

Ilona Nord

Inklusion als Thema der Praktischen Theologie und Religionspädagogik

Eine Orientierung

Inklusion ist ein derzeit gesellschaftlich viel diskutiertes Thema. Modeindustrie und Musikbetrieb, Wirtschaftsverbände und Bildungsinstitutionen bringen eigene Perspektiven auf das Thema ein. In Tageszeitungen, Radio, Fernsehen und Internet finden sich täglich neue journalistische sowie fachwissenschaftliche Beiträge zu Transformationen im dreigliedrigen Bildungssystem; in aller Regel geben sie Anlass zu hitzigen Debatten. Sie werden besonders intensiv im Bildungsbereich und innerhalb der Theologie in der schulischen Religionspädagogik geführt. Ein Auslöser hierfür dürfte Artikel 24 des Übereinkommens der Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, abgekürzt BRK) sein, hier wird das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderungen formuliert. Es wird dabei ein inklusives Bildungssystem anvisiert, das die schulformspezifische Dreigliederung des deutschen Systems zusätzlich zu anderen Aspekten, die bereits früher zu Kritik geführt hatten, in Frage stellt. In einigen Bundesländern ist die Neugestaltung der Sekundarstufe demgemäß hin zu einem zweigliedrigen System vorgenommen worden. Der Bereich der evangelischen Schulen beteiligt sich ebenfalls an der Diskussion um Inklusionsprozesse.¹ Aber auch die Hochschulen haben bereits auf die Herausforderungen der BRK reagiert.² Der Druck, der mit der BRK auf die Veränderung der Praxis erzeugt wird, führt dazu, dass die Inklusionsdebatte innerhalb der Pädagogik bzw. innerhalb der Fachdidaktiken, soweit man sieht, am ausdifferenziertesten geführt wird. Die Religionspädagogik partizipiert an dieser allgemeinpädagogischen bzw. -didaktischen Diskussion und hat fachspezifisch selbst die Diskussion aufgenommen: Sie kann bereits ein beachtliches Spektrum an zum Teil auch kritischen Reflexionen zu den unterschiedlichsten Facetten des Themas vorweisen.³

Aber auch die im engeren Sinne auf Kirche bezogene praktisch-theologische Diskussion wächst seit einigen Jahren an. Kirchen und kirchliche Netzwerke, die eigens hierfür gegründet wurden, Theologien insgesamt und Praktische Theologie im Besonderen leisten inzwischen ebenfalls Beiträge. Nicht unter dem »Label

Inklusion, aber doch implizit auf inklusive Themen bezogen wird allerdings seit Jahrzehnten z. B. innerhalb der Diakoniewissenschaften an dieser Orientierung gearbeitet. Aber die aktuelle Debatte hat doch einen eigenen Charakter, eine eigene Genese und stellt sich für das Fach auch durchaus produktiv dar. Für die Organisation des religiösen Lebens fordert in diesem Sinne insbesondere Artikel 29 der BRK die Kirchen zu Transformationen heraus. Die Vertragsstaaten garantieren Menschen mit Behinderungserfahrungen, dass sie alle politischen Rechte wahrnehmen können sowie die Möglichkeit haben, diese gleichberechtigt mit anderen genießen zu können. Ferner verpflichten sie sich, aktiv ein Umfeld zu fördern (!), in dem Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung, gleichberechtigt mit anderen und umfassend an der Gestaltung öffentlicher Angelegenheiten mitwirken können. Hier geht es um eine große Spannweite kirchlicher Handlungsfelder, die die Kybernetik ebenso betrifft wie die Homiletik, Liturgik, die Kasualtheorie, die außerschulische Religionspädagogik und die Seelsorge.

Anhand dieser beiden Artikel der BRK und den mit ihnen verbundenen Selbstverpflichtungen zeigt sich bereits, dass sich mit der Diskussion um die BRK innerhalb der Praktischen Theologie/Religionspädagogik einige Frage- und Reflexionshorizonte verschieben. Themen, die lange eher im Hintergrund von Debatten standen, rücken nun ins Zentrum: die Bedeutung der Grund- und Menschenrechte für den gesellschaftlichen Auftrag von Kirche und für das innerkirchliche Leben sowie die Reflexion auf Diskriminierungserfahrungen.

Es ist m. E. zutreffend, davon zu sprechen, dass ein weiterer Inklusionsbegriff *state of the art* innerhalb der Kulturwissenschaften ist, ohne dass man nun den Impuls der BRK für die Perspektive auf Behinderungserfahrungen aufgeben oder untergehen lassen würde. Inklusion betrifft das Kriterium Behinderung, aber eben auch die Kriterien Alter, Geschlecht, soziale und kulturelle Herkunft sowie Armut. Unter dem Stichwort Intersektionalität hat sich zudem bereits eine sozialwissenschaftliche Debatte etabliert, die die Verstärkungsmechanismen von Doppeldiskriminierungen reflektiert.⁴

Dieser weite Inklusionsbegriff hat in der schulischen Praxis und in der Religionspädagogik dazu geführt, dass die Inklusionsdebatte gerade im Horizont der Frage nach einem pluralitätsfähigen Religionsunterricht eine enorme Dynamik entwickelt. Sind Art. 4 und 7 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland bislang vor allem unter dem Aspekt der aktiven und passiven Religionsfreiheit und der Verankerung des konfessionellen Religionsunter-

1) Vgl. Inga Effert, Religion - Inklusion - Werte. Aspekte von Inklusion in Schulprogrammen ev. Bekenntnisgrundschulen, in: Ilona Nord (Hrsg.), Inklusion im Studium Evangelische Theologie, Leipzig 2015, 179-196.

2) Vgl. zur Debatte um die Umstrukturierung von Lehramtsstudiengängen zunächst in NRW kritisch Peter Geiss, Lehrerbildung »all inclusive«. Eine bessere Teilhabe an Bildung darf nicht auf Kosten der Fachlichkeit in Lehramtsstudiengängen durchgesetzt werden, in: FAZ, 28.1.16, 6; zum Überblick aus der Perspektive der Disability-Studies Esther Bollag, Impuls zur Orientierungshilfe »Es ist normal, verschieden zu sein«: www.ekd.de/download/150126_Statement_Vorstellung_Inklusionstext_PK_OText_Bollag.pdf; zum Überblick aus sonderpädagogischer Perspektive: Andrea Platte/Christian-Peter Schultz, Inklusive Bildung an der Hochschule - Impulse für die LehrerInnenbildung und Soziale Arbeit, in: Petra Flieger/Volker Schönwies (Hrsg.), Menschenrechte, Integration, Inklusion. Bad Heilbrunn 2011, 245-251, sowie verschiedene Beiträge in Nord (Hrsg.), Inklusion im Studium Evangelische Theologie, Leipzig 2015.

3) Martina Kumlehn, in: Nord (Hrsg.), Inklusion, 69-83.

4) Katharina Walgenbach, Heterogenität, Intersektionalität, Diversity in der Erziehungswissenschaft, Opladen/Toronto 2014, und Thomas Eppenstein/Doron Kiesel, Intersektionalität, Inklusion und Soziale Arbeit - ein kongeniales Dreieck, in: Hans-Jürgen Balz/Benjamin Benz/Carola Kuhlmann, Soziale Inklusion, Wiesbaden 2012, 95-112.

richts in deutschen Schulen gesehen worden, so verändert sich nun der Referenzrahmen. Die Inklusionsdebatte forciert die Frage nach der Pluralitätsfähigkeit des in Deutschland üblichen Wegs, Religionsunterricht an Schulen zu verankern. Die sich derzeit vollziehende Einführung islamischen Religionsunterrichts wirkt ebenso in diese Debatte hinein wie die Frage nach Kooperationen zwischen den verschiedenen Religionsunterrichts sowie dem Ethik-Unterricht. Dass solche Korrespondenzen innerhalb der Inklusionsdebatte durchaus der Intention der Inklusionsbewegung und auch der BRK entsprechen, zeigt sich, wenn man den historischen und gesellschaftlichen Kontext der BRK-Diskussion wahrnimmt sowie diese auch im Kontext anderer Konventionen der Vereinten Nationen sieht. So nimmt die Behindertenrechtskonvention auf die UN-Frauenrechtskonvention (CEDAW, 1979)⁵ und z. B. auch auf die Antirassendiskriminierungskonvention (ICERD, 1969) Bezug. Im kirchlichen Bereich verfahren Denkschriften und Orientierungshilfen analog. So baut die Orientierungshilfe »Es ist normal, verschieden zu sein«, die anlässlich der BRK entstanden ist, auf die Denkschrift der EKD zur Armutsfrage und weiteren anderen Texten auf.⁶ Es fällt auf, dass die Inklusionsdebatte bereits schon länger anhaltende Problematiken so zu verschärfen vermag, dass hier tatsächlich Transformationsprozesse von Tragweite in Gang kommen könnten. Realitäten und die in ihnen enthaltenen Strukturen werden infolgedessen öffentlich angefragt, »deutsche Zustände« werden mit europäischen Standards verglichen.⁷ Pluralitäts- und Heterogenitätsfähigkeit werden zu zwei Kriterien, an denen sich schulisches und kirchliches Leben messen lassen muss, beide Kriterien werden bereits praktisch-theologisch entfaltet, diskutiert und in den jeweiligen fachwissenschaftlichen Fragehorizonten als Querschnittsthemen eingearbeitet; freilich sind sie noch nicht in den Rang eines Themas aufgestiegen, das sozusagen höchste Priorität für die Fachkultur genießt.

