

Kirchliche Bildungsarbeit in Inklusionsperspektive

Elisabeth Naurath

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Naurath, Elisabeth. 2019. "Kirchliche Bildungsarbeit in Inklusionsperspektive." In *Gemeindepädagogik*, edited by Peter Bubmann, Hildrun Keßler, Christian Mulia, Dirk Oesselmann, Nicole Piroth, and Martin Steinhäuser, 2., durchges., erweit. und bibliogr. erg. Aufl., 259–82. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110551228-014>.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright



Elisabeth Naurath

9 Kirchliche Bildungsarbeit in Inklusionsperspektive

- 9.1 Diversität und Heterogenität als Erscheinungsformen gesellschaftlicher Pluralisierung —
 - Möglichkeiten der Inklusion und Gefahren der Exklusion —
 - 9.1.1 Soziale Ungleichheit, Exklusion und Inklusion —
 - 9.1.2 Gemeindepädagogische Konsequenzen —
- 9.2 Begründungszusammenhänge inklusiver Gemeindepädagogik —
 - 9.2.1 Biblisch-theologische Implikationen —
 - 9.2.2 Bildungstheoretische Implikationen —
- 9.3 Grundlegende Dimensionen inklusiver Gemeindepädagogik —
 - 9.3.1 Benachteiligung durch Behinderung —
 - a) Perspektiven inklusiver Theologie —
 - b) Beispiel Konfi-Arbeit —
 - 9.3.2 Benachteiligung durch unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen —
 - a) Bildungsgerechtigkeit —
 - b) Beispiel Familienbildung —
 - 9.3.3 Benachteiligung durch Geschlecht —
 - 9.3.4 Inklusion als Illusion? Zukunftsweisende Perspektiven inklusiver kirchlicher Bildungsarbeit —
- Literatur zur Vertiefung —
- Impulse zur Weiterarbeit —

Gegenwärtig kann man eine gegenläufige Entwicklung beobachten, deren Zusammenhang in seiner Komplexität wohl kaum zu begreifen ist: Während die biologische Artenvielfalt von Tier- und Pflanzenwelt, die Biodiversität, bedenklich und bedrohlich schrumpft, steigt das soziale und sozialpsychologische Phänomene der Diversität menschlichen Zusammenlebens. Die Verbindungsline zwischen beiden Entwicklungen ist mit dem Begriff der Globalisierung zu umschreiben. Globalisierung meint hierbei einen bereits seit Jahrhunderten andauernden Prozess, der in der aktuellen, so genannten dritten Globalisierungsphase eine evidente Raum-Zeit-Kompression bewirkt: Die Welt ist quasi kleiner geworden, weil alle Orte in Folge der Mobilitätsentwicklung schnell erreichbar und Informationen durch das Internet in Sekundenschnelle global verfügbar sind. Neben den massiven Problemen für die Umwelt (Klimawandel) ist insbesondere das weltwirtschaftliche Zusammenwachsen mit weitreichenden sozialen Folgen zu sehen, so dass der globale Warenhandel mit einer Flexibilisierung und Mobilisierung der Arbeitswelt, aber auch sozialen Folgen wie Ausbeutung, Benachteiligung, Migration, Finanzkrisen und Terrorismus verbunden ist. Paradox ist hierbei, dass das Zusammenleben in einer kleiner gewordenen Welt die Menschen selbst gewissermaßen weiter voneinander entfernt und ent-

fremdet hat, da sich früher übliche, auch aufgrund fehlender Mobilitätschancen weitgehend sozial-homogene Strukturen wie lebenslange Bindungen an Arbeitsplatz, (Ehe-)Partner, Familie oder Glaubensgemeinschaft aufgeweicht oder aufgelöst haben. Gegenwärtige Lebenswelten sind daher kaum mehr in ihrer Heterogenität (Gleichartigkeit), sondern vielmehr in ihrer Heterogenität (Andersartigkeit) beschreibbar, nämlich im Sinne eines Strukturprinzips, das durch Vielfältigkeit, Andersheit, Fremdheit, Pluralität und Multifunktionalität charakterisiert ist.

9.1 Diversität und Heterogenität als Erscheinungsformen gesellschaftlicher Pluralisierung – Möglichkeiten der Inklusion und Gefahren der Exklusion

Das soziale Konzept der Diversität bezieht sich auf die vielfältigen Differenzierungsmöglichkeiten von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen Menschen.

! **Heterogenität** meint etymologisch, also im eigentlichen Wortsinn, eine vom Ursprung her gegebene Andersartigkeit, Fremdheit und Verschiedenheit. In der Pädagogik hat dieser Begriff seit einigen Jahren Hochkonjunktur, indem er hilft, die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler mit Blick auf deren Alter, Geschlecht und sexuelle Orientierung, Begabung, sozialer, ethnischer, religiöser und kultureller Herkunft, Sprachfähigkeit etc. wahrzunehmen und Bildungsprozesse zu differenzieren.¹

Heterogenität ist hierbei in zwei Richtungen zu denken: zum einen als Vielfalt einer Gruppe (zumeist im pädagogischen Kontext), dann aber auch als Vielfalt innerhalb einer Person im Sinne einer Variabilität und Flexibilität von Teilidentitäten, sozialen Rollen, körperlichen und lebenskontextuellen Veränderungsprozessen.

Es gibt auch nationale wie internationale rechtliche Vorgaben für die Würdigung von Heterogenität.

¹ Vgl. zum Beispiel: Thorsten Bohl / Jürgen Budde / Markus Rieger-Ladich (Hg.), Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen, Stuttgart 2017; Matthias Trautmann / Beate Wischer, Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung, Wiesbaden 2011.

Am 13. Dezember 2006 wurde die Behindertenrechtskonvention als Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet. Dieser völkerrechtlich verbindliche Vertrag wurde auch von der EU unterzeichnet und soll seitdem in den einzelnen europäischen Ländern umgesetzt werden. Insbesondere für den Bereich des Arbeitsrechtes wurde das so genannte ‚Antidiskriminierungsgesetz‘ – eigentlich das **Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)** – eingeführt, das allerdings mit Blick auf seine Praktikabilität (Ausklammerung der sozialen Diskriminierung, Rechtsfolgen etc.) umstritten ist. So bleibt strittig, „welche Formen von Diskriminierung [...] bestehen, was ihre Ursachen sind sowie auf welche gesellschaftlichen (politischen, rechtlichen, ökonomischen, organisatorischen, pädagogischen usw.) Erfordernisse der Anspruch verweist, Diskriminierungen zu überwinden.“²

Auch gemäß den von der UN im Jahre 2015 verabschiedeten 17 SDGs (Sustainable Development Goals) wird Inklusion als Postulat für nachhaltige Entwicklung in mehreren, vor allem bildungsorientierten Zielen genannt. Das Verständnis dieses Ziels, das recht allgemein die Eingliederung von Menschen in bestehende gesellschaftliche Strukturen beinhaltet, ist jedoch zu konkretisieren. Im Unterschied zur Integration meint Inklusion nicht die Aufnahme eines Menschen oder einer Gruppe in eine bestehende und in gewisser Weise unveränderte bzw. unveränderliche Struktur, sondern vielmehr den Wandel der Struktur bzw. Gemeinschaft selbst durch die gleichberechtigte Teilhabe aller am System (vgl. Abb. 9). Insofern ist der Inklusionsgedanke eng mit dem Gerechtigkeitsbegriff verbunden. Denn die Forderung nach einer gleichberechtigten Teilhabe aller an sämtlichen gesellschaftlichen Bereichen wie Kultur, Politik, Ökonomie, Religion etc. meint, dass gerade die Vielfalt Bereicherung und Gewinn darstellen. Inklusion als deskriptiver und zugleich normativer, also Normen schaffender Begriff „anerkennt die Verschiedenheit der Menschen, birgt aber zugleich einen universalen Horizont, insofern sie diese Würdigung und Inklusivität einem jeden und einer jeden zu kommen lassen möchte.“³

² Ulrike Hormel / Albert Scherr (Hg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*, Wiesbaden 2010, 10.

³ Bernhard Grümme, Inklusion: Bewährungsfeld eines bildungsgerechten Religionsunterrichts, in: Andrea Lehner-Hartmann / Thomas Krobath / Karin Peter / Martin Jäggel (Hg.), *Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 15), Wien 2018, 161.

