

Wolfhard Schweiker

Auf dem Weg zu einer inklusiven Konfirmandenarbeit

Empirische Untersuchungen und religionspädagogische Reflexionen

Dieser Beitrag spiegelt die Arbeit der Projektgruppe „Inklusive Konfirmandenarbeit“ (INKA) der religionspädagogischen Institute der Evangelischen Landeskirchen in Baden, Bayern, Pfalz und Württemberg wider. Sie hat sich zum Ziel gesetzt, eine Konfirmandenarbeit für alle Jugendlichen, unabhängig von ihren körperlichen, geistigen, psychischen und sozialen Voraussetzungen in Schule und Gemeinde zu unterstützen. Mit dem inklusionspädagogischen Ansatz¹ weitet sich der Fokus der integrativen Konfirmandenarbeit. Im Zentrum stehen nicht mehr die Behinderungen einzelner Jugendlicher, sondern die individuellen Besonderheiten aller Mädchen und Jungen in der Gruppe, ganz gleich ob diese nun positiv als Begabung oder negativ als Beeinträchtigung bewertet werden. Mit dieser inklusiven, allgemeinpädagogischen Optik kommen nun auch die Begabungen der sog. Behinderten und die Behinderungen der sog. Normal- und Hochbegabten ins Blickfeld.

¹ Vgl. A. Hinz, Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 9/2002, 354–361.

Ausgangspunkt der hier ausgeführten Überlegungen zur inklusiven Konfirmandenarbeit ist einerseits der Wunsch und Anspruch von Jugendlichen mit Besonderheiten und ihrer Angehörigen nach selbstverständlicher Teilhabe. Diesbezügliche Anfragen an die Ortskirchengemeinden sind hoch aktuell. Andererseits wird in den Blick genommen, inwiefern die Angebote der Konfirmandenarbeit in der Lage sind, diesen Nachfragen nach Partizipation zu entsprechen. In einem zweiten Schritt erfolgen eine theologische Vergewisserung und eine pädagogische Klärung des inklusiven Ansatzes. Im dritten Teil werden die empirischen Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Pfarrerinnen und Pfarrern sowie einzelner explorativer Interviews mit Konfirmanden und ihren Eltern vorgestellt. Die abschließenden Betrachtungen verstehen sich als Impulse zur Umsetzung einer inklusiven Praxis in der Konfirmandenarbeit auf dem Hintergrund der hier vorgetragenen empirischen Befunde und religionspädagogischen Überlegungen.

1. Ausgangslage in der Praxis

Die Konfirmandenarbeit ist im Blick auf Jugendliche mit Besonderheiten in ihrer Praxis unüberschaubar und disparat. Unüberschaubar ist die Praxis aufgrund der dünnen Forschungslage im Blick auf empirische Erhebungen und statistische Zahlen. Es liegen zwei unabhängige quantitative Fragebogenstudien vor², die beide ca. zehn Jahre zurück reichen. Sie weisen ein bis dahin noch nicht realisiertes Untersuchungsspektrum auf und wurden in einem regional begrenzten Gebiet durchgeführt. Disparat zeigt sich die Konfirmandenarbeit im Umgang mit Differenz, da sie sowohl starke Anteile an inkludierenden, verbindenden Elementen als auch deutliche Aspekte separierender und exkludierender Tendenzen aufweist.

1.1 Gemeinsame Konfirmandenarbeit

Nach offizieller Lesart ist eine Behinderung „kein Grund dafür, Menschen von Taufe, Abendmahl oder Konfirmation auszuschließen.“³ Das Angebot der Konfirmandenarbeit steht allen Jugendlichen prinzipiell offen. Für evangelische Jugendliche bedeutet dies, dass sie zum ersten Mal vollzählig in ihrem Jahrgang unterrichtet werden können. Die Konfirmation ist die einzige Jahrgangs-Kasualie, die es in der evangelischen Tradition gibt. Sie ist als öffentliche Darstellung von Zugehörigkeit zur Kirche auf ungeteilte Partizipation am Leib Christi angelegt. Sie unterscheidet nicht nach Schulform oder sozialer Herkunft. Auch die Jugendlichen aus den unterschiedlichen Son-

² V. *Elsenbast/F. Runge*, Jugendliche mit und ohne Behinderung in der Konfirmandenarbeit: Eine Befragung in der Evangelischen Kirche im Rheinland. In: G. *Adam/R. Kollmann/A. Pithan* (Hg.), „Blickwechsel“: Alltag von Menschen mit Behinderungen als Ausgangspunkt für Theologie und Pädagogik, Münster 1996, 213–230 (n = 111) und T. *Böhme-Lischevski*, Konfirmandenunterricht zwischen Motivation und Ernüchterung. Ergebnisse aus der Befragung von westfälischen Pfarrerinnen und Pfarrern. In: Ders./H.-M. *Lübking*, Engagement und Ratlosigkeit. Konfirmandenunterricht heute, Bielefeld 1995, 39–136 (n = 670) in der Ev. Kirche von Westfalen.

³ Evangelischer Oberkirchenrat Stuttgart (Hg.), *Mit Kindern und Jugendlichen auf den Weg des Glaubens: Rahmenordnung für die Konfirmandenarbeit*, Stuttgart 2000, 12.

derschularten, die bereits in der Grundschulzeit an einem anderen Ort unterrichtet wurden, sind nun dabei. Die Konfirmation hat somit eine einzigartige inkludierende Wirkung.

Die Regel dieser Jahrgangskasualie ist das Parochialprinzip. Im Normalfall sollen Unterricht und Konfirmation in der Heimatgemeinde stattfinden. Dies wird ekklesiologisch mit der Verbundenheit von Konfirmandinnen, Konfirmanden und ihrer Elternhäusern mit der Kirchengemeinde und pädagogisch mit dem persönlichen Bezug zu ihrer Pfarrerin und ihrem Pfarrer vor Ort begründet.⁴ Tatsächlich trifft dies auf einen Teil der Jugendlichen mit Behinderung auch zu. Etwa zwei Drittel (62%) der in einer Studie befragten Pfarrerrinnen⁵ gaben an, dass sich in ihrer derzeitigen Konfirmandengruppe Jugendliche befinden, die eine Sonderschule besuchen. Bei einem Drittel der Befragten waren es mehr als eine Sonderschülerin bzw. ein Sonderschüler.⁶ Statistisch gesehen aber müsste sich in einer Gruppe von 20 Jungen und Mädchen mindestens eine Konfirmandin bzw. ein Konfirmand aus der Sonderschule befinden.⁷

1.2 Konfirmandenarbeit an Sonderschulen

Das Parochialprinzip wird bei der Kasualie Konfirmation in vielen Landeskirchen durch Ausnahmeregelungen bei Sonderschülerinnen und Sonderschülern aufgeweicht bzw. außer Kraft gesetzt. So muss für Jugendliche keine Dimissoriale eingeholt werden, die eine Sonderschule besuchen oder einen Zweitwohnsitz in einem Heim bzw. Internat außerhalb der Heimatgemeinde besitzen. Findet die Konfirmation am Ort der Sonderschule oder in einer anderen Kirchengemeinde statt, müssen die Pfarrerrinnen und Pfarrer der Heimatgemeinde lediglich (anschließend) darüber unterrichtet werden.⁸ Dies bedeutet, dass die Ortspfarrerin bzw. der Ortspfarrer oft erst nachträglich oder aufgrund von Versäumnissen gar nicht informiert ist, ob und wo ihre Gemeindeglieder konfirmiert werden. Damit nimmt die Heimatgemeinde diese Jugendlichen nicht mehr wahr und verliert sie aus den Augen. 60% der befragten Pfarrerrinnen und Pfarrer haben keine Antwort auf die Frage, wo diese Jugendlichen konfirmiert werden.⁹ Es herrscht eine große Uninformiertheit.