Im Folgenden sollen zum einen Begründungsfragen des Themas Inklusion für das Fachgebiet Praktische Theologie/Religionspädagogik aufgegriffen werden, zum anderen soll es um bereits geleistete Arbeit in diesem Bereich gehen sowie auch ein Ausblick auf für die Zukunft wichtige Felder geworfen werden.

I Zum Verständnis von Inklusion im Gegenüber zu dem der Integration

Vierorts heißt es, dass Inklusion nur ein neues Wort für Integration sei. Dies ist unzutreffend. Doch um das Verständnis von Inklusion zu klären, kann bei dem der Integration angeknüpft werden. So ist zunächst festzuhalten, dass in dem Fachgebiet, in dem die Themen Integration und Inklusion seit Jahrzehnten reflektiert werden, nämlich dem der Sonderpädagogik, es nie allein um das Differenzmerkmal *Behinderung*, sondern zugleich immer auch um *weitere Heterogenitätsdimensionen* ging.⁸ Anlässlich der aktuellen Einwanderung von Menschen, die aus Kriegsgebieten nach Europa

fliehen, sind z. B. die emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen von Kindern und Jugendlichen nun häufiger in Schulkontexten ein brennenderes Thema als der Umgang mit Behinderungen. Deutlich wird aber bereits zweierlei: Bereits der Begriff Integration war nicht auf das Kriterium Behinderung festgelegt. Generell versteht und verstand man unter Integration die Eingliederung von Menschen mit von der Mehrheit abweichenden Bedarfen in sozusagen normale Systeme. Demgemäß sprach man Anfang der 1970er Jahre vom Normalisierungsprinzip und überwand mit diesem eine Phase, in der man behinderte und nichtbehinderte Menschen sowohl im privaten als auch im öffentlichen Alltag voneinander separierte. Gegen dieses Modell wurde in Europa, zuerst vor allem in Skandinavien, mit großem Erfolg das Normalisierungsprinzip entwickelt: Im Zentrum stand hier das Ziel, das Leben vor allem von geistig behinderten Menschen so normal wie möglich zu gestalten. Sie sollten alters- und geschlechtsgemäße Beziehungen leben können, sie sollten ebenfalls als Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit ihren spezifischen biographischen Bedürfnissen so leben können wie andere. Dies enthielt auch die Möglichkeit, eine eigene Familie zu gründen. Ein sichtbares Zeichen dieses Konzepts war die Auflösung von stationären Wohnformen.

Doch die Realisierung des Integrationsmodells ist an den wenigsten Orten und in den wenigsten Kulturen gelungen. Als Ursache hierfür wird gesehen, dass eine Deinstitutionalisierung nicht wirkungsvoll genug umgesetzt wurde. Es wurden also die Institutionen, die für die Gesellschaft die Betreuung von Menschen, die mit Behinderungserfahrungen leben, übernommen haben, nicht radikal genug abgebaut. Es wurde, so heißt die Kritik, lediglich eine Humanisierung der Lebensbedingungen in z. B. diakonischen Anstalten erreicht. Diese Form des Umgangs mit Behinderungen ist bis heute weiter führend: Es wurden und werden weiterhin mehr Wohnheime mit Wohngruppen eingerichtet, als dass Menschen in sozusagen normale Wohn- und Lebensverhältnisse einziehen. Die Realität von Menschen, die mit Behinderungen leben, ist weiterhin von zahlreichen Separierungen bestimmt.⁹ Diakonische Praxis und ethische sowie diakoniewissenschaftliche Reflexionen sind hier herausgefordert, aber wachsen auch.¹⁰

In Verbindung mit dieser gesellschaftlichen Separierungspraxis steht zudem eine spezifische Wahrnehmung vom Leben mit Behinderungserfahrungen: Sie stabilisiert eine defizitorientierte Wahrnehmung der Menschen, die sozusagen integriert werden müssen. Menschen, die mit Behinderungserfahrungen leben, gelten im weitesten Sinne als hilfsbedürftig, anstatt dass ihre Ressourcen zu einem gelingenden Zusammenleben gesehen werden. Schließlich kommen Betroffene selbst nicht als Akteurinnen und Akteure in der Normalisierung ihrer Lebensbedingungen in den Blick. Wo Normalisierung der Ansatz war und ist, wird sie häufig doch als »Normal-Machen« von Menschen, die mit Behinderungen leben, missverstanden.¹¹

Die Mängel in der Realisierung des Integrationsparadigmas sind es also, die zu einem neuen Paradigma herausforderten, zu dem der *Inklusion*. Der Begriff Inklusion kursiert dabei seit gut 50

5) So nimmt etwa die UN-Behindertenrechtskonvention in Artikel 6 auf die Rechte von Frauen mit Behinderungserfahrungen Bezug.

6) Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.), Es ist normal, verschieden zu sein. Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft. Gütersloh 2015; online abrufbar unter: www.ekd.de/presse/pm13_2015_orientierungshilfe_inklusion.html (zuletzt aufgerufen am 04.02.2016).

7) Gregor Hensen/Anneka Beck (Hrsg.), Inclusive Education. Internationale Strategien und Entwicklungen Inklusiver Bildung, Weinheim/Basel 2015, insbesondere 11–14.

8) Vgl. zur Differenzierung der Begriffe Integration und Inklusion Annette Textor, Einführung in die Inklusionspädagogik, Bad Heilbrunn 2015, insbesondere 17–40.

9) Vgl. Ulf Liedke, Theorie und Praxis der Inklusion, in: Ralph Kunz/Ulf Liedke (Hrsg.), Handbuch Inklusion in der Kirchengemeinde, Göttingen 2013, 15–17, aber auch Annedore Prengel, Pädagogik der Vielfalt, 3. Aufl., Wiesbaden 2006, 155 ff.

10) Vgl. Johannes Eurich/Andreas Lob-Hüdepohl (Hrsg.), Inklusive Kirche, Stuttgart 2011, und dies. (Hrsg.), Behinderung – Profile inklusiver Theologie, Diakonie und Kirche, Stuttgart 2014. Vgl. auch Ulf Liedke/Harald Wagner (Hrsg.), Inklusion. Lehr- und Arbeitsbuch für professionelles Handeln in Kirche und Gesellschaft, Stuttgart 2016.

11) Vgl. hier und im Weiteren Liedke, Theorie und Praxis, 16.

Jahren. Zuerst wurde er in der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung der 1960er Jahre gebraucht. Dann ist er ebenfalls in Emanzipationsbewegungen von Menschen, die mit Behinderungserfahrungen leben, zu hören. Von hier aus findet er Eingang in offizielle Dokumente der Vereinten Nationen:¹² Es ist die Salamanca-Erklärung der UNESCO-Weltkonferenz »Pädagogik für besondere Bedürfnisse« aus dem Jahr 1994 zu nennen. Es geht um inklusive Bildung; zwölf Jahre später folgt im Jahre 2006 die UN-Behindertenrechtskonvention (»Convention on the Rights of Persons with Disabilities«).

Mit der BRK hat sich nun der Inklusionsbegriff in der Diskussion durchgesetzt, sie nutzt ihn als Leitbegriff und fordert »full and effective participation and inclusion in society« als Grundprinzip. Wirft man einen Blick in die deutsche Übersetzung der Konvention, wird man davon überrascht, dass das Wort Inklusion hier nicht enthalten ist. Das englische *Inclusion* wurde mit dem deutschen *Integration* übersetzt. Damit hat man den Anspruch auf Transformation der Debatte um Integration unsichtbar gemacht. Welche Horizontverschiebung mit dem Begriffswechsel verbunden ist, wird noch einmal deutlich, wenn man sich die Kernpunkte vor Augen führt:

1. Mit dem Inklusionsparadigma wird ein gängiges Denkmuster europäischer Tradition verabschiedet: nämlich das Denkmuster in Polaritäten, in diesem Falle behindert – nicht behindert oder auch krank – gesund. Diese Polarisierungen sollen die Wahrnehmung nicht mehr bestimmen, denn zwischen, neben, über und unter den beiden Polen liegen weitere Existenzweisen von Menschen.

2. Nicht zuletzt, weil das Inklusionsparadigma aus dem Kontext der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung der 1960er Jahre stammt, steht nicht allein die Überwindung der Polarität *behindert – nicht behindert* zur Debatte. Dazu kommt die von Männer – Frauen, reich – arm, weiß – schwarz. Heute, 50 Jahre später, ist die Reihe außerdem erweitert worden. Globalisierungsprozesse machen deutlich, welche politischen und zivilen Folgen der gesamte Bereich der Polarisierung von Religionsfamilien zeitigt: christlich versus muslimisch, jüdisch, hinduistisch, christlich versus nicht-christlich, agnostisch oder atheistisch. Schließlich ist die Kategorie »Alter« zu nennen, es geht um die Überwindung der Polarität »Jugend und Alter«.