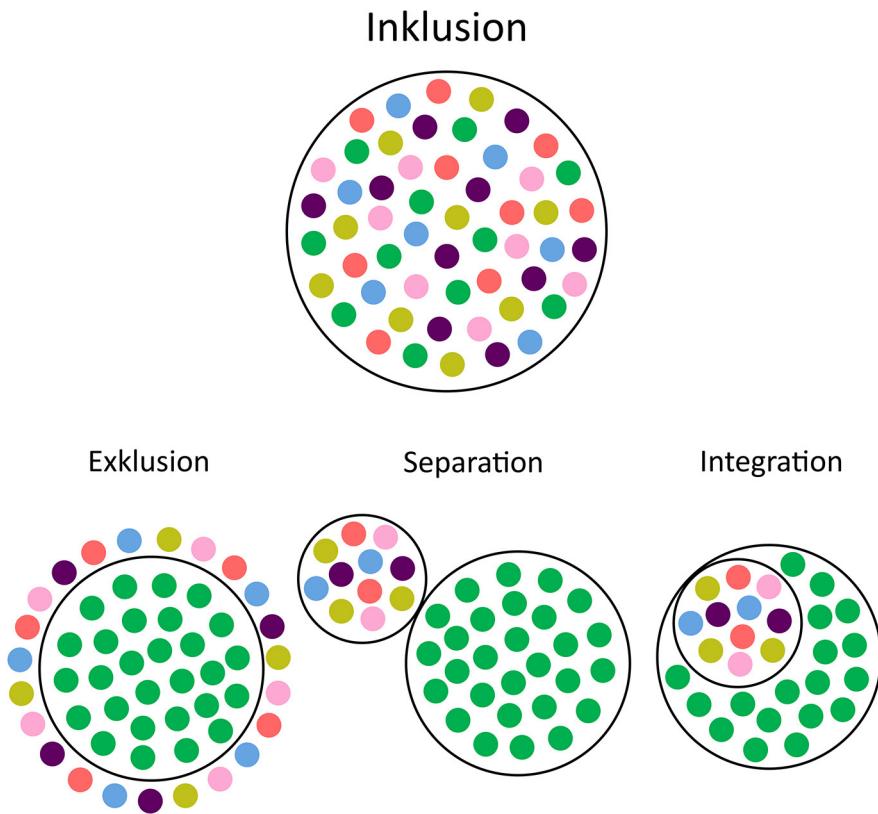


Abb. 9: Inklusion

9.1.1 Soziale Ungleichheit, Exklusion und Inklusion

Hintergrund dieses Diskurses sind die in der Soziologie etablierten Erkenntnisse der so genannten ‚Ungleichheitsforschung‘⁴. In Anlehnung an die bekannte Definition von Stefan Hradil liegt Ungleichheit vor, wenn Menschen aufgrund ihrer sozialen Stellung von den wertvollen Gütern regelmäßig mehr erhalten als andere; gemeint sind die in einer Gesellschaft als wertvoll erachteten Güter. Noch genauer hat Reinhart Kreckel die Dimension der Ungleichheit gefasst, wenn er schreibt: „Soziale Ungleichheit im weiteren Sinn liegt überall dort vor, wo die

⁴ Stefan Hradil / Jürgen Schiener, Soziale Ungleichheit in Deutschland. Lehrbuch, Wiesbaden 2001.

Möglichkeiten des Zuganges zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt werden.“⁵ Demgegenüber etablierte sich die Ausrichtung der politischen Fragen von Identität auf das berühmte „3-R-Konzept“ (nach Nancy Fraser) mit den Forderungen nach recognition (Anerkennung), redistribution (Umverteilung) und representation (demokratische Mitbestimmung). Auch wenn es in der Soziologie keinen einheitlichen Begriff von Exklusion gibt, wird die Vieldimensionalität betont, indem Selektionsprozesse existentieller und materieller Art mit bildungspolitischen und gesellschaftlichen Teilhabechancen einander bedingen. Hierbei liegt die negative Bewertung des Exklusionsbegriffs in der zumeist einhergehenden Machtstruktur, die die Lebenschancen einiger einschränkt, benachteiligt oder zerstört. So wird „in der soziologischen Systemtheorie das Verhältnis von Individuum und gesellschaftlichen Teilsystemen als In- oder Exklusion konzipiert. Damit ist gemeint, dass der heutige Mensch immer wieder neu den Anschluss an verschiedene soziale Teilsysteme wie Wirtschaft, Bildung, Gesundheit, Intimbeziehung oder Recht suchen muss, wenn er denn halbwegs erfolgreich durchs Leben gehen will.“⁶

9.1.2 Gemeindepädagogische Konsequenzen

Mit dem Programm der Inklusion will eine inklusiv ausgerichtete Pädagogik mit einem Perspektivenwechsel hin zur „egalitären Differenz“⁷ eine *Pädagogik der Vielfalt*⁸ als Normalfall umsetzen, indem die Verschiedenheit keine Folgen einer bewertenden oder hierarchisierenden Ungleichheit nach sich zieht, sondern vielmehr die Vielfalt und Buntheit des Lebens beschreibt, in normativer Hinsicht jedoch die Gleichwertigkeit voraussetzt. Damit wird Heterogenität zum grundlegenden und begründenden Ausgangspunkt des Lehrens und Lernens und demgegenüber die herkömmliche Zwei-Gruppen-Theorie mit dem Ziel der Angleichung der Differenten an die Normalen zum anachronistischen, d. h. zeitwidrigen

5 Reinhard Kreckel, Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit, Frankfurt/New York 1992, 17.

6 Dirk Richter, Exklusionsmechanismen in der modernen Gesellschaft. Auswirkungen und Folgen für Menschen mit psychischen Behinderungen, in: Kerbe 2 (2010), 8 – 10.

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

8 Annedore Prengel, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen 2006.

Widerspruch: „Während die ‚Verschiedenheit der Köpfe‘ schon bei Johann Friedrich Herbart als zentrales Problem des Unterrichtens von Kindern galt [...], scheint angesichts der Individualisierung und damit einhergehenden Pluralisierung postmoderner Lebenswelten eine Didaktik, die konstruktiv an das Phänomen ‚Heterogenität‘ herangeht, zum gordischen Knoten zu werden.“⁹ Eine didaktische Ausrichtung auf ein Mittelmaß oder die Annahme homogener Ausgangsbedingungen ist eine pädagogische Wunschvorstellung, die vermeintlich Unterrichten erleichtern soll, faktisch aber über die Köpfe hinweggeht und Lernwirksamkeit angesichts disparater Lebenssituationen und -kontexte aufgrund fehlender Subjektorientierung einbüßt.

Für den gemeindepädagogischen Kontext sind diese Begründungszusammenhänge in zweierlei Hinsicht interessant: Zum einen führt der gesellschaftliche Wandel mit Transformations- als Veränderungsprozessen wie Säkularisierung, Entkirchlichung und weltanschaulich-religiöser Pluralisierung dazu, dass eine Beteiligung am kirchlichen Leben an Relevanz und Attraktivität verloren hat, d.h. die Nichtbeteiligung am Gemeindeleben führt nicht (mehr) zur Exklusion bzw. Exklusionsgefühlen, es ist vielmehr in unseren Kontexten normal und üblich geworden. Zum anderen bietet gerade der gemeindepädagogische Rahmen ein Korrektiv zu einem gesellschaftlichen Gesamtsystem, das auf Funktionalität, Leistung und Optimierung angelegt ist. Gegenüber denjenigen, die den gesellschaftskonformen Ansprüchen nicht oder zu wenig genügen (können) und quasi durch das soziale Netz fallen, hat Kirche eine Verantwortung bzw. einen Auftrag zur Förderung von Inklusion. Diesem kann sie allerdings kaum gerecht werden, wenn sie selbst von Exklusionsmechanismen betroffen ist, d.h. wenn es Strukturen gibt, die Menschen direkt oder indirekt ausschließen. Von daher ist es evident, gemeindepädagogische Strukturen auch immer selbstkritisch zu sichteten und sich auf theologisch fundierte Begründungszusammenhänge zu besinnen: Der Kriterienkatalog einer christlich begründeten Anthropologie setzt andere Vorzeichen, die im Folgenden mit Blick auf eine christlich motivierte Sensibilisierung für Inklusion aufgezeigt werden soll. Denn: „Hier zeigt sich dann par excellence, worauf eigentlich diese inklusive Religionspädagogik hinausläuft: Auf ein Lernen in Differenz, ein Lernen in Vielfalt, das ein dialogisches Lernen vom Anderen her ist und bereits verfehlt würde, wenn der Andere in das Verstehen und in die Begriffe eingeholt würde.“¹⁰ Das bedeutet also beispielsweise, dass in der

⁹ Elisabeth Naurath, Heterogenität und Differenzierung, in: Thomas Böhme-Lischewski / Volker Elsenbast / Carsten Haeske / Wolfgang Ilg / Friedrich Schweitzer (Hg.), Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse für die Praxis aus der bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland, Gütersloh 2010, 102–111, 102.

¹⁰ Bernhard Grümme, s. o. Anm. 3, 163.

Kommunikation mit anderen auch berücksichtigt werden muss, dass der Bedeutungsgehalt von Sprache anders sein kann als das eigene bisherige Verständnis. Beispielsweise sind kulturelle Kontexte so verschieden, dass zunächst eingehender beschrieben und erklärt werden muss, wie das Verhältnis der Geschlechter, die Rollenaufteilungen, die Lebensformen, die Kleidungsvorschriften etc. zu verstehen sind.

