positiver Einstellung und engagiertem Einsatz der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer.

Unabhängig von einer in Zukunft noch verstärkt anzustrebenden „Bewusstseinsänderung“ bei den Lehrkräften ist eine der anspruchsvollen Aufgabe angemessene erhöhte Personalversorgung für alle Schulen mit dem Ziel inklusiver Bildung unbedingt erforderlich und erleichtert den Akteuren die Umstellung.³⁵

³⁵ Die meisten Gesamtschulen haben z. Zt. noch eine ganz andere Personalsituation als die Wollenbergschule: Beispielsweise hat die kooperative Gesamtschule in Hofgeismar mit ca. 950 Schülerinnen und Schülern für 6 inklusiv beschulte Kinder in vier Klassen und für vorbeugende Maßnahmen insgesamt nur 22 zusätzliche Stunden einer BFZ-Lehrkraft zur Verfügung.

4.4 Unterwegs zur inklusiven Schule: Entwicklungsschritte an der Melanchthon-Schule Steinatal (Gymnasium der EKKW)

Die Melanchthon-Schule Steinatal (MSS) im Schwalm-Eder-Kreis ist das Gymnasium der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck, an dem ca. 700 Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden. Mit ihrem schulischen Angebot vertritt die EKKW als Schulträgerin die Zielsetzung, die Bildungslandschaft aktiv mitzugestalten und Bildung im protestantischen Sinne erleb- und sichtbar zu machen. Die Schülerinnen und Schüler sollen eine fundierte fachspezifische Bildung, dabei ganzheitliche Förderung und lebensbegleitende religiöse Orientierung erfahren und zu verantwortlichem Handeln in unserer demokratischen Gesellschaft befähigt werden. Die Zugangsbedingungen für die Aufnahme in die Jahrgangsstufe 5 sind hinsichtlich des Erfordernisses der Inklusion neu zu bedenken und ggf. zu verändern.

Wie andere Gymnasien auch hat sich die MSS auf den Weg gemacht, unter den derzeitigen Rahmenbedingungen eine stärker inklusiv ausgerichtete Pädagogik so gut wie möglich in der Praxis des Schulalltags umzusetzen. Ihr evangelisches Profil – auf Grundlage des biblisch-christlichen Menschenbildes – bringt dafür bereits wichtige Ansätze mit.

So gehört u. a. seit über zehn Jahren das sog. *Diakonisch-soziale Lernen*³⁶ dazu, durch das die Schülerinnen und Schüler aller Jahrgänge Theorie und Praxis diakonischer Arbeit in ihren vielfältigen Aufgabenbereichen kennen lernen. In Jahrgang 6 finden z. B. Erstbegegnungsprojekte mit Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen aus benachbarten Förderschulen für geistige Entwicklung³⁷ statt, womit Wege zu einem unbefangenen und konstruktiven Miteinander angebahnt werden. Die Kinder dieser Altersstufe lernen hier andere und sich selbst in ihrer jeweiligen Einzigartigkeit und Besonderheit zu akzeptieren und zu achten.

In der Einführungsphase der Oberstufe können die Schülerinnen und

³⁶ S. dazu Steinataler Hefte 1/2003: „Diakonisch-soziales Lernen“, hrsg. v. Christel Ruth Kaiser, Schwalmstadt-Treysa 2003.

³⁷ Im Hess. Diakoniezentrum Hephata/Schwalmstadt-Treysa und Alsfeld.

Schüler freiwillig ein halbjähriges diakonisch-soziales Praktikum absolvieren. An einem Tag der Woche arbeiten sie dann in diakonischen bzw. sozialen Einrichtungen mit: in Wohngemeinschaften, Werkstätten oder Schulen für Menschen mit Beeinträchtigungen, in Senioren- und Pflegeheimen, in der häuslichen Pflege, in der Jugend- und Familienhilfe etc. Sie machen dort Erfahrungen, die sie existentiell berühren und ihnen ethische Fragehorizonte öffnen, die im Religionsunterricht bzw. anderen Fächern aufgenommen und thematisiert werden. Es erfüllt sie mit Stolz, wenn sie die Anforderungen dieses Dienstes trotz anfänglicher Hemmungen und Selbstzweifel bewältigen konnten. Sie werten es hoch, dass man ihnen eine verantwortungsvolle Aufgabe zugetraut hat und dass sie dieser Verantwortung gewachsen sind. Dies alles erleben sie als Persönlichkeitsstärkung, kommt hier doch nicht nur die Bedürftigkeit und Schwachheit anderer in den Blick, sondern auch die Auseinandersetzung mit den eigenen Grenzen, was ein wichtiges Korrektiv zum gymnasialen Leistungsdenken bildet. Im Zusammenhang der anstehenden Inklusionsaufgabe bedeutet dies die konkrete Erfahrung, dass „Helfen“ nicht auf ein Gefälle zwischen Hilfehandeln und Hilfsbedürftigkeit abzielt, sondern auf Begegnung in Augenhöhe. So realisieren die Schülerinnen und Schüler, dass Menschen mit Beeinträchtigungen, Alte und Kranke nicht nur Empfangende sind, sondern dass sie oft viel zu geben vermögen: z. B. Freude in der Begegnung, ein Gespür für das, was im Leben sinnvoll und wichtig ist.

Im Zuge ihrer Entwicklung zu einer ganztägig arbeitenden Schule verändert sich die MSS zunehmend zu einem Lebensort aller Mitglieder der Schulgemeinde. Immer wichtiger ist es daher, dass diakonisch-soziales Handeln nicht ausschließlich außerschulisch erlebt wird, sondern ebenso im Sinne einer „Kultur des Helfens“ nach ‚innen‘ wirkt: Hilfs- und Verantwortungsbereitschaft sollen auch im Schulalltag vielfältig eingeübt werden. Dies zeigt sich beispielsweise in der Förderarbeit von Arbeitsgemeinschaften wie „Schüler helfen Schülern“ als Angebot für Mitschüler mit fachlichen Defiziten oder bei der „Schülerstreitschlichtung“ als Hilfe zur Konfliktbewältigung in Klassen der Sekundarstufe I, im verlässlichen

Engagement des Schulsanitätsdienstes bei Schulunfällen, in breitgefächerten Teilnahmemöglichkeiten sportlicher Art während der Mittagszeit dank des Einsatzes ehrenamtlich wirkender Schülermentoren, bei der täglichen Mensa-Mithilfe als Dienst aller für alle, u. a. m.

Auf die „Wertschätzung von Vielfalt“ als eine wesentliche Voraussetzung für die Implementierung inklusiver Pädagogik verweist u. a. auch das Hochbegabten-Förderkonzept der MSS, das seit 2004 schon mehrfach durch das Hessische Kultusministerium zertifiziert wurde.³⁸ Mit einem sog. „Beratungsnetzwerk“³⁹ erhalten z. B. die Schülerinnen und Schüler Unterstützung, die – trotz überdurchschnittlicher Begabung – den Anforderungen des Gymnasiums nicht gewachsen zu sein scheinen. Es soll vermieden werden, dass diese leider sog. „Underachiever“ eine Klasse wiederholen oder sogar die Schule verlassen müssen. Oft fallen sie außer mit Leistungsdefiziten zusätzlich in ihrem Sozial- und Arbeitsverhalten als problembehaftet auf, woraus z. T. heftige Konfliktsituationen entstehen können. Doch nicht nur für diese Hochbegabten, sondern für die gesamte Schülerschaft steht das Beratungsnetzwerk zur Förderung bei schulischen Defiziten und Hilfe in persönlichen Lebenskrisen zur Verfügung.

Mit Rückkehr zur 9-jährigen Gymnasialzeit im Schuljahr 2012/13 gibt es an der MSS in freier Erweiterung der Stundentafel die sog. Melanchthon-Stunden. Hier handelt es sich um zwei zusätzliche Wochenstunden in der Jahrgangsstufe 5, in denen Lehrkräfte in Doppelbesetzung offene, kooperative Lernformen einüben mit dem Ziel, sowohl die fachlichen als auch methodischen Kompetenzen zu erweitern. Diese Melanchthon-Stunden bieten – u. a. durch ihr Prinzip der Entschleunigung – die Chance zu mehr Binnendifferenzierung im Unterricht und damit zum Einüben einer verstärkt inklusiv geprägten Haltung in den einzelnen Lerngruppen.

³⁸ S. dazu Steinataler Hefte 5/2007: „Hohe Begabung fördern“, hrsg. v. Christel Ruth Kaiser, Schwalmstadt-Treysa 2007.

³⁹ Ebd., 37 ff.

Schon seit vielen Jahren ist die Beschulung von Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen (z. B. Gehbehinderte, Gehörlose) in Klassen und Kursen der MSS eine Aufgabe, die immer dann angenommen wird, wenn sie sich im Einzelfall konkret stellt: Derzeit werden z. B. drei gehörlose Schülerinnen und Schüler in den Klassen 5 und 9 unterrichtet; diese sowie die unterrichtenden Lehrkräfte erhalten entsprechend fachgerechte Einführungen in förderliche Formen der Kommunikation im Unterricht und Schulleben durch Experten aus der Schule für Gehörlose in Homberg/Efze. Ebenso wird die Schulleitung im Blick auf Fragen der Ausstattung von Klassenräumen u. a. m. beraten. Die betreffenden Jugendlichen treten ihre Schullaufbahn unter gleichen schulischen Voraussetzungen an wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Beeinträchtigung und sie legen unter gleichen fachlichen Anforderungen ihr Abitur ab.

Angesichts der Lehrplanverpflichtung bis zum Abitur mit den daran gebundenen jeweiligen fachspezifischen Anforderungen sieht sich die MSS z. Zt. nicht in der Lage, über die ansatzweise inkludierende Beschulung von sog. „Underachievern“ sowie von körperlich beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern hinaus eine noch umfassendere inklusive Beschulung für Kinder und Jugendliche mit den Förderbedarfen sozial-emotionale und geistige Entwicklung öffentlich anzubieten. Es wäre zu befürchten, dass nicht alle Schülergruppen eine ihren jeweiligen Möglichkeiten und Bedürfnissen angemessene Förderung erhalten könnten, da es noch an den dazu unbedingt notwendigen unterstützenden Ressourcen fehlt: zusätzliches professionell ausgebildetes Personal (Förderschullehrkräfte), Ausstattung und Angebote zur regelmäßigen Fortbildung des Kollegiums für einen qualifizierten Unterricht mit heterogenen Schülergruppen von großer Bandbreite.