3. Mit dem Inklusionsparadigma geht es nicht mehr allein um die Integration von Menschen mit Assistenzbedarf, um Nachteilsausgleiche und um Antidiskriminierungsgebote mit Individualrechten. Es geht nun weit prinzipieller um einen strukturellen Umbau gesellschaftlichen und kulturellen Lebens, in dem Heterogenität und Vielfalt als gesellschaftliches Leitmotiv kultiviert werden.¹³ Auch wenn dieses durchaus Klärung bringt, so ist es doch in mindestens zwei Hinsichten kritisch zu kommentieren: Man sollte aufgrund der Schematisierung, die zuweilen noch eine strenger als hier gezeigte zeitliche Reihenfolge enthält, nicht davon ausgehen, dass in allen Weltkulturen und vor allem zeitgleich auf eine Phase eine andere Phase folgte. Es gibt vielmehr in verschiedenen Regionen der Welt sehr unterschiedliche Kontexte und sehr unterschiedliche Modelle z. B. von Separation oder eben von Integration. So wird man nicht davon ausgehen können, dass man unter den genannten Leitbegriffen überall umstandslos dasselbe versteht. Anhand des Stichworts Deinstitutionalisierung wurde dies bereits klar. In Deutschland hieß Integration an den meisten Orten Hu-

manisierung des Anstaltswesens und nicht seine Abschaffung, wie dies etwa in Schweden praktiziert wurde.¹⁴ Blickt man heute auf die Schnittstelle von Integration und Inklusion bzw. auf den Transformationsprozess zum Inklusionsparadigma, so kann man wieder fragen: Wo und wie stellt sich Inklusion als Steigerungsform von Integration dar und wo und wie gelingt es, Wahrnehmungen und Strukturen zu verändern? Aber es ist noch eine Kritik an diesem Schema zu beachten:¹⁵ Die Punkte im Schema zeigen zwar, wie unterschiedlich die Menschen einer bestimmten Gruppe sind, sie fördern also Heterogenität wahrzunehmen. Aber hiermit wird noch immer nicht die Wahrnehmung korrigiert, dass, wie Esther Bollag einwendet, allein unter diesem Merkmal »Behinderung« in den Blick kommt. Jeder Punkt sei demzufolge in sich mehrfarbig zu gestalten, denn die Einzigartigkeit des Menschen liege in der Vieldimensionalität, in der Vielfarbigkeit der Existenz.¹⁶ *Heterogenität* ist nicht nur in sozialer, sondern auch in individueller Dimension zu denken.

II Theologische Deutungsmuster zum Verständnis von Inklusion im Fach

Aus bisherigen Beiträgen lassen sich sieben zentrale Deutungsmuster erheben, die zum Teil auch miteinander verbunden in Argumentationen auftreten.¹⁷ Sie werden in schöpfungstheologischen, christologischen, trinitätstheologischen und biblischen Horizonten ebenso entwickelt wie in dem Horizont der Debatte um die Geltung von Grund- und Menschenrechten, um den sozialwissenschaftlich geprägten Terminus der Heterogenität und auch in dem Horizont der Konstitution von Religion(en).

1. Im schöpfungstheologischen Horizont:

Die Frage, wie Menschenwürde theologisch begründet wird, wird in diesem Argumentationsmuster geklärt. Sie wird zentral mit der Rede von der Gottebenbildlichkeit des Menschen (1Mose 1,26 f.) verbunden:

»Jeder Mensch ist von Gott, so wie er ist, nach seinem Bild geschaffen. Dies begründet seine unantastbare Würde. Sie ist eine unverfügbare und unverlierbare Gabe Gottes, nicht abhängig von Eigenschaften oder Lebensbedingungen. Die Würde des Menschen muss nicht erlernt oder verdient werden. Sie ist ein Geschenk.«¹⁸

Diese Dimension theologischer Anthropologie gehörte bereits vor der Inklusionsdebatte zur Grundlegung der Religionspädagogik. Dieser Ansatz muss nun allerdings im Kontext inklusiver Beschul-

¹⁴ Hanna Zipernovszky, Das Programm Inklusion in Schweden, in: Nord (Hrsg.), *Inklusion*, 248–264.

¹⁵ Die Theologin und schweizerische Pfarrerin Esther Bollag hat sie eingebracht. Sie lebt heute in Hamburg und leitet dort das Zentrum für Disability Studies an der Evangelischen Hochschule für soziale Arbeit und Diakonie (das Rauhe Haus).

¹⁶ Manuskript Esther Bollag, Beitrag zur Vorlesung *Inklusive Religionspädagogik* an der Universität Paderborn am 8. Juli 2015.

¹⁷ Diese Deutungsmuster werden aus ihren Kontexten herausgenommen und weisen dann nur noch einzelne Facetten der theologischen Argumentation auf, insofern sei die Lektüre der gesamten Texte jeweils zum Verständnis der komplexeren Einbindung in die Theologie empfohlen. Für den Kontext der Religionsdidaktik entfaltet zwar anders, aber ebenfalls Deutungsmuster auch Katharina Kammeyer, *Inklusion theologisch – Begründungen, Deutungen, Impulse*, in: Volker Elsenbast u. a. (Hrsg.), *Inklusive Bildung als evangelische Verantwortung*, Münster 2013, 15–27.

¹⁸ Kirchenamt der EKD (Hrsg.), *Es ist normal, verschieden zu sein. Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft*, Gütersloh 2015, 39.

¹² Vgl. a. a. O., 17 f.

¹³ Vgl. insbesondere für den vorschulischen Erziehungsbereich Petra Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*, Freiburg 2013.

lung auch in Hinblick auf die dort gestellten Herausforderungen konkretisiert werden. Eine Schulpraxis, die bislang auf homogene Leistungsniveaus aufgebaut hat, erhält hier neue Aufgaben.¹⁹

2. Im christologischen Horizont:

Mensch zu sein, heißt, verletzlich zu sein und verletzt zu werden, bis zum Ende ist das Dasein unvollkommen und der Mensch bedürftig. Es ist die reformatorische Grundaussage, die als theologisches Deutungsmuster herangezogen wird, wenn es heißt, dass die Zeit für eine »Theologie nach Hadamar« gekommen ist. Die Diskriminierung und Tötung von Menschen, die mit Behinderungserfahrungen lebten, wurde im Dritten Reich von Kirchen und Theologien weder aufgehalten noch verhindert.²⁰ Es sind die Perspektive und die Stimme von Menschen, die mit Behinderungserfahrungen leben, die in diesem Horizont bislang stark sind. Sie identifizieren ihr eigenes Schicksal mit dem von Jesus Christus, dem gekreuzigten Auferstandenen:

»Der Urgrund christlicher Theologie ist die Auferstehung Jesu Christi. Dennoch wird der Auferstandene selten erkannt als Gottheit, deren Hände, Füße und Seite die Zeichen deutlicher körperlicher Versehrtheit tragen.«²¹ An diese Wahrnehmung schließen weitere inkarnationstheologische Argumentationen an: »Gott ergreift nicht Partei für die Mächtigen. Gottes einwohnende Kraft (oder Fähigkeit) ist vielmehr von einer anderen Ordnung. Es ist diejenige eines Gottes, der gekreuzigt, auferstanden und ausgegossen ist über alles Fleisch, nicht in eine fähige Welt, sondern in eine behinderte Welt, für diese behinderte Welt. Während dieses Prozesses bleibt Gott nicht unbeschadet zurück, sondern ist zerschmettert; Gott ist nicht ganz, sondern fragmentiert; Gott ist nicht fähig, sondern unfähig und disqualifiziert (deus debilitatus).«²²

3. Im trinitätstheologischen Horizont:

Gott selbst ist in drei Personen als Vater, Sohn und Heiliger Geist gegenwärtig. Mit dieser Vorstellungsweise wird zugleich ein Modell von Verschiedenheit etabliert, innerhalb dessen weder die Einheit Gottes aufgegeben noch die Verschiedenheit dieser Einheit untergeordnet wird. Das trinitätstheologische Argument wird als theologische Fundierung des sozialwissenschaftlichen Begriffs von Heterogenität verstanden: »Inklusion erscheint [I. N.] als Implikat der Relationalität Gottes. Gott existiert in der wechselseitigen Beziehung seiner drei Seinsweisen [...]. Im trinitarischen Sein Gottes ist Exklusion ausgeschlossen.«²³ Auch die Anthropologie wird

in Analogie zum trinitarischen Gottesbild entwickelt. Auch der Mensch existiert in Beziehungen, er ist »dazu bestimmt, den trinitarischen Beziehungsreichtum Gottes in seinen humanen Lebensbeziehungen zu wiederholen.«²⁴

4. Im biblischen Horizont:

Als *norma normans* haben biblische Worte, Texte und Themen innerhalb der evangelischen Theologie einen hohen Begründungs- und Deutungsstatus. Biblische Worte werden immer wieder zur Deutung des Begriffs Inklusion herangezogen. So werden die Verse 1Kor 12,3–6 über die verschiedenen Gaben, Ämter und Kräfte in der Gemeinde als Inklusionsworte bezeichnet. Ebenso werden 1Kor 12,12–15 über den Leib Christi und seine Glieder als Anknüpfungspunkt für die Entfaltung einer Vorstellung von einer inklusiven Gemeinde angeführt.

