

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Kunz, Ralph/ Liedke, Ulf (eds.), *Handbuch Inklusion in der Kirchengemeinde*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Schweiker, Wolfhard

Gemeindezentrum – Konfirmandenarbeit

in: Kunz, Ralph/ Liedke, Ulf (eds.): *Handbuch Inklusion in der Kirchengemeinde*, pp. 293–320

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Kunz, Ralph/ Liedke, Ulf (Hrsg.), *Handbuch Inklusion in der Kirchengemeinde* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Schweiker, Wolfhard

Gemeindezentrum – Konfirmandenarbeit

in: Kunz, Ralph/ Liedke, Ulf (Hrsg.): *Handbuch Inklusion in der Kirchengemeinde*, S. 293–320

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

Wolfhard Schweiker

Gemeindezentrum – Konfirmandenarbeit

Die Frage, wie Jugendliche mit Behinderung in den Konfirmandenunterricht integriert werden können, war noch vor 20 Jahren so gut wie kein Thema. Anita Müller-Friese bilanzierte damals: „Im gemeindepädagogischen Bereich ist Integration derzeit selten ein Diskussionspunkt. Es fehlt an Erfahrungshintergründen und an integrativen Strukturen. Die Fördereinrichtungen haben die Betreuung und Begleitung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen und deren Familien weitgehend übernommen, sodass für diese Menschen in den Gemeinden kaum ein Platz freigehalten wurde.“¹ Zehn Jahre später konnte auf erweiterte Erfahrungen im gemeinsamen Konfirmandenunterricht zurückgeblickt werden. Neben wissenschaftlichen Reflexionen² und ersten empirischen Untersuchungen³ lag dann zu Beginn des neuen Jahrhunderts ein Theorie-Praxis-Band „KU – weil wir verschieden sind“⁴ vor. Seither bemühen sich verschiedene Landeskirchen mit Broschüren für den gemeinsamen Konfirmandenunterricht von Jugendlichen mit und ohne Behinderung zu werben und diesen auf unterschiedliche Weise zu unterstützen⁵. Die separierenden kirchlichen Angebote von Sonderkonfirmationen wurden jedoch - in Entsprechung zum segregierenden Sonderschulsystem - weitgehend aufrechterhalten.

Heute wird durchgängig von *inklusive* Konfirmandenarbeit gesprochen. Dieser Perspektivenwechsel von der Integration zur Inklusion wurde in der Konfirmandenarbeit zuvor auch schon im Gedanken einer „reziproken Integration“⁶ mitgedacht. In ihm geht es nicht nur um die Einbeziehung von Jugendlichen mit Behinderung in das Bildungsangebot der Kirchengemeinde, sondern auch um die Teilhabe der Kirchengemeinde am Leben von Jugendlichen mit Behinderung. Diese doppelte Zielrichtung des Inklusionsgedankens wird auch um einen rechtlichen Paradigmenwechsel erweitert. Jugendliche mit Behinderung und ihre Eltern sind heute nicht mehr Bittsteller, die fragend an die Tür ihrer Kirchengemeinde klopfen, ob sie hereingelassen werden. Sie

1 Müller-Friese (Hg.), Jugendliche. Zitiert nach Schwarz, KU, 13.

2 Löhmansröben, Konfirmandenarbeit; 1999 und Dies, Jugendliche; 1998.

3 Berthold, Jugendliche 1996 und Elsenbast/Runge, Jugendliche 1996.

4 Schwarz, KU – weil wir; 2001.

5 Siehe z.B. Evangelische Landeskirchen (Hg.), INKA; Pädagogisch-Theologisches Institut (Hg.), Wir sind dabei; Evangelisch-lutherische Landeskirche (Hg.), Siehst du mich?