Alternativ würde die Öffnung für Kinder und Jugendliche mit erhöhtem Anspruch auf individuelle Förderung eine grundsätzliche Neufassung des gesamten Schulkonzeptes bedeuten. Sie ist erst dann vorstellbar, wenn der Schulträger die personellen und sächlichen Voraussetzungen dafür schaffen kann.

Kommentar: Die schulischen Schwerpunkte der MSS orientieren sich – neben der evangelischen Prägung des Schullebens – an einem dezidiert gymnasial ausgerichteten Profil, das den Anspruch hat, leistungsorientiert und sozial zugleich zu sein.

Dabei setzt die Konzeption des diakonisch-sozialen Lernens an der MSS auf eine nachhaltige Sensibilisierung der Jugendlichen, damit sie die Bedeutung diakonischen Handelns für eine humane Gesellschaft in der Öffentlichkeit vertreten und sich für diese Aufgaben persönlich engagieren. Gerade bei einer Schülerschaft mit überwiegend guten bis hohen Potenzialen und entsprechender Leistungsfähigkeit ist es pädagogisch bedeutsam, dass ihre Bereitschaft zum verantwortungsvollen Engagement geweckt und ihre Aufmerksamkeit für Schwäche und Hilfsbedürftigkeit geweitet wird. Das ist eine wichtige Voraussetzung für eine inklusiv geprägte Lebenshaltung – weit über die Schulzeit hinaus.

Damit entspricht das diakonisch-soziale Profil der MSS vor allem dem in der Einführung (S. 8) erwähnten vierten Handlungsfeld zur Umsetzung der UN-Behindertenkonvention: der „Bewusstseinsbildung“. Insofern kann die Schule auf ein gutes Fundament für die Entwicklung weiterer inklusiver Lehr-, Lern- und Lebensformen bauen.

Für die MSS als Gymnasium in kirchlicher Trägerschaft ist es zudem selbstverständlich, dass alle ihr anvertrauten Schülerinnen und Schüler zur Schulgemeinschaft gehören und diese – in ihrer jeweiligen Heterogenität – gemeinsam repräsentieren, bereichern und hier, wenn nötig, Hilfe erfahren.

Kirchengemeinden und kirchliche Einrichtungen können die Entwicklung inklusiver Beschulung unterstützen und fördern, indem sie den Schulen gegenüber ihr Interesse bekunden und ihre Entwicklung aktiv begleiten. Dies bindet die Schulentwicklung ein in einen gesamtgesellschaftlichen Prozess. So könnte im Gemeindebrief z.B. über diese schulischen Veränderungen berichtet werden, es könnten konkrete Hilfsangebote für den Nachmittagsbereich erfolgen oder Unterstützungen bei einzelnen Schulprojekten u. v. a. m.



5. Inklusion und Konfirmandenarbeit

Inklusion ist für die Konfirmandenarbeit beides:

Normalität einerseits, weil Konfirmandenarbeit sich an alle Jugendliche eines Jahrgangs richtet. Heterogenität ist also gleichsam ein spezifisches Kennzeichen jeder Konfirmandengruppe, da sich hier Jugendliche aus unterschiedlichen familiären und sozialen Herkunftssituationen mit unterschiedlichen Motivationslagen, Stärken und Einschränkungen begegnen, milieu- und schulformübergreifend.

Zu gestaltende Aufgabe und Herausforderung andererseits, insofern die Leitidee „Inklusion“ die für die Konfirmandenarbeit Verantwortlichen anregen soll, diese Heterogenität der Gruppen bei der Planung und Gestaltung so zu berücksichtigen, dass die Konfirmandenarbeit allen Konfirmandinnen und Konfirmanden größtmögliche Teilhabe ermöglicht. Ob dies gelingt, hängt maßgeblich von der Haltung aller Beteiligten ab. Die zu gestaltende Aufgabe wird komplexer durch die Teilnahme von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen. Die Notwendigkeit der Binnendifferenzierung wird dadurch noch verstärkt. Der Notwendigkeit indivi-

dueller Förderung wird am ehesten durch Planung und Gestaltung der Konfirmandenarbeit im Team entsprochen.

Die Leitidee „Inklusion“ betont die gleiche Würde aller, darf aber in der Praxis nicht zur Gleichmacherei führen. Auch wenn am Ende allen Jugendlichen die Konfirmation ermöglicht werden soll, so nötigt die Unterschiedlichkeit der Jugendlichen alle Beteiligten zur Beantwortung der Frage, welcher Weg zur Konfirmation für den je einzelnen Jugendlichen der für ihn angemessene ist. Inklusion in der Konfirmandenarbeit erfordert also individuelle Lösungen und eine Vielfalt von Formen inklusiver Konfirmandenarbeit mit unterschiedlichen Partizipationsmöglichkeiten. Verschiedene Formen inklusiver Konfirmandenarbeit werden im Folgenden erläutert. Die Bandbreite geht von der Teilnahme an der Konfirmandenarbeit in der Kirchengemeinde bis hin zur Gestaltung der Konfirmandenzeit in einem speziellen schulischen Kontext.

Inklusion in der Konfirmandenarbeit ist eine von allen zu gestaltende Aufgabe und bleibt damit eine Zu-Mutung. Sie ist aber dennoch Ziel wie Basis gelebter Gemeinschaft, in der Wertschätzung im Umgang miteinander erlebt und gefördert werden kann.

5.1 Inklusion – Vielfalt als Normalfall – Grundsätzliche Überlegungen zur Inklusion als Leitprinzip in der Konfirmandenarbeit

Anders als in den Bereichen KiTa und Schule existieren für den Bereich Konfirmandenarbeit keine vorgegebenen Rahmenbedingungen oder Strukturen hinsichtlich der Frage nach Inklusion. Dies erklärt die eigenständige/abweichende Darstellungsweise des Themas ‚Inklusion und Konfirmandenarbeit‘. Von daher werden im Folgenden Merkmale und Prinzipien inklusiver Konfirmandenarbeit formuliert.

Inklusion als Leitbild geht davon aus, dass von vorne herein alle zu einer Gruppe dazugehören. Die Unterschiedlichkeit der Teilnehmer und die

Vielfalt innerhalb der Gruppe ist der Normalfall. Menschen mit den unterschiedlichsten Begabungen und Befindlichkeiten lernen, feiern und leben zusammen.

In diesem Sinne verstanden ist das Handlungsfeld Konfirmandenarbeit inklusiv, weil es sich an alle Jugendlichen eines Jahrgangs wendet. Dies wird dezidiert von der neuen Konzeption der Konfirmandenarbeit in der EKKW betont. Konfirmandengruppen sind in stärkerem Maße heterogen zusammengesetzt als Schulklassen oder Neigungsgruppen, in denen Jugendliche sonst zusammen sind. In Konfirmandengruppen begegnen sich Jugendliche aus unterschiedlichen familiären und sozialen Herkunftssituationen, milieu- und schulformübergreifend. Man trifft auf Jugendliche mit unterschiedlichen Begabungen und Bedürfnissen, unterschiedlichen Stärken und Schwächen und unterschiedlichen Motivationslagen.

Wenn Jugendliche bei der Konfirmation eingeseignet werden, wird verdeutlicht, was jedem einzelnen voraussetzungslos bei der Taufe zugesagt wurde: Dass alle diese Jugendlichen, so unterschiedlich sie auch sein mögen, in gleicher Weise zu Gott gehören, den Segen empfangen und Glieder am Leib Jesu Christi sind. Dies ist nicht an kognitive Fähigkeiten auf Seiten der Jugendlichen gebunden. Andere Aspekte der Konfirmation – etwa Konfirmation als bewusster Bekenntnisakt oder als Zeichen mündigen Glaubens – dürfen dem nicht übergeordnet werden.

Wenn Kirchengemeinden Jugendliche zur Teilnahme an der Konfirmandenarbeit einladen, kann es aus theologischen Erwägungen keine Ausschlusskriterien geben, auf Grund derer bestimmten Jugendlichen die Teilnahme verwehrt werden könnte, etwa wegen körperlicher oder geistiger Einschränkungen. Reflexionsfähigkeit und Ausdrucksfähigkeit sind keine Voraussetzungen für die Teilnahme an der Konfirmandenarbeit. Die Einladung zur Konfirmandenzeit richtet sich bewusst auch an Jugendliche mit Beeinträchtigungen und besonderem Förderbedarf. Jugendliche und deren Eltern erleben Kirche auf diese Weise als offen und bereitwillig, alle, auch Jugendliche mit Beeinträchtigungen, willkommen zu heißen.

Die Heterogenität der Gruppe, von der Inklusion ausgeht, ist gleichsam ein Markenzeichen der Konfirmandenarbeit. Inklusion ist damit für die Konfirmandenarbeit beides: einerseits gegebene Voraussetzung, andererseits zu gestaltende Aufgabe und Herausforderung für alle an der Konfirmandenarbeit Beteiligten.

5.2 Inklusion – zuerst ein zentrales Merkmal der eigenen Haltung

Ob Inklusion in der Weise auch in Konfirmandengruppen erfahrbar wird und erlebt werden kann, hängt maßgeblich an den Einstellungen aller Beteiligten. Ob die Unterschiedlichkeit der Teilnehmer und die Vielfalt innerhalb der Gruppe positiv erfahren werden, liegt an der Bereitschaft der Einzelnen, Menschen mit ihren Unterschieden als Bereicherung zu verstehen, von der alle profitieren und die ermöglicht, dass alle mit ihren Fähigkeiten und Grenzen zu ihrem Recht kommen.

Das Zugeständnis unterschiedlicher Lernwege, das Akzeptieren unterschiedlicher Möglichkeiten zur Teilnahme und Mitarbeit, die Achtung und Wertschätzung untereinander, sowohl zwischen den Jugendlichen als auch zwischen den Leitenden und den Jugendlichen, das Respektieren des Anderen in seinem Anderssein, die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit allen lassen die voraussetzungslose Annahme des Einzelnen durch Gott, wie sie in der Taufe zugesprochen wurde, konkret erfahrbar werden.