⁴ Vgl. z.B. die Konfirmationsordnung § 10 Abs. 1 der Evangelische Landeskirche in Württemberg (Hg.), Handbuch für Kirchengemeinderätinnen und Kirchengemeinderäte. Gesangbuchverlag, Stuttgart 2001, 435.

⁵ Siehe V. Elsenbast/F. Runge, a. a. O., 217.

⁶ In T. Böhme-Lischewsky/H.-M. Lübking a. a. O., 121 sind es 33% der Befragten, die in ihrer Unterrichtsgruppe Konfirmandinnen und Konfirmanden mit Behinderung haben. Die Differenz beider Ergebnisse erklärt sich u. a., dass Sonderschüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen von vielen Pfarrerrinnen und Pfarrern nicht als behindert betrachtet werden; vgl. V. Elsenbast/F. Runge, a. a. O., 217.

⁷ Diese Unterscheidung geht auf ein integratives Denken zurück, das zwischen Jugendlichen mit und ohne Behinderung unterscheidet. Im Sinne des inklusiven Denkens ist der Anteil an Jugendlichen mit Besonderheiten, die in der Konfirmandenarbeit eigens Berücksichtigung finden, unvergleichlich höher.

⁸ Vgl. Konfirmationsordnung in Württemberg § 10 Abs. 3 in Ev. Landeskirche, a. a. O., 435.

⁹ Siehe Chr. Berthold, Jugendliche mit Behinderungen in der Konfirmandenarbeit: Analyse einer Umfrage und Ausblick auf die Vikarsausbildung. In: G. Adam/R. Kollmann/A. Pithan (Hg.), „Blickwechsel“: Alltag von Menschen mit Behinderungen als Ausgangspunkt für Theologie und Pädagogik, Münster 1996, 234 bzw. T. Böhme-Lischewski, a. a. O., 123.

In Unkenntnis vieler Heimatgemeinden findet der Konfirmandenunterricht für Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt körperliche und geistige Entwicklung häufig an der Sonderschule statt. In einigen Fällen wird der Konfirmandenunterricht dort von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, zum Teil auch ohne Beteiligung von Pfarrerinnen und Pfarrern zulasten des Religionsunterrichtsdeputats erteilt.¹⁰ Die Konfirmandenarbeit an der Sonderschule vollzieht sich jenseits der Ortsgemeinde, häufig in Unkenntnis derselben und zum Teil ohne Pfarrerin und Pfarrer und ohne Vermerk in den Kirchenbüchern. Die Konfirmation an der Sonderschule ist unter solchen Umständen „eine Konfirmation ‚zweiter Klasse‘.“¹¹

Mit der Aufweichung des parochialen Grundsatzes und der Einrichtung von Sonderkonfirmationen mit einer erkennbar geringeren Dignität partizipiert die evangelische Kirche an den separierenden und selektierenden Strukturen des Schul- und Gesellschaftssystems.¹² „Hier spiegelt sich unter Umständen eine weitere Problematik, nämlich die Trennung zwischen Gemeinde und Diakonie. Behinderte Menschen werden allzu leicht in die Zuständigkeit der Diakonie überstellt.“¹³ Die Konfirmandenarbeit weist an dieser Stelle eine deutlich separierende und diskriminierende Tendenz auf.

Jugendliche mit einer körperlichen oder geistigen Behinderung bekommen in der Regel Konfirmandenunterricht an ihrer Sonderschule angeboten. Gleichaltrige aus den anderen acht Sonderschularten haben diese Möglichkeit gewöhnlich nicht. Dennoch besuchen sie nur vereinzelt den Konfirmandenunterricht in ihrer Heimatgemeinde. Insbesondere Jugendlichen mit Sinnesbeeinträchtigungen, mit schwerem mehrfachem Förderbedarf oder mit schwerwiegenden Erziehungsschwierigkeiten werden darum überdurchschnittlich häufig überhaupt nicht konfirmiert bzw. wurden aus anderen Gründen schon im Vorfeld nicht getauft.¹⁴ Das Fehlen einer separierenden Sonderkonfirmation ist somit noch lange kein Garant für die Teilhabe in der Heimatgemeinde. Der erschwerte Zugang zur Ortsgemeinde macht vielmehr deutlich, wie sehr behinderte Jugendliche durch ihre Versorgung und Beheimatung in Sondereinrichtungen aus dem Erfahrungszusammenhang mit Gleichaltrigen herausgerissen sind. Jugendliche mit und ohne Behinderung entwickeln so erst gar nicht die Fähigkeit, „natürlich“ mit einander umzugehen.¹⁵

¹⁰ Alpika Sonderschule (Hg.), Impuls-Papier zu integrativer Konfirmandenarbeit: Zum Gespräch mit den Pädagogisch-Theologischen Instituten und mit der ALPIKA Konfirmandenarbeit sowie der ALPIKA Gemeindliche Arbeit mit Kindern, 2001, 2.

¹¹ Chr. Berthold, a. a. O., 234.

¹² Vgl. den Zusammenhang zwischen Bildungssystem und Ausgrenzung in, W. Schweiker, Systematisches Mobbing und Mobbing im System: Was Schüler und Schülerinnen getan wird, die anders sind. Entwurf 2/2005, 15–18.

¹³ Chr. Berthold, a. a. O., 235.

¹⁴ Zu den Ursachen für einen Taufaufschub bzw. für das Unterlassen der Taufe und die Notwendigkeit einer seelsorglichen Begleitung nach der Diagnose „Behinderung“ vgl. W. Schweiker, Verstehende Krisenbegleitung im Kontext einer integrativen Seelsorge. In: A. Pithan/G. Adam/R. Kollmann (Hg.), Handbuch Integrative Religionspädagogik. Gütersloh 2002, 518–526.

¹⁵ Vgl. Evangelische Kirche im Rheinland, Arbeitshilfe für die Konfirmandenarbeit, Düsseldorf 1992, 47.

1.3 Ambivalente Aktualität der inklusiven Konfirmandenarbeit

„In der Elternschaft nehmen wir unterschiedliche Tendenzen wahr. Prinzipiell wird die Integration zwar ungeteilt befürwortet, im konkreten Fall jedoch oft anders entschieden. Während auf der einen Seite zahlreiche Eltern von Kindern mit Behinderungen einen gemeinsamen Konfirmandenunterricht in ihrer Heimatgemeinde fordern, bevorzugen andere die jetzige Praxis, weil sie ansonsten Diskriminierung, Ausgrenzung und inhaltliche Überforderung ihrer Kinder befürchten.“¹⁶ Beim Angebot des kirchlichen Unterrichts an der Sonderschule sehen Eltern auch vielfältige Vorteile. Die vertraute Umgebung bietet einen Schutzraum an. Die Kinder werden durch sonderpädagogisch qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer begleitet. Sie müssen sich nicht fürchten, den Gleichaltrigen gegenüber unterlegen zu sein und von ihnen mitleidig oder abwertend behandelt zu werden. Auch organisatorisch lässt sich der Unterricht an der Ganztageschule, die für die Schülerinnen und Schüler zum Lebensmittelpunkt geworden ist, besser durchführen. All dies stellt für Eltern, die durch die Behinderung ihrer Kinder zeitlich oft überlastet sind, eine große Erleichterung dar.¹⁷