6 Löhmansröben, Körperlichkeit, 37f.

sind die Träger von Partizipationsrechten. Was eine betroffene Mutter vor Jahren aus innerer Überzeugung postulierte, ist nun rechtskräftig geworden: „Ich würde erwarten, dass ein Kind, das zu unserer Gemeinde gehört, ganz selbstverständlich auch zum Konfirmandenunterricht gehört und ich frag doch auch sonst nicht Hinz und Kunz: Sind sie einverstanden (...)? Da kann ich doch nicht fragen, sind sie einverstanden, ne, die haben das Recht.“⁷ Mit der im März 2009 ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ist das Individualrecht auf „volle und wirk-same Partizipation und Inklusion“ (Art. 3) im Sinne einer unmittelbaren Geltung und Anwendbarkeit gestärkt. Ein Ausschluss aus der Konfirmandenarbeit vor Ort, gegen den Willen der Jugendlichen bzw. ihrer Eltern, stellt eine Diskriminierung und damit ein Verletzung des Menschenrechts auf Inklusion dar. Die Teilnahme an der Konfirmandenarbeit ist damit ein unteilbares Recht, das keiner Zustimmung, wohl aber einer gegenseitigen Abstimmung bedarf. Die integrative Konfirmandenarbeit hat sich in den vergangenen 20 Jahren von einem „selten anzutreffenden Diskussionspunkt“ zu einer kollektiven Umsetzungsverpflichtung mit unhintergehbarem, individuellen Rechtsanspruch auf Inklusion gewandelt.

A) Theorie

1. Inklusionspädagogische Aspekte

Der inklusionspädagogische Ansatz entspricht der Jahrgangskasualie der Konfirmation. Denn diese unterscheidet weder nach Schulart, noch nach Herkunft und genießt dabei eine hohe Akzeptanz bei Jugendlichen und Erwachsenen. Das Angebot der Konfirmandenarbeit steht allen Jugendlichen prinzipiell offen. Für evangelische Jugendliche bedeutet dies, dass sie zum ersten Mal vollzählig in ihrem Jahrgang unterrichtet werden können. Die Konfirmandenarbeit ist in der evangelischen Tradition die einzige Jahrgangskasualie und kann bundesweit als das letzte verbliebene Gesamtschulkonzept bezeichnet werden, „in dem Jugendliche dieses Lebensalters unabhängig von ihrem Bildungshintergrund tatsächlich nochmals gemeinsame Bildungszeit erleben und mit-gestalten können.“⁸ Die Bildungsarbeit mit Konfirmandeninnen und Konfirmanden „bietet mit diesen gemischten Lerngruppen einen wichtigen gesellschaftlichen Beitrag gegen die – durch die Ganztagschulentwicklung auf immer mehr Lebensbereiche übergreifenden – Schularten-Segmentierung der Jugendlichen in Deutschland.“⁹ Als

⁷ Evangelische Landeskirchen, INKA, 1.

⁸ Schlag, Partizipation, 115.

⁹ Eisenbast/Ilg/Schweitzer, Konfirmandenarbeit, Bd. 3, 147.

öffentliche Darstellung von Zugehörigkeit zur Kirche ist sie auf die ungeteilte Partizipation am Leib Christi angelegt.

Die Jahrgangskasualie Konfirmation orientiert sich am Parochialprinzip. Im Normalfall finden der Unterricht und die Konfirmation in der Heimatgemeinde statt. Dies wird ekklesiologisch mit der Verbundenheit von Konfirmandeninnen und Konfirmanden und ihren Elternhäusern mit der Kirchengemeinde und pädagogisch mit dem persönlichen Bezug zu ihrer Pfarrerin und ihrem Pfarrer vor Ort begründet¹⁰.

2. Theologische Aspekte

Fast alle Landeskirchen haben im neuen Jahrhundert schon unterschiedliche Strecken auf dem Weg der Inklusion zurückgelegt, indem sie das Abendmahl auch für Kinder und damit explizit für alle geöffnet haben¹¹. In einer Arbeitshilfe zum Kinderabendmahl wird unter dem Motto „Kinder und Jugendliche gehören zur Gemeinde“ festgestellt, dass es für die Teilnahme entsprechend der Kindertaufe keine Eingangsbedingungen gibt: „Ein solcher Zugang würde letztlich zu der absurden Konsequenz führen, dass geistig schwächere oder behinderte Menschen überhaupt nicht am Abendmahl teilnehmen dürfen.“¹² Die Teilhabe an Taufe, Abendmahl und an der Gemeinschaft der Gemeinde ist ohne Ansehen der Person voraussetzungslos.

