

ZUR BEDEUTUNG VON INKLUSIONS- PROZESSEN FÜR DAS STUDIUM EV. THEOLOGIE UND FÜR DIE BERUFSFELDER IN KIRCHE UND SCHULE

Christian Grethlein

Nicht nur in manchen Bundesländern beginnen inklusionspädagogische Anliegen und Einsichten in den Schulalltag einzudringen – mitunter von rechtlichen Auseinandersetzungen begleitet –, sondern auch an Hochschulen zeugen Beauftragte für Behinderte o. Ä. von einem wachsenden Bewusstsein für das Inklusionsanliegen.¹ In Lehramtsstudiengängen finden sich auch außerhalb der Ausbildung für Förderschulen inklusionspädagogische Module. Die Evangelische Theologie bzw. Religionspädagogik oder Praktische Theologie spielen aber hier offenkundig keine Vorreiterrolle.

Von daher erscheint es innerhalb dieses Kontextes notwendig, in einem ersten Schritt die Inklusion als eine gesellschaftlich-politische und kirchlich-theologische Herausforderung zu skizzieren, der sich auch die evangelisch-theologischen Studiengänge zu stellen haben. Im zweiten Durchgang will ich in historischer, wissenschaftstheoretischer und inhaltlicher Hinsicht zeigen, dass – bei genauerem Hinsehen – das Inklusions-Anliegen Evangelischer Theologie durchaus inhärent ist und seine Reflexion auch theologisch-inhaltlich Gewinn bringt. Sodann skizziere ich exemplarisch einige daraus resultierende Konsequenzen für die Organisation und inhaltliche Ausrichtung der auf den Pfarr- bzw. Lehrberuf vorbereitenden Studiengänge in Evangelischer Theologie. Abschließend nenne ich einige Gesichtspunkte, die sich aus einer ihrer inklusiven Ausrichtung bewussten theologischen Perspektive für die Berufsfelder in Kirche und Schule ergeben.

Es sei vorausgeschickt, dass ich im Folgenden den umgangssprachlich üblichen Begriff *Behinderte* durch *Menschen mit Behindertenerfahrung*

¹ Der gegenwärtige Stand der Diskussion zur Inklusionsforschung und -praxis an deutschen Hochschulen (Juni 2014) ist gut in dem diesbezüglichen Themenheft der Zeitschrift für Inklusion – online.net 2014/1-2 greifbar.

ersetze. Zum einen verhindert diese Sprachregelung eine Reduktion der Persönlichkeit eines Menschen auf seine/ihre Behinderung²; zum anderen verweist sie auf die besondere Kompetenz, die eine Behinderung bei einem Menschen bewirken kann. Dies kann ein besseres Verständnis für andere Menschen mit derselben Einschränkung sein, im Bereich der Sinneswahrnehmung aber auch eine verstärkte Sensibilität. So erklärt der als Erwachsener erblindete Religionspädagoge John Hull: »Ein Blinder ist ganz einfach jemand, bei dem die spezialisierte Funktion des Sehens nun auf den ganzen Körper übergegangen ist und sich nicht mehr auf ein bestimmtes Sinnesorgan beschränkt. Ein Mensch zu sein, der mit dem ganzen Körper sieht, heißt, die condition humaine an einer herausragenden Stelle zu erleben.«³

I. INKLUSION ALS GESELLSCHAFTLICH-POLITISCHE UND KIRCHLICH-THEOLOGISCHE HERAUSFORDERUNG

Eingangs sei kurz an den Beginn des Inklusions-Konzepts erinnert. Menschenrechtliche Argumentation und pädagogisches Anliegen liegen hier eng ineinander.

Für seine praktische Umsetzung sind internationale Bemühungen wichtig, die 2006 in der UN-Behindertenrechtskonvention eine Zusammenfassung fanden.

Die sonderpädagogische Ausarbeitung des Konzepts schärft dessen Profil und gewinnt vor allem für Schule Bedeutung.

Etwa gleichzeitig begannen Theologen, die Behinderten-Thematik zu bearbeiten. Erste Konsequenzen für die kirchliche Arbeit werden angedeutet.

1.1. Der Inklusionsgedanke geht auf die US-amerikanische Bürgerrechtsbewegung der 1960er Jahre zurück.⁴ Neben der antirassistischen Ausrichtung

² Vgl. Laurenz Aselmeier (2013): *Unterstützung im Gemeinwesen. Nachbarschaften - Selbsthilfe - Selbstvertretung*, in: Ralph Kunz / Ulf Liedke (Hgg.): *Handbuch Inklusion in der Kirchengemeinde*, Göttingen, 84 Anm. 1.

³ John Hull (1995): *Im Dunkeln sehen. Erfahrungen eines Blinden*, München, 241; vgl. auch Jacques Lusseyran (1966): *Das wiedergefundene Licht. Die Lebensgeschichte eines Blinden im französischen Widerstand*, Stuttgart.

⁴ Vgl. Ulf Liedke (2013): *Theorie und Praxis der Inklusion*, in: Kunz / Liedke, Handbuch, 17; s. ausführlicher Andreas Hinz (2010²): *Inklusion - historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte*, in: Ders. / Ingrid Körner / Ulrich Niehoff (Hgg.): *Von der Integration zur Inklusion, Grundlagen - Perspektiven - Praxis*, Marburg, 33-52.

fanden sich von Anfang an auch Forderungen zur Emanzipation von Menschen mit Behindertenerfahrung. Diese Bewegung hatte in der Verabschiedung des Rehabilitation Act 1973 einen ersten politischen und rechtlichen Erfolg. So verbanden sich – wie auch sonst im Civil Rights Movement – bereits am Anfang des Inklusionskonzepts politische, rechtliche und religiöse Dimensionen.

Auf dieser Grundlage entwickelte sich ein gesamtgesellschaftliches Reformprogramm, dessen Umfang der Sonderpädagoge Andreas Hinz folgendermaßen umreißt: »Hier geht es um diverse Dimensionen von Heterogenität, etwa die der Geschlechterrollen im Sinne einer reflexiven Koedukation, die der unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Herkunft im Sinn einer interkulturellen oder antirassistischen Erziehung, weiter die Heterogenität bildungsferner und bildungsnaher Milieus mit unterschiedlichen sozialen Umfeldern, auch die Heterogenität weltanschaulicher Orientierungen im Sinne eines interreligiösen oder multiethischen Unterrichts, schließlich die Heterogenität verschiedenster Lebensentwürfe, sexueller Orientierungen usw. usf.«⁵ – und der verschiedenen Behinderungserfahrungen.

Die hinter dem Konzept Inklusion stehende Vision schildert 2011 eine Veröffentlichung des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales: »Inklusion heißt Gemeinsamkeit von Anfang an. Sie beendet das aufwendige Wechselspiel von Exklusion (= ausgrenzen) und Integration (= wieder hereinholen). Wenn wir unsere Welt so organisieren, dass sie für alle Menschen offen, zugänglich und verständlich ist, ändert sich unsere Alltagskultur – angefangen bei der Gestaltung und Beschaffenheit von Alltagsgegenständen über veränderte Vorschriften und Normen bei der Gestaltung unserer Infrastruktur und unserer Medien bis hin zu strukturellen Änderungen etwa im Bildungs-, Gesundheits-, Sozial- und Verkehrswesen. Noch gravierender aber wird die Weiterentwicklung unserer Vorstellung von Normalität sein: Wir werden im Alltag, in Geschäften und Straßen, im Kindergarten, in der Schule und im Hörsaal, in der Straßenbahn und bei der Arbeit, im Fernsehen, im Krankenhaus, im Restaurant und im Schwimmbad Menschen begegnen, die ihr Leben auf der Grundlage unterschiedlichster körperlicher, intellektueller und mentaler Voraussetzungen mit großer Selbstverständlichkeit neben- und miteinander organisieren. Und wir werden dies kaum wahrnehmen, weil es Normalität geworden ist. Unser Bild vom Menschen und vom Leben wandelt

⁵ Andreas Hinz (2011): *Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung*, in: Anabelle Pithan / Wolfhard Schweiker (Hgg.): *Evangelische Bildungsverantwortung. Inklusion. Ein Lesebuch*, Münster, 19.

sich. Auch unsere Vorstellung davon, was ein geglücktes Leben ausmacht. Diese Sicht basiert auf der unverwechselbaren Würde jedes Einzelnen.«⁶

Der aus dem Inklusions-Konzept resultierende positive Impuls des Empowerment⁷ wurde auch bald pädagogisch aufgegriffen und gegen das selektive Schulwesen gerichtet.