9.2 Begründungszusammenhänge inklusiver Gemeindepädagogik

9.2.1 Biblisch-theologische Implikationen

Biblischer Bezugspunkt ist einerseits die Buntheit und Vielfalt der Schöpfung, die von Beginn an Heterogenität („jedes nach seiner Art“) statt Homogenität hervorbringt und damit Wirklichkeit als Differenzerfahrung charakterisiert. Mit dem Titel einer Orientierungshilfe „Es ist normal, verschieden zu sein“¹¹, drückt die Evangelische Kirche in Deutschland ihr grundsätzliches Plädoyer für Heterogenität als „Zusammenhang von Verschiedenheit, Veränderlichkeit und Unbestimmtheit“¹² aus. Dies bedeutet mit Blick auf den zugrundeliegenden Inklusionsbegriff, dass in gemeindepädagogischer Perspektive die Vielfalt und Buntheit geradezu gewollt und für gutgeheißen werden. Anders ausgedrückt: Wenn sich nur bestimmte gesellschaftliche Segmente im Gemeindeleben und seinen Bildungsprozessen abbilden, ist die selbstkritische Frage zu stellen, ob Kirche in ihren Handlungsfeldern offener und einladender zu handeln habe, um nicht an ihrem Selbstanspruch zu scheitern.

Ausgehend vom Leitbegriff der Praktischen Theologie als Kommunikation des Evangeliums [→ Einführung 2.3] ist der Bezug zur Bibel im Sinne des reformatorischen ‚sola scriptura‘ weiterführend. Von hier aus wird zumeist der Aspekt der Gottebenbildlichkeit (Gen 1,26 f.) des Menschen für die Inklusionsperspektive in den Vordergrund einer biblischen Begründung gestellt: Jeder Mensch ist unabhängig von seinen individuellen Gegebenheiten als Ebenbild Gottes in seiner Würde unantastbar, d. h. in seiner Wertigkeit durch die von Gott gesetzte Bezie-

¹¹ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.), Es ist normal, verschieden zu sein. Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft, Gütersloh 2014.

¹² Annedore Prengel, Heterogenität als Theorem der Grundschulpädagogik, in: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich 3 (2010), H. 1, 7–17, 12.

hung als gleich angesehen. Damit ist schöpfungstheologisch jeder Hierarchisierung – also einem Oben-Unten-Gefälle – der Menschen widersprochen. Diese grundsätzliche Bejahung von gleichberechtigter Heterogenität ist in Verbindung zu sehen mit der Tatsache, dass Gott in Jesus Christus ganz Mensch geworden ist und damit alle Menschen in das Heilgeschehen einbezogen hat.¹³ Für den Menschen (*pro nobis*/für uns) ist Gott selbst als Kind in diese Welt gekommen und macht gerade in der Ohnmächtigkeit der ‚Kindwerdung‘ die Voraussetzungslosigkeit des Glaubens (*sola fide*) deutlich. Die neutestamentlichen Texte spiegeln diesen Anspruch in Wort und Tat Jesu wider und bekräftigen darin eine ‚inklusive Theologie‘. Auch wenn es noch keine christliche Gesamtkonzeption einer solchen ‚inklusiven Theologie‘ gibt, die freilich auch selbstkritisch die Geschichte kirchlicher Exklusionsmechanismen aufzuarbeiten hätte, so bietet doch der aktuelle Diskurs eine Chance, ideologie- und gesellschaftskritisch den Anspruch christlich-inklusiv begründeten Handelns als Widerspruch zu den Regeln und Konventionen menschlicher, auf Exklusionsmechanismen beruhender Systeme deutlich zu machen. Gemeindepädagogische Konzepte stehen hier zukünftig in der Herausforderung, Theorie-Praxis-Transfers zu reflektieren und ins Bewusstsein zu bringen.

9.2.2 Bildungstheoretische Implikationen

Das Spielfeld hierzu ist insbesondere in der Bildungsarbeit zu sehen, da in allen Kontexten religiöser Bildung ein rechtfertigungstheologischer Begründungszusammenhang grundgelegt ist, der eine Orientierung am Subjekt sowie an einer Kriteriologie der Gerechtigkeit, der Freiheit und der Pluralitätsfähigkeit fordert.¹⁴ Insofern muss und kann kirchliche Bildungsarbeit nur inklusiv gedacht und praktiziert werden – auch wenn die Realisierung eines umfassenden Inklusionsanspruchs in allen Handlungsfeldern noch aussteht. Mit der protestantischen Ausrichtung einer unabdingbaren Bejahung des Subjekts kann Bildung nur als Selbst-Bildung verstanden werden [→ Kap. 5.1.1] und muss sich daher in einem Freiheit gewährenden Bildungsangebot gemeindepädagogisch für alle umsetzen lassen. Damit wird einer in der christlichen Bildungstheorie grundlegend veran-

¹³ Elisabeth Naurath, Gott kommt als Kind zu uns: Christologie und Kindertheologie, in: Elisabeth Moltmann-Wendel / Renate Kirchhoff (Hg.), Christologie im Lebensbezug, Göttingen 2005, 34–57.

¹⁴ Vgl. Elisabeth Naurath, Subjektorientierung und Pluralitätsfähigkeit: Evangelisches Bildungsverständnis heute, in: Bernd Oberdorfer / Eva Matthes (Hg.), Reformation heute. Band V: Menschenbilder und Lebenswirklichkeiten, Leipzig 2019, 171–185.

kerten theologischen Anthropologie Ausdruck verliehen, die die Bildungsfähigkeit und -bedürftigkeit aller, unabhängig von Herkunft, Stand, körperlicher und geistiger Disposition oder Geschlecht, fordert. Die für jeden Menschen unhinterfragbare Würde als Person begründet wiederum die Freiheit zur Subjektwerdung, die sich in ständigem Weltzusammenhang als Übernahme von Rollen und Funktionen und der Möglichkeit zur Distanzierung von eben diesen vollzieht. Das heißt: Dem Menschen wird zugetraut, über sein bisheriges Denken und Handeln hinauszugehen und die in ihm liegenden Möglichkeiten und Potenziale zur Entfaltung zu bringen. In dieser Perspektive ist die Selbstbildung als Befähigung zur Freiheit intendiert. Möglich ist dies aufgrund der Zusage bedingungslosen Angenommenseins durch Gott in der Liebe und Gerechtigkeit Jesu Christi, die jeder Bevormundung durch Autoritäten sowie jeglicher Funktionalisierung widerspricht.

9.3 Grundlegende Dimensionen inklusiver Gemeindepädagogik

Es gibt eine Fülle von Möglichkeiten und Mechanismen, durch die Menschen ausgeschlossen werden. Wir müssen daher von einer Komplexität von Exklusionsmechanismen ausgehen, die nicht zuletzt auch in der Vielfalt der Rollenzuschreibungen begründet liegen. Zunächst und fokussiert bezieht sich die Herausforderung gesellschaftlicher Inklusionsbemühungen auf den Kontext von Menschen mit Behinderung als zentraler gesellschaftlicher und durch die UN-Konvention wie auch das Grundgesetz verankerter, jedoch im Lebensalltag noch längst nicht umfassend realisierter Aufgabe. Dann jedoch müssen auch weitere Kategorien von Inklusion in den Blick kommen, insbesondere wenn wir kirchliche Bildungsarbeit in der Diversität gemeindepädagogischer Kontexte sichten.

Diversitätsdimensionen

Das bekannte Modell ‚Four Layers of Diversity‘ von Lee Gardenswartz und Anita Rowe von 1990 bildet die Komplexität der Diversitätsdimensionen ab, indem als innere Dimensionen persönliche Eigenschaften wie Alter, Geschlecht, Hautfarbe und sexuelle Orientierung abgebildet sind, während die äußeren Dimensionen – hier in Ringen visualisiert – eher wandelbare bzw. lebensweltbezogene Dimensionen einbeziehen.