Die Gruppenatmosphäre ist dafür entscheidend, ob die einzelnen Jugendlichen sich wirklich als willkommen erleben können. Ein Hauptaugenmerk ist deshalb auf den Umgang miteinander zu legen. Selbst erstellte Gruppenregeln und Kontrakte sind dafür dienlich. Sie regeln, dass in der Konfirmandengruppe trotz der Unterschiedlichkeit der einzelnen Teilnehmer niemand gemobbt oder ausgegrenzt wird. Dass aus diesen unterschiedlichen Einzelnen im Laufe der Konfirmandenzeit eine Gruppe entsteht, in der jeder diese inklusive Sicht auf jeden und alle teilt, ist für das Gelingen des gesamten

Prozesses konstitutiv. Unabhängig von aller inhaltlichen Gestaltung ist die Beziehungsarbeit in der Konfirmandenarbeit maßgebend am Gelingen der Inklusion beteiligt. Das gilt unabhängig davon, ob und wie viele Jugendliche in dieser Gruppe besondere Auffälligkeiten oder Einschränkungen haben. Neben den Regeln, neben dem Zugeständnis unterschiedlicher Formen der Teilhabe unterstützen in besonderem Maße Methoden kooperativen Arbeitens den Prozess der ‚Gruppenwerdung‘ und gelingender Inklusion. Sie bauen Vorbehalte und ‚Berührungspunkte‘ ab und fördern die Wahrnehmung des Anderen sowie gegenseitige Hilfe.

Die Gruppe wird damit eine besondere, wenn nicht die bestimmende Determinante im Blick auf die Zufriedenheit mit der Konfirmandenzeit.

5.3 Inklusion – die Teilnahme von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen, insbesondere mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als Anfrage an die eigene Konzeption und Praxis der Konfirmandenarbeit

Die Heterogenität der Konfirmandengruppe ist Chance und Aufgabe zugleich. Diese so zu gestalten, dass Inklusion gelingt, stellt für die Verantwortlichen eine besondere religionspädagogische Herausforderung dar. Sie setzt voraus, die Jugendlichen als Subjekte ihres Lernens ernst zu nehmen, die zur Konfirmandenzeit mit ihren unterschiedlichen Begabungen und Einschränkungen, mit unterschiedlichen Ausgangslagen und individuellen Zugängen kommen.

Der Heterogenität der Konfirmandengruppe mit der Notwendigkeit individueller Förderung kann eher entsprochen werden durch ein Team von Mitarbeitenden. Planung und Gestaltung der Konfirmandenarbeit im Team ermöglicht die notwendigen differenzierten, aber gleichwertigen Angebote und Arrangements, die die Unterschiedlichkeit der einzelnen Teilnehmenden genauso im Blick hat wie den Gruppenprozess als Ganzen.

Die Heterogenität der Konfirmandengruppe wird durch die Teilnahme von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen komplexer; die ohnehin gegebene Notwendigkeit der Binnendifferenzierung wird dadurch noch verstärkt. Besonders die Teilnahme von Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ bzw. „geistige Entwicklung“ erleben Pfarrer/innen als Anfrage an die eigene Konzeption und Praxis der Konfirmandenarbeit:

- (Wie) Muss ich meine Konfirmandenarbeit verändern, um Jugendlichen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine ihnen entsprechende Teilnahme zu ermöglichen?
- Welche Materialien und Methoden eignen sich?
- Welche personelle wie finanzielle Unterstützung gibt es?
- Welche pädagogischen Kompetenzen bringe ich selber mit?
- Welches Konzept ermöglicht Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigungen ein gemeinsames Lernen, Feiern und Leben in der Gruppe?

Konfirmandenarbeit mit Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten braucht mehr als organisatorische Umstrukturierungen und Barrierefreiheit.

Sie nötigt die Verantwortlichen zu didaktischen Entscheidungen, die für diese Situation angemessen sein sollen. Bei der *Vorbereitung und Planung* der Konfirmandenarbeit mit Jugendlichen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung/Lernschwierigkeiten legt sich nahe, „Elementarisierung“ als angemessenes religionsdidaktisches Modell heranzuziehen.

Leitfragen können sein:

- welche grundlegenden Erfahrungen aus der Lebenswelt der Jugendlichen sich anbieten,
- welche Zugänge die Jugendlichen mit bringen,
- welche Lernformen sich eignen für erfahrungsbezogenes Lernen,
- welche Konzentrationen bei der Auswahl der Themen und Texte geboten sind,
- welche ‚Wahrheiten‘ für diese Jugendlichen bedeutsam sind.

Bei der *Gestaltung* der Konfirmandenarbeit für und mit Jugendlichen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung/Lernschwierigkeiten empfiehlt es sich, neben dem Erzählen (biblischer) Geschichten stärker mit Ritualen und Symbolen, mit Bildern und Figuren, mit Klang und Musik, mit Gesten, Bewegung (spielen) und Körperübungen zu arbeiten. Solche Elemente als Eindrucks- bzw. Ausdrucksmedien geben den Jugendlichen Hilfestellung, sich selbst und ihre Lebenswelt im Horizont christlichen Glaubens wahrzunehmen; sie regen, wenn möglich, zu eigenen Gestaltungs- und Ausdrucksformen an und können helfen, sich selbst anzunehmen als der Mensch, der man ist.

In dem Zusammenhang ist darauf zu achten, dass die verwendeten Materialien die Konfirmanden mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung/Lernschwierigkeiten wirklich als Jugendliche ernst nehmen und sich im Niveau nicht an Kindern ausrichten.

Die genannten Empfehlungen deuten Möglichkeiten an; die konkrete Umsetzung hängt von den Jugendlichen und der Gruppenzusammensetzung ab und muss den Gegebenheiten vor Ort Rechnung tragen. Dies kann die Notwendigkeit mit sich bringen, dass für einzelne Konfirmanden mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung/Lernschwierigkeiten längere Pausen nicht nur bei den einzelnen Treffen, sondern im gesamten Konfirmandenkurs notwendig sind und berücksichtigt werden müssen. Es kann auch heißen, dass Methoden und Materialien manche Jugendliche gar nicht erreichen. Die Annahme des Einzelnen durch die Unterrichtenden oder/und durch andere Teilnehmer und die Zugehörigkeit zur Gruppe, von der Inklusion ausgeht, kann dann hoffentlich durch Zeichen von Nähe und Zuwendung erfahren werden.

Allerdings:

Inklusion heißt, dass alle gleichwertig, aber nicht alle gleich sind. Die Jugendlichen mit Beeinträchtigungen sind nicht Objekte diakonischen Lernens, an denen soziale Kompetenzen erworben oder gefördert werden. Sie sind vom Gedanken der Inklusion her gleichwertige Teile der Gruppe.

5.4 Inklusive Konfirmandenarbeit – Ja, unbedingt, aber ...

Inklusive Konfirmandenarbeit sucht nach Wegen, wie Konfirmand/innen mit mehr oder weniger Beeinträchtigungen sich gemeinsam mit Gleichaltrigen auf die Konfirmation vorbereiten und diese gemeinsam feiern können. Idealerweise erleben sich Konfirmand/innen in dieser gemeinsamen Zeit als Teil einer Gruppe, in der Beeinträchtigungen und Verhaltensauffälligkeiten nicht als Defizite, sondern als Bereicherung gesehen und erfahren werden – sie erleben im besten Fall gelungene inklusive Konfirmandenarbeit.

Der Wunsch, inklusive Konfirmandenarbeit in der skizzierten Weise zu gestalten, kann besonders bei den Verantwortlichen zum Gefühl der Überforderung führen.

Das Leitbild ‚Inklusion‘ soll Gemeinden dazu anregen, zu überlegen, wie inklusive Konfirmandenarbeit vor Ort bestmöglich umgesetzt werden kann. Es darf aber nicht zum ‚moralischen Druckmittel‘ werden. Inklusive Konfirmandenarbeit erfordert eine besondere Haltung, die aber nicht erzwungen werden kann – weder auf Seiten der Verantwortlichen, noch auf Seiten der Jugendlichen.

Erwartungen und Wünsche, aber auch die Unsicherheiten und Vorbehalte bei allen Beteiligten dürfen nicht unreflektiert und unausgesprochen bleiben, sondern müssen wahrgenommen und ernst genommen werden, sowohl bei den Pfarrer/innen und Teamern, als auch bei den Jugendlichen mit mehr und weniger Beeinträchtigungen, ebenso bei den Eltern aller Konfirmanden. Es muss deutlich gemacht werden können, dass in diesem Bereich wahrscheinlich jeder mit Schwierigkeiten zu kämpfen hat und auch ein Scheitern trotz aller Bemühungen möglich ist. Ein ehrlicher Umgang mit alldem im Rahmen der jeweiligen Konfirmandenarbeit „vor Ort“ ist hier gefragt – ohne die Schere moralischer und politischer Correctness im Kopf.

Befragungen innerhalb der *Pfarrerschaft* haben ergeben, dass der Wunsch, allen Jugendlichen, insbesondere Konfirmand/innen mit Förderschwer-

punkt geistige Entwicklung/Lernschwierigkeiten, gerecht zu werden, das Gefühl der Überforderung aufkommen lässt.

Es stellt sich die Frage nach der eigenen Kompetenz, nach eigener Aus- und Fortbildung in diesem Bereich. Pfarrer sind von Haus aus keine Förderschul- oder Sozialpädagogen. Ebenso notwendig ist es, als Pfarrer sich eventuelle eigene Verunsicherungen beispielsweise mit Schwerstmehrfachbehinderten zu vergegenwärtigen.

Berührungsängste existieren auch auf Seiten der *Jugendlichen* bei der Begegnung mit anderen Jugendlichen mit offensichtlicheren Einschränkungen. In einer Lebensphase, in der der Körper sich stärker verändert und die eigene Körperlichkeit einen ganz neuen Stellenwert erhält, stellt sich die Frage nach ihrem eigenen Menschenbild, an dem sie sich orientieren: Welchen Wert hat körperliche und geistige Unversehrtheit?

Begegnungen mit Jugendlichen, die in diesem Punkt so ganz anders erscheinen, können Verunsicherungen, ja, Abwehrreaktion hervorrufen, besonders dann, wenn nicht schon vor der Konfirmandenzeit Kontakte mit diesen Jugendlichen mit Beeinträchtigung bestanden. Dies erhöht die Gefahr „misslingender“ Inklusion im Sinne praktizierter Exklusion und Mobbing.