1.2. Ebenso nahmen Gremien der Vereinten Nationen das Konzept der Inklusion auf und verhalfen ihm vor allem pädagogisch zum Durchbruch. Während 1989 die UN-Kinderrechtsdeklaration und die UNESCO-*World Declaration on Education for All* von 2000 noch den Begriff *integration* verwendeten, spricht *The Salamanca-Statement on principles, policy and practice in special needs education*, 1994 von der UNESCO-Weltkonferenz verabschiedet, bereits selbstverständlich von *inclusion in education and employment*. Damit war ein grundsätzlicher Paradigmenwechsel vollzogen, den Alois Bürlí für die Sonderpädagogik als Abschluss eines in fünf Schritten vollzogenen Prozesses zusammenfasste⁸: von der *Exklusion* und der *Separation* über die *Integration* hin zur *Inklusion* und *Vielfalt* als Normalfall.⁹ Ihr politisches Ziel erreichte diese internationale Bewegung in der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006, die 2009 auch die Bundesrepublik unterzeichnete. Sie fordert: »*Full and effective participation and inclusion in society*«. ¹⁰ Die fehlerhafte deutsche Übersetzung von *inclusion* durch *Integration* wurde inzwischen durch eine sogenannte Schattenübersetzung korrigiert.¹¹ Schon in der UN-Deklaration wird ein inklusives Bildungssystem (Art. 24) als wichtig genannt.

1.3. Nach Phasen der Ausgliederung von Menschen mit Behindertenerfahrung erfolgt jetzt also ein Schritt über das Integration genannte Bemühen

⁶ Zitiert nach Yvonne Kuhnke / Jana York (2014): *Service Learning - Hochschuldidaktik für eine inklusive Gesellschaft*, in: Zeitschrift für Inklusion - online.net Nr. 1-2 (veröffentlicht 08.06.2014), 1.

⁷ Vgl. hierzu Georg Theunissen (2013³): *Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit*, Freiburg.

⁸ Historisch gesehen wird man in Deutschland leider noch als weitere Phase die der von den Nazis verfolgten »Extinktion« hinzufügen müssen (so Wolfhard Schweiker [2011]: *Inklusion. Aktuelle Herausforderung für Theologie und Kirche*, in: DtPfrBl 111, 297). Diese Erinnerung mahnt zu besonderer Sorgfalt bei der Inklusions-Diskussion in Deutschland.

⁹ Vgl. Alois Bürlí (1997): *Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik. Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum*, Hagen, 55 f.

¹⁰ Zitiert nach Liedke: *Theorie*, 18 f.

¹¹ Deren Internetadresse findet sich a. a. O., Anm. 47.

hinaus, diese in die *normale* Gemeinschaft einzugliedern. Demgegenüber geht das Anliegen der Inklusion von der Einsicht grundsätzlicher, also jeden Menschen betreffender Heterogenität aus. Diese ist u. a. auch pädagogisch als wertvoll anzuerkennen und zu gestalten. Konkret für den Lernort Schule bedeutet dies: »Im Gegensatz zur Integration will die Inklusion nicht die Kinder den Bedingungen der Schule anpassen, sondern die Rahmenbedingungen an den Bedürfnissen und Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler ausrichten.«¹² Aus der folgenden, für die allgemeine Schule erarbeiteten Tabelle gehen wesentliche Konsequenzen aus diesem Ansatz hervor¹³:

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
Eingliederung von Kindern nach bestimmten Bedarfen in die Allgemeine Schule	Leben und Lernen für alle Kinder in der Allgemeinen Schule
Differenziertes System je nach Schädigung	Umfassendes System für alle
Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nichtbehindert; mit/ohne sonderpädagogischem Förderbedarf)	Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten)
Aufnahme von behinderten Kindern	Veränderung des Selbstverständnisses der Schule
Individuumszentrierter Ansatz	Systemischer Ansatz
Fixierung auf die institutionelle Ebene	Betrachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen
Ressourcen für Kinder mit Etikettierung	Ressourcen für Systeme (Schule)
Spezielle Förderung für behinderte Kinder	Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
Individuelle Curricula für einzelne	Ein individualisiertes Curriculum für alle
Förderpläne für behinderte Kinder	Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten

¹² Reiner Andreas Neuschäfer (2013): *Inklusion in religionspädagogischer Perspektive. Annäherungen, Anfragen, Anregungen* (RPD 13), Jena, 31.

¹³ Die Tabelle ist der erste Teil einer entsprechenden Übersicht bei Hinz: *Integration*, 25.

1.4. Zweifellos tritt – trotz aller möglichen anthropologischen Vorarbeiten – das Inklusionsthema von außen an die Evangelische Theologie heran.¹⁴ Mittlerweile konnte dessen Bedeutung aber wenigstens in einzelnen Arbeiten zu Schule, Religionsunterricht, Kirche und Diakonie gezeigt werden.¹⁵ Dabei steht jeweils eine theologische Begründung von Heterogenität im Hintergrund.

Schöpfungstheologisch kann hier auf die vom Anfang der Schöpfung bestehende Vielfalt aufmerksam gemacht werden, die anthropologisch in der Zweigeschlechtlichkeit ihren ersten Ausdruck fand (Gen 1, 27). Zugleich zeigt sich christentumsgeschichtlich die Anfälligkeit dieser Gegebenheit, die bis zur generellen Exklusion der Frauen vom Priesteramt in der größten christlichen Kirche reicht. Auch die (meisten) reformatorischen Kirchen haben sich in den letzten Jahrzehnten nur mühsam von dieser evangeliumswidrigen Praxis verabschiedet.

Christologisch beeindruckt die Überwindung von sozialen, religiösen und geschlechtsbezogenen Distinktionen in der Kommunikation des Evangeliums bei Jesus (s. Gal 3, 26 f.). Dass es gerade beim Abendmahl, das aus gemeinschaftlichem Essen und Trinken entstand, zu gegenseitigen Exklusionen kam, zeigt eine tiefe Problematik der Christentumsgeschichte.

Pneumatologisch äußert sich die grundsätzliche Anerkennung von Heterogenität in den Gleichnissen Jesu, die alltägliches Geschehen in seiner bunten Vielfalt auf die wirkende Gegenwart Gottes hin durchsichtig machen, ohne aber ein Einverständnis zu erzwingen (vgl. Mk 4, 10–12). Doch auch hier verdunkeln spätere Entwicklungen wie Zwangstaufen die entsprechenden Einsichten.

2. INKLUSIVE IMPLIKATIONEN DES STUDIUMS DER EVANGELISCHEN THEOLOGIE

Auf dem eben skizzierten allgemeinen Hintergrund will ich jetzt an einige theologische Einsichten in den besonderen Charakter des Studiums der Theologie erinnern.

Dabei beginne ich mit zwei historischen Hinweisen. Am Anfang steht eine Reminiszenz an das Universitätsprogramm Philipp Melanchthons. Es

¹⁴ Vgl. Schweiker: *Inklusion*, 297.

¹⁵ Vgl. die Sammelbände: Kunz / Liedke: *Handbuch*; Bernd Schröder / Michael Wermke (Hgg.) (2013): *Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen*, Leipzig; Pithan / Schweiker: *Bildungsverantwortung*.

erweist seine bleibende Bedeutung nicht zuletzt in der Auseinandersetzung mit der aktuellen Studienreform des sogenannten Bologna-Prozesses. Es folgt eine Erinnerung an die doppelte Ausrichtung des Theologie-Studiums. Zwar tritt sie im Zuge der Ökonomisierung und Straffung von Studiengängen zurück, enthält aber zugleich einen wichtigen Anschluss an das Inklusionsthema.