Neben dem Thema der vielfältigen Gaben wird auch die Person Jesus von Nazareth bzw. seine inklusive Praxis in Erinnerung gebracht. »Jesus durchbricht mit seiner Botschaft und seinem Handeln die festgefahrenen Denkmuster seiner Zeit. Er wendet sich ganz bewusst den Menschen zu, die am Rand der Gesellschaft stehen und lebt mit seinen Jüngerinnen und Jüngern eine Gemeinschaft, die durch die Vielfalt und Diversität der Männer und Frauen geprägt ist [I. N.].«²⁴ Alttestamentliche und neutestamentliche Visionen vom friedlichen und gerechten Zusammenleben aller (Jes 11 und Offb) und von der Vollendung des Reiches Gottes werden aufgerufen. Nächstenliebe werde Realität (Lk 14,15–24) und auch Heilungswunder geschehen (Lk 17,21). Inklusion bedeutet in dieser biblisch fundierten Perspektive strukturelle Erneuerungen für ein partizipatives Zusammenleben. Neben diesem sozusagen konstruktiven stehen dekonstruktive Argumentationsmodelle. Sie sehen den Mainstream biblischer Texte mit der These verbunden, Behinderungen seien als Strafe Gottes für Sünde und Schuld zu sehen; es wird als zentrale Aufgabe gesehen, sich diesem Interpretament zu stellen.²⁶ Bedarf für eine kritische Relektüre der diskriminierenden Rezeptionsgeschichte biblischer Texte zeigt sich außerdem in Bezug auf biblische Heilungswunder: »Das Heil scheint damit Heilung im medizinischen Sinne vorzusetzen. Für von Behinderung betroffene Menschen bedeutet dies dann, dass sie vom göttlichen Heil ausgeschlossen sind, solange sie nicht geheilt werden.«²⁷ Es werden Fehlinterpretationen biblischer Texte beklagt und ihre Korrektur wird eingefordert.²⁸ Eine neu sich stellende Aufgabe liegt in der Erforschung der Rezeptionsgeschichte der Bibel und der in ihr erwähnten behinderungsbezogenen Normen, Praktiken, Deutungen, Erwartungen und Erzählungen, die die Geschichte des Christentums prägen.²⁹

19) Vgl. Friedrich Schweitzer, Religionsunterricht inklusiv – aber konfessionell getrennt erteilt? Anforderungen an einen inklusionsgerechten Religionsunterricht, in: ZPT 3/2015, 264, sowie zum Deutungsmuster Ebenbild Gottes/Menschenwürde auch Karl Ernst Nipkow, Menschen mit Behinderung nicht ausgrenzen! Zur theologischen Begründung und pädagogischen Verwirklichung einer inklusiven Pädagogik!, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 56, 122–131.

20) Vgl. Ulrich Bach, Theologie nach Hadamar als Aufgabe der heutigen Theologie, in: Annette Pithan u. a. (Hrsg.), Handbuch Integrative Religionspädagogik, Gütersloh 2002, 118. Vgl. auch Anne Krauß, Barrierefreie Theologie. Herausforderungen durch Ulrich Bach, 2010, unter <http://www.ulrich-bach.de/AnneKraussDissertation.pdf> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2016).

21) Nancy L. Eiesland, Der behinderte Gott, in: Annette Pithan u. a. (Hrsg.), Handbuch, 120.

22) Johan Cilliers, The Dignity of Disability. Zu Dimensionen von Würde und Behinderung, in: Nord (Hrsg.), Inklusionsprozesse, 94.

23) Ulf Liedke, Inklusion in theologischer Perspektive, in: Ralph Kunz/Ulf Liedke (Hrsg.), Handbuch Inklusion in der Kirchengemeinde, Göttingen 2013, 34. Vgl. hier auch das trinitarische Argumentationsmuster.

24) Vgl. Liedke, Inklusion, 35.

25) Patrick Grasser, Inklusion im Religionsunterricht. Vielfalt leben, Göttingen 2014, 36 f.; vgl. auch Ottmar Fuchs, Inklusion als theologische Leitkategorie!, in: Eurich, Inklusive Kirche, 12–36.

26) Zu dieser These vgl. Manfred Oeming, »Auge wurde ich dem Blinden, und Fuß dem Lahmen war ich!« Zum theologischen Umgang mit Behinderung im Alten Testament, in: Johannes Eurich/Andreas Lob-Hüdepohl (Hrsg.), Inklusive Kirche, Stuttgart 2011, 81–101, hier 100 f.

27) Jürgen Hohmann/Lars Bruhn, Crippling Heaven. Inklusive Anmaßungen an Theologie und Kirche, in: Nord (Hrsg.), Inklusionsprozesse, 99. Hierzu sind einige weitere Beiträge empfehlenswert wie etwa Jürgen Ebach, Biblische Erinnerungen im Fragenkreis von Krankheit, Behinderung, Integration und Autarkie, in: Pithan u. a. (Hrsg.), Integrative Religionspädagogik, Gütersloh 2002, 98–111.

28) Vgl. ebd.

29) Vgl. Martin Leutzsch, Biblisch theologische Perspektiven auf Heterogenität, Inklusion und Exklusion, in: Ulf Liedke u. a. (Hrsg.), Inklusion. Lehr- und Arbeitsbuch für professionelles Handeln in Kirche und Gesellschaft, Stuttgart 2016, 5–21.

5. Im Horizont des Terminus Heterogenität:

Theologische Deutungsmuster von Inklusion, die eine wissenschaftstheoretische Anschlussfähigkeit sowie wissenschaftspraktische Kooperationsfähigkeit als Gütekriterium universitärer Auseinandersetzung mit dem Thema priorisieren, arbeiten an der Entfaltung des Begriffs Heterogenität.³⁰ Heterogenität ist der Zentralbegriff einer Religionspädagogik der Vielfalt.³¹ In ihren Begründungslinien finden sich Elemente der hier bereits oben erläuterten Deutungsmuster wie die unhintergehbare Einzigartigkeit und der Wert eines jeden Menschen, seine Verletzbarkeit, seine Begabung, Lernfähigkeit, seine Erschlossenheit für und Angewiesenheit auf Sinn, die Überzeugung, dass Sinn in dialogischen Prozessen konstituiert wird und durch viele verschiedene Perspektiven zu erfahren ermöglicht wird.³² Ein zweite Orientierung fokussiert Inklusion insbesondere in Perspektive auf die Heterogenität der Religion(en). Mit dem Terminus der Heterogenität verbindet sich die Anfrage, ob die rechtlich vorgesehene und vielerorts noch praktizierte konfessionelle Differenzierung des Religionsunterrichts zukünftig beibehalten werden kann.³³

6. Im Horizont der Menschenrechtsdiskussion:

Das Deutungsmuster *Menschenrechte* schließt an die Geltungsbereiche von UN-Konventionen an, die den Status völkerrechtlich bindender Verträge haben. Selbstverständlich agieren die Großkirchen im verfassungsrechtlichen Rahmen des geltenden Rechts der Bundesrepublik Deutschlands und damit auch in einem Rechtsraum, in dem die Grund- und Menschenrechte gelten. Die Auseinandersetzung mit christlicher Rechtsethik zeigt aber darüber hinaus auf, welche Bedeutungshorizonte die Grund- und Menschenrechte innerhalb von Kirche erhalten, wenn sie eine spezifische Transformation durchlaufen.³⁴ Hierbei ist gezielt auch über innerkirchliche Grundrechte der Einzelnen und deren strukturelle Konsequenzen nachzudenken.³⁵ Damit steht auch die Stärkung demokratischer Strukturen in der Kirche zur Debatte, die Partizipation als Anteilhabe an der Leitung begreift.³⁶ Die Behindertenbewegung hat diese Orientierung in dem Motto *nichts über uns ohne uns* zusammengefasst. So kommen nun im Horizont des Deutungsmusters *Menschenrechte* auch soziale Anspruchsrechte³⁷ in den Blick, »die über die individuellen Freiheitsrechte hinausgehen und eine umfassende Befähigung zur Wahrnehmung von Freiheiten, existenzieller Absicherung, aber auch von gesellschaftlicher Teilhabe«³⁸ thematisieren. Praktische Theologie/Religionspädagogik erhält hier Grundlagen aus der Sozialethik, insbesondere im

30) Vgl. Christian Grethlein, Zur Bedeutung von Inklusionsprozessen für das Studium Ev. Theologie und für die Berufsfelder in Kirche und Schule, in: Nord (Hrsg.), *Inklusion*, 27–48, sowie in *Anschlussfähigkeit zur »Pädagogik der Vielfalt«* von Annedore Prengel auch Thorsten Knauth, *Inklusive Religionspädagogik. Grundlagen und Perspektiven*, in: Nord (Hrsg.), *Inklusion*, 49–68.

31) Vgl. Knauth, *Inklusive Religionspädagogik*, 54.

32) Vgl. a. a. O., 65.

33) Vgl. z. B. innerhalb einer Grundlegung zur Praktischen Theologie Christian Grethlein, *Praktische Theologie*, Berlin/Boston 2012, 375–377, und ausführlicher im Kontext der Religionspädagogik Friedrich Schweitzer, *Religionsunterricht inklusiv – aber konfessionell getrennt erteilt? Anforderungen an einen inklusionsgerechten Religionsunterricht*, in: *ZPTh* 3/2015, 256–265.

34) Wolfgang Huber, *Gerechtigkeit und Recht. Grundlinien christlicher Rechtsethik*, Gütersloh 1996, 440 f.

35) Vgl. Huber, *Gerechtigkeit*, ebd.

36) Eberhard Hauschildt/Uta Pohl-Patalong, *Kirche*, Gütersloh 2013, 175.

37) Vgl. Martha C. Nussbaum, *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*, Cambridge/MA 2006.

38) Christian Oelschlägel, *Diakonie und Menschenrechte*, Heidelberg 2013, 133.

Bereich der Debatte um die Verhältnisbestimmung von Beteiligungs-, Verteilungs- und Befähigungsgerechtigkeit.³⁹

7. Im Horizont konstitutionstheoretischer Überlegungen zu Religion:

Wer diskriminiert wird, erfährt es, ausgeschlossen und isoliert zu sein, herabgewürdigt und beschämt oder sogar verletzt zu werden. Emotional schlagen sich diese Erfahrungen in Ängsten nieder.⁴⁰ Das Christentum kann als eine Religion verstanden werden, in der der Umgang mit Angst und ihre Überwindung von Anfang an eine zentrale Rolle spielen. Hiervon zeugen verschiedene biblische Texte sowie Motive wie etwa das wiederkehrende »Fürchte dich nicht!«. Seit der Neuzeit werden Angst und Furcht als religionsphilosophisch relevante Phänomene eingestuft, die Auskunft über die Bedeutung und die Wahrheit von Religion zu geben vermögen.⁴¹

Versteht man die christliche Religionsfamilie zumindest in einer ihrer Dimensionen auch als Trägerin eines Symbolsystems zum Umgang mit Gefühlen, so wird nachvollziehbar, dass und wie die Entfaltung dieses Gefühls die konstitutionstheoretische Bedeutung des Inklusionsthemas in der Praktischen Theologie zu beschreiben hilft.⁴² In diesem Deutungshorizont eröffnen sich der Praktischen Theologie/Religionspädagogik Anschlussmöglichkeiten zur Diskussion um Inklusion in Psychologie, Philosophie und Sonderpädagogik.