Vorbehalte und Fragen existieren auch bei *Jugendlichen mit Beeinträchtigungen*: Welche Rolle, welchen Platz habe ich in dieser Gruppe? Muss ich mich als Außenseiter fühlen, vielleicht von allen beäugt und ausgegrenzt? Welche Konsequenzen hat es für mich bzw. für andere, wenn ich nicht alles mitmachen kann? Wo habe ich meine Peergroup, in der Gruppe vor Ort oder in der Schule? Will ich lieber in der Konfirmandengruppe vor Ort oder doch lieber in der Schule die Konfirmandenzeit erleben?

Auch viele *Eltern* wägen ab, was die Anmeldung in der Konfirmandengruppe vor Ort für ihr Kind mit seinen Einschränkungen mit sich bringen kann. In einem gesellschaftlichen und schulischen Umfeld, in dem Inklusion

noch nicht selbstverständlich ist, sondern eher Zielvorstellung als erreichte und gelebte Praxis ist, wird ihr Kind im Laufe seines bisherigen Lebens des Öfteren mit Ausgrenzung und Schwierigkeiten zu kämpfen gehabt haben. Daher befürchten Eltern, dass nun auch bei einer Teilnahme an der Konfirmandenarbeit vor Ort ihr Kind erneut Ausgrenzung und Frustration erleben könnte. Die wenigsten Eltern sagen: „Da muss mein Kind durch; das ist gegenwärtig (noch) Alltag“. Aus einem nachvollziehbaren Schutzbedürfnis heraus fragen Eltern nach Alternativen zur Konfirmandenzeit in der Gemeinde. Sie vermuten ihr Kind in einem etwaigen Konfirmandenangebot an der Schule besser aufgehoben. Sie wissen dort um geregelte Abläufe, sie kennen geschultes Personal. Fragen der Assistenz sind geklärt. Im besten Fall sehen sie ihr Kind als Teil einer eingespielten Peergroup von Jugendlichen mit mehr oder weniger starken Beeinträchtigungen. Wenn den Eltern nicht klar ist, ob und in welcher Weise die Gemeinde vor Ort ähnliche Bedingungen gewährleisten kann, bevorzugen sie für die Konfirmandenzeit ihres Kindes den vertrauten Schutzraum der Schule, wenn dort die Möglichkeit zur Teilnahme an einer Konfirmandengruppe besteht. Sollte es aber dort keine Möglichkeit zur Teilnahme geben, verzichten sie auf die Anmeldung ihres Kindes zur Konfirmandenzeit in der Gemeinde, um mögliche Frustrationen zu vermeiden.

Unsicherheiten bei allen Beteiligten, Unkenntnis und Vorbehalte stehen nicht selten der Teilnahme an der Konfirmandenarbeit vor Ort als mögliche Vorbereitung auf die Konfirmation im Wege.

Eine gezielte Einladung an Jugendliche mit Beeinträchtigungen zur Konfirmandenarbeit in der Gemeinde kann als positives Signal von Seiten der Gemeinde einen Anstoß geben, dass Eltern über die Möglichkeit der Teilnahme ihres Kindes an der Konfirmandenarbeit vor Ort nachdenken. Daraus kann sich ein Gespräch ergeben, in dem ungeklärte Erwartungen und Vorbehalte ehrlich und ergebnisoffen angesprochen werden können. Im Gespräch mit allen Beteiligten einschließlich des Jugendlichen selbst kann erörtert werden, was für diesen Jugendlichen das Beste ist.

Gemeinsam ergibt sich die Möglichkeit zu bedenken, was zu klären ist, wenn dieser Jugendliche an der Konfirmandenarbeit vor Ort teilnehmen soll/wird. Dabei liegt es erst einmal an der Gemeinde, nach Möglichkeiten zu suchen, Inklusion zu verwirklichen:

- Welche Ausstattung (räumlich, personell, technisch), welche Sachmittel braucht der Lernort, damit Inklusion möglich wird?
- Woher kann man die nötige Ausstattung beziehen und zu welchen Konditionen?
- Wie viel Assistenz wird benötigt? Wer kann helfen und unterstützen? Kommen Eltern als Unterstützer in der Konfirmandenarbeit in Frage? Oft kennen Eltern die benötigte Unterstützung auch seitens Dritter am besten.
- Können eventuell schulische Bezugspersonen in der Konfirmandenarbeit vor Ort mitarbeiten?
- Wie komme ich an Informationen über zustehende Unterstützungsmöglichkeiten?
- Welche Bedingungen insgesamt müssen gegeben sein für inklusive Konfirmandenarbeit vor Ort?

Aus einer solchen Analyse im Gespräch ergeben sich Antworten auf die Fragen:

- Was haben wir?
- Was können wir leisten?
- Was haben wir (noch) nicht, aber können dafür sorgen?
- Es kann aber auch klar werden: Was sind definitiv Grenzen?

Hinsichtlich des Jugendlichen mit Beeinträchtigungen, hinsichtlich der Konfirmandengruppe und auch hinsichtlich der Möglichkeiten der Mitarbeitenden müssen nicht nur die Chancen, sondern auch Grenzen ausgelotet und sichtbar gemacht werden – ehrlich und ergebnisoffen sowohl im Blick auf individuelle Teilnahmemöglichkeiten wie auf den bestmöglichen Ort der Konfirmandenarbeit und der Konfirmation.

5.5 Formen inklusiver Konfirmandenarbeit

Im Ergebnis kann das die Teilnahme an der Konfirmandenarbeit in der Gemeinde sein – mit der Chance gelingender und dem Risiko misslingender Erfahrungen. Es kann aber auch die gemeinsame Suche der Mitarbeitenden und Eltern mit dem Jugendlichen nach sinnvollen Alternativen sein. Die Anmeldung zur Konfirmandenarbeit in der Gemeinde bedeutet nicht zwangsläufig die Verpflichtung zur kontinuierlichen Teilnahme an allen Veranstaltungen, Treffen und Angeboten dieses gesamten Konfirmandenkurses. Inklusion wäre missverstanden, wenn erwartet würde, dass alle alles gemeinsam machen und erleben. Die Entscheidung der Jugendlichen mit Beeinträchtigungen, die Anmeldung durch die Eltern verpflichtet weder den Jugendlichen, noch die Gemeinde, eine kontinuierliche, gleichförmige Mitarbeit zu gewährleisten. Die Unterschiedlichkeit der einzelnen Jugendlichen wird durch eine Entscheidung für die Teilnahme an der Konfirmandengruppe vor Ort eben nicht aufgehoben. Sie beinhaltet die Freiheit, manche Aktionen nicht mitzumachen, was wiederum nicht als Hindernis verstanden wird. Dies sollte aber auch nicht zum Anlass genommen werden, manche Aktivitäten aus falsch verstandener Rücksichtnahme gar nicht erst anzubieten.

Dem einzelnen Jugendlichen mit seinem Handicap gerecht werden zu wollen und ihn, wenn möglich bestmöglich zu fördern, heißt, im jeweiligen Einzelfall gemeinsam nach dem für ihn Möglichen und Besten zu fragen und nach angemessenen Formen der Partizipation zu suchen.

Einzelne Module, Projektarbeit (s. u. Theaterpädagogisches Projekt), Freizeiten, Gottesdienste und die gemeinsame Konfirmation zum Abschluss bieten oft größere Chancen als eine permanente Teilnahme.

Freizeiten als Lern- und Lebensraum mit längeren Zeitfenstern für gemeinsames Lernen, Leben und Feiern, mit Freiräumen für Begegnungen können besondere Chancen gelingender Inklusion bieten, können aber im Einzelfall auch Schwierigkeiten mit sich bringen, die im Vorfeld so weit wie möglich geklärt werden müssten:

Ist beispielsweise eine individuelle personelle Betreuung notwendig und gewährleistet? Wenn ja, von wem? Wie kann im Einzelfall eine notwendige medikamentöse und pflegerische Betreuung sichergestellt werden?

Die gemeinsame Suche nach angemessenen Formen der Partizipation an der Konfirmandenarbeit in einer Kirchengemeinde kann im konkreten Fall ergeben, dass die Umsetzung dieses Anliegens nicht in der Heimatgemeinde umgesetzt werden kann, sondern in einer Nachbargemeinde besser gelingen kann, wenn diese über notwendige bessere Ausstattungen und personelle wie sachliche Voraussetzungen verfügt oder wenn in deren Konfirmandengruppe schon andere Jugendliche mit Beeinträchtigungen an der Konfirmandenarbeit teilnehmen.

Prinzipiell erfordert inklusive Konfirmandenarbeit, an der Jugendliche mit Beeinträchtigungen teilnehmen, eine überschaubare Gruppengröße. Außerdem muss auf die Gruppenkonstellation geachtet werden, die einen angemessenen Schlüssel von Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigungen berücksichtigt. In solchen gemischten Gruppen wäre gegeben, dass kein Jugendlicher sich nicht von vorneherein in einer Einzelgänger-Rolle fühlt.

Das Ergebnis einer einvernehmlichen gemeinsamen Suche nach Möglichkeiten für diesen Jugendlichen kann auch heißen, an einer Konfirmandenarbeit im Kontext der Schule teilzunehmen. Zu klären wäre dann, ob und wie eine Vernetzung stattfinden soll und kann zwischen der Konfirmandengruppe in der Kirchengemeinde und der Konfirmandengruppe an der Schule. Zu klären bliebe ebenso, wo die Konfirmation des Jugendlichen mit Beeinträchtigungen stattfinden soll, und wer daran teilnehmen kann und soll, also ob in einem gemeinsamen Gottesdienst in der Kirche vor Ort oder an der Schule die Konfirmation gefeiert werden soll.

Das Wohl des Jugendlichen ist dabei leitend. Daher erfordert Inklusion, individuelle Lösungen gemeinsam zu suchen und umzusetzen. Inklusion macht Einzelfalllösungen notwendig.