In einem zweiten Schritt nehme ich ein wissenschaftstheoretisches Argument auf, das die Bedeutung interdisziplinärer Anschlüsse der Theologie an andere Wissenschaften und damit deren Angewiesenheit auf heterogene Denkformen betont.

Den Abschluss dieses Teils bilden zwei Hinweise auf das inhaltliche Profil Evangelischer Theologie, die Inklusion als deren eigenes und unveräußerliches Anliegen erweisen. Neben einer Theologie aus der Perspektive von Menschen mit Behindertenerfahrung gehe ich systematisch dem sonst eher historisch-konfessionalistisch unterbestimmten Attribut der Konfessionsgebundenheit nach. Dabei rückt das *Evangelium* in den Brennpunkt der Bestimmungen und mit ihm die inklusive Grundstruktur seiner Kommunikation.

2.1. Philipp Melanchthon¹⁶ begann seine 1536 verfasste »De laude vitae scholasticae oratio« schwungvoll: »Duae res sunt, quibus nihil melius ac divinius habet humana natura, videlicet veritas et iustitia. Harum inquisitio et explicatio commendata est scholis« (CR XI, 298).¹⁷ Damit stehen Wahrheit und Gerechtigkeit im Zentrum der Universität. Als Begründung hierfür gibt Melanchthon an: Die Erforschung und Entfaltung von Wahrheit und Gerechtigkeit sind notwendig (»maxime necessarias«) zum »guten Leben« (»bene vivendum«). Denn nur so können die Religion gepflegt werden (»religiones coli«) und die Gesetze erlassen und beachtet werden.

Ein weiterer Akzent tritt hervor, wenn Melanchthon im Folgenden die »Lust« (»voluptas«) rühmt, die die Erkenntnis der Wahrheit bereitet. Dieses Vergnügen besteht im gegenseitigen Austausch (»communicatio sermonis«), bei dem wiederum – und dies ist inklusionstheoretisch interessant – die Verschiedenheit der Menschen (»magna dissimilitudo«) an der Universität

¹⁶ Vgl. zum Folgenden Christian Grethlein (2012): *Wahrheitskommunikation in der Wissenschaft. Zum Beitrag der Theologie zum Projekt Universität*, in: Jens Schröter (Hg.): *Die Rolle der Theologie in Universität, Gesellschaft und Kirche* (VWGTh36), Gütersloh, 43–48.

¹⁷ »Zwei Dinge sind es, gegenüber denen die menschliche Natur nichts Besseres und Göttlicheres hat, sicherlich die Wahrheit und Gerechtigkeit. Die Erforschung und Entfaltung dieser ist den Schulen (sc. Universitäten, C. G.) anvertraut.« (Eigene Übersetzung.)

hervorgehoben wird. Demzufolge ist die Universität im Interesse ihrer grundlegenden Ziele und – in heutiger Sprache – der intrinsischen Motivation (»voluptas«) der in ihr Arbeitenden auf Heterogenität angewiesen.

Die aktuelle Brisanz dieser Überlegungen wird deutlich, wenn man sie mit der die gegenwärtige Universitätsstruktur prägenden Bologna-Erklärung von 1999¹⁸ vergleicht. Bildung dient hier der »Entwicklung und Stärkung stabiler, friedlicher und demokratischer Gesellschaften«; an die Stelle von Wahrheit und Gerechtigkeit (bei Melanchthon) treten also utilitaristische Ziele. In den weiteren Ausführungen steht dann das kompetitive Argument im Vordergrund. Insgesamt geht es bei der Arbeit der an Universitäten Beschäftigten um die *Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit*. Dass diese Botschaft auf der Ebene deutscher Wissenschaftsfunktionäre angekommen ist, zeigen die entsprechenden Auslassungen des vormaligen DFG-Präsidenten Matthias Kleinert: »Ich glaube ..., wir werden auf lange Sicht ohne einen verantwortlich organisierten, systematischen Wettbewerb zwischen Universitäten gar nicht auskommen können, besonders wenn wir wieder Anschluss an internationale Maßstäbe finden wollen.«¹⁹

Der stromlinienförmigen Ausrichtung auf den messbaren Erfolg im Wettbewerb sind Überlegungen zur »Lust« des Forschens und auch zur Bedeutung von Heterogenität fremd. Evangelische Theologie hat hier aus ihrer eigenen Tradition den gegenwärtigen hochschulpolitischen Kurs kritisch zu hinterfragen, nicht zuletzt hinsichtlich der Bedeutung von Heterogenität für universitäres Leben.

2.2. Eine weitere potenzielle Offenheit des Theologie-Studiums für das Anliegen der Inklusion ergibt sich aus dessen grundlegend doppelter Ausrichtung. Kognitive Schulung und spirituelle Einübung fanden sich hier gleichermaßen von Anfang an in den entsprechenden Bildungsgängen.²⁰ Dies gilt auch für die pastorale Berufsvorbereitung in den evangelischen Kirchen, die im Wesentlichen an universitären Fakultäten stattfand. Hier sollten Wissenschaft und Frömmigkeit miteinander verbunden werden. Allerdings

¹⁸ Gut zu greifen über: https://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf (zuletzt abgerufen am 19.02.2015).

¹⁹ Abgedruckt in: Gudrun Laqueur / Ilona Schmidt / Johanna Will-Armstrong (Hgg.) (2008): *Von der Alma Mater zum Bildungskonzern. Hochschulreformer und evangelische Hochschularbeit gemeinsam verantwortlich - wechselseitig herausgefordert* (Evangelische Hochschuldialoge 4), Münster, 27.

²⁰ Vgl. Adolf Bauer (2003): *Pfarrer-/Pfarrerinnenaus- und -weiterbildung*, in: RGG⁴, Bd. 6, 1211.

dominierte im Weiteren zunehmend die kognitive Schulung. Reformimpulse wie der Pietismus erinnerten aber immer wieder an die Bedeutung des »habitus practicus«²¹ für die Theologie. Dabei ist den unterschiedlichen – von der »Lebensgemeinschaft« der Predigerseminare²² über Dietrich Bonhoeffers Prospekt der »vita communis«²³ bis zu aktuellen Bemühungen der »geistlichen Begleitung«²⁴ reichenden – Programmen gemeinsam, die existenzielle Bedeutung des Theologie-Studiums und von Theologie bewusst zu halten. Der dazu notwendige gegenseitige Austausch lebt im Wesentlichen von der Heterogenität der daran Beteiligten. Der Bezug theologischen Wissens auf die Praxis und Biographie der einzelnen Menschen löst theoretisch konstruierte Homogenitäten von Lehrbeständen auf. Der zitierte melanchthonische Hinweis auf die Bedeutung der »magna dissimilitudo« der Studierenden verdient in inklusionstheoretischer Perspektive neue Aufmerksamkeit.

2.3. Auch wissenschaftstheoretisch legt sich für die Arbeit in Evangelischer Theologie die entschlossene Hinwendung zur Heterogenität nahe. Angesichts der Einsicht in die Perspektivität jeden wissenschaftlichen Arbeitens konstatiert der Systematische Theologe Christoph Schwöbel: »Der Test der Wissenschaftlichkeit der Theologie ist dann nicht ihre Übereinstimmung mit dem einen oder anderen wissenschaftstheoretischen Ideal, sondern ihre wissenschaftspraktische Kooperationsfähigkeit im Hause der Wissenschaften.«²⁵ Die Anschlussfähigkeit Evangelischer Theologie an andere Wissenschaften ist also ein wichtiges Gütekriterium, nicht zuletzt weil dies auch die Möglichkeit eröffnet, deren Bedeutung für andere Forschungen zu erweisen.

Dies gilt auch für andere Fächer im Gebiet der Religionsforschung wie Jüdische oder Islamische Theologie. Zwar bilden hier teilweise andere Texte

²¹ Philipp Jakob Spener (2005): *Pia Desideria. Deutsch-lateinische Studienausgabe*, hg. v. Beate Köster, Gießen, 156.