Zentral sind hier sozialbedingte Heterogenitätsdimensionen zu nennen, die mit dem Stichwort der Bildungsgerechtigkeit nicht nur die Chancen aller zur gesellschaftlichen Teilhabe zum Ziel haben, sondern konkret auch die milieuspe-

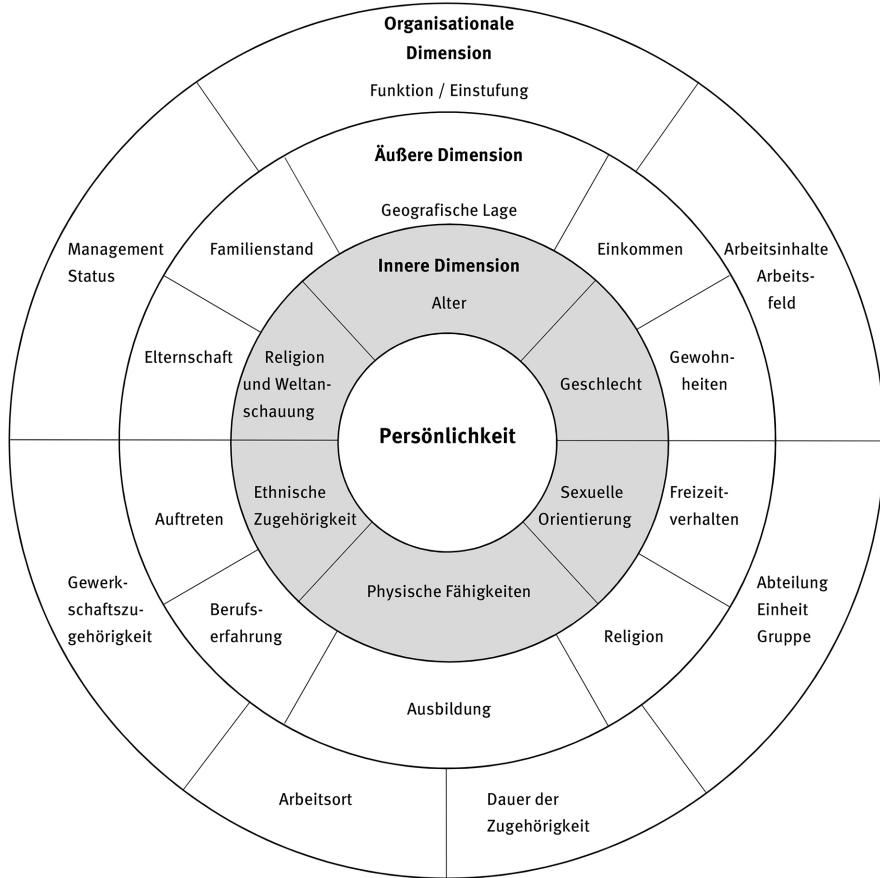


Abb. 10: Nach dem Modell „Four Layers of Diversity“ von Lee Gardenswartz und Anita Rowe von 1990 zitiert nach: Irina Diel, Warum Vielfalt eine enorme Herausforderung darstellt, in: International Dialogues on Education, 2017, Volume 4, Number 1, 49–60, 52 (<http://www.ide-journal.org/wp-content/uploads/2017/02/Ide-1-2017-5-Diel-image.png>).

zifischen Verengungen volkskirchlicher Strukturen in den Blick zu nehmen haben.

Nicht selten korrespondiert diese Perspektive der wachsenden Ausdifferenzierung familiärer Strukturen [→ Kap. 5.2.1], die im weiten Sinne die wechselseitige Abhängigkeit von Bildungschancen und Bindungserfahrungen berühren. Lebensgeschichtliche Brüche privater oder beruflicher Art führen auch zu einer Vielfalt von intendierten oder nichtintendierten familiären Lebensformen wie Vater-Mutter-Kind-Familie, Ein-Eltern-Familie, Patchwork-Familie, Zwei-Mütter-/Väter-Familie, Trennungs- oder Scheidungsfamilie u. v. m., wodurch Bindungs-

erfahrungen flexibilisiert und pluralisiert werden. Wichtig ist hierbei, diese so genannten postmodernen Entwicklungen ohne bewertende Zuschreibungen von ‚heiler‘ oder ‚unheiler‘ Familie zu sehen, denn so vielfältig wie die Formen sind auch die eine Identitätsbildung bestärkenden oder behindernden Bindungserfahrungen für alle Beteiligten. Allerdings ist eine Negativbewertung alternativer Modelle von Familie, die nicht dem klassisch-bürgerlichen Idealbild entsprechen, allgegenwärtig. Nicht selten geht diese mit der Annahme einher, dass das Aufwachsen in derartigen Familienkonstellation Bildungsdefizite begünstige. Kirchliche Bildungsarbeit hat gerade hier eine ideologiekritische Aufgabe, verbunden mit einer selbstkritischen Sichtung der eigenen Milieunähe zum so genannten Bildungsbürgertum mit einer deutlichen Bevorzugung des heterosexuellen Ehe- bzw. des Vater-Mutter-Kind(er)-Familienmodells. Hieran anknüpfend sei an dieser Stelle nur verwiesen auf die generationenbezogenen und zugleich intergenerationalen Aufgaben kirchlicher Bildungsarbeit [→ Kap. 5.3], die aus Inklusionsperspektive von wachsender Bedeutung sind.

Gemeindepädagogisch ist hierbei vor allem bedeutsam, die lange Phase des mittleren Erwachsenenalters, das durch ein Zugleich an Erwerbs- und Familienarbeit charakterisiert ist, stärker in den Mittelpunkt zu stellen. Insbesondere die Situation von Alleinerziehenden – in den meisten Fällen Mütter! – bedarf gemeindepädagogisch einer sensibleren Aufmerksamkeit, Anerkennung und Unterstützung. Dies gilt sowohl inhaltlich, zum Beispiel mit Blick auf die Lebensthemen wie Stress, Überlastung, Burn-out-Syndrom, als auch organisatorisch, zum Beispiel durch Bildungsangebote mit gleichzeitiger Kinderbetreuung. Es ist wichtig, dass die, die bereit sind, Verantwortung für die nachwachsende Generation zu tragen, Wertschätzung erfahren und ihnen Partizipations- und Bildungsmöglichkeiten eröffnet werden.

Damit sind auch auf Dimensionen von Geschlecht (sex and gender) ausgerichtete Heterogenitätsfaktoren in ihren Exklusionsmechanismen genauer in den Blick zu nehmen – dies auch und gerade im Kontext kirchlicher Bildungsarbeit, da Kirche jahrhundertelang (und zum Teil bis heute) paternalistische Strukturen in Theologie und Institutionen befördert hat. Mit dem gegenwärtig gebräuchlichen Begriff der *Intersektionalität* wird auf die Komplexität der Verschiedenheiten verwiesen, um deutlich zu machen, dass geschlechtsspezifische Fragen immer auch mit weiteren Heterogenitätsdimensionen (wie implizite und explizite Rollenzuschreibungen, sexuelle Orientierungen, Lebensformen etc.) verwoben sind.

Intersektionalität bezeichnet den Zusammenhang verschiedenster Differenzkriterien im Sinne eines Verhältnisses der wechselseitigen Abhängigkeit, der zugleich eine Vielzahl an Herrschaftsverhältnissen bzw. Diskriminierungsmustern nach sich zieht: So kritisierte beispielsweise



die ‚Black Feminist Movement‘ den häufig ausgeblendeten Zusammenhang von Sexismus und Rassismus, indem sie darauf aufmerksam machte, dass der westliche Feminismus vorrangig weiße, heterosexuelle, nichtbehinderte Mittelstandfrauen fokussiere.

Last but not least ist im heutigen pluralen Kontext weltanschaulicher und religiöser Heterogenität kirchliche Bildungsarbeit in Inklusionsperspektive herausgefordert, das friedenspädagogische Potenzial christlicher Theologie zum Wohle des gesellschaftlichen Zusammenhalts zu betonen.

Um Doppelungen zu vermeiden, werden im Folgenden die Heterogenitätsfaktoren von Behinderung, Milieu und Geschlecht im Besonderen ausgewählt und mit Praxisbezug zu kirchlichen Handlungsfeldern erläutert.

9.3.1 Benachteiligung durch Behinderung

Die Frage nach Bildungsgerechtigkeit für Menschen mit Behinderung liest sich als eine Geschichte¹⁵, die mit der Einführung des deutschen Sonderschulwesens von der Exklusion zur Separation führte, durch eine Wende – initiiert vom Deutschen Bildungsrat 1973¹⁶ – zur Integrationspädagogik und schließlich mit Hilfe des international angestoßenen Diskurses einen Richtungswechsel zur Inklusion vollzog. Mit dem mittlerweile weltweit anerkannten und von Tony Booth und Mel Ainscow entwickelten ‚Index für Inklusion‘¹⁷ geht es insbesondere für die Schulentwicklung darum, „alle Barrieren in Bildung und Erziehung für alle SchülerInnen auf ein Minimum zu reduzieren“¹⁸. Auch die evangelischen Landeskirchen haben diesen Schritt mit einem Positionspapier der religionspädagogischen Institute der EKD zur inklusiven Bildungsverantwortung in der Kirche

¹⁵ Vgl. Alfred Sander, Konzepte einer inklusiven Pädagogik, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 55 (2004), H. 5, 240–244; Annebelle Pithan / Wolfhard Schweiker (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch, Münster 2011; Annebelle Pithan / Agnes Wuckelt / Christoph Beuers (Hg.), „... dass alle eins seien“. Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion (Forum für Heil- und Religionspädagogik 7), Münster 2013; Wolfhard Schweiker, Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive, Göttingen 2017.

¹⁶ Deutscher Bildungsrat, Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Empfehlungen der Bildungskommission, Stuttgart 1974.

¹⁷ Ines Boban / Andreas Hinz, Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, Halle/Saale 2003.