Formen inklusiver Konfirmandenarbeit⁴⁰:

	Ort der Konfirmandenarbeit	Ort der Konfirmation	Erläuterungen
1	Heimatgemeinde	Heimatgemeinde	Aber: eine volle Inklusion ist nicht immer realisierbar.
2	Phasen- bzw. projektweise in der Heimatgemeinde	Heimatgemeinde	Erfahrungsorientierte Phasen erleichtern die Teilnahme (Praktika, Freizeiten, Projekte wie das unten beschriebene Theaterprojekt, Gottesdienste etc.)
3	Heimatgemeinde	Heimatgemeinde Im Familienkreis	Lebenserschwerisse und besondere Bedürfnisse können eine Feier im Familienkreis erforderlich machen.
4	Förderschule plus phasenweise Heimatgemeinde	Heimatgemeinde	Konfirmandenarbeit in Förderschule und Gemeinde können sich ergänzen.
5	Förderschule, o. Ä.	Heimatgemeinde	
6	Keine	Heimatgemeinde	Ist eine Konfirmandenarbeit unter keinen Umständen realisierbar, weder in Schule, noch in Gemeinde kann dennoch konfirmiert werden aus oben genannten Gründen.
7	Kooperation von Ortsgemeinde und Förderschule	Gemeinde am Ort der Förderschule	Vernetzung der Konfirmandenarbeit
8	Inklusive Konfirmandenarbeit von Ortsgemeinde und Förderschule	Gemeinde am Ort der Förderschule	Zeitliche und organisatorische Voraussetzungen müssen gegeben sein.

⁴⁰ W. Schweiker, Mittendrin statt außen vor; 2011, S. 171.

5.6 Praxisbeispiele

5.6.1 Konfirmandenarbeit mit theaterpädagogischem Schwerpunkt als Chance inklusiver Konfirmandenarbeit in einer Kirchengemeinde

In der Kirchengemeinde in Nidderau-Ostheim (Kirchenkreis Hanau-Land) haben in den vergangenen Jahren öfter Konfirmand/innen mit Beeinträchtigungen (Autismus, Down-Syndrom) an der Konfirmandenarbeit teilgenommen, zudem im Jahr 2012 eine schwerstbehinderte Konfirmandin, die während des Konfirmandenjahrs gestorben ist. Der Schwerpunkt unserer Konfirmandenarbeit ist das theaterpädagogische Entwerfen eines Drehbuchs zu einem theologischen Thema, das die Jugendlichen selbst entwickeln und am Ende der Konfirmandenzeit aufführen. Dabei werden oft von den Jugendlichen selbst Themen gewählt, die mit Leiden und Sterben sowie mit dem theologischen Anschluss Thema „Theodizee“ zu tun haben.

Mit ihrem Theaterstück beantworten die Jugendlichen ihre Fragen selbst, die ihre entwicklungspsychologische Situation religiöser Sozialisation und ihre Gruppensituation betreffen. Dazu haben sie am Anfang der Konfirmandenzeit einen Brief an Gott geschrieben. Die Interessen, die sich daraus ergeben, bilden den Rahmen für die Beschäftigung mit dem biblischen Text. Pfarrer Lukas Ohly sucht hierfür eine passende Bibelstelle aus und entwickelt Rollenspielkonstellationen, die in der Spannung von Bibeltext und Lebenssituation der Jugendlichen liegen. Diese Rollenspiele werden im Konfirmandenunterricht gespielt und aufgezeichnet. Daraus ergeben sich die Textgrundlagen für das Drehbuch. Mit Hilfe dieser Methode bleibt der Drehbuchtext dicht an der Sprache der Jugendlichen, die sich schnell mit ihrem Drehbuch identifizieren.

Mit dem theaterpädagogischen Schwerpunkt erreichen wir Inklusion und Differenzierung: An der Drehbuchentwicklung ist jede Konfirmandin und jeder Konfirmand beteiligt. Beim Entwurf des Bühnenbildes zum Stück

sowie bei der Technik können Konfirmanden nach ihren Neigungen die eigene Rolle im Gruppenprozess finden ebenso wie eine Spielrolle im Stück. Hier bieten wir zwischen non-verbale und stark textbetonte Rollen eine Vielfalt an Möglichkeiten, wie sich die Jugendlichen entfalten und entdecken können. Die Konfirmandinnen und Konfirmanden beleuchten ihr Stück mit Theaterscheinwerfern selbst und nutzen Möglichkeiten multimedialer Aufbereitung. Ein Vorspann auf einer PowerPoint-Präsentation stellt den Zuschauern jeden einzelnen Jugendlichen vor. Die technische Begleitung der Aufführung ist bereits von körperlich und geistig behinderten Jugendlichen ausgeführt worden. Die gemeinsame Aufführung erreicht eine hohe Identifikation der Jugendlichen mit der Gesamtgruppe und Solidarität untereinander. Seitdem wir theaterpädagogisch arbeiten (seit 2006), haben wir keine Jugendlichen mehr, die als Außenseiter behandelt werden. Das Theaterstück wird gefilmt und bei der Konfirmation eine DVD jedem Jugendlichen überreicht. Ebenso wird in der örtlichen Presse über dieses Ereignis ausführlich berichtet. Durch Presse und DVD wird die Aufführung für die Jugendlichen bleibend dokumentiert.

Die Jugendlichen mit Beeinträchtigungen werden in der Regel von einer ehrenamtlichen Betreuungsperson begleitet und fahren auch mit Betreuungspersonal auf die mehrtägige Konfirmandenfreizeit. Dabei wird regelmäßig Rücksprache mit den Eltern gehalten und jeder Schritt vereinbart, bei dem auch die Familie diesen Inklusionsprozess unterstützen kann.

Der theaterpädagogische Schwerpunkt nimmt etwa ein halbes Jahr innerhalb des Konfirmandenkurses ein. Diese starke Konzentration bedeutet im Umkehrschluss, dass etliches scheinbar übliches „Grundwissen“ nur noch deutlich reduziert vermittelt wird. Inklusion bedeutet für uns also Vertiefung statt Breitenunterricht. Diese Reduktion von Bildungsinhalten bedarf des Rückhalts der Gemeindeleitung.

Pfarrer Dr. Lukas Ohly

5.6.2 Praxisbeispiel aus der Arbeit einer Kirchengemeinde

In der Kirchengemeinde wurde nicht die Frage „ob“, sondern die Frage „wie“ Jugendliche mit Beeinträchtigungen an der Konfirmandenarbeit und der Konfirmation partizipieren, erörtert und nach Modellen gesucht, die die Einbeziehung Jugendlicher mit Beeinträchtigungen in die Konfirmandenarbeit und an der Konfirmation ermöglichen.

Zwei Erfahrungsberichte

1. A. ist ein Mädchen mit Down-Syndrom aus einer sozial benachteiligten Familie. Sie besucht eine Schule für Praktisch Bildbare und ist nicht in der Lage, dem Unterrichtsgeschehen zu folgen. Als das Mädchen 12 Jahre alt ist, nehme ich mit der Familie und der Schule Kontakt auf. Wir entwickeln mit der Schule ein Konzept, wie das Mädchen mit den gleichaltrigen Mitkonfirmand/innen in Kontakt kommen kann und vereinbaren eine verkürzte Konfirmandenzeit zum Ende des 1½ Jahre dauernden Unterrichts: Das Mädchen besucht in den letzten Wochen vor der Konfirmation mehrmals die Konfirmandentreffen, die dann für sie verkürzt werden. In mehreren Kleingruppen besuchen wir A. in ihrer Schule: sie backt für uns und wir essen gemeinsam. Auch wenn es Ekelgefühle gibt bei den Mitkonfirmanden – sie sind sehr berührt, essen ihren Kuchen auf und üben vor der Konfirmation mit ihrer Mitkonfirmandin das Konfirmationslied „Laudato si“, bei dem A. begeistert mitsingt und in die Hände klatscht.

2. C. ist von Geburt an geistig behindert und im Alter von 13 Jahren zwar fast so groß wie eine (übergewichtige) Erwachsene, aber geistig etwa auf dem Stand eines zwei- bis dreijährigen Kindes. Sie kann nicht lesen und schreiben und hat auch Schwierigkeiten, sich Namen zu merken. Sie ist sehr lebhaft und distanzlos kontaktfreudig, ruft und lacht manchmal laut, kann aber auch aggressiv werden. Sie besucht eine Förderschule und ist vielen Jugendlichen von den Busfahrten her bekannt. Mit den Eltern wird ein Modell der Teilnahme verabredet: Auf dem Elternabend zur Konfirmation erzähle ich allen Eltern von C. und kündige an, dass es in einigen Monaten

eine weitere Konfirmation in diesem Jahrgang geben wird, zu der alle eingeladen sind. Fünf Konfirmandinnen des Jahrgangs erklären sich bereit, C. nach ihrer eigenen Konfirmation für einige Monate zu begleiten. Nach der Konfirmation des Jahrgangs finden wöchentliche Treffen statt, an denen jeweils zwei Mitkonfirmandinnen teilnehmen.

Die etwa halbe Stunde wird in einem immer gleichen Ablauf gefüllt mit einer Namensrunde, Bewegungslied, einer biblischen Geschichte mit Hilfe der Kees de Kort-Bibel oder einem Erzählkoffer aus der Kinderkirche, manchmal einem gemalten Bild, einem kurzen Gebet und wieder einem Bewegungslied. Wir backen auch zusammen Pizza oder spielen etwas. Wir schauen uns die Kirche an, erklären den Raum und die Gegenstände. Alles geht nur in sehr kurzen Teilstücken und sehr elementarisiert vonstatten. Für C. wird dieser Termin sehr wichtig. Die Rolle der Mitkonfirmandinnen beschränkt sich meist auf das Mitmachen, weil es ihnen schwer fällt, mit den ungestümen Emotionen von C. umzugehen; dennoch bleiben sie in ihrer Begleitung verlässlich. Schließlich nehmen wir die Konfirmation in den Blick, die Anfang September gefeiert wird. C. freut sich sehr darauf, hat aber Angst, vor der Gemeinde zu stehen. Die Zusicherung, dass die Mitkonfirmandinnen sie geleiten und auch die praktische Probe verleihen ihr Sicherheit. Zur Konfirmation wird noch einmal der ganze Jahrgang eingeladen, knapp die Hälfte kommt mit Eltern zu der Feier dazu. Es wird eine sehr bewegende Feier. Die Mitkonfirmandinnen lernen, wie wichtig es C. war, dass sie sie begleitet haben. Diese Konfirmation bewirkt, dass C. im Ort viel besser bekannt, wahr- und angenommen wird.