Es ist als unhinterfragbar festzuhalten, dass die inklusive Konfirmandenarbeit dem Selbstverständnis von Kirche entspricht. Die Kirchengemeinde ist und bleibt der genuine Ort der kirchlichen Pädagogik und der Konfirmandenarbeit. Wo sie dagegen Jugendliche mit Besonderheiten ausgrenzt oder nicht dazu beiträgt, ihre Diskriminierung zu überwinden, stellt sie sich selbst als Kirche Jesu Christi in Frage.

Die Stellungnahme der Evangelischen Kirche im Rheinland „Auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungsverständnis“ bekennt selbstkritisch: „Kirchen sind häufig keine Inklusionsagenten, können es aber werden, wenn sie die paulinische Provokation ernst nehmen: ‚Hier ist nicht Jude noch Grieche, hier ist nicht Sklave noch Freier, hier ist nicht Mann noch Frau; denn ihr seid allesamt einer in Christus Jesus‘ (Gal 3,28).“¹³ Ihr geht es darum, „Inklusion in den eigenen Strukturen und Bildungseinrichtungen auf den Weg zu bringen. Diese Aufgabe ist weitaus schwieriger, da sich auch die Kirche hier auf Neuland bewegt.“¹⁴

¹⁰ Vgl. z. B. die Konfirmationsordnung § 10 Abs. 1 in: Evangelische Landeskirche in Württemberg (Hg.), Handbuch, 534.

¹¹ Siehe Hinderer, Konfirmandenunterricht, 387, Anm. 6.

¹² Evangelische Landeskirche in Württemberg (Hg.), Arbeitshilfe, 4 und 16.

¹³ Evangelische Kirche im Rheinland (Hg.), Auf dem Weg, 23.

¹⁴ Evangelische Kirche im Rheinland (Hg.), Auf dem Weg, 23.

3. Rechtliche Aspekte

Im Blick auf das Recht auf Teilnahme an der Konfirmation ist die kirchliche Regelung in den Konfirmationsordnungen und in den Rahmenordnungen für die Konfirmandenarbeit eindeutig. Dort heißt es zum Beispiel: Behinderung ist „kein Grund dafür, Menschen von Taufe, Abendmahl oder Konfirmation auszuschließen“¹⁵. Dieses Recht wird jedoch nicht konsequent auf die Partizipation in der Ortskirchengemeinde bezogen. Denn das Parochialprinzip wird bei der Kasualie Konfirmation in vielen Landeskirchen durch Ausnahmeregelungen bei Sonderschülerinnen und Schülern aufgeweicht bzw. außer Kraft gesetzt. Für Jugendliche, die eine Förderschule¹⁶ besuchen oder einen Zweitwohnsitz in einem Heim bzw. Internat außerhalb der Heimatgemeinde besitzen, kann dies zum Beispiel bedeuten, dass es keiner Dimissoriale bedarf. Findet die Konfirmation am Ort der Förderschule oder in einer anderen Kirchengemeinde statt, müssen die Pfarrerinnen und Pfarrer der Heimatgemeinde lediglich (anschließend) darüber unterrichtet werden¹⁷. Dies bedeutet, dass die Ortspfarrerinnen und -pfarrer oft erst nachträglich oder aufgrund von Versäumnissen gar nicht informiert sind, ob und wo ihre Gemeindeglieder konfirmiert werden. Damit nimmt die Heimatgemeinde diese Jugendlichen nicht mehr wahr und verliert sie aus den Augen. So kommt es, dass 60 % der befragten Pfarrerinnen und Pfarrer keine Antwort auf die Frage haben, wo diese Jugendlichen konfirmiert werden¹⁸ und die Konfirmationen dieser Jugendlichen nicht in den örtlichen Kirchenbüchern verzeichnet werden. Die Konfirmation an Förderschulen ist unter solchen Umständen „eine Konfirmation ‚zweiter Klasse‘“¹⁹.

Mit der Aufweichung des parochialen Grundsatzes und der Einrichtung von Sonderkonfirmationen mit einer erkennbar geringeren Dignität partizipiert die evangelische Kirche an den separierenden und selektierenden Strukturen des Schul- und Gesellschaftssystems.