¹⁸ A.a.O., 11 (im Original fett gedruckt).

vollzogen¹⁹, indem sie – ausgehend vom evangelischen Bildungsbegriff – eine inklusive Bildungsverantwortung zum Maßstab kirchlichen Handelns erheben. In diesem Zusammenhang wird einerseits auf ein offensichtliches forschungswissenschaftliches Desiderat hinsichtlich gemeindepädagogischer Konzepte für Inklusion verwiesen²⁰, andererseits jedoch auch auf praxisbezogene „Ebenen der Gemeindepädagogik mit inklusiver Qualität“²¹, die sie vor allem an der Lernortspezifität, der Subjektorientierung und berufs- und professionsspezifischen Ansätzen als Chancen aufzeigen kann.

a) Perspektiven inklusiver Theologie

Ein auf Inklusion basierendes Verständnis kirchlicher Bildung steht angesichts des Themas Behinderung – hierzu zählen geistige wie körperliche Behinderungen – vor der besonderen Herausforderung einer theologisch-religionspädagogischen Begründung. Denn schöpfungstheologische Vorannahmen könnten den Eindruck erwecken als würden sie Leiderfahrungen harmonisieren und damit in gewisser Weise diskreditieren. Insofern sind der durch die Poimenik eingetragene Begriff der *Fragmentarizität* (Bruchstückhaftigkeit, Zersplitterung) des Lebens wie auch das Verständnis der Fragilität (Brüchigkeit, Verletzlichkeit) für kirchliches Bildungshandeln weiterführend.²² Konkret kann dies heißen: Es ist in Ordnung (gottgewollt, gottbestimmt und damit von entlastendem Freiheitsgewinn), nicht perfekt zu sein – dieser Satz korrigiert ein funktionalistisches und auf Selbstoptimierung angelegtes Körper- und Selbstverständnis, das aktuell die Medien- und Alltagswelt, nicht nur junger Menschen, bestimmt. Demgegenüber fordert eine Sichtweise von Leben in der Gebrochenheit und Zerbrechlichkeit menschlichen Seins dazu auf, „die Momente des Nicht-ganz-Seins, des Unvollständig-Bleibens, des Abgebrochenen – kurz: Momente des Fragments“²³ als Teil menschlicher Identität zu bestimmen. Mit der Wiederentdeckung der Leiblichkeit in der Theologie wird ein biblisches Verständnis von Leib-Sein im Unterschied zum Körper-

¹⁹ Positionspapier der ALPIKA-AG1: https://comenius.de/themen/Inklusion/Positionspapier_Inklusion_ALPIKA-AG_Sonderpaedagogik.pdf (Abruf 28.02.2019).

²⁰ Vgl. u.a.: Hildrun Keßler, Gemeindepädagogik zwischen Lernortspezifität und Inklusion, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H. 2, 38–50.

²¹ A.a.O., 39.

²² Vgl. hierzu Manfred Pirner, Inklusion und Anthropologie – Christlich-pädagogische Perspektiven, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H. 2, 155–167. Sehr überzeugend ergänzt Pirner den Gedanken Henning Luthers von der Fragmentarität des Menschen durch den Aspekt der Fragilität (161) menschlichen Seins.

²³ Henning Luther, Religion und Alltag. Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 159.

Haben generiert, das allen Selbstoptimierungszwängen von Fitness- und Schönheitsidealen trotzen kann.²⁴ Auch hier kann man sagen, dass der Inklusionsgedanke gesellschaftskritische Konnotationen für das kirchliche Bildungshandeln in sich trägt. Denn basierend auf dem paulinischen Konzept des Zusammenwirkens aller Glieder für den Leib der Gemeinde im ersten Korintherbrief (insb. 1 Kor 12) können „sogar Schwächen und Defizite als Chance gesehen werden, zur Entwicklung der Begabungen anderer und zum sozialen Zusammenhalt der Gemeinde beizutragen“²⁵. So ist auch ein inklusionspädagogisches Gemeindekonzept wie das von Günter Ruddat mit dem programmatischen Titel ‚Gemeinde ohne Stufen‘²⁶ vorgelegte ein Versuch, Gemeindeleben und -arbeit so umzustrukturen, dass die Vielfalt der Möglichkeiten, aber auch die Behinderungen von Möglichkeiten gemeinsam bewusst werden.

b) Beispiel Konfi-Arbeit

Neben Gottesdienst und Gemeindefest kann in besonderer Weise das Handlungsfeld der Konfi-Arbeit eine Möglichkeit inklusiver kirchlicher Bildung bieten, denn hier werden die Jugendlichen eines Jahrgangs nach dem Parochialprinzip und damit unabhängig von Differenzkriterien eingeladen. Alter und Konfessionszugehörigkeit als gemeinsame Verbindungselemente können ein die Gemeinschaft tragendes Zusammengehörigkeitsgefühl hervorbringen, in dem auch im Füreinander-Dasein ein Miteinander entstehen kann: „Durch Begegnungen über Schul-, Milieu- und Sozialgrenzen hinweg ist die Konfirmandenarbeit eine besonders gute Möglichkeit, Inklusion zu erlernen und zu erleben.“²⁷ Aufgrund der nachweislich hohen Relevanz der Konfirmationszeit für eine religiöse Sensibilisierung der Heranwachsenden²⁸, verbunden mit dem für die biographische Entwicklung offensichtlichen Bildungsgehalt für theologische und ethische Themen, birgt gerade dieser kirchliche Lernort ein großes Potenzial in sich, ge-

²⁴ Elisabeth Naurath, Seelsorge als Leibsorge. Perspektiven einer leiborientierten Krankenhausseelsorge (Praktische Theologie heute 47), Stuttgart 2000.

²⁵ Pirner (s.o. Anm. 23), 163.

²⁶ Günter Ruddat, Gemeinde ohne Stufen. Diakonischer Gemeindeaufbau am Beispiel gemeinde- und religionspädagogischer Arbeit mit behinderten und nicht-behinderten Menschen, in: Gottfried Adam / Annebelle Pithan (Hg.), Integration als Aufgabe religionspädagogischen und pastoraltheologischen Handelns, Münster 1993, 219 – 242.

²⁷ Kirchenamt der EKD (s.o. Anm. 11), 172.

²⁸ Friedrich Schweitzer / Christoph Maaß / Katja Lißmann / Georg Hardecker / Wolfgang Ilg (Hg.), Konfirmandenarbeit im Wandel – Neue Herausforderungen und Chancen, Gütersloh 2015.

sellschaftsbezogene Fragen der Inklusion zu reflektieren. So sind beispielsweise für die Konfi-Arbeit vorgeschlagene Arbeitsmaterialien, die zunächst der Lebenswelt der Konfis sehr fern stehen – wie die Thematisierung von Behinderung in Entwicklungsländern²⁹ – viel besser nachvollziehbar, wenn sie mit eigenen Erfahrungen verbunden werden können. Besser noch: wenn hier eigene Erfahrungen im sensiblen Rahmen einer kirchlichen Gruppe mit kompetenter Begleitung gemacht werden und erwiesenermaßen dieser Erfahrungsbezug nachhaltiger als nur eine theoretische Beschäftigung mit Inklusionsthemen wirken kann. Nicht selten werden durch diese ‚quasi bedingungslose‘ Gruppenbildung erst gesellschaftliche Exklusionsmechanismen offenbar, die man bisher aufgrund einer auf Trennung angelegten Bildungspolitik und auch kirchlichen Praxis gar nicht wahrgenommen hat. Allerdings bedarf es zur gewinnbringenden und in gewisser Weise erfolgreichen ‚Inklusiven Konfirmationsarbeit‘ gewisser Voraussetzungen wie inklusionspädagogischer Fortbildungen der haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeitenden, struktureller, inhaltlicher und organisatorischer Planungen und nicht zuletzt einer begleitenden Gemeindearbeit, die eine inklusive Gemeindekultur reflektiert, erarbeitet und einübt.

9.3.2 Benachteiligung durch unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen

Obwohl Bildungsgerechtigkeit ein genuines Anliegen christlicher Religions- und Gemeindepädagogik ist, sind gerade im Kontext kirchlicher Bildung soziale Exklusionstendenzen offensichtlich. So wies bereits die so genannte Armutsdenkschrift³⁰ der EKD (2006) auf die bildungsbürgerliche Milieuverengung der Kirche³¹ hin und setzte wichtige Impulse, Armut als Bedingungsgrund für eine drastische Benachteiligung der Bildungsmöglichkeiten zu sehen.³² Aktueller denn je müssen wir heute feststellen, dass sich die Schere zwischen ‚Arm‘ und ‚Reich‘ weitet und

29 Vgl. das von cbm (Christoffel Blindenmission) herausgegebene Material ‚Konfirmanden – Arbeitsmaterial zum Thema Inklusion und Behinderung: „Was soll ich dir tun?“ (<https://www.cbm.de/fuer-kirchen-und-gemeinden/gemeindearbeit.html>; Abruf 15.03.2019).

30 Kirchenamt der EKD (Hg.), Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität, Hannover 2006.

31 Benjamin Schließer u. a. (Hg.), Handbuch Milieusensible Kommunikation des Evangeliums. Reflexionen, Dimensionen, praktische Umsetzungen, Göttingen 2019.