Pfarrerin Annette Hestermann

5.6.3 Konfirmandenarbeit an einer Förderschule mit Schwerpunkt geistige Entwicklung

Konfirmandengruppen an Förderschulen mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung können bunt sein. Bunt wie das Leben und sicherlich vielfältiger als in jeder Gemeinde – eine Mischung an Begabungen, weißen Flecken, Temperamenten, Freuden und Leiden.

Ein Beispiel: die Vierergruppe des Konfirmandenjahrgangs 2012

Tim ist ein munterer Junge, spielt Fußball, ist motorisch geschickt und nicht auffällig. Seine Stärken sind Sport und Werken. Er kann mit Bohrer, Hammer und Säge umgehen. Tim kann schon einzelne Buchstaben lesen und seinen Namen in Großschrift schreiben. Tim malt nicht, trägt nichts vor und braucht besondere Ansprache, um zu kooperieren. Ansonsten ist er oftmals müde und legt sich hin.

Tim hat acht Geschwister, drei davon sind praktisch bildbar. Die Eltern sind nicht in der Kirche und im Dorf nicht integriert. Tim wurde während der Konfirmandenzeit zuhause getauft. Die Eltern haben den Hinterhof liebevoll geschmückt, eine Feier in der Kirche oder mit Beteiligung der Heimatgemeinde lehnten sie ab.

Tom hat ein sonniges Gemüt. Er ist groß gewachsen, kann nicht gut stehen und nicht lange laufen. Meistens hüpfert er, besonders, wenn er sich freut. Tom spricht nicht, er kann aber Geräusche machen. Gerne hört er der Musik zu. Tom muss gefüttert und gewickelt werden, er hat eine persönliche Assistenz, die in der Schule ganz für ihn da ist. Wenn Tom jemanden mag, fasst er fest zu und will nicht mehr loslassen. Aktiv werden kann Tom über einen Taster, der Schritt für Schritt gedrückt, das wiedergibt, was vorher darauf gesprochen wurde. Tom drückt am liebsten, wenn darauf gesungen wurde.

Die Eltern von Tom sind kirchlich aktiv, hatten aber zunächst Bedenken gegen die Konfirmation, weil Tom sich nicht bewusst für Jesus entscheiden könne. Die Konfirmation ist dann aber ein ganz großer Tag für Tom und seine Eltern.

Lara redet gern und viel. Nicht immer ist es leicht sie zu verstehen, da sie eine eigene Aussprache hat und dabei gelegentlich stottert. Lara kann weder schreiben noch lesen. Beim Malen, Schneiden oder Basteln braucht sie Hilfe zum Handführen und spezielles Werkzeug. Lara läuft sehr wackelig und kann nicht lange unterwegs sein. Selten nässt sie ein. Was Lara am liebsten macht, ist Theaterspielen. Sie redet auswendig, wenn es sein muss auch improvisiert und merkt sich die kleinen Rollen, die sie hatte, über Jahre. Lara singt auch gerne und mag Geschichten. Wenn die Geschichten sie fesseln, kann sie lange zuhören, die biblischen Geschichten kennt sie von zuhause sehr gut. Laras Eltern sind Akademiker mit Kirchenbezug und nehmen Lara während der Konfirmandenzeit immer mal wieder mit in den Gottesdienst.

Lena ist sich sehr bewusst, dass sie ein Mädchen ist. Ihr größtes Interesse sind Jungen und sie fragt gerne, ob sie sich in sie verliebt haben. Lena achtet sehr auf ihr Äußeres, sie will schlank und hübsch sein. Lena kann fließend, aber nicht sinnerfassend lesen. Kleine Texte kann sie abschreiben. Lena mag weder singen noch Theater spielen. Sie mag auch keine Arbeiten, die mit den Händen verrichtet werden. An der Konfirmandenstunde ist sie nicht besonders interessiert, aber das Fest ist ihr sehr wichtig.

Lena kommt aus einem wenig kirchlichen Haus und lebt alleine bei ihrer Mutter. Zu der Dorf- und Kirchengemeinde hat Lena keinen Kontakt, in der Heimatgemeinde wäre Lena nicht in die Konfirmandenstunde gegangen.

Themenschwerpunkte, Stundenrituale und Arbeitsschritte:

Die angewendeten Methoden orientierten sich ganz stark an der jeweiligen Lerngruppe. Relativ konstant war aber das Raster bzw. die Struktur, die über den Stunden lag.

Eingangsritual:

Die Konfirmandenstunden beginnen mit einem spirituellen Impuls. Der Raum wird abgedunkelt, die Konfirmand(en)/innen sammeln sich schweigend im Stuhlkreis, dazu wird Musik eingespielt.

Der Pfarrer hat jeweils einen Einstiegsimpuls vorbereitet. Ein symbolhaf-

ter Gegenstand, der auf das Thema der Stunde führt (Kerze, Kreuz, Grablicht, Windel, Kelch, Taufbuch ...), wird in Geschenkpapier eingeschlagen und mitgebracht.

1. Schritt: Der Pfarrer legt das „Päckchen“ in die Mitte. Schweigend zünden die Konfirmand(en)/-innen nacheinander (mit entsprechender Hilfe) ihre Konfirmandenkerzen an und stellen sie in die Mitte. Der Pfarrer nimmt das Paket, bemüht sich gestenreich herauszufinden, was es enthalten könnte. Dann gibt er es – immer noch schweigend – weiter. Die Konfirmand(en)/innen untersuchen der Reihe nach (schweigend und jede/r für sich) das Päckchen und geben es weiter.

2. Schritt: Die Musik wird abgestellt, der Pfarrer befragt die Konfirmand(en)/innen nach ihren sinnlichen Eindrücken.

3. Schritt: Die Konfirmand(en)/innen äußern Vermutungen und begründen so gut es geht. Ggf. gibt es Hilfestellungen oder das Päckchen wird an einer Stelle geöffnet.

4. Schritt: Das Rätsel wird aufgelöst.

5. Schritt: Im Stuhlkreis wird anhand des Gegenstandes auf das Stunden-thema hingeführt.

6. Schritt: Gemeinsames Singen (wenn möglich gebärdensunterstützt)

7. Schritt: Arbeitsanweisungen und Auflösen des Stuhlkreises.

Schlussritual:

Das Schlussritual ist einfach gehalten. Nachdem aufgeräumt ist, wird gemeinsam ein Lied gesungen und die Konfirmand(en)/innen versammeln sich stehend im Kreis, legen ihre Hände aufeinander und ziehen sie mit einem gemeinsamen „uuuuund tschüs“ in die Höhe.

Regelmäßig wiederkehrende Methoden und Arbeitsformen:

1. Gang in die Kirche

Die erste Stunde beginnt mit einem Gang in die Kirche. Solche Gänge wiederholen sich etwa alle sechs Wochen. In der Kirche werden kurze Andachten gefeiert und als festes Element jedes Mal das Vaterunser gebetet.

Fest im Programm sind der Gang in den Turm und der Besuch einer anderen Kirche. Jeder Kirchengang hat nur einen Fokus und die kurze Andacht.

2. Exkursionen

Möglichst häufig werden zu Fuß oder mit dem schuleigenen Transportfahrzeug andere Lernorte aufgesucht und Verabredungen mit Menschen getroffen, denen wir dort begegnen. Fest im Programm sind: Friedhof, Bestatter, Krankenhaus (grüne Damen), Geburtsstation.

3. Konferfahrt

Gegen Ende der Konferzeit wird eine 2–3-tägige Fahrt in die nähere Umgebung zum Thema Abendmahl durchgeführt. Dabei wird gemeinsam Brot gebacken, eine Altardecke gestaltet (je nach Gruppe und Möglichkeiten mit Schablonen bemalt oder mit Symbolen beklebt, die aus Stoff ausgeschnitten sind), das letzte Abendmahl nachgestellt, ein Agapemahl mit Einsetzung gefeiert, eine Nachtwanderung „Gethsemane“ mit liturgischen Gesängen durchgeführt usw.

Erlebte Vorteile schulischer Konfirmandenarbeit (Förderschule):

- gute Ausstattung (Tonraum, Holzraum, Kunstraum, Bus),
- Hilfsmittel sind vorhanden (Talker, Taster, spezielle Scheren und Stifte, etc.),
- eigene Räume und Arbeitsmaterialien stehen zur Verfügung,
- kleine Gruppen von bis zu sechs Konfirmandinnen und Konfirmanden,
- Förderpersonal kann bereitgestellt werden (Soz.-Päd. Mitarbeiter),
- persönliche Schulassistenz für umfassend behinderte Kinder.

Diese Gegebenheiten ermöglichen optimale Förderung.

Weitere Vorteile:

- die Schulen sind i. d. R. Ganztagschulen; die Kinder sind erst am späten Nachmittag zuhause und haben Schwierigkeiten gemeindliche Gruppen zu besuchen,
- das vertraute Umfeld und die damit verbundene Sicherheit ist für viele dieser Kinder sehr wichtig,
- Kinder sind vor Ort und müssen nicht gebracht werden (Probleme kann es sonst bei Rollstuhltransporten, Eltern o. Fahrerlaubnis, berufstätigen oder wenig organisierten Eltern geben),
- einige Eltern haben Vorbehalte gegen Heimatgemeinden oder/und den/die Pfarrer/in vor Ort (große Empfindlichkeiten),
- niedrige Hemmschwelle, das Kind an der Konfirmandenarbeit der Schule teilnehmen zu lassen und es dorthin zu schicken,
- Elternseelsorge ist im Rahmen schulischer Konfirmandenarbeit leichter möglich, da die Pfarrperson mit Problemen von Eltern behinderter Kinder vertraut ist.

Erlebte Probleme schulischen Konfirmandenunterrichts

- z. T. eingeschränkte Kooperationsbereitschaft von nichtkirchlichen Lehrkräften,
- kirchliche „Veranstaltung“ wird als Schulveranstaltung wahrgenommen,
- z. T. Terminüberschneidungen mit schulischen Sonderveranstaltungen.

Pfarrer Dr. Parvis Falaturi

5.7 Folgerungen zur Inklusion in der Konfirmandenarbeit

Für das Gelingen inklusiver Konfirmandenarbeit gibt es keine Patentlösungen. Die Heterogenität der Gruppe, die Eigenheiten der Konfirmand/innen, die Formen und Grade unterschiedlicher Beeinträchtigungen lassen keine übertragbaren Modelle zu, sondern verlangen nach Einzelfalllösungen. Diese müssen so unterschiedlich ausfallen können, wie die Menschen unterschiedlich sind. Das Wohl des Einzelnen, also das, was für den Jugendlichen in seiner Situation Not tut und ihm gerecht wird, muss leitender Gedanke sein und bleiben. Das Leitprinzip Inklusion wäre ad absurdum geführt, wenn dies nicht gewährleistet wäre.