Trotz der ambivalenten Tendenzen in der Elternschaft, die inklusive Form der Konfirmandenarbeit im Herzen zu befürworten und die exkludierende Form aufgrund nachvollziehbarer Umstände in der Tat zu wählen, scheint die Anzahl und die Entscheidung von Eltern anzuwachsen, die für ihre Kinder die Konfirmation in der Heimatgemeinde bevorzugen. Es ist die engagierte Elterngeneration, die sich vor über einem Jahrzehnt für die Integration in Kindertagesstätten und daran anschließend in der Grundschule eingesetzt hat. Sie fordert jetzt selbstbewusst, dass dort, wo Gemeinschaft gepredigt wird, auch Gemeinschaft gelebt wird. Mit Müttern und Vätern, die sich mit der Ausgrenzung ihrer Kinder nicht abfinden lassen und an der Pfortüre anklopfen, ist in den nächsten Jahren verstärkt zu rechnen. Dieser Teil der Elternschaft gibt sich wie dieses Zitat einer Mutter zeigt, entschieden und kämpferisch: „Ich würde erwarten, dass ein Kind, das zu unserer Gemeinde gehört, ganz selbstverständlich auch zum Konfirmandenunterricht gehört und ich frag doch auch sonst nicht Hinz und Kunz: Sind sie einverstanden, dass ihr Kind in der Gemeinde konfirmiert werden darf? Da kann ich doch nicht fragen, sind sie einverstanden, ne, die haben das Recht.“¹⁸ Die Teilnahme ist ein Recht, das keiner Zustimmung, wohl aber einer Abstimmung bedarf.

Da sich die Elternschaft von Jugendlichen mit Handicaps aus einem Schutzbedürfnis heraus teilweise auf das sichere Angebot in der Sondereinrichtung zurückzieht und teilweise kämpferisch die gemeinsame Konfirmandenarbeit am Wohnort einfordert, ist mit einer doppelten Gefährdung zu rechnen: Einerseits mit einer externen Ausgren-

¹⁶ Alpika Sonderschule, a. a. O., 2.

¹⁷ Vgl. Chr. Berthold, a. a. O., 233 f.

¹⁸ Religionspädagogische Institute der Landeskirchen in Baden, Bayern, Pfalz und Württemberg (Hg.): Dokumentation: Vier Interviews von Tanja Ruprecht mit zwei Konfirmanden, vier Müttern und zwei Vätern: Projekt Inklusive Konfirmandenarbeit, Stuttgart-Birkach 2003, 1 (Bibliothek Birkach Sign. Dok.-Archiv/987 Präsenz).

zung durch die Sonderkonfirmation und andererseits mit einer internen Ausgrenzung im gemeinsamen Unterricht. Das letztere könnte eintreten, wenn bei der inklusiven Form die personalen, didaktischen und organisatorischen Rahmenbedingungen nicht angemessen vorhanden sind und die Inklusion zwar gut gedacht, aber schlecht gemacht ist.

2. Grundlagen in der Theorie

Die beiden genannten Gefährdungen in der Konfirmandenarbeit verdeutlichen, dass die theologische Einforderung einer inklusiven Praxis und die pädagogische Ermöglichung derselben zusammen gehören und nicht auseinander fallen dürfen. Darum müssen beide Perspektiven im Folgenden bedacht werden.

2.1 Theologische Perspektive

Das inklusive Denken ist in der biblischen Tradition fest verwurzelt. Die Würde und Gleichheit aller Menschen ist in der Gottebenbildlichkeit (Gen 1, 27) begründet¹⁹ und die bedingungslose Teilhabe an der Gemeinschaft wird im paulinischen Bild vom Leib Christi (2 Kor 12) überzeugend und unvergleichlich ausgeführt. „Biblische Einsichten und ökumenische Zeugnisse erinnern uns daran, dass in der Gemeinde ‚verschiedenartige Menschen (...) über alle trennenden Unterschiede hinweg durch die Liebe Gottes miteinander verbunden sind‘ (so 1980 im Votum der EKD zu Barmen 111). Menschen mit Behinderung sind ‚für die Ganzheit und die Würde der Kirche wesentlich‘ (so 1983 im Bericht der ökumenischen Weltversammlung von Vancouver). ‚Die Einheit der Gottesfamilie ist beeinträchtigt, wo diese Brüder und Schwestern als Gegenstand herablassender Barmherzigkeit behandelt werden. Und sie ist zerbrochen, wo sie völlig ausgeschlossen bleiben‘ (so 1975 die 5. Vollversammlung des ÖKR in Nairobi). ‚Eine Gemeinde ohne Behinderte gibt es nicht. Wo die Behinderten fehlen, ist eine Gemeinde behindert‘ (so 1978 im Memorandum der ökumenischen Konsultation von Bad Saarow).“²⁰ Die neueste EKD Denkschrift „Gerechte Teilhabe“ unterstreicht den ökonomischen Aspekt der Inklusion. Zur Teilhabe- und Beteiligungsgerechtigkeit merkt sie an, dass niemand „von den grundlegenden Möglichkeiten zum Leben, weder materiell noch im Blick auf die Chancen einer eigenständigen Lebensführung, ausgeschlossen werden“ darf.²¹ Zugleich weist sie darauf hin, dass „die den kirchlichen Verhaltensweisen zu Grunde liegenden Bilder von bürgerlich-intakten Gemeinschaften“²² ein

¹⁹ Vgl. z.B. A. Müller-Friese, *Miteinander der Verschiedenen: Theologische Überlegungen zu einem integrativen Bildungsverständnis*, Weinheim 1996, insbesondere 147–166.

²⁰ Landessynode der Evangelischen Kirche im Rheinland: *Erklärung zur Gemeinschaft zwischen behinderten und nicht behinderten Menschen in der Kirche*. Protokoll vom 16.1.1998, 9.

²¹ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.): *Gerechte Teilhabe: Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität: Eine Denkschrift des Rates der EKD zur Armut in Deutschland*, Gütersloh 2006, 43.

²² Kirchenamt, a. a. O., 77.

wesentliches Hindernis in der Kommunikation mit Jugendlichen sind, die aufgrund ihrer bildungsfernen oder migrationsbedingten Herkunft von der bürgerlichen Norm abweichen.

Die biblischen Traditionen und die kirchlichen Verlautbarungen sprechen eine deutliche Sprache. Auch die theologische Wissenschaft setzt sich mit guten Argumenten entschieden für eine Kultur der Inklusion und der Verschiedenheit ein, jüngst durch den überzeugenden Versuch einer theologischen Begründung der inklusiven Pädagogik durch K. E. Nipkow²³ und durch den Sammelband von U. Bach „Ohne die Schwächsten ist die Kirche nicht ganz“.²⁴ Dass auch Theologie und Kirche von „Sozialrassismus“ und „Apartheidsdenken“ nicht unberührt geblieben sind²⁵, kann nicht über die unzweifelhafte Grundlage dieser beiden Größen hinwegtäuschen. Es bleibt uninterfragbar festzuhalten, dass die gemeinsame Konfirmandenarbeit dem Selbstverständnis von Kirche entspricht. Dies gilt selbst dann, wenn ihre eigene Praxis diesem Selbstanspruch widerspricht. Die Kirchengemeinde ist und bleibt der genuine Ort der kirchlichen Pädagogik und der Konfirmandenarbeit. Wo sie dagegen Jugendliche mit Besonderheiten ausgrenzt oder nicht dazu beiträgt, ihre Diskriminierung zu überwinden, stellt sie sich selbst als Kirche Jesu Christi infrage.²⁶