III Zur Bedeutung des Inklusionsthemas für das Fach

Einführend sind drei Beobachtungen, die die Bedeutung des Inklusionsthemas für das Fach insgesamt betreffen, zur Kenntnis zu nehmen:

(1) Jede Thematisierung von Inklusion führt zugleich ein spezifisches Verständnis von Gesellschaft mit sich. Die Inklusionsdebatte rekurriert in vielen Hinsichten auf Normen und Werte sowie Strukturen und Systeme. Damit steht sie, in Teilen jedenfalls, der Präferenz der empirisch orientierten Praktischen Theologie/Religionspädagogik gegenüber, die für die Erforschung gelebter Religion eintritt. Hier positionierte man bewusst die Bedeutung der Empirie vor die der Norm, die Bedeutung des Subjekts vor das System und die Bedeutung der Realität bzw. der Wirklichkeit vor die Bedeutung der Idee. Diese Reihung gilt zumindest der Forschungsin-tention nach, auch wenn keine hundertprozentige Trennschärfe zwischen Norm und Lebenswelt zu etablieren möglich ist. Dennoch scheint an dieser Stelle eine Problematik zu liegen, die sich bislang m. E. zunächst nur in der Artikulation von Abwehr gegen das Inklusionsparadigma als ideologisch bzw. totalitär zeigt.⁴³

39) Für die Reflexion auf die Befähigungsgerechtigkeit vgl. Peter Dabrock unter Mitarbeit von Ruth Denkhau, *Befähigungsgerechtigkeit. Ein Grundkonzept konkreter Ethik in fundamentaltheologischer Perspektive*, Gütersloh 2012.

40) Vgl. Ilona Nord, »Jetzt steht es im Netz!« – Cybermobbing als Thema im RU. Über Lernprozesse, die die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen, in: Dies./Swantje Luchte (Hrsg.), *Social Media, christliche Religiosität und Kirche*, Jena 2014, 227–238.

41) Vgl. z. B. Paul Tillich, *Der Mut zum Sein*, in: Ders., *Gesammelte Werke Bd. XI*; außerdem Christian Albrecht, *Religion als Thema der Praktischen Theologie*, RGG Bd. 7, 4. Aufl., Tübingen 2004, 295–298.

42) Hierfür kann angeknüpft werden an Lars Charbonnier u. a. (Hrsg.), *Religion und Gefühl. Festschrift für Wilhelm Gräß*, Göttingen 2013, wie ebenfalls an Roderich Barth, *Theologie der Gefühle*, Berlin/New York 2015.

43) Vgl. z. B. Kumlehn, *Offener Blick*, in: Nord (Hrsg.), *Inklusion*, und auch Tobias Braune-Krickau, *Inklusion als Anerkennung? Überlegungen zur theoretischen Auslegung des Inklusionskonzepts*, in: *ZPT* 3/2015, 227–236.

(2) Innerhalb der Inklusionsdiskussion insgesamt fällt weiter auf, dass hier die Idee einer inklusiven Gesellschaft in Opposition zur Realität entwickelt wird; zum Teil wird von einer gesellschaftlichen Utopie oder auch von einer Vision gesprochen. Man kann in dieser Ausrichtung durchaus eine religionsanaloge Dimension auffinden. Sich für Inklusion einzusetzen oder sie als Handlungsoption zu priorisieren, kann insofern bis hin zur Fokussierung einer Inklusionsreligion gehen, die – wie oben z. B. im Bereich biblischer Fundierungen des Inklusionsgedankens – als Nachfolge Jesu unter ethischen Gesichtspunkten ausformuliert wird. Wo Inklusionsprozesse bzw. die gesamte Debatte um Inklusion zu einem integralen Bestandteil innerhalb der Grundlegungen des Faches werden, ist zu erwarten, dass dem praktisch-theologischen Einsatz des Topos der Hoffnung eine erneuerte Relevanz zukommen könnte.

(3) Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den verschiedenen Themenfeldern und deren Interdependenzen gehört allerdings auch die Frage nach der Fachkultur mit zur Inklusionsdebatte. Insofern muss es unter der Überschrift »Inklusion als Thema Praktischer Theologie/Religionspädagogik« auch darum gehen, Verantwortlichen für Forschung und Lehre Anfragen aus dem Bereich des Index für Inklusion zu stellen: »Wird durch Lern- [und Forschungs-, I. N.] aktivitäten ein positives Verständnis von Unterschieden in sozialem Hintergrund, Kultur, Ethnizität, Alter, Geschlechterrolle, Beeinträchtigung, sexueller Orientierung und Religion vermittelt?«⁴⁴

1. Heterogenität und Differenzkriterien

Nimmt man allein die deutschsprachige Fachliteratur der letzten fast 50 Jahre mit dem Fokus Heterogenität in den Blick, zeigt sich das Potential, das die empirische Wende für das Fach auslöste. Ab Ende der 1960er Jahre werden die Gegenstände der Praktischen Theologie/Religionspädagogik, Gottesdienst, Seelsorge, Religionspädagogik und Kirchentheorie mit soziologischen Methoden beforscht. Gesellschaftstheorien wie die von Niklas Luhmann und Jürgen Habermas werden als Referenzrahmen für Grundlegungsfragen genutzt. Ab Mitte der 1980er Jahre öffnet sich das Forschungsspektrum noch einmal, indem die Kulturwissenschaften wie etwa die Literaturwissenschaften, Ästhetiktheorien und die Ethnologie im Fach Orientierungsfunktion erhalten. Hier wird Mehr- bzw. Vieldeutigkeit zentral für das praktisch-theologische bzw. religionspädagogische Reflektieren. Ab Mitte der 1990er Jahre beginnt die Aufnahme medienwissenschaftlicher Theorien. Das Fach wird seither in mehreren Varianten als Wahrnehmungswissenschaft etabliert, in der je nach Ansatz mehr soziologisch oder mehr kulturwissenschaftlich, aber stets in hohem Maße empirisch orientiert gearbeitet wird.

Zum Wahrnehmungsparadigma gehört es, dass man sich religiös und weltanschaulich davon verabschiedet, in der Position einer (christlichen) Mehrheit in der Gesellschaft zu sein. Nicht nur medial inszenierte, sondern auch lokale Nahkontakte innerhalb eines Gemeindelebens sind von *Heterogenität* geprägt. Der kommunikative Alltag in Gemeinde und Schule ist von miteinander konkurrierenden sozialen, kulturellen und darin religiösen Orientierungen geprägt. Das *Differenzkriterium Religion* bildet gegenwärtig den Bereich, in dem am intensivsten die Inklusionsdebatte im Fach stattfindet.⁴⁵ Interreligiöse Bildung wird als Grundaufgabe des

evangelischen Religionsunterrichts gesehen, die Plausibilität für den konfessionellen Religionsunterricht schwindet, Kooperationsaufgaben im Verbund mit den weiteren Konfessionen, Religionen und dem Ethik-Unterricht sind die Herausforderung für die Zukunft. Inklusion heißt hier, dass der Religionsunterricht für alle Kinder und Jugendlichen offen sein soll, unabhängig von ihrer Konfessions- oder Religionszugehörigkeit. Was bereits in der Praxis an vielen Orten Usus ist, soll nun zum Prinzip werden.⁴⁶

Das *Differenzmerkmal Armut* wird hingegen weniger stark thematisiert; die im Jahre 2006 veröffentlichte Armuts-Denkschrift der EKD »Gerechte Teilhabe« hat keinen großen Einfluss auf dieses Thema im Fach genommen. Hier besteht, soweit man sieht, ein interdisziplinärer Bedarf, sich mit den Diakoniewissenschaften und der Sozialethik auszutauschen. Armut ist in ihrem Einfluss z. B. auf religiöse Bildungsprozesse im kirchlichen wie im schulischen Leben noch kaum im Blickfeld.⁴⁷

Das *Kriterium Gender* hat ebenso wie die vorangegangenen eine eigene Vorgeschichte und die Arbeiten, die hierzu vorliegen, speisen sich zumeist aus Traditionen feministischer und befreiungstheologischer Theologien, die auch zum Kriterium Armut relevante Beiträge geliefert haben. Sie werden innerhalb fachwissenschaftlicher Beiträge bislang kaum in Verbindung zum Stichwort Inklusion gesetzt. Wiederum tritt insbesondere der Bereich der Religionspädagogik mit neueren Beiträgen zu gendersensiblen oder auch genderbewusstem Religionsunterricht hervor.⁴⁸ Daneben ist Geschlechtergerechtigkeit innerhalb der kirchlichen Handlungsfelder, der Debatte um den Pfarrberuf und das Pfarrhaus sowie im Bereich der Kirchentheorie seit vielen Jahren ein reflektiertes Thema.⁴⁹

Das *Kriterium Migration und Rassismus* ist insbesondere vor dem Hintergrund der Migration aus Kriegs- und Krisengebieten nach Deutschland noch kaum bearbeitet worden, wiederum kann an sozialetische und diakoniewissenschaftliche Forschungen angeknüpft werden.⁵⁰ Doch es ist bemerkenswert, wie bereits am

Bernd Schröder, Religionspädagogik, Tübingen 2012, sowie Friedrich Schweitzer, Interreligiöse Bildung, Gütersloh 2014.