Voraussetzung gelingender Inklusion ist jeweils ein näheres Kennenlernen des/der Unterrichtenden, der Eltern, dem/der Jugendlichen. Auf diese Weise kann gemeinsam überlegt werden, wie die geeignete Art und Weise der Begleitung dieser Jugendlichen aussehen kann.

Ein wichtiger Faktor für die Gestaltung der Konfirmandenarbeit und die Teilnahme von Konfirmand/innen mit Beeinträchtigungen ist die enge Zusammenarbeit mit den Eltern, von deren Kooperation Gelingen oder Mislingen stark abhängen.

Den Familien der Konfirmand/innen mit Beeinträchtigungen darf durch die Teilnahme an der Konfirmandenarbeit in der Gemeinde kein finanzieller Mehraufwand aufgebürdet werden. Die Kosten für die Betreuungspersonen (z. B. auf Freizeiten) sollten, wenn sich kein externer Kostenträger findet, von der jeweiligen Kirchengemeinde übernommen werden.

Die von der UN-Konvention geforderte Inklusion nivelliert Unterschiede nicht im Sinne einer Gleichmacherei, sondern basiert auf der Einstellung, dass Menschen in einer Gruppe gleichwertig sind und selbstverständlich dazugehören, auch wenn sie auf Grund ihrer Unterschiede nur zeitweise, nur in einer ihnen angemessenen Weise an der Gruppe teilnehmen können. Die

Individualität des Einzelnen mit seinen gegebenen Stärken und Schwächen, das Anderssein des Anderen wird in der Gruppe nicht aufgehoben. Ansonsten widerspräche dies dem Grundsatz: Normal ist, verschieden zu sein.

Die Eigenheit und die Verschiedenheit des Anderen als Teil der normalen gegebenen Unterschiedlichkeit der Menschen anzusehen, ohne dass dadurch das Gruppengefüge gesprengt wird, das ist die bleibende Aufgabe für alle in der Konfirmandenarbeit. Konfirmandinnen und Konfirmanden haben oft das Problem, anderes Teilhabeverhalten zu akzeptieren, nicht nur zu tolerieren. Ihr vermeintlicher Gerechtigkeitsinn fordert, dass für alle möglichst einheitliche Regeln und Normen gelten sollen. Abweichendes Teilnahmeverhalten von dem, was für die Mehrheit in der Gruppe gilt, wird eher als unbillige Erleichterung verstanden: Warum darf der ...? Warum muss die nicht auch ...? – letztlich sogar als Ausschlusskriterium: Kann der oder die konfirmiert werden, wenn ...?

Inklusion fordert an dieser Stelle andere Sichtweisen auf Menschen mit Unterschieden. Das Anderssein nicht als verunsichernde Anfrage an eigenes Verhalten und Denkmuster zu verstehen, sondern als bereichernde Erfahrung zu erleben, ist für Jugendliche eine Zu-Mutung, bleibt riskant und birgt die Gefahr des Scheiterns, ist aber dennoch Ziel wie Basis inklusiver Gemeinschaft.



6. Inklusion und Kirchenmusik

Ist das Musizieren in heterogenen Gruppen (Menschen mit unterschiedlichsten Beeinträchtigungen eingeschlossen) schwierig und ein Problem?

Ein schönes Erlebnis am Anfang dieser Zeilen: Vor ein paar Jahren war ich eingeladen, einen litauischen Gastchor zu leiten. Ich sollte die recht komplizierte Bachmotette „Jesu meine Freude“ aufführen. Das Werk wurde vorher von deren Chorleiter geprobt, ich leitete eine Endprobe und die Aufführung. Das Interessante an diesem Projekt war, dass es ein Blindenchor war. Für mich war die Lösung dieser Aufgabe zunächst unvorstellbar und das Ergebnis einem Wunder gleich, stellte ich mich doch dirigierend vor den Chor und

dieser reagierte spontan mit mir musizierend. Der Trick war, dass einigermaßen Sehende einerseits die völlig Blinden andererseits über Hand-in-Hand-Bewegungen leiteten und mein Dirigat übertragen und dass alle Beteiligten mit ihrer unterschiedlichen Fähigkeit zu einem Miteinander fanden. Die bei den blinden Sängerinnen und Sängern hochausgeprägte Sensibilität beim musikalischen Tun ließ in guter Zusammenarbeit den Chor zu einem wunderbaren Klangkörper werden. Die Beteiligten Choristen fanden diese Arbeit übrigens ganz normal.

Ein anderer Blick auf eventuelle Probleme beim gemeinsamen Musizieren: Ein Mensch, der von sich behauptet, nicht singen zu können, kann beispielsweise in einen Chor gehen und das dort lernen. Wenn er das tut, kann er alsbald singen. Die Behinderung des „Nicht-singen-könnens“ ist verschwunden, gemeinsames Musizieren ist möglich.

Jemand, der keine Noten lesen kann, kann entweder in einem Gospelchor die vorgesungenen Noten auswendig nachsingen oder beispielsweise in einem Blockflötenkreis das Notenlesen erlernen.

Jemand, der kein Blasinstrument spielt, kann beim Posaunenchorleiter in der eigenen oder benachbarten Kirchengemeinde Unterricht nehmen und nach relativ überschaubarer Zeit die zweite Stimme im Posaunenchor mitblasen. Es braucht also den Impuls, sich auf die Lösung des Problems einzulassen und es braucht Menschen, die ehren-, neben- oder hauptamtlich bereit und in der Lage sind, entsprechend Wollende zu fördern. Auch braucht es ein System, das ein breites musikalisches Gruppenangebot fördert, ausbildet und finanziert und es ist eine Öffentlichkeitsarbeit nötig, die zeigt, was ist und was sein kann.

Natürlich kann nicht jeder alles können, glücklicherweise ist aber das Angebot an kirchenmusikalischen Gruppen und Kreisen in der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck so groß, dass jeder das zu ihm passende Profil finden kann. Es gibt dort etwa 600 Kantoreien und Kirchenchöre, 320 Posaunen-

chöre und 260 sonstige Ensembles (Blockflötenkreise, Band, Orchester ...). In der Tat kommt es beim Zusammentreffen all dieser Musizierenden durch die persönlichen Fähigkeiten zu einer etwa 21000 Menschen großen heterogenen Gruppe. Das Angebot aber ist in den Anforderungen und Schwierigkeitsgraden vielfältig gegliedert und so kann jeder die Gruppe finden, die zu ihm passt. Das vermeintliche Problem einer Behinderung wird durch Anbieten und Mitmachen gelöst.

Nebenbei: es ist völlig selbstverständlich und erwünscht, dass Andrea (32 Jahre, blind) Mitglied der Kurhessischen Kantorei ist und momentan Händels Karmelitenvesper auswendig lernt. Natürlich singt Tina (13 Jahre, Down-Syndrom) im Kinderchor zusammen mit allen anderen Kindern und fährt auch mit zur Chorfreizeit. Seit Jahren spielt Philip (29, beinamputiert) im Posaunenchor und gehört zu den ehrenamtlichen Führungspersönlichkeiten im Posaunenwerk der EKKW. Herrn Gerth (inzwischen verstorben, demenzkrank) wurde bis kurz vor seinem Lebensende von den Tenören der Kantorei zur Probe verholfen und er sang in Gemeinschaft das, was er konnte (und das war nicht wenig und es war sehr gut).

Wichtig ist also, dass das Angebot von musikalischen Gruppen und Kreisen und die dazu gehörenden Schwierigkeitsgrade vielfältig und groß sind. Wichtig ist auch, dass gut ausgebildete Kirchenmusikerinnen und Kirchenmusiker angestellt werden und ihren Dienst integrativ tun. Nicht jeder kann alles, aber für jeden muss etwas dabei sein.

Das Musizieren von und mit behinderten Menschen – ein Problem?
Nein!



7. Perspektiven von Inklusion aus der Sicht der Gehörlosenseelsorge

Grundsätzliche Überlegungen

Im Gegensatz zur Integration, die die Eingliederung von Menschen mit Behinderung durch individuelle Maßnahmen zum Ziel hat, zielt Inklusion auf einen zu verändernden gesellschaftlichen Blickwinkel. Beabsichtigt wird ein gesellschaftlicher Wandlungsprozess, der den Einzelnen mit einschließt und in dem Rahmenbedingungen geschaffen werden, die eine ungehinderte Teilhabe in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen ermöglichen soll. Zentrales Ziel von Inklusion ist, sie soll dort erfolgen, wo sich Menschen begegnen, unabhängig von ihrer Individualität. Jeder hat das Recht, sich individuell zu entscheiden.

Grundbedingung einer inklusiven Gesellschaft ist aber auch, dass in ihr kein Normalisierungsdruck herrscht. Physisches Zusammensein ist noch kein Garant für das Gelingen sozialer Kontakte und Beziehungen. Beim Verfolgen des Ziels Inklusion darf nicht verlorengehen, welche konkreten Schritte zum Erreichen notwendig sind. Die besonderen Bedürfnisse des einzelnen Individuums sind dabei ausreichend zu respektieren.

Besonders für die Gruppe von Menschen, die ohne Lautsprachwahrnehmung aufgewachsen sind, bedeutet Leben in einer Gesellschaft, in der Hören, Sprechen und Schriftsprache dominieren, eine besondere Herausforderung im Alltag. Gehörlose erleben diesen gesellschaftlichen Kontakt in der Regel als extrem anstrengend aufgrund der unterschiedlichen sprachlichen Kulturen. Einer der Kernsätze für die Gruppe der gehörlosen Menschen, der dem Rechnung trägt, findet sich in Art. 30 (4) der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (BRK): „Menschen mit Behinderung haben gleichberechtigt mit anderen Anspruch auf Anerkennung und Unterstützung ihrer spezifischen kulturellen und sprachlichen Identität, einschließlich der Gebärdensprachen und der Gehörlosenkultur“.