32 Elisabeth Naurath, Bildung und Gerechtigkeit: ein Plädoyer für Familienbildung als Alltagsbildung, in: Gottfried Bitter / Martina Blasberg-Kuhnke (Hg.), Religion und Bildung in Kirche und Gesellschaft (Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge 86), Würzburg 2011, 172–179.

das Armutsrisiko des Mittelstandes drastisch erhöht ist. In kaum einem europäischen Land bestimmt die soziale Herkunft die Bildungschancen der Heranwachsenden so offensichtlich wie in Deutschland. So zeigten internationale Vergleichsstudien wie beispielsweise PISA, dass in allen Ländern bedeutsame Zusammenhänge von Kompetenzen (wie beispielsweise Lese- und Rechtschreibkompetenz) und sozialer Herkunft bestehen. Während die bildungspolitische Diskussion lange Zeit auf die Schulentwicklung fokussiert war, wird immer deutlicher, dass der Zusammenhang von Bildungs- und Berufsbiographie lebensgeschichtlich deutlich früher anzusetzen ist. Offensichtlich hängen defizitäre Bildungschancen und Zukunftsaussichten (in beruflicher, finanzieller – ja sogar gesundheitlicher Hinsicht) eng zusammen. Deutlicher als bisher müssen die Zusammenhänge betont werden, die Bildungschancen als lebensweltliches Bedingungsgefüge in seiner Komplexität und wechselseitigen Abhängigkeit in den Blick nehmen. Insofern muss einer Verteilungsgerechtigkeit hinsichtlich der materiellen Güter und Sicherheiten eine Beteiligungsgerechtigkeit korrespondieren, so die Forderung der kirchlichen ‚Armutsdenkschrift‘.

a) Bildungsgerechtigkeit

Da von allen zur Armut beitragenden Faktoren mangelnde Bildung am deutlichsten durchschlägt, gilt es, schon im Säuglingsalter auch ‚bildungfernere‘ Schichten mit adäquaten gemeindepädagogischen Angeboten zu erreichen. Insofern müssen Kinder lebensgeschichtlich möglichst frühzeitig und gezielt gefördert werden, um herkunftsbedingte Abhängigkeiten und Benachteiligungen zu relativieren. Im Herbst 2010 plädierte die Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) unter dem Motto ‚Niemand darf verloren gehen!‘ für Bildungsgerechtigkeit als ‚gerechter Teilhabe‘ aller an Bildung und Ausbildung auf der Basis einer jedem Menschen zustehenden Beteiligung an den wirtschaftlichen, sozialen und solidarischen Prozessen der Gesellschaft. Aus theologischer Perspektive sollte allen Menschen von Geburt an die größtmögliche Offenheit für Bildungschancen ermöglicht werden.

b) Beispiel Familienbildung

Inklusive kirchliche Bildung optimiert Förderung von Eltern- und Familienbildung: Die Basis gelingender Bildungsprozesse liegt zunächst in der Qualität der Primärbeziehungen, die als Erfahrung unbedingten Angenommen- und Geliebtheitseins den Boden für die weitere Entwicklung der Persönlichkeit bilden [→ Kap. 5.1.1]. Auch wenn die Bedeutung frühkindlicher Entwicklung und Bildung in der gegenwärtigen bildungspolitischen Offensive deutlich betont und gefordert

wird, ist bislang nur wenig im Sinne einer fördernden und bekräftigenden Eltern- bzw. Erwachsenenbildung als alltagsrelevanter Familienbildung in den Gemeinden konkretisiert und umgesetzt. Neben staatlichen Initiativen liegen in kirchlichen Bildungsangeboten (der Gemeinde vor Ort), aber auch der konfessionell ausgerichteten Erwachsenenbildung große, z. T. auch noch ungenutzte Chancen der Familienbildung mit unterstützenden Beratungs- und Hilfsangeboten.

Insbesondere die durch Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen erwiesene Problematik eines sich vorwiegend auf die bürgerliche bzw. gehobene Bildungsschicht bezogenen Klientels muss hier kritisch hinterfragt werden: Wo wirken beispielsweise sprachliche Barrieren (z. B. ein nur schwer verständlicher Predigtstil mit formelhafter Sprache), aber auch Vorstellungen traditionell-bürgerlicher Lebensformen (kirchliches Ehe- und Familienverständnis) für Menschen in prekären Lebenssituationen (Trennung, Scheidung, Arbeitslosigkeit etc.) bzw. aus niedrigeren Bildungsschichten ausgrenzend? Wie können Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus nichtkirchlich sozialisierten Kontexten so angesprochen und einbezogen werden, dass die Widerstände auf beiden Seiten geringer werden? Das heißt, dass auch nichtkirchlich sozialisierte und gebundene Eltern einbezogen und in ihrer Kompetenz wahrgenommen werden. Insofern bedürfen Eltern in den meisten Fällen keiner Belehrung, sondern einer Bekräftigung und Unterstützung in ihrem Handeln. Kirche und kirchliche Erwachsenenbildung hat hier ihren Ort an der Seite der Eltern, durch seelsorgerlich-beratende, aber auch neue Perspektiven eröffnende Bildungsangebote. Zentral ist, dass diese Angebote im Sinne einer Wertschätzung gelebten Alltags in den Familien unter der Prämisse ‚familiärer Entlastung‘ (z. B. durch gleichzeitige Kinderbetreuungsmöglichkeiten) geplant werden, sowohl Mütter wie auch Väter in ihren spezifischen Fragen und Problemen ansprechen und ‚niedrigschwellig‘ wahrgenommen werden können, d. h. dass sowohl thematisch als auch formal nicht nur eine Klientel der höheren Bildungsschicht in den Blick genommen wird. Zum Beispiel hat sich gezeigt, dass gemeinsame Exkursionen oder so genannte ‚Outdoor-activities‘ (wie Vater-Kinder-Zelten) oder gemeinsame Feiern/Gemeindefeste³³ geeignet sind, den Rahmen zu öffnen.

Mit dem Programm einer ‚Familienbildung als Alltagsbildung‘³⁴ wird deutlich, dass die lebensweltlichen Bedingungen von Bildungsprozessen keineswegs trivial, sondern vielmehr fundamental sind und einer deutlich höheren Gewichtung

³³ Vgl. Günter Ruddat, Inventur der Gemeindepädagogik. Oder: Gemeindefest als gemeindepädagogisches Paradigma, in: Der Evangelische Erzieher 44 (1992), 445–465.

³⁴ Vgl. Thomas Rauschenbach, Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüssefrage der Bildung, Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2 (2007), H. 4, 439–453.

tung im Bildungsdiskurs bedürfen. Um das Ziel einer größeren Bildungsgerechtigkeit zu verfolgen, bedarf es daher eines Perspektivenwechsels: Die Verzahnung der Lebenssituationen von Familien, die Attraktivität und Angemessenheit lebens(phasen)begleitender Bildungsangebote für Eltern bzw. Alleinerziehende und die oft latenten Bildungsbedingungen des lebensweltlichen Milieus³⁵ im frühkindlichen Alter müssen genauer in den Blick genommen werden. Denn der Herausforderung christlicher Initiativen einer sich annähernden Verwirklichung von ‚Bildung und Gerechtigkeit‘ kann man nur erfolgreich begegnen, wenn man die Bildungschancen von Lebensbeginn an für alle optimiert.

9.3.3 Benachteiligung durch Geschlecht

Die Entwicklung der so genannten ‚Gender-Forschung‘³⁶ aus der – seit den 1980er Jahren erstarkenden – feministischen Frauenforschung versucht die Dimensionen von biologischem (sex) und sozialem (gender) Geschlecht zu differenzieren und zugleich auf geschlechtsspezifische Rollenzuschreibungen, aber auch selbsttätige Konstruktionen der eigenen Geschlechterrolle (doing gender) zu verweisen: „Im Kontext einer patriarchal bestimmten Geschichte des christlichen Abendlandes führte letztlich der Geist der Aufklärung als Forderung nach sozialer Gleichheit und Emanzipation dazu, auch hinsichtlich der Geschlechterfrage explizite und implizite Hierarchisierungen aufzudecken. Die durch die feministische Bewegung wachsende Kritik an männlich bestimmten Machtverhältnissen in allen gesellschaftlichen Bereichen führte zu einem Bewusstwerdungsprozess der Marginalisierung und Diskriminierung von Frauen. Dass sich hierbei eine Geschlechterhierarchie auch auf die Entwicklung von Jungen und Männern aufgrund einengender Rollenzuschreibungen negativ auswirkt, hatte im Weiteren einen wissenschaftstheoretischen Paradigmenwechsel von der feministischen Theorie zur Gendertheorie zur Folge: Die Bedingungen weiblicher wie männlicher Rollenstereotypisierungen müssen grundsätzlich analysiert und reflektiert werden – ja letztlich sogar bis zu der Frage, ob es diese auf angeblich biologischen Unterschieden basierenden Zuordnungen überhaupt gibt oder ob sie nicht grundsätz-

³⁵ Vgl. Claudia Schulz / Eberhard Hauschildt / Eike Kohler, Milieus praktisch. Analyse- und Planungshilfen für die Kirche und Gemeinde, 2 Bd.e, Göttingen 2010.