²² Vgl. z. B. Birgit Weyel (2006): *Praktische Bildung zum Pfarrberuf. Das Predigerseminar Wittenberg und die Entstehung einer zweiten Ausbildungsphase evangelischer Pfarrer in Preußen* (BHT 134), Tübingen, 213–256.

²³ Vgl. Dietrich Bonhoeffer (1988): *Gemeinsames Leben*, München.

²⁴ Die Überlegungen hierzu beziehen sich aber (meist) auf die Fort- und Weiterbildung, s. z. B. Dorothea Greiner u. a. (Hgg.) (2007²): *Wenn die Seele zu atmen beginnt ... Geistliche Begleitung in evangelischer Perspektive*, Leipzig.

²⁵ Christoph Schwöbel (2011): *Wissenschaftliche Theologie. Ausbildung für die Praxis der Kirche an staatlichen Universitäten im religiös-weltanschaulichen Pluralismus*, in: Stefan Alkier/Hans-Günter Heimbrock (Hgg.): *Evangelische Theologie an Staatlichen Universitäten. Konzepte und Konstellationen Evangelischer Theologie und Religionsforschung*, Göttingen, 84.

den grundlegenden Bezugspunkt theologischer Reflexion, doch sind deren Interpretationen stets auf die gegenwärtige Lebenswelt zu beziehen. Inklusion ist also hier hinsichtlich der konkreten wissenschaftlichen Arbeit, in die die jeweiligen Studiengänge einführen sollen, zu praktizieren.²⁶

2.4. Solcher Offenheit gegenüber Heterogenität entsprechen hinsichtlich der durch Beeinträchtigungen²⁷ aufgeworfenen Herausforderungen und Probleme Entwürfe für und in Evangelischer Theologie, die Menschen mit Behinderungserfahrung erstellten. Hier stellt sich grundsätzlich die Frage nach einem theologisch angemessenen Verständnis von Behinderungserfahrungen. Traditionelle Erklärungen von Beeinträchtigungen, etwa als Ausdruck des Schöpferwillens Gottes, deren Zuordnung zur dunklen bzw. verborgenen Seite Gottes (einschließlich Klage darüber) oder ihr Verständnis als Strafe, können nicht allgemein befriedigen²⁸, obgleich sich jeweils biblische Belege hierfür finden lassen und einzelne Christen so ihr Geschick deu(te)ten.

Karl Ernst Nipkow versuchte, die Problemstellung durch die Unterscheidung einer »Gleichheit ›nach unten« und einer »Gleichheit ›nach oben« zu lösen.²⁹ Dabei ist die Gleichheit »nach oben« durch Gen 1, 26 f. begründet, die Gleichheit »nach unten« findet sich bei biblischen Personen wie Mose und Paulus, deren beider Beeinträchtigungen als dem Willen Gottes entsprechend interpretiert werden. In dieser Sicht »von unten« können auch Behinderungserfahrungen heute Lebender aufgenommen werden. So schrieb der selbst durch eine Polio-Erkrankung zur Fortbewegung auf einen Rollstuhl angewiesene Theologe Ulrich Bach: »Wohin wir auch blicken: es wimmelt in unserem Leben von Nicht-Können ... Das Nicht-Können ist eine völlig

²⁶ Vgl. Thomas Schlag: *Akademien und Hochschulen*, in: Kunz / Liedke: Handbuch, 363 und 369.

²⁷ »Behinderung« stellt die »soziale Antwort auf eine Beeinträchtigung« dar (Anne-Dore Stein [2009]: *Integration wirklich für Alle? Anspruch und Wirklichkeit in ausgewählten Ländern*, in: Alois Bürlü / Urs Strasser / Anne-Dore Stein [Hgg.], *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*, Bad Heilbrunn, 197 f.).

²⁸ Vgl. genauer zu diesen Erklärungsversuchen und ihren Problemen Anita Müller-Frieße (2011): *Ebenbildlichkeit Gottes: Ist Gott behindert? Theologische Überlegungen zu einem integrativen Religionsunterricht*, in: Pithan / Schweiker: *Bildungsverantwortung*, 99–101.

²⁹ Ausgeführt in: Karl Ernst Nipkow (2005): *Menschen mit Behinderung nicht ausgrenzen! Zur theologischen Begründung und pädagogischen Verwirklichung einer »inklusive Pädagogik«!*, in: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 56, 122–131.

normale Seite unseres Lebens.«³⁰ Und die seit Geburt mit Behinderungserfahrung lebende Nancy Eiesland wies – unter Bezug auf Lk 24, 36–39 – darauf hin, dass der auferstandene Christus selbst ein »behinderter Gott«³¹ ist. Dass damit inklusionstheoretische Implikationen verbunden sind, liegt auf der Hand.

Allerdings tritt biblisch noch eine dritte Perspektive zu den beiden von Nipkow herausgearbeiteten hinzu, die ein Negieren konkreter Leidenserfahrungen verhindert. Bereits im Alten Testament finden sich Texte, die auf ein Ende von Beeinträchtigungen vorausblicken (Jes 35, 5 f.) – ebenso wie auf ein Ende sozialer Diskriminierung Behinderter (Ps 146, 8 f.). Dazu treten die Heilungen durch Jesus, die Einzelne von ihren physischen und psychischen Einschränkungen befreien und ihnen so den Weg in die Gemeinschaft bahnten. Darüber hinaus weitet der grandiose eschatologische Ausblick am Ende des Neuen Testaments den Horizont, insofern am Ende der Zeiten *alles* neu werden wird (Apk 21, 5). Ulrich Bach formulierte drastisch die sich daraus ergebende Konsequenz: »Das Sabbern des Behinderten wird nicht mehr so sein wie heute – darauf können wir uns verlassen; und die Intelligenz des Professors wird ebenfalls nicht mehr so sein wie heute – auch darauf können wir uns verlassen.«³²

Bei einem solchen Versuch, Beeinträchtigung theologisch zu verstehen, empfiehlt sich eine Erinnerung an die traditionell historisch eng geführte konfessionelle Bestimmtheit Evangelischer Theologie. Denn *Evangelisch* rückt die Kommunikation des *Evangeliums* in den Blick, die gegenwärtigen Alltag auf Gottes wirkende Gegenwart hin durchsichtig macht.³³ Tatsächlich ergibt eine genauere Analyse dieses vor allem von Paulus und den Synoptikern verwendeten, das Wirken und Geschick Jesu zusammenfassenden Begriffs eine radikal inklusive Perspektive. Kommunikationstheoretisch formuliert, wirkte Jesus in drei, jeweils miteinander verbundenen Modi: in Lehr- und Lernprozessen, wie sie sich vor allem in den Gleichnissen finden;

³⁰ Ulrich Bach (1986²): *Boden unter den Füßen hat keiner. Plädoyer für eine solidarische Diakonie*, Göttingen, 23.

³¹ Nancy Eiesland (2001): *Dem behinderten Gott begegnen. Theologische und soziale Anstöße einer Befreiungstheologie der Behinderung*, in: Stefan Leimgruber / Annebelle Pithan / Martin Spieckermann (Hgg.): *Der Mensch lebt nicht vom Brot allein. Forum für Heil- und Religionspädagogik*, Münster, 11.

³² Ulrich Bach (1991): *Getrenntes wird versöhnt. Wider den Sozialrassismus in Theologie und Kirche*, Neukirchen-Vluyn, 33.

³³ Vgl. ausführlicher zur folgenden Argumentation Christian Grethlein (2012): *Praktische Theologie*, Berlin, 253–323.

in gemeinschaftlichen Feiern, besonders in Mahlgemeinschaften; im Helfen zum Leben, das in Jesu Heilungen viel beachtet wurde.