Dies bedeutet eine weitere rechtliche Anerkennung der Gebärdensprache auf internationaler Ebene, nach der Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache im Jahre 2002 im Bundesgleichstellungsgesetz.

Entscheidend ist, dass nicht nur der Gebärdensprache, sondern auch der Gehörlosenkultur eine besondere Bedeutung zugemessen wird. Gehörlose Menschen bzw. die Gruppe Hörgeschädigter, die Gebärdensprache benutzen, sind damit die einzige Gruppe, die rechtlich als behindert und als Teil einer sprachlichen und kulturellen Minderheit angesehen werden.

In den Lebensbereichen, in denen Gehörlose wählen können, wie z. B. bei Freizeit, Sport, Kultur, entscheiden sie sich meistens für die Gebärdensprachgemeinschaft, in der kommunikative Barrierefreiheit besteht. Gehörlose fühlen sich in ihrer eigenen, visuellen Sprache sicher.

Ausgehend vom Gedanken der Inklusion bedeutet das für die Gruppe der Menschen, die auf Gebärdensprache angewiesen sind, in der Gesellschaft die Bedingungen weiter zu entwickeln, die den Bedürfnissen aufgrund ihrer Identität und Kultur entsprechen, um Teilhabe in allen Bereichen zu ermöglichen.

Gehörlosengemeinde

Inklusion für gehörlose Gemeindeglieder bedeutet zuallererst:

Erhalt und Förderung der Gehörlosengemeinden. Für Gehörlose gibt es dazu keine Alternative. Wollen sie Gemeinde als Heimat erleben, dann gelingt das nur in ihrer Sprache, in der Gemeinschaft derer, die Gebärdensprache sprechen. Das, was sie von der Kirche brauchen, können ihnen die Ortsgemeinden aufgrund der Kommunikationsbarrieren nicht geben.

Auch wenn gemeinsame Gottesdienste mit Gebärdensprachdolmetschen eine für Hörende wie Gehörlose bereichernde Erfahrung sein können, können sie gebärdensprachliche Gottesdienste und gebärdensprachliches Gemeindeleben nicht ersetzen.

Gehörlosengemeinden bieten die Möglichkeit regional und überregional mit einer ausreichend großen Zahl von gebärdensprachkompetenten Menschen in Kontakt zu kommen und Gemeinde zu erleben und zu leben. Ihre Mitglieder bilden eine enge, lebenslange soziale Gemeinschaft. Gehörlose fühlen sich ihrer Gehörlosengemeinde zugehörig.

Gehörlosenseelsorge

Der Gehörlosenseelsorge soll es möglich sein, das gesamte Spektrum kirchlicher Merkmale: Verkündigung, Unterricht, Seelsorge und diakonisches Handeln zu umfassen.

Bei allen Veranstaltungen der Gehörlosenseelsorge (Gottesdienst, Gemeindegemeinschaft, Bibelstunde, Gemeindevorstandstagen etc.) ist Gebärdensprache die Kommunikationsform. Gebärdensprachliche Ausdrucksformen finden sich z.B. in Gebärdenliedern, Gebärdenchordarbietungen und Gebärdenpoesien wieder.

Die Gehörlosenseelsorge der Landeskirchen organisiert sich auf EKD-Ebene in einem Dachverband, der Deutschen Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Gehörlosenseelsorge (DAFEG).

Teilhabe an lautsprachlich orientierten kirchlichen Veranstaltungen

Gehörlose sind auch Mitglied in der Kirchengemeinde, in der sie ihren Wohnsitz haben. Hier ergeben sich unterschiedliche Berührungspunkte.

Das Neue, das aus Sicht der Gehörlosenseelsorge aus der Inklusion erwächst, ist das Recht und der Anspruch, auch an dem kirchlichen Leben der hörenden Mehrheit teilhaben zu können. In Gebärdensprache gedolmetschte Veranstaltungen sollen das ermöglichen.

Für einen Teilbereich besteht bislang eine konkrete Regelung. Nehmen Gehörlose an Kasualgottesdiensten teil, wird das mittels Dolmetschen in Gebärdensprache durch die zuständige Gehörlosenseelsorgerin oder den Gehörlosenseelsorger sichergestellt. Ist das nicht möglich, wird extern das Dolmetschen beauftragt. Die Finanzierung wird derzeit noch über die DAFEG abgewickelt.



8. Ausblick

Alle Menschen auf bestmögliche Weise zu fördern und ihnen größtmögliche Teilhabe zu gewähren, ist ein großes Ziel. Dass uns unsere christliche Tradition verpflichtet, dieses Ziel mit Engagement zu verfolgen, steht außer Frage. Gleichwohl muss man sich aber auch den Umfang der Aufgabe vor Augen führen, um kurzschlüssige Planungen und Vorhaben zu vermeiden. Auch wenn Inklusion gewiss nicht als Sparmodell taugt (wie die FAZ am 17.1.14 titelte) sollte man sie dennoch nicht als Bedrohung begreifen. Zunächst muss bei der Haltung der Einzelnen begonnen werden und das meint zu allererst den kritischen Blick auf sich selbst. Bei der Erarbeitung dieses Papiers wurde immer wieder deutlich, wie schnell man in alte Sichtweisen zurückfällt. Das ist aber keine Entschuldigung dafür, die notwendigen Schritte zu grundlegenden Veränderungen nicht zu gehen. Daher verdeutlicht das Papier, dass sich in den beschriebenen Handlungsfeldern schon viele auf den Weg gemacht haben. Diesen gilt es weiter zu beschreiten und dabei andere mitzunehmen. Das wird jedoch nicht reichen, wenn nötige Ressourcen nicht zur Verfügung gestellt werden. Ohne finanzielle und personelle Ressourcen werden engagierte Bemühungen auf Dauer verpuffen. Es gilt daher zu würdigen, was vielerorts schon gelingt, und mit Augenmaß Ressourcen zur Verfügung zu stellen; und es gilt, offen zu sein für neue Wege, da es nicht den Königsweg der Förderung und Teilhabe gibt. Nur wenn schließlich nicht einzelne, sondern viele bereit sind, umzudenken, neu zu denken, den Einsatz von Ressourcen zu überdenken, kommt Bewegung in unser kirchliches und gesellschaftliches Miteinander. Denn Inklusion ist die große Leitidee für alle und ein Prozess, der gerade erst begonnen hat.

Mitglieder der Bildungskammer:

StD Ludger Arnold

Rektorin Renate Dörrie

Prof. Dr. Bernhard Dressler

StdI. Pfr. Hartmut Feußner

StD Michael Fischer

StSD i. R. Wolfgang Gärtner

Dekan Ralf Gebauer

Pfr.in Martina Gnadt

Ministerialdirigent a.D. Martin Günther

Bereichsleiterin Regine Haber-Seyfarth

Referatsleiterin Elke Hartmann

KR Ltd. SADin i. R. Ute Heinemann

Pfr.in Anneruth Heinz

Pfr. Uwe Jakubczyk

OStDin i. K. i. R. Christel Ruth Kaiser

Dekan Hermann Köhler

Pfr. Lars Ludolph

Direktorin Dr. Gudrun Neebe

Sonderpädagogin, Oberstudienrätin Birgitt Neukirch

SADin i. R. Uta Opper-Fiedler

Pfr.in Anna-Maria Plischke

Pfr.in Katrin Schindehütte

Prof. Dr. Gert Strasser

SAD Lothar van Eikels

Pröpstin Katrin Wienold-Hocke

9. Literatur

- **Bayern/Baden/Pfalz/Württemberg**
INKA. Inklusive Konfirmandenarbeit (Broschüre)
- **Bildungskammer der EKKW (Hrsg.):**
Grenzen überwinden – Teilhabe erfahren.
Ein Impulspapier der EKKW zu mehr Bildungsgerechtigkeit
Kassel 2012
- **Bundesvereinigung evangelischer Kindertageseinrichtungen/
Evangelisches Werk für Diakonie und Entwicklung (Hrsg.)**
Gemeinsam aufwachsen – in evangelischen Kindertageseinrichtungen
Impulse für eine inklusive Pädagogik
Berlin 2013
- **Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck**
Konfirmandenzeit – Konzeption der Konfirmandenarbeit in der EKKW
Kassel 2014
- **Evangelische Kirche im Rheinland, pti Bonn,**
Arbeitshilfe für Gottesdienste mit Behinderten und Arbeitshilfe
„Wir sind dabei“; Auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungsverständnis.
Eine Stellungnahme der Ev. Kirche im Rheinland
- **Fachgruppe „Forum inklusiver Evangelischer Jugendarbeit“
innerhalb der Arbeitsgemeinschaft der Ev. Jugend in der
Bundesrepublik Deutschland e. V. (Hrsg.) (o. J.)**
„all inclusive“ *praxis der integrativen jugendarbeit*
- **GEW (Hrsg. der deutschsprachigen Fassung)
Booth, Tony u. a.**
Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder)
Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven
Kindertageseinrichtung entwickeln
Frankfurt 2012
- **Hannover/Hessen-Nassau**
Siehst du mich? (Broschüre)

- **Kirchenamt der EKD (Hrsg.)**
*Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet:
Der Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen.
Erklärung des Rates der EKD (EKD-Denkschrift)*
Gütersloh 2004
- **Leibing, Max-Siegfried (Hrsg.) (2007)**
Christliche Spiritualität gemeinsam leben und feiern.
Praxisbuch zur inklusiven Arbeit in Diakonie und Gemeinde
Stuttgart
- **Loccumer Impulse Nr. 2**
Inklusive Konfirmandenarbeit (Arbeitshilfe)
- **Prenzel, Annedore u. a.**
*Inklusion in der Frühpädagogik –
Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*
Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische
Fachkräfte (WIFF)
Hrsg. Deutsches Jugendinstitut (DJI)
München 2010
- **Schwarz, Roland (Hrsg.) (2001)**
*KU – weil wir verschieden sind. Ideen – Konzeptionen –
Modelle für einen integrativen KU*
Gütersloh
- **Schweiker, Wolfhard**
„Mittendrin statt außen vor“
in: Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion
hrsg. v. A. Pithan, W. Schweiker
Münster 2011
- *Süddeutsche Zeitung, April 2013*
- **Theologische Kammer der EKKW**
Die Pflicht zur Inklusion und die Tugend der Barmherzigkeit
2013
- *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik – TPS, Heft 2/2007*



Inklusion
jetzt! ◦