46) Vgl. z. B. Friedrich Schweitzer, Pluralitätsfähigkeit und die Zukunft des konfessionellen RU, in: rpi-Impulse 1/15, 9–13, hier in Anschluss an die EKD-Denkschrift »Religiöse Orientierung gewinnen«, Hannover 2014.

47) Vgl. exemplarisch für die Religionspädagogik Dörthe Vieregge, Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine empirische Studie, Münster 2013, sowie im weiteren Kontext auch Frank Martin Lütze, Religiöse Bildung im Hauptschulbildungsgang, in: Bernd Schröder/Michael Wermke (Hrsg.), Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig 2013, 69–88; für die Praktische Theologie Andrea Bieler/Hans-Martin Gutmann, Embodying Grace. Proclaiming Justification in the real world, Minneapolis 2010.

48) Exemplarisch seien genannt Antje Roggenkamp/Michael Wermke (Hrsg.), Gender, Religion, Heterogenität, Leipzig 2013, und Andrea Qualbrink u. a. (Hrsg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011.

49) Vgl. für einen älteren Beitrag aus dem ausgehenden 20. Jh. Sybille Becker/Ilona Nord (Hrsg.), Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart 1995, für einen Beitrag aus dem vergangenen Jahrzehnt Isolde Karle, »Da ist nicht mehr Mann und Frau«. Theologie jenseits der Geschlechterdifferenz, Gütersloh 2006, und für einen aktuelleren Beitrag Ilona Nord, »Mach deins draus!« Zur Diskussion um das Leben im Pfarrhaus, in: Evangelische Stimmen. Forum für kirchliche Zeitfragen in Norddeutschland, Dezember 2013, 34–42; und dies., Wohnst du schon oder lebst du noch? Lebensformen im Pfarrhaus, in: Deutsches Pfarrblatt, 111. Jg., 9/2011, 465–471.

50) Vgl. Beiträge von Heinrich Bedford-Strohm wie etwa immer noch sehr lesenswert https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp_lehrstuehle/evangelische_theologie_1/pdf_Dateien/Vortrag_ueber_Armut_H_Bedford-Strohm.pdf (zuletzt aufgerufen am 03.02.2016); Arbeiten aus dem Bereich soziale Arbeit: Andreas Lob-Hüdepohl/Walter Lesch (Hrsg.), Ethik Sozialer Arbeit, Opladen 2007; Johannes Eurich u. a. (Hrsg.), Kirchen aktiv gegen Armut und Ausgrenzung. Theologische Grundlagen und praktische Ansätze für Diakonie und

44) Comenius-Institut (Hrsg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster 2014, B1M1.

45) Heterogenität ist Reflexionsgegenstand der Grundlegungen zum Fach von Christian Grethlein, Praktische Theologie, Berlin/Boston 2012, und von

Beispiel älterer Ansätze aus dem Bereich interkultureller Seelsorge und interkultureller Religionspädagogik gezeigt werden kann, dass man hier im aktuellen Sinne inklusiv denkt. Denn Interkulturalität wird nicht als eine Sonderperspektive verstanden, sondern Pluralismus und Diversität werden auf individueller, kultureller und religiöser Ebene als Querschnittsthema aufgegriffen. Das Ziel ist es, zu einer friedlichen Konvivenz aller Menschen beizutragen.⁵¹

Es liegen auch zum *Kriterium Alter* einzelne Studien vor, hier geht es z. B. um Religiosität bzw. um Lebensqualität im Alter; dies sind Beiträge, die interdisziplinär sowohl für die Altersforschung als auch für die Religionsforschung von Interesse sind.⁵² Aus der allgemeinen Pädagogik kommt überdies der Anstoß, sich mit Altersbildern in religiösen Bildungsprozessen insbesondere im Religionsunterricht auseinanderzusetzen.⁵³

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ist, so kann man für das Fach Praktische Theologie/Religionspädagogik sagen, eine beträchtliche Anzahl von Publikationen zu den unterschiedlichsten Aspekten des *Kriteriums Behinderung* bzw. des Lebens mit Behinderungserfahrungen erschienen. Weil es zwar im Kontext der bislang geschilderten Kriterien steht, dennoch aber durch die BRK in den Vordergrund der Debatte gerückt wurde, wird hier nun eine intensivere Besprechung der fachspezifischen Diskussionsbereiche in einem eigenen Gliederungspunkt erfolgen.

2. Differenzmerkmal Behinderung

Zunächst gilt für die inklusiv orientierte Religionspädagogik, dass innerhalb des Faches ein breites Fragenspektrum aufgespannt worden ist, das von der Diskussion um Schulformen und Schulentwicklung, die Lehrer- bzw. Lehrerinnenrolle, die Lehrer-Schüler-Interaktion sowie die Interaktion im Unterricht und die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien reicht. In der häufig anzutreffenden Doppelqualifikation der Autorinnen im Bereich von Religions- und Sonderpädagogik liegen Revisionen bisheriger religionsdidaktischer Konzepte nahe, die zu inklusiver Religionspädagogik ausgearbeitet werden.⁵⁴ Schließlich ist die relativ hohe Bedeutung zu nennen, die europäische und internationale Perspektiven innerhalb der Reli-

gionspädagogik z. B. in der Auseinandersetzung um die Pluralitätsfähigkeit des Religionsunterrichts bzw. die Entwicklung des konfessionellen Religionsunterrichts hat.⁵⁵ In Schweden werden seit 1972 alle Kinder unabhängig von ihren spezifischen Bedarfen gemeinsam beschult; es gibt nur noch wenige sonderpädagogische Einrichtungen, die die allgemeinen Schulen unterstützen. Im Jahr 1977 wurden in Italien die Sonderschulen abgeschafft. »Daher besuchen in Italien Kinder und Jugendliche aller Behinderungsformen – auch beispielsweise Kinder mit schweren Mehrfachbehinderungen oder Kinder im Wachkoma – grundsätzlich allgemeine Schulen.«⁵⁶ Auch in Norwegen existieren seit 1987 keine Förderschulen mehr. Alle Schülerinnen und Schüler besuchen eine zehnjährige gemeinsame Grundschule, temporär werden Förderklassen eingerichtet. Zudem hat jeder Jugendliche ein Recht auf eine dreijährige Ausbildung nach der Schulzeit. Innerhalb der Religionspädagogik sind demnach Referenzrahmen zur Diskussion um Inklusion gegeben, in denen nicht mehr zur Debatte steht, ob Inklusion eine Leitkategorie für das Fach wird, sondern hier wird vielmehr die Frage traktiert, wie Inklusionsprozesse mit einem Höchstmaß an Passgenauigkeit initiiert werden können. Dabei sind nicht allein politische Entscheidungen als Begründung hierfür zu sehen, sondern auch fachwissenschaftliche Forschungen, die ausweisen, wie erfolgreich das Konzept gemeinsamen Unterrichts ist.⁵⁷

Für die *außerschulische Religionspädagogik* ist insbesondere der *Konfirmandenunterricht* als ein Feld zu nennen, auf dem Konzeptentwicklungen zu inklusiven Bildungsprozessen insbesondere in der Praxis vorgenommen werden. Die Diskussion um einen inklusiven Konfirmandenunterricht baut dabei auf das Vorgängermodell des integrativen Konfirmandenunterrichts auf. Bereits im Jahr 2007 entschieden die religionspädagogischen Institute der evangelischen Landeskirchen in Baden, Bayern, Pfalz und Württemberg, eine Konfirmandenarbeit für alle Jugendlichen, unabhängig von ihren körperlichen, geistigen, psychischen und sozialen Voraussetzungen, zu entwickeln.

»Die Projektgruppe ›Inklusive Konfirmandenarbeit‹ (INKA) wendet mit einem inklusionspädagogischen Ansatz den 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. So kommen auch die Begabungen der sog. Behinderten und die Behinderungen der sog. Normal- und Hochbegabten ins Blickfeld.«⁵⁸ In der EKD-Orientierungshilfe wird explizit gesagt, dass Menschen mit Behinderungen und ihre Angehörigen nicht selten verletzende und ausgrenzende Erfahrungen, auch im Raum der Kirche, gemacht haben. Nicht zuletzt darum sei es wichtig, in der Kirchengemeinde eine aufrichtige, einladende und aufsuchende Haltung zu leben. Die Konfirmandenarbeit müsse in eine inklusive Gemeindekultur eingebettet werden, in die sich auch Jugendliche mit besonderen Lebensbedingungen und Begabungen einbringen können.⁵⁹ Es gibt inzwischen eine Vielzahl von Erfahrungsberichten sowie auch Unterrichtsentwür-

Gemeinde, Stuttgart 2010, sowie kirchliche Netzwerke wie das EKD-Netzwerk Schule ohne Rassismus vgl. unter www.ekd.de/aktuell_presse/news_2010_06_09_1_schule_ohne_rassismus.html bieten praxisbezogene Grundlagen, vgl. auch die Arbeit der Kammer für Migration und Integration sowie das ältere gemeinsame Wort der Kirchen unter www.ekd.de/EKD-Texte/44670.html.