Bei den Lehr- und Lernprozessen beobachtet Bernd Schröder zutreffend: »Als Adressaten seiner Lehre rücken die Evangelien vor allem ›das Volk‹ ..., ›Unmündige, Mühselige und Beladene‹ ..., Frauen ..., Zöllner und Sünder ... und schließlich auch Kinder ... in den Blick. Insofern damit eine breit dokumentierte Kritik an Schriftgelehrten und Tora-Kundigen einhergeht, drückt sich in Jesu Zuwendung zu bildungsfernen Gruppen jedenfalls Kritik an einem elitären Verständnis religiösen Lehrens und Lernens aus ...«³⁴ Ähnliches kann bei den Berichten über die Mahlfeiern beobachtet werden, die Christoph Böttrich als »solidarische Gemeinschaft«³⁵ charakterisiert. Und schließlich ist Jesu Zuwendung zu Kranken und Leidenden ein Grundmotiv seines Wirkens, das ihn sogar zum Verstoß gegen die Sabbat-Observanz führte.

In allen drei für die Kommunikation des Evangeliums grundlegenden Modi tritt deutlich eine inklusive Grundbestimmung hervor. Jesus schließt von sich aus niemanden aus, sondern wendet sich gerade den sonst Exkludierten zu – allerdings ohne diese zu überwältigen. Dies unterstreicht die Tatsache, dass hinsichtlich der drei Modi der Kommunikation des Evangeliums auch von Missverstehen gegenüber Jesu inklusiver Absicht berichtet wird.³⁶

3. KONSEQUENZEN FÜR ORGANISATION UND INHALTLICHE AUSRICHTUNG DES STUDIUMS DER EVANGELISCHEN THEOLOGIE

Nachdem die öffentliche Inklusionsdiskussion sich bisher vor allem auf die allgemeinen Schulen konzentrierte, besteht auf der Ebene der Hochschulen ein erst teilweise wahrgenommener Handlungsbedarf.

Er betrifft zum einen allgemeine Fragen der Organisation und der Durchführung eines Hochschul-Studiums. Auf sie sei eingangs hingewiesen.

Zum anderen geht es um die Inhalte der Studiengänge. Die sich hier stellende hochschuldidaktische Aufgabe sei an drei Beispielen skizziert: der

³⁴ Bernd Schröder (2009): *Lehre und Lernen im Spiegel des Neuen Testaments. Eine Sichtung der Befunde in religionspädagogischem Interesse*, in: Wolfgang Kraus (Hg.): *Beiträge zur urchristlichen Theologiegeschichte* (BZNW 163), Berlin, 509 f.

³⁵ Christoph Böttrich (2003): *Kinder bei Tische - Abendmahl mit Kindern aus neutestamentlicher Sicht*, in: *Christenlehre, Religionsunterricht, Praxis* 56, 9.

³⁶ Vgl. Grethlein: *Theologie*, 164, 166 f.

Aufnahme von Behinderungserfahrungen in theologische Lernprozesse; der Frage nach einem inklusiven Umgang mit den die Organisation der Theologien in Deutschland prägenden konfessionellen und religiösen Unterschieden; dem Potenzial von Kontakten zu Organisationen von Berufsvertretungen von Pfarrer/innen und Lehrer/innen mit Behinderungserfahrung.

3.1. Bereits seit dem Hochschulrahmengesetz von 1976 sind die Hochschulen verpflichtet, die besonderen Bedürfnisse von Studierenden mit Behinderungserfahrungen zu berücksichtigen. In der aufgrund des Behindertengleichstellungsgesetzes von 2002 novellierten Fassung des Hochschulrahmengesetzes haben die Hochschulen den Auftrag, dass »behinderte Studierende in ihrem Studium nicht benachteiligt werden und die Angebote der Hochschulen möglichst ohne fremde Hilfe in Anspruch nehmen können.«³⁷ Zwar bieten die Hochschulen durch ihre – im Gegensatz zu den Schulen – grundsätzlich einheitlichen Organisationsformen gute Voraussetzungen für Inklusion, doch bestehen in concreto noch Probleme.

Sie sind zum einen in Veränderungen der letzten Jahre begründet. Das Anwachsen der Studierendenzahl an deutschen Hochschulen war nämlich mit einer Zunahme der Heterogenität der Studierenden verbunden. Neben die im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz genannten Faktoren von Heterogenität (»Alter, Geschlecht, ethnische Herkunft, Religion und Weltanschauung, Behinderung und sexuelle Identität«) treten jetzt Vielfalt in »soziale(r) Herkunft, Art der Hochschulzugangsberechtigung, studienrelevante Vorbildung, Studienmotivation, Lernstrategien, Bevorzugung bestimmter Lehr-/Lernformen und Vielfalt in den Lebensumständen«³⁸.

Zum anderen ist ein Blick auf die konkreten Formen der Beeinträchtigung aufschlussreich. Insgesamt sind nach der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks von 2013 7 % der in Deutschland Studierenden, also etwa 137.000, durch eine Behinderung oder chronische Krankheit in ihrem Studium beeinträchtigt.³⁹ Dabei betrafen von diesen nur 4 % Gehörbeeinträch-

³⁷ Zitiert nach Christiane Schindler (2014): *Auf dem Weg zu einer inklusiven Hochschule*, in: Zeitschrift für Inklusion – online.net Nr. 1–2 (veröffentlicht 08.06.2014), 1 f.

³⁸ Margit Mooraj / Peter Zervakis (2014): *Der Umgang mit studentischer Heterogenität in Studium und Lehre. Chancen, Herausforderungen, Strategien und gelungene Praxisansätze aus den Hochschulen*, in: Zeitschrift für Inklusion – online.net Nr. 1–2 (veröffentlicht 08.06.2014), 2.

³⁹ Vgl. Deutsches Studentenwerk (2013): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012*, online abrufbar unter https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf (zuletzt abgerufen am 19.02.2015).

tigung/Gehörlosigkeit, 11 % eine motorische Beeinträchtigung, 13 % Sehbinderung/Blindheit, aber 42 % psychische Erkrankungen/Behinderungen. Nach einer im Sommersemester 2011 durchgeführten, bundesweiten Umfrage »beeinträchtigt studieren« (»best-Umfrage«)⁴⁰ gaben die Betroffenen an, dass sich folgende Beeinträchtigungen am stärksten auf das Studium auswirken⁴¹:

Psychische Beeinträchtigungen/Seelische Erkrankung	45 %
Chronisch-somatische Krankheit	20 %
Andere Mehrfachbeeinträchtigung	10 %
Sehbbeeinträchtigung	5 %
Mobilitäts- und Bewegungsbeeinträchtigung	4 %
Hör-/Sprechbeeinträchtigung	3 %

Tatsächlich ist also ein Großteil der Beeinträchtigungen nicht von außen erkennbar. Die Studierenden müssen also von sich aus die Dozent/innen bzw. Verwaltungen darauf aufmerksam machen, etwa um den ihnen rechtlich zustehenden Nachteilsausgleich im Prüfungsbereich oder in der Studienorganisation zu erhalten. Dabei vergrößert die mit der Bologna-Studienreform verbundene Straffung der Studiengänge die Probleme für beeinträchtigte Studierende erheblich. Trotzdem macht ein großer Teil der Studierenden aber gegenwärtig vom Nachteilsausgleich keinen Gebrauch, teils aus Unkenntnis, teils wohl aber auch, um eventuelle Ausgrenzungen zu vermeiden. Deshalb haben die Lehrenden die Aufgabe, mit großer Sensibilität von sich aus mögliche Barrieren abzubauen. Neben der Zugänglichkeit von Informationen beginnt dies bereits im Vorfeld von Lehrveranstaltungen, etwa durch die Auswahl von Räumen mit bestimmten Ausstattungsmerkmalen, rechtzeitige Bekanntgabe der Räume, um eventuelle personelle Unterstützung zu ermöglichen, barrierefreie Zugänglichkeit von Studienliteratur u. Ä.⁴²

⁴⁰ Vgl. Deutsches Studentenwerk (2011): *beeinträchtigt studieren. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011*, online abrufbar unter: http://www.best-umfrage.de/PDF/beeintraechtigt_studieren_2011.pdf (zuletzt abgerufen am 19.02.2015).

⁴¹ Nach Maike Gattermann-Kasper (2014): *Nachteilsausgleich für Studierende mit Beeinträchtigungen bei Lehrveranstaltungen, Prüfungen und Fristen - Ein Überblick*, in: *Zeitschrift für Inklusion - online.net* Nr. 1-2 (veröffentlicht 08.06.2014), 1 f.