³⁶ Vgl. zum Folgenden: Elisabeth Naurath, Schüler/in und Religionslehrer/in – Gender, in: Martin Rothgangel / Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen ⁸2013, 265 – 276.

lich als die Wirklichkeit erst konstruierend zu enttarnen und aufzulösen sind (Dekonstruktivismus).“³⁷

Inklusive Theologie heißt gendersensible Theologie, da christliche Freiheit in der Verkündigung des Evangeliums auch als Befreiung von sozial diskriminierenden Normierungen und Beschränkungen mit dem Ziel der Geschlechtergerechtigkeit umzusetzen ist. Weitergehend ist die Heteronormativität, also die Zuordnung von Menschen in ein System der Zweigeschlechtlichkeit, als einengend und diskriminierend in Frage zu stellen und abzulehnen, weil sie der Selbstwahrnehmung und geschlechtlichen Wirklichkeit von transidenten Menschen widerspricht.³⁸

Insbesondere die gemeindepädagogischen Handlungsfelder bedürfen einer genderorientierten Reflexion, da sowohl die haupt- bzw. ehrenamtlich Handelnden als auch deren Zielgruppen als Personen in ihren Rollen wie auch Beziehungen (Geschlechterkonstellationen) sozial und damit genderspezifisch determiniert sind. Insofern ist der Parameter ‚Geschlecht‘ in seinem Einfluss auf alle Bereiche religiöser Bildungsprozesse – der religiösen Sozialisation in Familie und Gesellschaft, der kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit, dem Religionsunterricht und der kirchlichen Erwachsenenbildung – zu thematisieren.

Weil es für die gemeindepädagogische Praxis wichtig ist, gelehrt Religion von gelebter Religion zu unterscheiden, fällt schnell auf, dass wir es hier mit einer Fülle differierender Lebensentwürfe und religiöser Deutungsmuster zu tun haben, die selbstverständlich auch geschlechtsspezifisch geprägt sind. Während die Jungen- und Männerforschung diesbezüglich noch wenig empirische Forschungsergebnisse aufweist, ist für die Mädchen- und Frauenforschung feststellbar, dass das klassisch gewordene Bild von einer weiblichen Tradierungspraxis christlichen Glaubens in Frage zu stellen ist: „Wo Frauen Zugang zu Lebensräumen haben, die nicht dem traditionellen Geschlechtsrollenmuster entsprechen (Erwerbstätigkeit, höhere Schulbildung), da geht eine solche Lebenssituation mit tendenziell geringerer Nähe zu Religion und Kirche einher.“³⁹

³⁷ A.a.O., 266.

³⁸ Gerhard Schreiber (Hg.), Transsexualität in Theologie und Neurowissenschaften. Ergebnisse, Kontroversen, Perspektiven, Berlin/Boston 2016; Klaus-Peter Lüdke, Jesus liebt Trans. Transidentität in Familie und Kirchengemeinde, Göppingen 2018; Evangelische Kirche in Hessen und Nassau (Hg.), Zum Bilde Gottes geschaffen. Transsexualität in der Kirche, Darmstadt 2018.

³⁹ Petra Angela Ahrens / Ingrid Lukatis, Religion in der Lebenswelt von Frauen. Eine Annäherung über Ergebnisse quantitativer Forschung, in: Edith Franke / Gisela Matthiae / Regina Sommer (Hg.), Frauen, Leben, Religion. Ein Handbuch empirischer Forschungsmethoden, Stuttgart u. a. 2002, 159 – 212.

So wurde Differenzierung zum wegweisenden Kriterium des Geschlechterdiskurses: Schon längst – und stärker als oft wahrgenommen – hat sich insbesondere die religiöse Frauenforschung auf den langen und beschwerlichen, aber der Komplexität der Phänomene einzig gerecht werdenden Weg der subjektorientierten und kontextuellen Perspektive gemacht.⁴⁰

Um Geschlechtergerechtigkeit als Befreiung von einengenden Geschlechts- und Rollenzuschreibungen herzustellen, ist es unabdingbar, individuelle Differenzierungen im Blick zu haben. Insofern ist es für kirchliche Bildungsarbeit zeitgemäß, eine binäre Sichtweise der Zweigeschlechtlichkeit zugunsten der ‚Transgender-Perspektive‘ bzw. jeder Geschlechtskategorisierung („diverse“) zu weiten und auf diesem Weg zugleich traditionelle kirchliche Geschlechterrollenzuschreibungen – auch im Gottesbild und in liturgischen Forme(l)n – selbstkritisch zu reflektieren.

! Transgender

Unabhängig von sexueller Orientierung will der Transgender-Begriff einen inklusiven Blickwinkel stark machen, indem Menschen sich nicht auf eine weibliche oder männliche Geschlechtsidentität festlegen lassen (wollen, müssen), sondern über (trans) das soziale Geschlecht (gender) hinaus eine nichtbinäre oder auch flexible Geschlechtsidentität ohne Diskriminierung leben können. Insofern ist es wichtig, diese Perspektive in der gemeindepädagogischen Bildungsverantwortung so einzubeziehen, dass Menschen ein geschlechtliches Selbstbestimmungsrecht haben, da das Zuweisungsgeschlecht von der geschlechtlichen Selbstwahrnehmung abweichen kann.

Eine auf Inklusion bedachte kirchliche Bildungsarbeit hat daher die Aufgabe, die Bedeutung der Leiblichkeit im Kontext einer individuell und zugleich gesellschaftlich immer auch mitbestimmten Körperbiographie zu thematisieren. Leiblichkeit meint hierbei, im Sinne einer unauflösbar Leib-Seele-Einheit des Menschen von einer theologischen Anthropologie auszugehen, die die Suche des Menschen nach sich selbst – auch in seinem Körper als Sehnsuchtsraum oder in seiner Sexualität als Beziehungsraum – wertschätzend begleitet. Dies bedeutet selbstverständlich auch, die Vielfalt der sexuellen Orientierungen wahr- und ernst zu nehmen. In gemeindepädagogischer Hinsicht ist es Aufgabe der Bildungsarbeit, in Seelsorge und Kasualpraxis stärker als bisher die Vielfalt der geschlechtlichen und sexuellen Lebensformen als bereichernde Möglichkeiten einzubeziehen.

40 Vgl. Annebelle Pithan, Differenz als hermeneutische Kategorie im Vermittlungs- und Aneignungsprozess, in: dies. / Volker Elsenbast / Dietlind Fischer (Hg.), Geschlecht – Religion – Bildung. Ein Lesebuch, Münster 1999, 9–15.

Letztlich geht es auch immer darum, bei der Frage des Menschen nach sich selbst, die Dimension der Leiblichkeit im Sinne einer psychophysischen Einheit zu thematisieren. „Sicher hat die religiöse Dimension dieser Frage hierbei ein besonderes Gewicht, denn Leiblichkeit hat als Parameter von Begrenzung (Veränderlichkeit, Sterblichkeit etc.) wie von Entgrenzung (Sexualität, Ekstase etc.) auch die Funktion, das Verständnis von Wirklichkeit mit einem Sinn für Möglichkeiten zu überschreiten.“⁴¹ Dies gewährt Freiheit und erfordert mit Blick auf kirchliche Bildungsarbeit, keine Normierungen hinsichtlich geschlechtlicher Identitäten oder sexueller Orientierungen zuzulassen – solange diese im Sinne eines theologisch verantwortlichen Beziehungsverständnisses niemanden verainnahmen, unterdrücken oder missbrauchen. Angesichts der aktuellen Debatte um sexuellen Missbrauch im kirchlichen Kontext ist es zukunftsweisend, Geschlecht und Sexualität offen zu thematisieren, ethisch zu reflektieren und – auch kirchliche – Tabuisierungen als gefährliche Verdrängungsmechanismen zu entlarven. Es ist längst an der Zeit, in gemeindepädagogischen Kontexten eine verantwortlich gelebte Vielfalt sexueller Orientierungen wertschätzend aufzugreifen und beispielsweise auch Segenshandlungen für Menschen in unterschiedlichen Lebenskontexten anzubieten.