51) Vgl. hier für einen Ansatz, der sich im Integrationsparadigma ansiedelt, auch Albert Biesinger (Hrsg.), *Integration durch religiöse Bildung*, Münster 2012, und das noch immer lesenswerte Handbuch *Integrative Religionspädagogik*, hrsg. von Annebelle Pithan u. a., Gütersloh 2002, ferner Beate-Irene Hämel/Thomas Schreijäck, *Förderung interkultureller Bildung in Schule und Religionsunterricht*, in: Bernhard Grümme u. a. (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken*, Stuttgart 2012, 146–159, sowie für die Seelsorge Karl Federschmidt u. a. (Hrsg.), *Interkulturelle Seelsorge*, Neukirchen-Vluyn 2002; vgl. auch für die Homepage der Internationalen Gesellschaft für interkulturelle Seelsorge: www1.ekir.de/sipcc/ (zuletzt aufgerufen am 11.02.2016) und für den Bereich der Kirchentheorie: Ilona Nord/Johan Cilliers, *Über die Kunst, in Kirche und Predigt öffentliche Konflikte inszenatorisch aufzugreifen. Einige Puzzleteile eines praktisch-theologischen Austauschs 25 Jahre nach Nelson Mandelas Befreiung aus dem Gefängnis*, in: *Deutsches Pfarrernetz* 115. Jahrgang, Heft 1/2015, 4–9.

52) Lars Charbonnier, *Religion im Alter*, Berlin/New York 2013; Michael Coors/Martina Kumlehn (Hrsg.), *Lebensqualität im Alter*, Stuttgart 2013, sowie Miriam Beier/Holger Gabriel/Hans-Martin Rieger/Michael Wermeke (Hrsg.), *Religion und Bildung – Ressourcen im Alter?*, Leipzig 2016.

53) Vgl. Ilona Nord, *Altern im RU*, in: Beier u. a. (Hrsg.), *Religion und Bildung*, Leipzig, im Erscheinen.

54) Vgl. Katharina Kammeyer u. a. (Hrsg.), *Inklusion und Kindertheologie*, Münster 2014, sowie jüngst und mit empfehlenswerter Stringenz formuliert: Stefan Anderssohn, *Handbuch inklusiver Religionsunterricht*, Neukirchen-Vluyn 2016.

55) Ziperovzsky, *Das Programm*, in Nord (Hrsg.), *Inklusion*, und Katharina Kammeyer/Bert Roebben (Hrsg.), *Inclusive Religious Education. International Perspectives*, Zürich u. a. 2014; für die allgemeine Inklusionspädagogik vgl. auch noch einmal Textor, *Inklusionspädagogik*, 110–112.

56) Textor, a. a. O., 110.

57) Vgl. für Norwegen J. O. Myklebust, *Class Placement and competence attainment among students with special educational needs*, in: *British Journal of Special Education* (2006), Jg. 33, H. 2, 76–81.

58) Wolfhard Schweiker entfaltet hier das Projekt: http://pfarrerverband.medio.de/pfarerblatt/dpb_print.php?id=2157 (zuletzt aufgerufen am 12.02.2016).

59) Vgl. EKD-Orientierungshilfe, 174.

fen für einen inklusiven Konfirmandenunterricht. Ein ausgearbeiteter didaktischer Entwurf fehlt allerdings, soweit man sieht, bis heute.⁶⁰

Für das *Gebiet der Homiletik* gilt, dass inklusives Predigen sowie die Reflexion auf es keineswegs völlig neu ansetzen müssen, und doch sind einige Kernfragen der Homiletik neu zu beantworten. So ist es zunächst einmal als Konsens anzusehen, dass in Homiletiken sozusagen die Ursituation der Kommunikation des Evangeliums im Dialog zwischen dem Prediger und dem Hörer bzw. der Predigerin und der Hörerin gesehen wird. Die Reflexion auf den Hörer ist leitend und die Vorstellung von der Kommunikation des Evangeliums findet im Modus der Lautsprache statt. Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit z. B. werden auf die Ebene späterer Reflexionen von Sonderfällen bzw. auch in den Kontext der Spezialseelsorge verlagert. In einem Interview mit einem Pfarrer einer Gehörlosengemeinde brachte dieser die Differenz hierzu so auf den Punkt: »Wir haben keine Zuhörer, sondern Zuschauer.« Im Rahmen der rezeptionsästhetisch orientierten Predigtlehre ist von dem Audit gesprochen worden, das die Hörerinnen und Hörer im Predigtprozess je für sich selbst herzustellen in der Lage sein sollten. Entsprechend muss eine inklusiv orientierte Homiletik für eine Phase jedenfalls ein »Vidit« oder noch anderes in den Fokus rücken, so dass die Ansätze, die bereits vom »vor Augen malen des Evangeliums« sprechen, weiteren Rückenwind erhalten.⁶¹

Ein zweites, immer wieder auch kontrovers diskutiertes Feld inklusiver Homiletik ist der Einsatz leichter Sprache. Leichte Sprache wird in öffentlichen Bereichen, zunächst in Ämtern und im Bereich der Pharmazie, mehr und mehr eingeführt. Gleich mehrere Inklusionskriterien korrespondieren mit leichter Sprache, so etwa Behinderung(erfahrungen) ebenso wie Sprachbarrieren aufgrund von Migration, schlechtes Wortverständnis aufgrund mangelnder Bildung etc. In der Wahrnehmung vieler Pfarrerinnen und Pfarrer und mancher homiletischen Positionen ist mit ihr allerdings eine Verflachung der religiösen Artikulation verbunden, so dass sie abgelehnt wird. Hier besteht weiterer Reflexionsbedarf, denn sowohl in den Medien wie etwa dem wortbetonten Radio als auch anhand von Medienauftritten von Politikerinnen und Politikern wird erkennbar, dass öffentliche Rede die Kennzeichen leichter Sprache befolgt und dabei sich das Verständnis und die Resonanzmöglichkeiten auch der Personen erhöhen, die nicht von Sinnesbeeinträchtigungen betroffen sind.⁶² Bislang sind über einzelne Zeitschriftenaufsätze und Buchbeiträge hinaus noch keine systematischen Schritte in Richtung auf eine inklusive Homiletik unternommen worden.⁶³ Sie hätte freilich auch die Aufgabe, sehr verschiedene Kontexte von Behinderungserfahrungen wahrzunehmen, zu analysieren und konstruktiv in einem allgemeinen Konzept zu berücksichtigen.

In der *Poimenik* ist über das Feld der Spezialseelsorge bereits eine fachwissenschaftliche Grundlage in Form von reflektierter Praxis und Theoriekonzepten vorhanden, die z. B. die Themen Angst, Trauma, körperliche und geistige Behinderungserfahrungen und andere mehr diskutieren. Ähnlich wie die Religionspädagogik von der Sonderpädagogik profitiert, erhält die *Poimenik* durch die Kooperation z. B. mit der Klinischen Seelsorge Zugang zu diagnostischen Kompetenzen. Allerdings weist der Terminus der Spezialseelsorge bereits darauf hin, dass innerhalb kirchlicher Strukturen ihre Bedeutung noch als randständig bezeichnet werden kann.⁶⁴

Theologische Fragen, die z. B. aus dem Bereich der Theodizee-Diskussion bereits bekannt sind, erhalten im Kontext inklusiver Seelsorgepraxis erhöhte Bedeutung: Aus der Perspektive von Menschen mit Behinderungserfahrungen geht es um den Zusammenhang von Behinderung und Schuld sowie Strafe. Seit Längerem bewegt die Seelsorgepraxis die Frage, wie man etwa im Krankenhaus Heilungswunder predigen kann. Häufig werden Perikopen mit diesen Inhalten ausgespart. Seelsorgetheorie und -praxis sind herausgefordert, hier zu klären, wie man mit dem irritierenden biblischen Befund umgeht, der Schuld und Strafe mit Krankheit und Behinderung verknüpft.

Schließlich ist für eine inklusive Seelsorgetheorie und -praxis die Bedeutung von Online-Seelsorge-Portalen zu nennen. Im Netz ist es zumindest streckenweise gleichgültig, ob jemand sprechen, hören oder sehen kann, hier wird durch zeitverzögerte Kommunikation z. B. über E-Mail-Seelsorge, es auch möglich, dass Menschen ihren persönlichen Zeitbudgets und Ressourcen an körperlichen Kräften und Fähigkeiten gemäß und an einem Ort, der ihnen barrierefrei zugänglich ist, kommunizieren können.⁶⁵

Im Bereich der *Kasualpraxis und -theorie* liegt ein besonders herausfordernder Bereich, weil hier schon immer in der Praxis Taufen, Konfirmationen ebenso wie Beerdigungen auch mit Menschen, die mit geistigen oder körperlichen Behinderungserfahrungen leben, gefeiert worden sind und bereits damit experimentiert wurde, Kasualien inklusiv zu gestalten. Hier eröffnet sich also für die Reflexion dieser Praxis ein aussichtsreiches Forschungsfeld, in dem auch bereits inklusive Strukturen in Form gemeinsamen Feierns vorausgesetzt werden können. Zudem ist im Bereich der Kasualpraxis bereits eine Diskussion zum Thema Heterogenität über die Frage der Gottesdienstgemeinden bei Kasualien entstanden. Dies betrifft das Kriterium Religion in der Thematik der religiösen Zugehörigkeit der Menschen, die an einer Konfirmations- oder Beerdigungsgesellschaft teilnehmen, ebenso wie das Kriterium Geschlecht in der Thematik der Segnung homosexueller Paare.⁶⁶ Die Trauung ist darüber hinaus ein weiteres wichtiges Feld für Inklusionsprozesse, weil sie in der allgemeinen Inklusionsdebatte mit der Frage nach Lebensformen verbunden ist. Im Horizont der Trauung und der

60) Vgl. für die ältere Debatte im Paradigma der Integration die Beiträge von Roland Schwarz und Hanna Löhmannsröben zu Konfirmandenarbeit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung, in: Pithan u. a., *Integrative Religionspädagogik*, 534–554.