2.2 Pädagogische Perspektive

In der wissenschaftlichen Integrationsdebatte wurde vor wenigen Jahren der Begriff der „Inklusion“ eingeführt.²⁷ Mit ihm wird nicht nur eine neue Bezeichnung ins Spiel gebracht, sondern auch ein neues Denken *und* eine neue Praxis eingefordert. Inklusion wird im englischen Sprachraum seit Jahren als Fachbegriff mit einem breiten Bedeutungsspektrum benutzt. In Deutschland wurde er nun eingeführt, um eine qualitative Verbesserung der Integrationsbemühungen einzufordern. Die Wortbedeutung „Einbeziehung“ stellt heraus, dass Menschen mit Besonderheiten nicht erst in die Gemeinschaft integriert werden müssen, sondern von Anfang an – z. B. im Sinne der „unsichtbaren Gemeinschaft“ (ecclesia invisibilis) – zu ihr gehören und somit längst schon „einbezogen“ sind. Ziel der inklusiven Praxis ist es nun dafür zu sorgen, dass niemand aus dem Netz der Gemeinschaft heraus fällt. Dies klingt aufs Erste nicht neu und revolutionär. Nun ist aber mit dem Inklusionsgedanken auch die Vorstellung verbunden, dass kein besonderes Merkmal erforderlich ist, um sich die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft zu sichern. Denn die Pädagogik der Vielfalt wird mit dem Kernsatz von Richard von Weizsäcker „Normal ist, verschieden zu sein“ zur Norm erhoben. Da sich

²³ K. E. Nipkow, Menschen mit Behinderung nicht ausgrenzen! Zur theologischen Begründung und pädagogischen Verwirklichung einer „Inklusiven Pädagogik“. Zeitschrift für Heilpädagogik 4/2005, 122–131.

²⁴ U. Bach, Ohne die Schwächsten ist die Kirche nicht ganz: Bausteine einer Theologie nach Hadamar. Neukirchen-Vluyn 2006.

²⁵ Vgl. U. Bach, a. a. O., 19 ff.

²⁶ Vgl. Evangelische Kirche im Rheinland, a. a. O., 46.

²⁷ Vgl. A. Hinz, a. a. O.

jeder Mensch durch seine Individualität unterscheidet, ist auch jeder Mensch normal und zugehörig. Inklusion ist somit nicht auf bestimmte Personengruppen mit besonderen Merkmalen gerichtet, sondern auf ausnahmslos jeden einzelnen. Und eine inklusive Pädagogik²⁸ ist darum eine allgemeine Pädagogik. Sie ist eine Pädagogik der Vielfalt, die alle Formen der Unterschiede in den Blick nimmt, von der Hochbegabung über kulturelle Besonderheiten bis hin zu Verhaltensauffälligkeiten.

Kontrastieren wir diese inklusive Pädagogik mit dem Gedanke der Integration, treten die Differenzen deutlich zutage. Die Integration nimmt ihren Ausgangspunkt in einer Zwei-Gruppen-Theorie. Eine kleine Minderheit, die von der Norm abweicht soll in die Gruppe der Mehrheit eingegliedert werden. Sie wird von draußen kommend und (noch) nicht dazugehörend empfunden. Dieser fremden Minderheit gehört die helfende Aufmerksamkeit, um sie in der Gemeinschaft der Normalen zu beheimaten. Der Fokus liegt auf den sog. Sonderlingen, während beim inklusiven Denken die individuellen Besonderheiten aller und das Miteinander der Verschiedenen im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit liegen.

3. Empirische Ergebnisse einer explorativen Erhebung

Im Folgenden werden einzelne wichtige Erkenntnisse einer Fragebogenstudie mit Pfarrerinnen und Pfarrern und einzelner explorativer Interviews mit Eltern und Konfirmanden vorgestellt.²⁹

3.1 Schriftliche Befragung von Pfarrerinnen und Pfarrern

Im Herbst 2003 wurde im Rahmen des Projektes Inklusive Konfirmandenarbeit ein explorativer, einseitiger Fragebogen an Pfarrerinnen und Pfarrer in Süddeutschland verschickt, um ihre Erfahrungen und ihren Unterstützungsbedarf bei der inklusiven Form der Konfirmandenarbeit zu erheben und weitere konkrete Schritte planen zu können. Insgesamt konnten 165 Fragebogen aus den Evangelischen Landeskirchen in Baden (91), in Württemberg (39) und in Bayern (35) ausgewertet werden.³⁰ In der Kombination von Ankreuzmöglichkeiten und offenen Fragestellungen wurde vor allem nach den Chancen, den Schwierigkeiten und den gewünschten Formen der Unterstützung bei der inklusiven Konfirmandenarbeit gefragt. Die offenen Fragen und die Interviews wurden mit dem qualitativen Textanalyseprogramm AQUAD 6 ausgewertet.³¹

Frage 1:

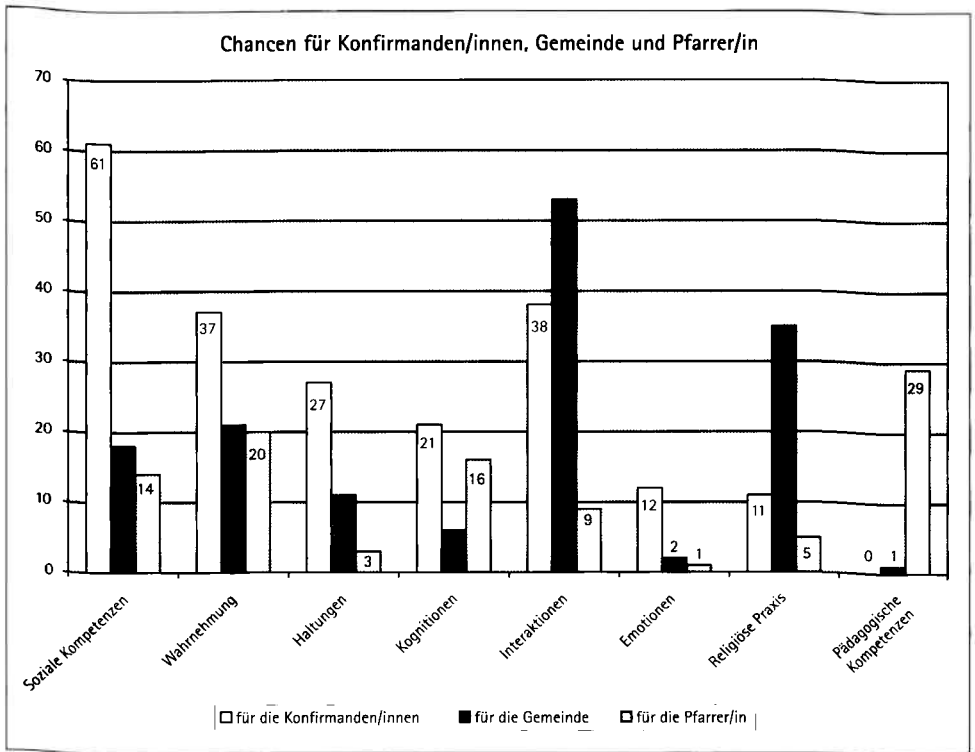
Worin sehen Sie die besonderen Chancen einer gemeinsamen Konfirmandenarbeit für die Konfirmanden (1), für die Kirchengemeinde (2) und für mich selbst (3)?

²⁸ Siehe I. Schnell/A. Sander, *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn 2004.

²⁹ Die vollständige Auswertung und die Transkription der Interviews finden sich unter „Projekt INKA“ auf www.ptz-stuttgart.de.