⁴² Vgl. die diesbezügliche Tabelle a. a. O., 7.

3.2. Im Theologiestudium begegnen Studierende in zentralen Studieninhalten – potenziell – Menschen mit Behinderungserfahrungen – ohne, dass dies freilich meist thematisiert wird.

Wichtige biblische Personen waren durch solche Erfahrungen geprägt: Mose präsentierte sich als sprachbehindert (Ex 4, 10) und wurde trotzdem von Gott gesandt. Paulus war wohl durch eine Anfallskrankheit beeinträchtigt (2 Kor 12, 7), um deren Heilung er Gott dreimal – vergeblich – bat (2 Kor 12, 8). Und Jesus wurde am Ende seines Lebens der Folter unterworfen, die bleibende Spuren hinterließen (Luk 24, 39).

Tatsächlich dominieren in der Christentums- und Kirchengeschichte nach wie vor starke und dominante Persönlichkeiten. Es ist eine noch vor uns liegende Aufgabe, die Spuren beeinträchtigter Menschen in der Christentumsgeschichte zu sichern und deren Wirkungen zu erforschen.

Schließlich besteht hier ebenfalls systematisch-theologisch ein Desiderat. Die teilweise immer noch anzutreffende Rede von *dem* Menschen unterläuft nicht nur die der Schöpfung von Anfang an inhärenten Differenzierungen etwa nach Geschlecht und Lebensalter, sondern auch nach physischer und psychischer Konstitution. Traditionelle dogmatische Begriffe wie *Sünde*⁴³, *Heil*⁴⁴ oder *Kreuz*⁴⁵ sind offenkundig zu allgemein, um mit ihnen differenziert Behinderungserfahrungen erfassen zu können. Allein in der Seelsorge und vor allem in der Diakonie sind die durch Beeinträchtigungen aufgeworfenen Fragen und Probleme ein wichtiges Thema. Letztere ist aber nach wie vor eine praktisch-theologische Subdisziplin, die wegen mangelnder institutioneller Verankerung in den Fakultäten und weitgehendem Fehlen im Prüfungskanon für die meisten Theologiestudierenden keine Rolle spielt.

So wird in der Regel im gegenwärtigen Studium der Evangelischen Theologie das Inklusionsthema, wenn überhaupt, wohl nur am Rand religionspädagogischer Lehrveranstaltungen erwähnt, ohne dass Studierenden dessen grundsätzliche theologische und lebensweltliche Bedeutung erschlossen wird. Angesichts der erheblichen Zahl von Menschen mit Behinderungserfahrungen ist diese Marginalisierung nicht nur sachlich bedauerlich, sondern auch Ausdruck mangelnden Realitätsbezugs gegenwärtiger (evangelisch-)theologischer Arbeit.

⁴³ Vgl. z. B. Wolfhard Pannenberg (1983): *Anthropologie in theologischer Perspektive*, Göttingen, 137-139

⁴⁴ Vgl. z. B. Wilfried Härle (1995): *Dogmatik*, Berlin, 498 f.

⁴⁵ Vgl. z. B. Gerhard Ebeling (1979): *Dogmatik christlichen Glaubens*, Bd. 2, Tübingen, 169-171, 185-188.

Zum einen ist dieses Defizit für alle praxisbezogenen Studieninhalte problematisch. Etwa im Bereich der Liturgik spielen die verschiedenen sinnlichen Wahrnehmungen für die Rezeptionsprozesse eine hervorragende Rolle, ohne jedoch meist ausreichend reflektiert zu werden. Wie hört etwa ein blinder Mensch eine Predigt? Wie erlebt ein in der Fortbewegung beeinträchtigter Mensch eine Abendmahlsfeier, zu der er nach vorn durch einen Gang treten und Stufen im Altarraum bewältigen muss?

Zum anderen ergeben sich grundsätzliche Anfragen an theologische Argumentationen im Allgemeinen. Welche Art von Mensch ist hierbei impliziert? Nur gesunde, erwachsene, möglichst durch ein Hochschulstudium Gebildete? Katholisch-theologische praktische Theologen haben wiederholt evangelische praktische Theologen, die dem Kultur-Paradigma verpflichtet sind, wegen ihrer Fixierung auf den (gehobenen) Mittelstand kritisiert.⁴⁶ Eine explizite Berücksichtigung der verschiedenen Behinderungserfahrungen böte die Gelegenheit, solche Beschränkungen zu überwinden.

3.3. Der Umgang mit konfessionellen und religiösen Differenzen ist speziell für Theologie in Inklusionstheoretischer Perspektive eine wichtige Herausforderung. Bisher kam dies nur für den schulischen Religionsunterricht in den Blick.⁴⁷ Die gegenwärtig in den meisten Bundesländern für den Religionsunterricht rechtlich vorgesehene Segregation der SchülerInnen nach ihrer Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit ist in mehrfacher Hinsicht problematisch: Empirisch dürfte die dabei leitende Homogenitätsvorstellung angesichts der Pluralisierungsprozesse in Fragen der Daseins- und Wertorientierung auch innerhalb der Kirchenmitglieder nur noch teilweise zutreffen.⁴⁸ Dazu verhindert die Trennung den anregenden Austausch der SchülerInnen über ihre eigenen, nicht selten durch kulturell differente Herkunft geprägten Einstellungen und verstellt damit das für den Religionsfrieden wichtige dialogische Potenzial des Religionsunterrichts. Allerdings ist bei praktischen Überlegungen zur Umsetzung dieser Einsichten darauf zu

⁴⁶ Vgl. z. B. Norbert Mette (2000): *Aktuelle Herausforderungen und Problemstellungen der Praktischen Theologie im deutschsprachigen Raum*, in: IJPT 4, 149 f.

⁴⁷ Vgl. Bernd Schröder (2013): *(Religiöse) Heterogenität und Binnendifferenzierung. Herausforderungen, Einsichten, Desiderate für den Religionsunterricht*, in: Ders. / Wermke: *Religionsdidaktik*, 381–404.

⁴⁸ Vgl. z. B. Martin Laube / Detlef Pollack (2014): *Religiöse Vielfalt*, in: *Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft*, Hannover, 36–42.

achten, dass es nicht – gleichsam um 180 Grad gewendet – zu inhaltlichen Homogenisierungen im Sinne eines sogenannten religionsneutralen Unterrichts kommt. Denn dieser ist de facto Ausdruck einer homogen religionsdistanzierten Betrachtungsweise, die die Differenzierungen und die Bedeutung religiöser Praxis für Menschen vernachlässigt.

Angesichts dieser Problemlage schlägt Bernd Schröder die Binnendifferenzierung des schulischen Religionsunterrichts vor. Diese kann vom Aufheben der äußeren Differenzierung über kooperative Unterrichtsphasen bis zu wechselseitigen fachübergreifenden Lernprozessen reichen.⁴⁹

Im universitären Bereich ist die konfessionelle Trennung noch einmal in anderer Weise zu diskutieren. Während es – zumindest in Grundschulen und in der Sekundarstufe I – für viele SchülerInnen um Einführungen in die jeweilige Daseins- und Wertorientierung geht, steht in Studiengängen mit den Berufszielen PfarrerIn bzw. ReligionslehrerIn der intersubjektiv kommunikable Umgang mit den religiösen Traditionen im Vordergrund, der für die spätere Berufsausübung grundlegend ist. Deshalb kommt hier unter den Bedingungen des gegenwärtigen Pluralismus in Fragen der Daseins- und Wertorientierung dem Umgang mit Heterogenität von Anfang an größte Bedeutung zu.

Von daher verdient der Vorschlag von Thomas Schlag Aufmerksamkeit, den er als Konsequenz aus der Einrichtung neuer jüdischer und islamischer Professuren für Theologie entwickelt: »Anstatt von konfessionell getrennten christlichen Fakultäten zu sprechen, könnte zukünftig die aus dem US-amerikanischen Hochschulbetrieb bekannte Struktur eines ›Department of Religion‹ oder auch ›Department of Religious Studies‹ implementiert werden.«⁵⁰ Eine begriffliche Modifizierung in *Department of Theologies* würde das Missverständnis vermeiden helfen, hierdurch solle einer vorgeblich neutralen *religionswissenschaftlichen* Forschung zum Durchbruch verholfen werden.