Auf der Grundlage der UN-BRK ist die generelle Einrichtung von Sonderkonfirmationsgruppen an Förderschulen rechtlich problematisch geworden. Da alle Jugendliche ein Recht auf Inklusion haben, dürfen sie nicht an Förderschulen verwiesen werden. Das freie Angebot von Sonderkonfirmationen ist zwar rechtskonform, darf jedoch weder das Wahlrecht einschränken, noch eine Diskriminierung begünstigen. Um das Recht auf inklusive Konfirmandenarbeit zu verwirklichen, sind zuallererst „angemessene Vorkehrungen“ für die Teilhabe in der Ortskirchengemeinde im Sinne der UN-BRK (Art. 24 etc.) zu schaffen. Dabei ist der Grundsatz der am wenig-

¹⁵ Hierzu exemplarisch die Rahmenordnung in: Evangelischer Oberkirchenrat Stuttgart (Hg.), *Mit Kindern*, 12.

¹⁶ Als Förderschulen werden nach der Terminologie der Kultusministerkonferenz alle Sonderschularten bezeichnet, die einen (oder mehrere) der zehn anerkannten Förderschwerpunkte anbieten.

¹⁷ Vgl. die Konfirmationsordnung § 10 Abs. 3 in, Ev. Landeskirche (Hg.), *Handbuch*, 534.

¹⁸ Siehe Berthold, *Jugendliche*, 234 und Böhme-Lischewski, *Konfirmandenunterricht*, 123.

¹⁹ Berthold, *Jugendliche*, 234.

sten einschränkenden und diskriminierenden Maßnahme²⁰ unter Achtung des Wohls der Person und ihrer besonderen Bedürfnisse (Art. 7, Abs. 2) zu berücksichtigen. Auch die Kirche ist (gemäß Art. 24) angehalten, inklusive Bildungsangebote zu gewährleisten und ihre Ressourcen in die Ermöglichung der inklusiven Konfirmandenarbeit statt in die Aufrechterhaltung separierender Strukturen zu investieren.

4. Ausgangslage in der Praxis

Die Praxis der inklusiven Konfirmandenarbeit und die separierenden Angebote für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen sind weitgehend unerforscht. Empirische Ergebnisse und statistische Zahlen liegen kaum oder nur in veralteter Form vor. An dieser beschämenden Forschungsbilanz haben auch die aktuellen, bundesweiten Tübinger Studien „Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten“ 2009-2010²¹ wesentlich nichts verändert, da in diesen umfangreichen Studien das Feld der Konfirmandenarbeit an Sonderschulen, in diakonischen Einrichtungen und die kirchliche Konfirmandenarbeit für die Zielgruppe der Jugendlichen mit Behinderung auf der Ebene der Kirchenkreise fast komplett ausgeblendet wurden²². Analog zu den nationalen PISA-Studien, die entgegen internationaler Standards auf Erhebungen an Förderschulen verzichten, lässt sich auch in diesem kirchlichen Praxisfeld eine partielle wissenschaftliche Blindheit beobachten, die die Konfirmation von Jugendlichen mit Behinderung als eine Konfirmation zweiter Klasse zu bestätigen scheint.

Obgleich in den Tübinger Studien die Perspektive von Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen nicht explizit untersucht wurden, bilden sie dennoch ein breites empirisches Forschungsfundament, von dem auch die inklusive Konfirmandenarbeit reichlich zu profitieren vermag.

Empirische und statistische Grundlagen

Im Blick auf Jugendliche mit Behinderung in der Konfirmandenarbeit liegen nur zwei unabhängige quantitative Fragebogenstudien vor²³, die mehr als 15 Jahre zurück reichen. Sie weisen ein breites Untersuchungsspektrum in einem regional begrenzten

²⁰ Im anglo-amerikanischen Sprachraum wird hier von „least restrictive environment“ gesprochen.

²¹ Siehe Elsenbast/Ilg/Schweitzer, Konfirmandenarbeit, Bd. 1-5.

²² Auch der mit der Inklusion verwandte Aspekt der Partizipation wurde nicht untersucht. Siehe Schlag, Partizipation, 116.

²³ Elsenbast/Runge, Jugendliche, 213-230 (n = 111) und Böhme-Lischewski, Konfirmandenunterricht, 39-136 (n = 670) in der Ev. Kirche von Westfalen.

Gebiet auf. Damit sind sie überregional nicht repräsentativ, aber dennoch für die explorative Erforschung dieses Praxisfeldes aufschlussreich²⁴.