³⁰ Die Verteilung der Fragebogen erfolgte auf unterschiedlichen Wegen; in Bayern direkt an die Empfänger in den Dekanatsbezirken München und Rothenburg ob der Tauber, in Württemberg über einzelne Bezirksbeauftragte für Konfirmandenarbeit und in Baden über die Dienstpost. Eine Rücklaufquote kann daher nicht ermittelt werden.

³¹ Diese Analysemethode fußt auf der „grounded theory“ von A. Strauss/J. Corbin, *Basics of qualitative research*. Newbury Park 1990 und wurde von G.L. Huber, *AQUAD 6 für Windows*, Schwangau 2004, zu einer computerunterstützten Methode in der Sozialforschung weiter entwickelt.



Die Chancen der gemeinsamen Konfirmandenarbeit werden von den Pfarrerinnen und Pfarrern in Blick auf die Konfirmandinnen und Konfirmanden, die Gemeinde und sich selber sehr unterschiedlich beurteilt. Bei der Kodierung und qualitativen Auswertung der schriftlichen Antworten kristallisierten sich bei den drei Zielgruppen eigenständige Schwerpunkte heraus.

1. Für die Konfirmandinnen und Konfirmanden steht der soziale Gewinn im Mittelpunkt. Der Erwerb von sozialen Handlungskompetenzen (61) wird für die Konfirmandinnen und Konfirmanden ohne Behinderung als zentral angesehen. Die perceptiven (37) und habitualen (27) Fertigkeiten gehören als personale Kompetenzen in diesen sozialen Kontext. Die Chance, sich kognitive Fertigkeiten (21) anzueignen, neue Beziehungen zu knüpfen und zu leben (38), Berührungspunkte abzubauen (12) und das Evangelium zu verwirklichen (11) sind dem gegenüber nachgeordnet.

2. Für die Gemeinde werden die theologischen Aspekte als die zentralen Chancen der inklusiven Arbeit gesehen. Das Evangelium nicht nur zu verkündigen, sondern auch so zu leben (35), dass Menschen mit Handicaps zur Gemeinde gehören (49), wird von den Pfarrerinnen und Pfarrern als die größte Bereicherung der Gemeinde betrachtet. Die Möglichkeit, das Sozialverhalten (14), die Wahrnehmung (21) und die Haltungen (11) auf positive Weise zu verändern, spielt eine untergeordnete Rolle.

3. Die Pfarrerinnen und Pfarrer sehen ihren persönlichen Gewinn primär im pädagogischen Feld. Sie erkennen in der gemeinsamen Konfirmandenarbeit die Gelegenheit, sich selber weiterzubilden und zu qualifizieren (16). Es ist für sie eine Art informelle Fortbildungsveranstaltung, in der neue Formen der didaktischen Vermittlung und Lernorganisation entwickelt und personale Kompetenzen, insbesondere hinsichtlich einer sensibilisierten Wahrnehmungsfähigkeit (20) und sozialer Fertigkeiten (12), erworben werden können. Diese Aufgabe wird von vielen als große Herausforderung (11) empfunden.

Zusammenfassung:

Mit deutlicher Tendenz sehen die Pfarrerinnen und Pfarrer in der gemeinsamen Konfirmandenarbeit für die Konfirmandinnen und Konfirmanden eine soziale, für die Gemeinden eine theologisch-praktische und für sich selber als Pfarrerinnen und Pfarrer eine pädagogische Chance.

Perspektive der Pfarrerinnen und Pfarrer

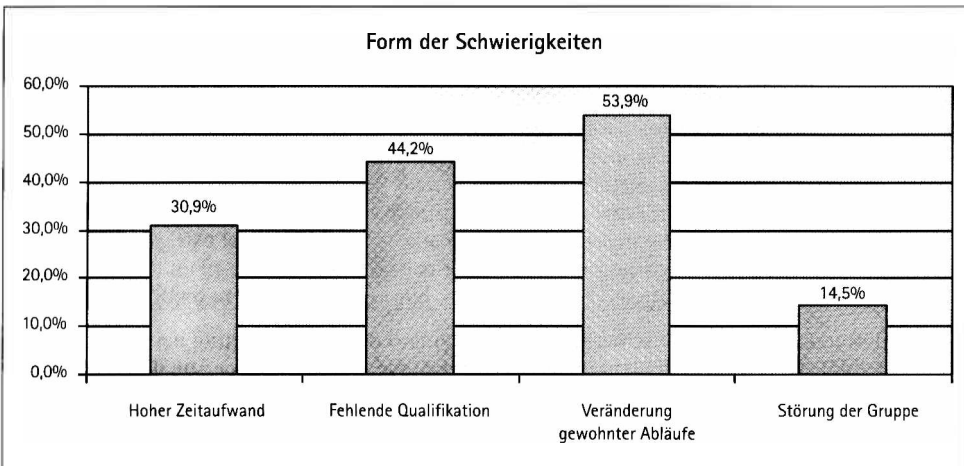
Wen haben die Pfarrerinnen und Pfarrer im Blick? Die Äußerungen, wie sie die Chancen der gemeinsamen Konfirmandenarbeit für die Konfirmandinnen und Konfirmanden einschätzen, wurden alle hinsichtlich dreier Perspektiven kodiert. Statements, die nicht eindeutig zuzuordnen waren, wurden nicht berücksichtigt.

Die Ergebnisse zeigen, dass Pfarrerinnen und Pfarrer die Chancen der gemeinsamen Arbeit primär aus dem Blickwinkel der Jugendlichen ohne Behinderung (82%) betrachten, die gemeinsame Perspektive (13%) gering ausgeprägt ist und die Chancen der Jugendlichen mit Behinderung (5%) sehr selten in den Blick kommt.

Dies macht deutlich, dass Pfarrerinnen und Pfarrer von den Jugendlichen aus denken, die nicht behindert sind. Diese Jugendlichen sind *ihre* Konfirmandinnen und Konfirmanden. Die anderen mit Handicap sind diejenigen, die dazukommen und eigentlich nicht dazu gehören. Die Pfarrerinnen und Pfarrer gehen von den Jugendlichen aus, die für sie Normalität sind: Dies ist die Gruppe von Jugendlichen ohne Behinderungen. Darum fragen sie sich, was es für *ihre* Gruppe austrägt, wenn nun auch andere teilnehmen. Diese integrative Perspektive beruht auf einer Zwei-Gruppen-Theorie. Ihr Denken geht standortbezogen von der Gruppe aus, die sie als die eigene empfinden.

Der Perspektivenwechsel von der integrativen zur inklusiven Sichtweise wurde von den befragten Pfarrerinnen und Pfarrern noch nicht vollzogen. Er erweist sich als eine in der Fortbildungsarbeit anstehende Aufgabe, die als eine Chance der inklusiven Arbeit von Pfarrerinnen und Pfarrern noch entdeckt werden kann. Denn bislang sehen sie die primäre Herausforderung dieser Arbeit nicht im perzeptiven, sondern im methodisch-didaktischen Bereich.

Frage 2: Was macht es schwer, Jugendliche mit einer Behinderung in ihre Konfirmandengruppe aufzunehmen?



Bei der Interpretation der Schwierigkeiten bei der inklusiven Konfirmandenarbeit muss berücksichtigt werden, dass es sich hier sowohl um prognostizierte als auch um real erfahrene Schwierigkeiten handelt. Durch Mehrfachnennungen und die spezifische Frageausrichtung sehen mehr als 80% der Befragten in mindestens einem der genannten Bereiche Schwierigkeiten.³²

³² In der Studie T. Böhme-Lischewski, siehe *Berthold* a.a.O. 235, benennen 75,3% der Befragten konkrete Schwierigkeiten der gemeinsamen Arbeit.