61) Vgl. exemplarisch Martin Nicol, *Einander ins Bild setzen. Dramaturgische Homiletik*, Göttingen 2002 (2. Aufl. 2005).

62) Vgl. auch den Ansatz *Schreiben fürs Sprechen*, der in der Rundfunkhomiletik genutzt wird, z. B. Matthias Bernstorff/Thorge Thomsen, *Selbst verständlich predigen?*, Göttingen 2012.

63) Vgl. aus kirchlicher Perspektive Anne Gidion u. a. (Hrsg.), *Leicht gesagt*, Hannover 2013; vgl. zu homiletischen Reflexionen: Ilona Nord, *Nicht hören und dennoch glauben*, in: *Wege zum Menschen*, 63. Jg., H. 3, Mai/Juni 2013, 246–257, sowie Ulf Liedke/Ralph Kunz, *Inklusion und Gemeinde*, Themenheft *Pastoraltheologie*, 101. Jg. (2012); ohne Bezugnahme auf das Thema Inklusion und dennoch dem Thema zuträglich, weil aus dem Bereich der Rundfunkhomiletik kommend, Angela Rinn, *Die kurze Form der Predigt*, Göttingen 2016.

64) Einen ersten Überblick entwickelt Bernhard Joss-Dubach, in: Ralph Kunz/Ulf Liedke (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Gemeinde*, Göttingen 2013, 147–178, speziell für den Bereich der Gehörlosengemeinden; Ilona Nord, *Inklusive Poimenik und Gehörlosenseelsorge*, in: *Pastoraltheologie* 3/2013, 77–94; für den Bereich Migration Isabell Noth, *Schau hin! Missbrauchsprävention in Beratung, Seelsorge und Kirchen*, Zürich 2015.

65) Vgl. Carmen Berger-Zell, *Trauerleibsborg* in *Social Media*, in: Ilona Nord/Swante Luthe (Hrsg.), *Social Media, Christliche Religiosität und Kirche*, Jena 2014, 363–374, sowie Swante Luthe, *Trauerarbeit online – Facebook als Generator für Erinnerungen*, in: Thomas Klie/Ilona Nord, *Tod und Trauer im Netz. Mediale Kommunikationen in der Bestattungskultur*, Stuttgart 2016, 63–74; es ließe sich weiterhin auch für die anderen Subdisziplinen des Faches erheben, welche Inklusionsprozesse durch neue Medien ausgelöst werden (können).

66) Vgl. zum Kriterium Religion: Wilhelm Gräßl/Lars Charbonnier (Hrsg.), *Individualisierung, Spiritualität, Religion*, Münster 2008, und zum Kriterium Geschlecht: Karle, *Theologie jenseits*.

Lebensformen stehen die Frage nach der Selbständigkeit von behinderten Menschen in ihrem Alltag und die Auflösung von Wohngruppen mit auf der Agenda. Welche Positionen Kirche und Theologie in diesem Bereich sowie auch im Bereich von Sexualität vertreten und historisch vertreten haben, ist ein noch offenes Kapitel praktisch-theologischer Kasualtheorie. Diakoniewissenschaftliche Reflexionen und auch die Orientierungshilfe der EKD »Es ist normal, verschieden zu sein« haben hier deutliche Worte für eine Neuorientierung gefunden, auf die aufgebaut werden kann.⁶⁷

Es gehört traditionell zum diakonischen Profil, aber noch nicht eindeutig zum *kybernetischen Profil* von Kirche, dass kranke, behinderte, ausgegrenzte und diskriminierte Menschen nicht nur Hilfe, sondern auch Gleichberechtigung in professioneller Hinsicht erfahren:

»Dass sich die Kirchen um Kranke kümmern, gehört zu ihrem Selbstverständnis. Doch für Menschen mit Behinderung ist es schwer, Pfarrer zu werden und zu bleiben. Hier stehen Leistungsforderungen oft vor der Fürsorge. So befürchten die Kirchenbehörden, ein behinderter Pfarrer könne seinen Beruf nicht ausreichend gut ausüben. Das Pfarrdienstgesetz, das sich am staatlichen Beamtenrecht orientiert, schreibt vor: »In das Pfarrdienstverhältnis kann nur berufen werden, wer [...] nicht infolge des körperlichen Zustandes [...] bei der Ausübung des Pfarrdienstes wesentlich beeinträchtigt ist.« Pfarrer mit Behinderung werden daher in der Regel nicht verbeamtet, anders als fast alle übrigen Pfarrer.«⁶⁸

Diese Regelungen bringen administrative Fragen, aber eben auch im engeren Sinne kybernetische Fragestellungen auf: Wie sollen die Amtspersonen, die Kirche in der Öffentlichkeit repräsentieren, wirken? Welche Kompetenzen müssen Amtsträgerinnen und Amtsträger erfüllen? Welche Selbstverständnisse verraten die Formulierungen dieser Kompetenzen und wie sind diese theologisch zu fundieren? Kirchen finden hier zumeist sogenannte Einzelfalllösungen, die in bestimmten Kontexten weiterhelfen sollen. Die BRK fordert hingegen, dass eine Gesellschaft strukturelle Anstrengungen unternehmen muss, so dass für Menschen mit Behinderungen zu fordern ist, was für Menschen ohne Behinderungen auch gefordert wird: die Realisierung der allgemeinen Menschenrechte. Damit steht auch zur Debatte, wie pastorale Kompetenz inklusiv entfaltet werden kann. Es geht nicht mehr um eine Konzeption »für« behinderte Menschen, die im Pfarramt als Klienten begegnen, sondern um eine Konzeption des Berufs »mit« und »von« Kolleginnen und Kollegen, die mit Behinderungserfahrungen leben. Anerkennungsproblematiken treten dabei, so eine empirische Untersuchung aus der Schweiz, insbesondere in stark institutionalisierten und professionalisierten Kirchen auf. Innerhalb von Freikirchen werde sehr bewusst und proaktiv mit Behinderung im Pfarramt umgegangen. Charakter, Persönlichkeit und Authentizität seien hier die entscheidenden Merkmale der Qualifikation zum Pfarramt.⁶⁹ Eine geistliche gegen eine organisatorische Kompetenz

67) Vgl. EKD Inklusionspapier und Andreas Lob-Hüdepohl, Behinderung und Sexualität, sowie Thorsten Hinz und Joachim Walter, Sexualität als gelebte Leiblichkeit: Formen – Fragen – Tabus, beide in: Eurich u. a. (Hrsg.), Behinderung, 154–166 und 284–286.

68) <https://chrismon.evangelisch.de/artikel/2014/ich-finde-ich-m-ache-das-mutig-21254?page=all> (zuletzt aufgerufen 28.01.2016).

zu kontrastieren, legt sich zudem nicht nahe. Sinnesbehinderte Personen, die mit Assistenzbedarfen leben, sind darin trainiert, Organisations- und Managementkompetenzen auszubilden. Sie müssen Gelder für Assistenzen einwerben, Personal auswählen und anleiten, die Finanzierung ihrer Hilfs- und Arbeitsmittel organisieren. In einer inklusiv orientierten Kirche geht es kaum darum, dass Kirche »schwaches Personal« aufnimmt, sondern darum, die Vielfalt in der Ausübung eines Berufes zu erhöhen.

IV Zum Ertrag der Inklusionsdebatte für das Fach Praktische Theologie/Religionspädagogik

Das Thema Inklusion fordert das Fach Praktische Theologie/Religionspädagogik dazu heraus, die Strukturmerkmale menschlichen Daseins und deren gesellschaftliche Bedeutung erneut und intensiviert zu reflektieren. Hierbei kann in einigen Fällen an aktuelle Forschung und Lehre angeknüpft werden.

Es gehört zum Standard der Kultur- und Geisteswissenschaften, Inklusion nicht verengt auf Fragen von Behinderungen zu diskutieren, sondern sie zudem im Koordinatensystem der Kategorien von Armut, Geschlecht, Migration, Alter und Religion(en) anzusiedeln und auch ihre Wechselwirkungen untereinander zu erheben. Damit verursacht das Inklusionsparadigma einen Komplexitätsschub im Bereich der Wahrnehmungen der Lebenswelten, auf die die Handlungsfelder der Praktischen Theologie/Religionspädagogik bezogen sind: Gottesdienst, Seelsorge, Bildung und insbesondere wichtig in diesem Feld auch Kirchentheorie. Es sind viele Grundlagen für die Arbeit an inklusiven Themen bereits gelegt, es liegen Arbeiten zu Inklusionsprozessen bereits vor, aber noch laufen die meisten Forschungen im Sinne von Einzeluntersuchungen nebeneinander her.⁷⁰

Abstract

It belongs to the standard of the culture and humanities not to discuss inclusion narrowly on questions of disabilities, but to place them in the coordinate system of the categories of poverty, gender, migration, age and religion(s) and also to raise their reciprocal effects among themselves. Thus, the inclusion paradigm causes a boost of complexity in terms of the perceptions of the life-worlds, on which the fields of action of practical theology/religious education are based: Service, pastoral care, education and in particular important in this field, also church theory. Many foundations for work on inclusive topics are already set, work on inclusion processes is already prepared, but still most research in terms of individual investigations do not run smoothly.

69) Vgl. Oliver Merz, Leben und Arbeiten mit Behinderung im Pfarramt, in: Liedke/Kunz, Inklusion, 186.

70) Vgl. demgegenüber als ein Beispiel aus den Sozialwissenschaften: Gudrun Wansing, Behinderung und Migration: Inklusion, Diversität, Intersektionalität, Wiesbaden 2013.