Erfahrungen in der akademischen Lehre zeigen, dass eine engere Verbindung der verschiedenen Theologien in der Lehre hohes Anregungspotenzial enthält. Neben einem personenvermittelten Kennenlernen anderer Daseins- und Wertorientierungen in gemeinsamen Lehrveranstaltungen ist auch die damit verbundene Abstimmung der jeweiligen Curricula von großer Bedeutung. Angesichts der – wohl unbestrittenen – Schülerorientierung von Religionsunterricht (und auch Ethikunterricht) bestehen große Gemeinsamkeiten einer praxisbezogenen Ausbildung auf den Lehrberuf. Dies gilt aber übertragen ebenfalls für Studiengänge, die auf eine Tätigkeit als PfarrerIn,

⁴⁹ Vgl. Schröder: *Heterogenität*, 386 f.

⁵⁰ Schlag: *Akademien*, 369.

ImamIn oder RabbinerIn ausgerichtet sind. Denn auch hier sind die jeweiligen Traditionen im Kontext gegenwärtiger Kultur und Gesellschaft zu interpretieren und weiterzuentwickeln.

Schließlich ergeben sich durch die lebensweltlichen interkulturellen Herausforderungen für die Theologien neue Notwendigkeiten zur Kooperation. So führte z. B. das Wissenschaftsministerium in Nordrhein-Westfalen angesichts der großen Zahl von SchülerInnen mit sogenanntem Migrationshintergrund zum Wintersemester 2014/15 in allen Lehramtsstudiengängen das Modul »Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte« (DaZ) ein. In diesem Modul finden auch Seminare mit Religions-Thematik statt, insofern zur »Zuwanderungsgeschichte« bestimmte Daseins- und Wertorientierungen gehören, deren Klärung einen sprachsensiblen Religions- bzw. Ethikunterricht erfordert. Eine dafür vorgesehen Akademische Oberratsstelle wurde an der Universität Münster gemeinsam von den Professuren für (evangelische) Praktische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik, für Islamische Religionspädagogik und Orthodoxe Theologie besetzt.⁵¹ Neben Praxiserfahrungen im Umgang mit kulturell und religiös heterogen zusammengesetzten Schulklassen waren u. a. Abschluss des Studiums in einer Theologie und Promotion in einer Religionspädagogik Voraussetzungen für die Bewerbung.

3.4. Schließlich bieten die zunehmenden Praxisanteile auch in traditionell universitären Studiengängen gute Möglichkeiten, das Inklusionsthema durch Kontakte zu Vereinigungen von entsprechenden Berufstätigen mit Behinderungserfahrungen einzuspielen.

Für die mit dem Berufsziel PfarrerIn Theologiestudierenden ist hier der 1996 gegründete Konvent von schwerbehinderten SeelsorgerInnen und SchwerbehindertenseelsorgerInnen (KBS) von Interesse. Mitglieder sind sowohl PfarrerInnen mit als auch ohne Behinderungserfahrung. Ein wesentliches Ziel dieses mit dem Deutschen Pfarrerverein verbundenen Zusammenschlusses ist u. a. die auf Inklusion zielende Vertretung der Interessen von PfarrerInnen mit Behindertenerfahrung.⁵² Im Bereich der ReligionslehrerInnen gibt es oft in der entsprechenden Mitarbeitervertretung Beauftragte für Behinderte, die kompetent und praxisnah Auskünfte über Probleme, aber auch Fördermöglichkeiten geben können.

⁵¹ Nur die Katholisch-Theologische Fakultät bestand auf einer eigenen, mit einem/r der römisch-katholischen Kirche Zugehörigen zu besetzenden Stelle.

⁵² Vgl. Thomas Jakobowski (2011): *Inklusion und Pfarrdienstrecht. Verwendung vor Versorgung*, in: DtPfrBl, Heft 6.

4. KONSEQUENZEN FÜR DIE BERUFSFELDER IN KIRCHE UND SCHULE

Angesichts der Fülle der in Kirche und Schule Beschäftigten und der Unterschiedlichkeit der kirchlichen und diakonischen Tätigkeiten kann es im Folgenden nur darum gehen, exemplarisch auf einige Gesichtspunkte aufmerksam zu machen, die sich aus einer inklusionstheoretisch interessierten, praktisch-theologischen Reflexion für die Berufsfelder ergeben, für die ein Studium der Evangelischen Theologie herkömmlich qualifiziert.⁵³ Dabei sind jeweils – wie bei den Überlegungen zum Studium – zwei Ebenen zu unterscheiden: die der pastoralen bzw. magistralen Tätigkeit von beeinträchtigten TheologInnen und die der auf Inklusion zielenden Berufstätigkeit selbst. Dass beides ineinander spielt, kommt bei der Tätigkeit von PfarrerInnen und ReligionslehrerInnen mit Behinderungserfahrung unübersehbar zum Ausdruck, insofern es sich dabei im Wesentlichen um personenbezogene Kommunikationen handelt.

4.1. Lange Zeit bestanden auf katholischer Seite für die Aufnahme in den Priesterstand strenge Anforderungen auch an die physische und psychische Konstitution der (männlichen) Bewerber. Zurückhaltender, aber immer noch Beeinträchtigungen exkludierend legt der aktuelle Codex Iuris Canonici von 1983 in Art. 241 § 1 fest: »In das Priesterseminar dürfen vom Diözesanbischof nur solche zugelassen werden, die aufgrund ihrer menschlichen, sittlichen, geistlichen und intellektuellen Anlagen, ihrer physischen und psychischen Gesundheit und auch ihrer rechten Absicht fähig erscheinen, sich dauernd geistlichen Ämtern zu widmen.« Dahinter stehen religionsgeschichtlich u. a. alte Vorstellungen von der Unversehrtheit der Priester als Repräsentanten Gottes.⁵⁴ Heute trägt in Deutschland aber wohl der Priestermangel dazu bei, dass auch Kandidaten mit gewissen Beeinträchtigungen wie geringer Sehfähigkeit in das Priesterseminar aufgenommen werden.

⁵³ Das sich aus der in etlichen Bundesländern mittlerweile eingeführten Stufung der für den Lehrberuf qualifizierenden Studiengänge sowie der offenkundigen Zunahme von Theologie-Studierenden ohne Berufsziel Pfarr- oder Lehramt ergebende größere Berufsspektrum muss unberücksichtigt bleiben. Gleichwohl wären auch hier Forschungen wichtig.

⁵⁴ Vgl. Christian Seysen (2004): *Das Heilige und das Reine – Diskriminierungen des Behinderten?* In: Klaus-Michael Kodalle (Hg.): *Homo perfectus? Behinderung und menschliche Existenz*, Kritisches Jahrbuch für Philosophie, Bh. 5, Würzburg, 93–99.