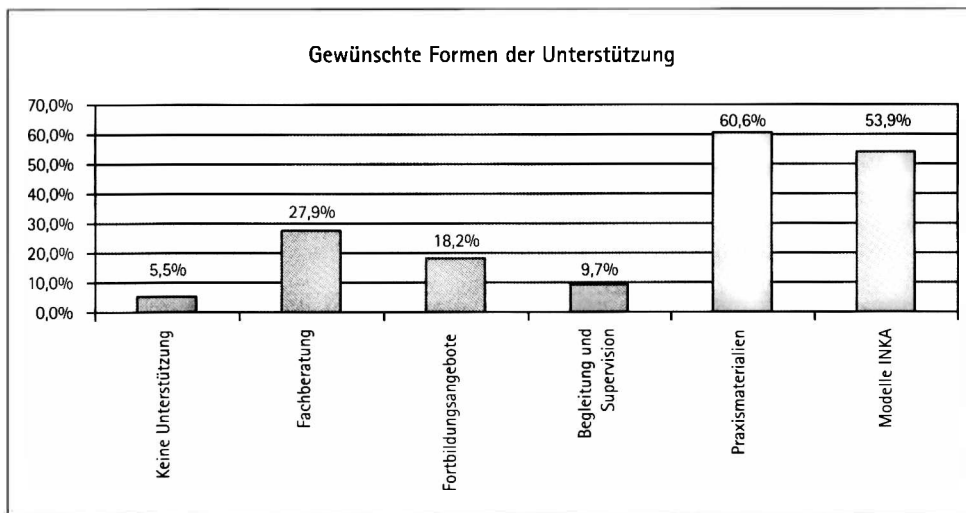
Der hohe Zeitaufwand stellt für ein Drittel der Befragten eine Schwierigkeit dar. Die inklusive Arbeit erfordert definitiv einen höheren Bedarf an gegenseitigen Informationen, Kontaktaufnahmen, Absprachen und der schon knappen Vorbereitungszeit.³³ Evtl. werden die Experten und Religionslehrerinnen und Religionslehrer an den Sonderschulen einbezogen oder die Konfirmandenarbeit im Team organisiert. Auch die Umstellung der Arbeitsweise auf einen stärker erfahrungsorientierten, binnen differenzierten und individualisierten Unterricht, ist mit Zeit verbunden. Die Möglichkeiten, personale und materielle Ressourcen aus dem Umfeld der Kirchengemeinde, der Eltern, der fachlichen Unterstützung und der Sondereinrichtungen einzubeziehen, könnten für eine zeitliche Entlastung sorgen. Sie sollten nicht ungenutzt bleiben.³⁴

Knapp die Hälfte der Pfarrerinnen und Pfarrer (44%) sehen die Schwierigkeiten in ihrer *Qualifizierung*. Offen bleibt, ob sie pädagogische, religions- oder sonderpädagogische Kompetenzen bei sich vermissen. Jedenfalls sehen sie (s. o.) die Chance, durch die inklusive Arbeitsform weitere methodisch-didaktische Fähigkeiten zu erwerben.

Die von Pfarrerinnen und Pfarrer am häufigsten angekreuzten Schwierigkeiten (53,9%) liegen in der *Veränderung gewohnter Abläufe*. Hier könnten sich Aspekte, die bei „Zeitaufwand“ und bei „Qualifikation“ eine Rolle gespielt haben, summieren. Denn zur Umgestaltung der Konfirmandenarbeit ist beides erforderlich.

Die Störungen in der Gruppe (14,5%) werden in vergleichbarem Umfang mit anderen Studien als Schwierigkeit benannt, wobei die positiven Auswirkungen der inklusiven Arbeit auf den Unterricht überwiegen.³⁵

Frage 3: Welche Formen der Unterstützung wünschen Sie sich persönlich?



Fast alle Befragten (94,5%) wünschen sich in irgendeiner Form Unterstützung bei der Verwirklichung der inklusiven Konfirmandenarbeit. An erster Stelle werden non-personale, praxisbezogene Unterstützungsformen wie inklusive Unterrichtsmaterialien und Modelle genannt. Vermutlich werden die personal- und somit auch terminintensiven Formen nach dem Grad des Zeitaufwands weniger häufig gewünscht. Dies könnte bedeuten, dass die hier geäußerten Wünsche

³³ Nach T. Böhme-Lischevski, a. a. O. (97 u. 251) nehmen sich 44% der Befragten weniger als eine halbe Stunde Zeit, um ihren Unterricht vorzubereiten.

³⁴ Vgl. die Ressourcen der Unterstützung, in: W. Schweiker, Mitten drin statt außen vor: Inklusive Konfirmandenarbeit. Anknüpfen, Heft 8, 2004b, insbes. 49 und 53.

³⁵ 14% sprechen in V. Elsenbast/F. Runge, a. a. O., 229 von negativen Auswirkungen auf den Unterricht (5% negativ, 9% sowohl – als auch), dagegen aber geben 22% der Befragten einen positiven Einfluss an.

weniger den Bedarf an Unterstützungsangeboten widerspiegeln, sondern die realistische Einschätzung, sich diese auch zeitlich leisten zu können. Dass spezifische Fortbildungsangebote zur inklusiven Arbeit zwar von 18% der Befragten gewünscht, aber in weit geringerem Umfang besucht werden, ist auch ein Hinweis auf den Faktor Zeit. Unsere Erfahrungen zeigen, dass Fortbildungsangebote zu diesem in der pastoralen Praxis marginalen Spezialthema mangels Interessenten abgesagt werden mussten. In der Kombination mit Fortbildungen zur Konfirmandenarbeit an der Sonderschule werden inklusive Fortbildungsangebote gerne angenommen und als gegenseitige Bereicherung empfunden. Darüber hinaus empfiehlt es sich, Aspekte der inklusiven Didaktik und Arbeitsform zu einem integralen Bestandteil aller Fortbildungsangebote zur Konfirmandenarbeit zu machen.

Fachberatungen zur inklusiven Arbeit (27,9%) werden am Institut regelmäßig nachgefragt, während Supervisionsangebote (9,7%) meist dann in Anspruch genommen werden, wenn noch weitere Anforderungsfaktoren dazukommen.

Der sehr häufige Wunsch nach Praxismaterialien (60,6%) und inklusiven Modellen (53,9%) zeigt, dass in diesem Bereich noch immer ein Defizit zu verzeichnen ist, sei es in den persönlichen Bücherregalen der Pfarrerinnen und Pfarrer, sei es in Fachbibliotheken oder auf dem Markt der religionspädagogischen Veröffentlichungen selbst.³⁶

3.2 Interviews mit Konfirmanden/innen und Eltern

Ergänzend zur schriftlichen Befragung der Pfarrerinnen und Pfarrer wurden im September 2003 zwei Konfirmanden, vier Mütter und zwei Väter von Tanja Ruprecht interviewt. Die Gespräche fanden in halboffener Form auf der Grundlage von Leitfragen in den Wohnungen der jeweiligen Familien statt. Einzelne ausgewählte Themen und Anliegen werden im Folgenden wiedergegeben.