Zusammenfassend zeigt sich im Blick auf den Zusammenhang von inklusiver Bildungsarbeit und Geschlecht die Komplexität dieser Zusammenhänge und die Vielfältigkeit der Diskriminierungsrisiken, die es notwendig machen, geschlechts- und sexualitätsbezogene Stereotypisierungen aufzuzeigen und als einengend und identitätshemmend aufzulösen. Es bedarf eines weiten Verständnisses von Differenzsensibilität, die zum einen Mädchen und Frauen in ihrer biographisch geprägten Glaubensgeschichte und möglichen Kritik an einseitig patriarchal vermittelten Gottesbildern und androzentrischen Kirchenstrukturen ernst nimmt⁴² und auf der Suche nach weiblichen Bildern für das Heilige und weiblichen Formen gelebten Glaubens bestärkt, zum anderen aber auch Fragen der männlichen

41 Elisabeth Naurath, Leiblichkeit. Eine Chance zur Selbstreflexion, in: Thomas Schlag / Henrik Simojoki (Hg.), Mensch-Religion-Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern, Gütersloh 2014, 117–127, 118.

42 Vgl. Regina Sommer, Lebensgeschichte und gelebte Religion von Frauen. Eine qualitativ-empirische Studie über den Zusammenhang von biographischer und religiöser Orientierung, Stuttgart 1998; Angela Kaupp, Junge Frauen erzählen ihre Glaubensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen (Zeitzeichen 18), Ostfildern 2005; Annegret Reese, ‚Ich weiß nicht, wo da Religion anfängt und aufhört.‘ Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Lebenswelt und Religiosität bei Singlefrauen (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft), Gütersloh 2006.

Identitätsentwicklung im Fokus gegenwärtiger Sozialforschung zu thematisiert⁴³ und empirische Erkenntnisse der Jungenforschung integriert.⁴⁴

9.3.4 Inklusion als Illusion? Zukunftsweisende Perspektiven inklusiver kirchlicher Bildungsarbeit

Auch wenn Inklusion in den Köpfen beginnen muss und damit Bewusstseinsbildung voraussetzt, handelt es sich bei diesem Anliegen nicht um eine Illusion im Sinne einer verfälschten Wirklichkeitswahrnehmung. Im Gegenteil wurde deutlich: Eine sensible und wache Wahrnehmung der Wirklichkeit weist auf die Heterogenität menschlichen Lebens hin und zeigt, wie komplex Diversitätsfaktoren sind, die aufgrund des theologisch begründeten Anspruchs einer allen gleichermaßen zugesagten Würde ihrer Person für kirchliche Bildungsarbeit und gemeindliches Leben grundlegend sind. Dennoch muss man feststellen, dass auch kirchliches Handeln – trotz seelsorgerlicher und diakonisch traditionsreicher und elaborierter Handlungsfelder – in diesen Reflexions- und Transformationsprozessen an vielen Stellen noch am Anfang steht. Der Zusammenhang von „Homogenitätssehnsucht und Selektionspraxis“⁴⁵ wurde auch hier für alle Felder inklusiver kirchlicher Bildungsarbeit deutlich – ebenso wie eine explizite oder implizite Gewöhnung an Separationspraktiken aufgrund von Behinderung in sonderpädagogischen Förderbereichen, aufgrund von einer durch das Milieu oder Geschlecht wie auch sexueller Orientierung bedingten Benachteiligung oder (sprachlichen) Marginalisierung. Von daher gilt es, institutionelle und personelle Rahmenbedingungen zu schaffen, um inklusive Bewusstseinsbildung voranzubringen. Inklusion bedarf finanzieller Ressourcen – von räumlich notwendigen Umbauten für Menschen mit körperlichen Behinderungen bis hin zu weitreichenden Angeboten an notwendigen Aus- und Fortbildungen für haupt- und ehrenamtliche Mitarbeitende. Ohne eine auch finanziell forcierte Inklusionspo-

43 Thorsten Knauth, Jungen in der Religionspädagogik – Bestandsaufnahme und Perspektiven, in: Annebelle Pithan / Silvia Arzt / Monika Jakobs / Thorsten Knauth (Hg.), Gender, Religion, Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 72–94, 76.

44 Vgl. auch Annebelle Pithan, Arme Jungs oder kleine Machos? Die Lebenswelten von Jungen als religionspädagogische Herausforderung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008), H. 1, 259–274.

45 Klaus-Jürgen Tilmann, Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen, in: Kirchenamt der EKD (Hg.), „Niemand darf verloren gehen“. Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit. Lesebuch zum Schwerpunktthema der 3. Tagung der 11. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) vom 7. bis 10. November 2010 in Hannover, Münster 2010, 38–46, 38.

litik der Kirche werden theologischer Anspruch und kirchliche Realität wie eine offene Wunde auseinanderklaffen und nur schwache Impulse für gesellschaftspolitisch notwendige Transformationen und Visionen setzen können.

Hinzu kommt, dass ein wacher Blick auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse auch klare Positionierungen kirchlicher (Bildungs-)Arbeit nach sich ziehen sollte: Warum verträgt sich Christ-Sein nicht mit antisemitischen und antiislamischen Einstellungen? Inwiefern sind auch friedenspädagogische Ansätze zur Demokratie- und Pluralitätsbildung ein genuin christlich geforderter Beitrag zur Inklusion? Gerade angesichts einer Pluralisierung in religiöser und weltanschaulicher Hinsicht, die gegenwärtig in Teilen unserer Gesellschaft mit dem stärksten Rechtsruck seit dem Zweiten Weltkrieg einhergeht, wird Inklusion als Herausforderung für interkulturelle und interreligiöse Bildungsarbeit auch die Kirche in ihren Statements wie in ihrem Handeln stärker als bisher auffordern, Position zu beziehen. Inklusive kirchliche Bildung kann nur heißen, sich aus christlicher Überzeugung für das friedliche Miteinander der Religionen und Kulturen in unserem Land einzusetzen und entschieden Diskriminierungen, Vorurteile und Feindbilder gegen andere Überzeugungen in Frage zu stellen.

Der Impuls oder sollten wir besser sagen: die Sprengkraft des Inklusionsgedankens liegt gerade darin, unseren Blick auf Gesellschaft und gesellschaftliches Zusammenleben zu verändern: Niemand soll aus welchen Gründen auch immer an den Rand gedrängt werden bzw. positiv gesagt: Alle haben das gleiche Recht, sich zu entwickeln und zu entfalten, um den Reichtum der Vielfalt einer Gemeinde – quasi als Abbild und Vorbild einer Gesellschaft – in gleichberechtigter Verschiedenheit zu leben. Für zukünftige und zukunftsweisende Gemeindepädagogik gibt es keine Alternative, als sich den Aufgaben der Inklusion mit großem Engagement zu widmen.

Literatur zur Vertiefung

- Eurich, Johannes / Lob-Hüdepohl, Andreas (Hg.), *Inklusive Kirche (Behinderung – Theologie – Kirche. Beiträge zu diakonisch-caritativen Disability Studies 1)*, Stuttgart 2011.
- Geiger, Michaela / Stracke-Bartholmai, Matthias (Hg.), *Inklusion denken: Theologisch, biblisch, ökumenisch, praktisch (Behinderung – Theologie – Kirche. Beiträge zu diakonisch-caritativen Disability Studies 10)*, Stuttgart 2017.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.), *Es ist normal, verschieden zu sein. Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft*, Gütersloh 2014.
- Kunz, Ralph / Liedke, Ulf (Hg.), *Handbuch Inklusion in der Kirchengemeinde*, Göttingen 2013.
- Lehner-Hartmann, Andrea / Krobath, Thomas / Peter, Karin / Jäggie, Martin (Hg.), *Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 15)*, Wien 2018.

- Pithan, Annebelle / Schweiker, Wolfhard (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch, Münster 2011.
- Pithan, Annebelle / Wuckelt, Agnes / Beuers, Christoph (Hg.), „... dass alle eins seien“. Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion (Forum für heil- und Religionspädagogik 7), Münster 2013.
- Schweiker, Wolfhard, Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive, Göttingen 2017.
- Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H. 2.
- Wagner, Petra, Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, Freiburg i. Br. 2017.

Impulse zur Weiterarbeit

- a) Welche Exklusionsmechanismen hat die Kirche für ihr eigenes Handeln selbstkritisch aufzuarbeiten?
- b) Entwickeln Sie eigene Ideen für eine inklusive kirchliche Bildungsarbeit und diskutieren Sie deren Realisierbarkeit.
- c) Erarbeiten Sie für eine Seniorengruppe einen erfahrungsbezogenen Zugang zum Thema ‚Fragmentarität und Fragilität unseres Lebens‘. Wie verändert sich der Blick für die Thematik ‚Menschen mit Behinderungen‘?
- d) Wo gibt es Ihrer Meinung nach Grenzen der Inklusion? Wie kann kirchliche Bildungsarbeit im Grenzbereich von Wirklichkeitssinn und Möglichkeitssinn dennoch zukunftsweisende Impulse setzen?
- e) Welche Möglichkeiten sehen Sie, kirchliche Bildungsarbeit mit Friedenspädagogik zusammenzudenken, aber auch in der Praxis zusammenzubringen? Benennen Sie zukunftsweisende Impulse – angefangen beim interreligiösen Kontext in kirchlichen Kindergärten über interkulturelle Formen für Jugend- und Gemeindearbeit bis hin zu inklusiven Bildungsangeboten im weltanschaulich heterogenen Kontext von Seniorenheimen.