Auf evangelischer Seite, die explizit kein Priesteramt kennt, findet sich ebenfalls eine wenig inklusive Einstellung hinsichtlich der Voraussetzungen zum Pfarrberuf. Nur wenig bekannt ist, dass nach wie vor die Bestimmungen des evangelischen Pfarrdienstrechts hinsichtlich eventueller Beeinträchtigungen exklusiver sind als das staatliche Beamtenrecht. So übernimmt § 53 des EKD-Pfarrdienstrechts explizit die Regelungen für BundesbeamtenInnen auch hinsichtlich der »Teilhabe behinderter Menschen«, fügt aber einschränkend hinzu: »soweit sie nicht der Wahrnehmung gottesdienstlicher Aufgaben entgegenstehen und soweit nicht die Evangelische Kirche in Deutschland, die Gliedkirchen und gliedkirchliche Zusammenschlüsse je für ihren Bereich andere Regelungen treffen«. Rechtlich ist dies dadurch möglich, dass § 73 des Sozialgesetzbuches (SGB) Neuntes Buch (IX) - *Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen* die öffentlich-rechtlichen Religionsgemeinschaften für ihre »Geistlichen« ausdrücklich von der sonst geltenden Auflage befreit, einen bestimmten Anteil durch Menschen mit Behindertenerfahrung zu besetzen.⁵⁵

Der Konvent von behinderten SeelsorgerInnen und BehindertenseelsorgerInnen hatte bereits gegen ähnliche Regelungen in der vorausgehenden partikularen Pfarrdienstgesetzgebung der Gliedkirchen protestiert - doch ohne Erfolg. Positiv wendete eine Verlautbarung von der Konventstagung in Rissen im September 1998 gegen solche, an einem defizitorientierten Behinderungsbegriff orientierte Ordnungen ein: »Behinderte Pfarrerinnen und Pfarrer sind ein Schatz der Kirche. In existenzieller Weise müssen sie sich mit der Begrenztheit des menschlichen Lebens auseinandersetzen. Sie bereichern das Leben in den Kirchen und in den Gemeinden und bringen neue Sichtweisen und Anstöße.«⁵⁶ Dies wird an konkreten Beispielen verdeutlicht: »Eine contergan-behinderte Pfarrerin mit kurzen Armen kann den Konfirmanden bei der Einsegnung die Hände nicht selber auflegen und bittet die Paten, dieses an ihrer Stelle zu tun. Das Beispiel macht in der Gemeinde Schule. Ein sehbehinderter Pfarrer wird von den Konfirmanden zum Unterricht abgeholt.« Hier tritt deutlich eine Veränderung des Bildes vom Pfarrberuf hervor, insofern - jenseits priesterlicher Besonderheit - dessen notwendige Verbundenheit mit den Menschen auch in konkreten Verrichtungen anschaulich wird. Doch dem steht ein an reibungsloser Effizienz orientiertes Pfarrbild in Kirchenverwaltungen entgegen: »Kirchliche Betriebstypen mit

⁵⁵ Vgl. hierzu die Nichtamtliche Begründung zum Pfarrdienstgesetz der EKD (PfdG.EKD 1004.0) zu dessen § 54.

⁵⁶ Die Verlautbarung findet sich auf der Homepage des KBS: julianm.magix.net/public/bp/index_htm_files/gemeinden.pdf (zuletzt abgerufen am 19.02.2015).

hohem Professionalisierungsdruck reagieren stärker auf den gesellschaftlichen Außen- und betrieblichen Innendruck. Im Krisenfall präferieren sie eine fachgemäße Intervention, profitieren aber weniger von den Gaben der Behinderung.⁵⁷ Angesichts der allgemein zu konstatierenden Umstellung in der Form religiöser Kommunikation von Amtsautorität auf Authentizität⁵⁸ ist dies zumindest längerfristig problematisch und verdunkelt den inklusiven Charakter des Evangeliums.

Es liegt auf der Hand, dass die Tätigkeit von PfarrerInnen mit Behinderterfahrung die inklusive Thematik besonders ein- und nachdrücklich zum Ausdruck bringt. Sie müssen nicht zuletzt einen anderen Zugang zu zentralen Texten der Kommunikation des Evangeliums im Modus des Helfens zum Leben finden.

4.2. Ralph Kunz stellt in einem instruktiven Handbuch-Artikel wichtige Einsichten zur »inklusive Gemeinde« vor. Dabei geht er von einem Verständnis von Inklusion als einem »Prozess« aus, »der darauf zielt, den in Gott angelegten Beziehungsreichtum in der Sozialgestalt des Glaubens zu entfalten«⁵⁹.

Die daraus resultierenden Konsequenzen zeigt er u. a. am Gottesdienst als einer zentralen Sozialformation christlicher Gemeinde, in der die entsprechende Vielfalt zur Darstellung kommen muss. Dabei tritt nicht zuletzt der lange vernachlässigte Zusammenhang von Liturgie und Diakonie⁶⁰ neu hervor. Organisatorisch rückt unter inklusionstheoretischer Perspektive die Ortsgemeinde wieder stärker ins Blickfeld, wobei das aus der Missionswissenschaft stammende Stichwort der *Konvivenz* einer Engführung entgegensteht.⁶¹

4.3. Zwar bestimmt die Inklusions-Thematik gegenwärtig die schulpädagogische Diskussion, doch liegt dabei der Fokus einseitig auf der Inklusion aller

⁵⁷ Oliver Merz (2013): *Leben und Arbeiten mit Behinderung im Pfarramt*, in: Kunz / Liedke: Handbuch, 189.

⁵⁸ Vgl. Armin Nassehi (2009): *Religiöse Kommunikation: Religionssoziologische Konsequenzen einer qualitativen Untersuchung*, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.), *Woran glaubt die Welt. Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008*, Gütersloh, 188-190.

⁵⁹ Ralph Kunz (2013): *Inklusive Gemeinde. Die christliche Gemeinde im Horizont ihrer gesellschaftlichen Verortung*, in: Ders. / Liedke: Handbuch, 59.

⁶⁰ Vgl. hierzu die Festschrift zum 65. Geburtstags von Klemens Richter: Benedikt Kranemann / Thomas Sternberg / Walter Zahner (Hgg.) (2006): *Die diakonale Dimension der Liturgie* (QD 218), Freiburg.

⁶¹ Vgl. Kunz: *Gemeinde*, 78-83.

SchülerInnen. Die Frage beeinträchtigter LehrerInnen spielt demgegenüber keine Rolle. Zumindest für den Religionsunterricht ist dies problematisch.

Denn hier kommt der Lehrerin/dem Lehrer traditionell eine besondere Rolle zu. Dies zeigt bereits die Bestimmung im Grundgesetz, wonach kein Lehrer »gegen seinen Willen verpflichtet werden [darf], Religionsunterricht zu erteilen« (GG 7, 3). Begründet ist dies in der allgemeinen Rechtsauffassung: »Religionsunterricht erteilt, wer nicht nur sagt, was geglaubt wird, sondern was geglaubt werden soll«. ⁶²

Glauben umfasst aber mehr als kognitive Einsichten, denn er prägt die Daseins- und Wertorientierung und damit die ganze Person eines Menschen. Von hierher können ReligionslehrerInnen mit Behindertenerfahrung durch ihre Person die Entdeckung der – im Vorausgehenden gezeigten – inklusiven Grundstruktur der Kommunikation des Evangeliums durch SchülerInnen fördern.

4.4. Der Religionsunterricht als in der Regel zweistündiges Unterrichtsfach wird bei der vor uns liegenden Transformation von am Homogenitätsideal orientierten Schulen in Inklusionsschulen vor dieselben Herausforderungen gestellt wie andere Fächer auch. Mit der konfessionellen Teilung hat er – wie in 3.3. diskutiert – noch eine besondere fachspezifische Aufgabe zu lösen.

Zugleich ist Inklusion über das Zentralthema des Religionsunterrichts, die Kommunikation des Evangeliums, in diesem Fach zumindest latent ständig präsent. Von daher bietet dieses Fach die Möglichkeit, den Prozess der Inklusion selbst zu thematisieren. Eine besondere Rolle könnten dabei Ansätze spielen, die unter dem Begriff *Diakonisches Lernen* – bzw. auf katholischer Seite *Compassion* – entwickelt wurden. ⁶³ Hier wird schon jetzt unter den Bedingungen der segregierenden Schulorganisation der Umgang mit Heterogenität praktisch und kann deren christologische Dimension entdeckt werden.

⁶² Janbernd Oebbecke (1996): *Reichweite und Voraussetzungen der grundgesetzlichen Garantie des Religionsunterrichts*, in: Deutsches Verwaltungsblatt 111, 341.

⁶³ Vgl. hierzu als ersten Überblick mit Praxisbeispielen Helmut Hanisch / Christoph Gramzow / Siegfried Hoppe-Graff (2004): *Diakonisches Lernen – Konzeptionelle Annäherungen auf empirischer Grundlage*, in: Helmut Hanisch / Heinz Schmidt (Hgg.): *Diakonische Bildung. Theorie und Empirie* (VDWI 21), Heidelberg, 76–170.