Einladung und Erstkontakt

Jugendliche mit außergewöhnlichen Besonderheiten fallen nicht selten durch die Maschen des Informationsnetzes. Die Einladung zum Konfirmandenunterricht erreicht die betroffenen Familien nicht immer auf direktem Weg. Oft bleibt bei den Betroffenen die Unsicherheit, ob Jugendliche mit Handicaps wirklich willkommen sind. Eine befragte Mutter würde gerne von der Kirchengemeinde signalisiert bekommen, „dass die Kinder herzlich willkommen sind und dass man gern alles, was erforderlich ist tut, damit es eine sinnvolle und eine positive Zeit wird (...) wenn man da Zeichen setzt und sagt: Bei uns gehören alle dazu, wir lassen uns in die Pflicht nehmen und wir schaffen die Bedingungen, dass es möglich ist, sagt uns was ihr braucht und wir sorgen dafür, dass ihr es habt. Das ist ein Signal für alle.“ Zum Brückenbau zwischen den unterschiedlichen Lebenswelten braucht es deutliche Zeichen der Einladung und konkrete Schritte auf diejenigen zu, die an den Rand gedrängt werden und aufgrund ihrer negativen Vorerfahrungen vorsichtig geworden sind.

Segregation der Lebenswelten

Dieser klaren Signale bedarf es, weil die Überweisung an die Spezialisten der Sondereinrichtung und Diakonie weitgehend institutionalisiert und in der biografischen Erfahrung verankert ist:

³⁶ In der Studie von T. Böhme-Lischewski (vgl. *Berthold* a. a. O. 236) gaben nur 2,8% und in *V. Elsenbast/ F. Runge* a. a. O., 224, 11% der Befragten an, brauchbare Praxishilfen für die integrative Arbeit zur Verfügung zu haben. In der Zwischenzeit gibt es zwei Einstiegshilfen, die in die inklusive Konfirmandenarbeit einführen und u. a. Hinweise auf geeignete Literatur enthalten. Erstens: Pädagogisch-Theologisches Institut der Evangelischen Kirche im Rheinland (Hg.), *Wir sind dabei. Anregungen zu integrativer Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden: Eine Einstiegshilfe.* KU-Brief 17.2. Zweitens: *Evangelische Landeskirchen in Baden, Bayern, Pfalz und Württemberg* (Hg.), *INKA: Inklusive Konfirmandenarbeit* (Broschüre), 2005 (Bezug Tel.: 0711-45804-65).

„Ich meine, wenn man natürlich Kinder im frühen Alter trennt, wie es in unserem System, leider, häufig immer noch der Fall ist, dass die sozialen Netze zerstört werden durch die Sondereinrichtungen und dass die Kinder dann morgens mit dem Bus abgeholt werden, ihre Spielkameraden, auch Geschwister kaum noch sehen, aus der Familie herausgenommen werden, bei den Mahlzeiten dann so nicht mehr vorhanden sind. Dadurch werden sie fremd im eigenen Haus, in der Umgebung, in der Nachbarschaft, im Kindergarten, in der Schule. Und natürlich kann es unter Umständen nicht ganz leicht sein, das dann im Konfirmandenalter wieder plötzlich zusammenzubringen“. Die getrennten Lebensräume zu überwinden, ist mit Schwierigkeiten und Risiken verbunden. Die oben ausgeführte ambivalente Haltung der Elternschaft gegenüber der inklusiven Form spiegelt sich auch in den Interviews: „Er kennt ja niemand“ in der Heimatgemeinde. In der Sonderschule hätte er „Schulkameraden, mit denen er am selben Tag, im selben Gottesdienst konfirmiert wird. Hier (in der Ortsgemeinde) ist er wirklich ein Einzelgänger und ich befürchte, dass er das bleiben wird bis zum Konfirmandengottesdienst“.

Anliegen von Eltern: Kinder nicht als Sozialobjekte behandeln

Pfarrerinnen und Pfarrer sehen die Chance der gemeinsamen Konfirmandenarbeit wie oben beschrieben wurde primär darin, dass ihre Konfirmandinnen und Konfirmanden soziale Kompetenzen erwerben. Was Eltern von behinderten Kindern jedoch auf keinen Fall möchten ist, dass ihre Kinder als soziale Lernobjekte instrumentalisiert werden: Es sollte nicht sein, „dass es wie ein Zoo ist für die, die gucken, Behinderte gucken und so ein bisschen ein soziales Übungsfeld haben (...). Also man sollte das nicht so als Trainingsfeld benützen.“ Eine freiwillige, auf natürliche Weise erfolgende Hilfestellung geht in Ordnung. Darum sollte, wo dies erforderlich ist, für die pflegerische Unterstützung eine Assistenzkraft zur Verfügung stehen. „Ich meine die Mädchen mit vierzehn fünfzehn, die haben andere Interessen (...) es darf nicht aus einer sozialen Verpflichtung heraus (geschehen), weil man jetzt für die Zeit des Konfirmandenunterrichts ein christlicher Mensch sein will und Gutes tun will oder Pfadfinder, jeden Tag ... Das darf nicht die Ursache sein, das ist kein Grund für eine gute Freundschaft“. Der „Samaritergedanken“ ist nach Meinung dieser Mutter nicht geeignet, gleichberechtigten Beziehungen den Boden zu bereiten. Und so will sie auch nicht die christliche Tradition verstanden wissen: „Aber wenn man das genau anschaut, hat das ja auch diesen Hintergrund, im Neuen Testament, wenn Jesus sich um die Randgruppen gekümmert hat, das war ja auch nicht bloß Mitleid oder so, sondern die Leute sind wichtig.“

Anliegen von Eltern: Kompetenzen der Kinder entdecken

Immer mehr Eltern kommen zu der wachsenden Überzeugung, dass ihre Kinder ureigene Qualitäten einbringen können. Sie dulden nicht, dass ihre Kinder auf ihre Assistenzbedürftigkeit reduziert werden. „Ich denke auch, Menschen mit Behinderungen haben was zu transportieren, eine ‚Message‘ und das muss einem als wertvoll (erscheinen, nicht nur) unter einem solchen sozialen Gedöns.“

Der Perspektivenwechsel von der Defizit- zur Kompetenzorientierung stellt für die in der Konfirmandenarbeit Tätigen eine große Herausforderung dar. Ihr müssen sich selbst die leiblichen Eltern immer wieder stellen, „als Mutter ist man gewöhnt, sein Kind, das kommt von der Medizin, von den Ärzten, sein Kind über den Defekt, über den medizinischen Defekt zu definieren. Und jede Mutter betet ganz brav die Behinderung runter. Es würde einem bei einem anderen Kind nicht einfallen mit den Defiziten anzufangen, also meine Tochter die kann ganz schlecht schwimmen oder irgendwas – macht ja niemand, aber bei einem Kind mit einer Behinderung da kann man die ganzen Behinderungen perfekt und man sagt nichts anderes, man sagt immer als Erstes die Behinderung.“

Anliegen von Eltern: Kinder normal behandeln

Statt einer sozialen Spezialbehandlung von „defizitären Wesen“ wünschen Eltern sich den selbstverständlichen Umgang mit ihren Kindern. Sie vertreten das Prinzip der Normalisierung, das

von der Vielfalt der Menschen ausgeht: „Das ist eigentlich der zentrale Punkt, auch für den inklusiven Konfirmandenunterricht, für alle Inklusion, dass man immer im Auge behält, das ist erst ein Mensch oder erst ein Kind und das hat viele Eigenschaften und ein Merkmal unter vielen anderen ist die Behinderung und wenn man diese Wahrnehmung hat, dann nimmt man alle anderen Kinder auch anders wahr, nämlich auch als Wesen mit vielen Seiten.“

Anliegen von Konfirmanden/innen: Nicht vor der ganzen Gemeinde blamiert werden

Das Auswendiglernen ist für H., der eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen besucht, die größte Hürde im Konfirmandenunterricht: „Ich finde meinen Pfarrer nicht gut und die Sachen auch nicht, weil die machen eben mehr so ins Auswendiglernen.“ Die Anforderungen etwas auswendig im Konfirmationsgottesdienst vorsagen zu müssen, sind für H. zur Überforderung geworden und haben seine gesamte Konfirmandenzeit überschattet: „Da blamier ich mich vor der ganzen Gemeinde. Möchte ich mir nicht vorstellen.“ Mit Konfirmandinnen und Konfirmanden sollte schon sehr frühzeitig besprochen werden, was sie – ihren Fähigkeiten gemäß in den Unterricht und Konfirmationsgottesdienst einbringen können. Dies trägt dazu bei, dass vorhandene Charismen fruchtbar und Befürchtungen bzw. Überforderungen schon im Vorfeld ausgeräumt werden können.

4. Zehn Impulse für eine inklusive Praxis

1. Die Teilnahme an der Konfirmandenarbeit in der Heimatgemeinde ist nach Auffassung von betroffenen Eltern und nach christlichem Selbstverständnis ein Recht. Es bedarf keiner Zustimmung, jedoch der Abstimmung.
2. Die Kirche bezieht das Recht auf Teilnahme nur auf die Konfirmandenarbeit, nicht aber auf die Heimatgemeinde. Ein Verweis auf die Sondereinrichtung sollte erst erfolgen, wenn in der Heimatgemeinde keine angemessenen Voraussetzungen zur Teilnahme geschaffen werden können.
3. Betroffene Eltern und Konfirmandinnen und Konfirmanden werden noch immer unzureichend informiert, eingeladen und willkommen geheißen. Klare Signale und ein deutliches Bekenntnis zur inklusiven Arbeit wären für die Betroffenen hilfreich, um ihre Vorbehalte, Ängste und Befürchtungen zu überwinden
4. Die Segregation der Lebensräume und die damit verbundenen gegenseitigen Berührungängste und Verhaltensunsicherheiten erschweren die inklusive Konfirmandenarbeit. Sie sind ein Risikofaktor für ihren Erfolg.
5. Betroffene Eltern und Konfirmandinnen und Konfirmanden sind in ihrer Haltung zur inklusiven Konfirmandenarbeit gespalten. In ihr werden Vor- und Nachteile gesehen. Die doppelte Gefährdung einer externen Ausgrenzung durch die Sonderkonfirmation und einer internen Ausgrenzung im inklusiven Unterricht muss gemeinsam und sorgfältig bedacht werden.
6. Inklusive Konfirmandenarbeit kann auch scheitern und die soziale Isolation vergrößern. Zum Erfolgsrezept gehören Gespräche im Vorfeld, eine analytische Planung und eine Arbeit im Team oder Kooperation.
7. Pfarrerinnen und Pfarrer brauchen Entlastung. Inklusion kann nicht an sie delegiert werden, sondern muss von der ganzen Gemeinde getragen und realisiert werden. Sie ist unteilbar.

von der Vielfalt der Menschen ausgeht: „Das ist eigentlich der zentrale Punkt, auch für den inklusiven Konfirmandenunterricht, für alle Inklusion, dass man immer im Auge behält, das ist erst ein Mensch oder erst ein Kind und das hat viele Eigenschaften und ein Merkmal unter vielen anderen ist die Behinderung und wenn man diese Wahrnehmung hat, dann nimmt man alle anderen Kinder auch anders wahr, nämlich auch als Wesen mit vielen Seiten.“

Anliegen von Konfirmanden/innen: Nicht vor der ganzen Gemeinde blamiert werden

Das Auswendiglernen ist für H., der eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen besucht, die größte Hürde im Konfirmandenunterricht: „Ich finde meinen Pfarrer nicht gut und die Sachen auch nicht, weil die machen eben mehr so ins Auswendiglernen.“ Die Anforderungen etwas auswendig im Konfirmationsgottesdienst vorsagen zu müssen, sind für H. zur Überforderung geworden und haben seine gesamte Konfirmandenzeit überschattet: „Da blamier ich mich vor der ganzen Gemeinde. Möchte ich mir nicht vorstellen.“ Mit Konfirmandinnen und Konfirmanden sollte schon sehr frühzeitig besprochen werden, was sie – ihren Fähigkeiten gemäß in den Unterricht und Konfirmationsgottesdienst einbringen können. Dies trägt dazu bei, dass vorhandene Charismen fruchtbar und Befürchtungen bzw. Überforderungen schon im Vorfeld ausgeräumt werden können.

4. Zehn Impulse für eine inklusive Praxis

1. Die Teilnahme an der Konfirmandenarbeit in der Heimatgemeinde ist nach Auffassung von betroffenen Eltern und nach christlichem Selbstverständnis ein Recht. Es bedarf keiner Zustimmung, jedoch der Abstimmung.
2. Die Kirche bezieht das Recht auf Teilnahme nur auf die Konfirmandenarbeit, nicht aber auf die Heimatgemeinde. Ein Verweis auf die Sondereinrichtung sollte erst erfolgen, wenn in der Heimatgemeinde keine angemessenen Voraussetzungen zur Teilnahme geschaffen werden können.
3. Betroffene Eltern und Konfirmandinnen und Konfirmanden werden noch immer unzureichend informiert, eingeladen und willkommen geheißen. Klare Signale und ein deutliches Bekenntnis zur inklusiven Arbeit wären für die Betroffenen hilfreich, um ihre Vorbehalte, Ängste und Befürchtungen zu überwinden
4. Die Segregation der Lebensräume und die damit verbundenen gegenseitigen Berührungsängste und Verhaltensunsicherheiten erschweren die inklusive Konfirmandenarbeit. Sie sind ein Risikofaktor für ihren Erfolg.
5. Betroffene Eltern und Konfirmandinnen und Konfirmanden sind in ihrer Haltung zur inklusiven Konfirmandenarbeit gespalten. In ihr werden Vor- und Nachteile gesehen. Die doppelte Gefährdung einer externen Ausgrenzung durch die Sonderkonfirmation und einer internen Ausgrenzung im inklusiven Unterricht muss gemeinsam und sorgfältig bedacht werden.
6. Inklusive Konfirmandenarbeit kann auch scheitern und die soziale Isolation vergrößern. Zum Erfolgsrezept gehören Gespräche im Vorfeld, eine analytische Planung und eine Arbeit im Team oder Kooperation.
7. Pfarrerinnen und Pfarrer brauchen Entlastung. Inklusion kann nicht an sie delegiert werden, sondern muss von der ganzen Gemeinde getragen und realisiert werden. Sie ist unteilbar.

8. Eine inklusive Konfirmandenarbeit braucht eine veränderte, inklusive Didaktik, die auf Individualisierung, Sozialisierung und Binnendifferenzierung beruht und ganzheitlich-sinnliche, handlungsorientierte Zugänge anbietet. Die Pfarrerinnen und Pfarrer sehen darin eine Chance dieser Arbeit.
9. Die beiden Perspektivenwechsel von der Integration zur Inklusion *und* von der Defizit- zur Kompetenzorientierung sind noch nicht annähernd vollzogen.
10. Ausbildung und Fortbildungsarbeit müssen sich den genannten didaktischen (8.) und hermeneutischen (9.) Herausforderungen stellen und das Bewusstsein für die theologischen Begründungszusammenhänge der inklusiven Gemeinde- und Konfirmandenarbeit schärfen. Sie können sich nicht auf die Versorgung mit inklusiven Praxismaterialien und -modellen beschränken.