In der Studie der Landeskirche in Braunschweig von 1996²⁵ gaben zwei Drittel (62%) der befragten Pfarrerinnen und Pfarrer an, dass sich in ihrer derzeitigen Konfirmandengruppe Jugendliche befinden, die eine Förderschule besuchen. Bei einem Drittel der Befragten befanden sich in der Gruppe mehr als eine Sonderschülerin bzw. ein Sonderschüler²⁶. Die Tübinger bundesweite Studie 2009 spricht von mindestens einem Viertel der Jugendlichen aus Förderschulen (23%)²⁷. Im Konfi 3-Unterricht²⁸ der Evangelischen Landeskirche in Württemberg ist der Tübinger Studie zufolge in 30 % der Gemeinden in mindestens einer Kleingruppe ein Kind mit besonderem Förderbedarf²⁹. Die Zahlen der Inklusionsquote schwanken zwischen einem Viertel und zwei Drittel der Gruppen, in denen Jugendliche mit einer Behinderung sind. Statistisch gesehen aber müsste sich in einer Gruppe von 20 Jungen und Mädchen mindestens eine Konfirmandin bzw. ein Konfirmand mit sonderpädagogischem Förderbedarf befinden. Dies bedeutet: Zu jeder größeren KU 7-Gruppe würde im Durchschnitt ein/e Jugendliche/r mit Behinderung gehören, was jedoch nicht der Fall ist.

Gehen wir davon aus, dass ungefähr die Hälfte der Jugendlichen mit einer geistigen oder körperlichen Behinderung ihren Konfirmandenunterricht in der Förderschule bzw. außerhalb ihrer Gemeinde erhalten, sind dies ca. 0,7 % des Jahrgangs und damit von insgesamt ca. 250.000 Konfirmandinnen und Konfirmanden pro Jahr ungefähr 1800 Jugendliche in der EKD. Wie viele von den ca. 12.500 Jugendlichen (ca. 5%) mit Förderbedarf den Konfirmandenunterricht in ihrer Heimatgemeinde besuchen und wie viele sich nicht anmelden (Inklusions- bzw. Exklusionsquote) ist unbekannt³⁰. Repräsentative empirische Daten wären für die Entwicklung einer tragfähigen inklusiven Konfirmandenarbeit grundlegend, damit die Konfirmandenarbeit auch für Jugendliche mit einer Behinderung zu einem Erfolgsmodell werden kann. Der inklusive Umbau der traditionellen Konfirmandenarbeit muss im Horizont zukünftiger Studien und Reformanstrengungen berücksichtigt werden.

²⁴ Ähnlich verhält es sich mit der explorativen Erhebung in der Evangelischen Landeskirche in Württemberg vom Herbst 2003, in: Schweiker, Auf dem Weg, 369-376.

²⁵ Siehe Elsenbast/Runge, Jugendliche, 217.

²⁶ In Böhme-Lischewski, Konfirmandenunterricht, 121 sind es 33 % der Befragten, die in ihrer Unterrichtsgruppe Konfirmandinnen und Konfirmanden mit Behinderung haben. Die Differenz beider Ergebnisse erklärt sich u. a., dass Sonderschülerinnen und -schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen von vielen Pfarrerinnen und Pfarrern nicht als behindert betrachtet werden; vgl. Elsenbast/Runge, Jugendliche, 217.

²⁷ Siehe Elsenbast/Ilg/Schweitzer, Konfirmandenarbeit, Bd. 3, 147.

²⁸ Das Konzept Konfirmandenarbeit im dritten Schuljahr wird in unterschiedlichen Formen u.a. als einjähriges Hoyaer Modell in der Ev.-lutherischen Kirche Hannover und im Turnus von 4-6 Monaten in der Ev. Landeskirche in Württemberg durchgeführt.

²⁹ Siehe Elsenbast/Ilg/Schweitzer, Konfirmandenarbeit, Bd. 2, 81 und 341. Diese Angabe geht auf die subjektive und damit auch ungefähre Einschätzung der ehrenamtlichen Eltern zurück. Dabei wurde nicht der amtlich „anerkannte“ Förderbedarf zugrunde gelegt.

³⁰ Dies liegt auch an der mangelnden Erhebung durch die Landeskirchen.

Segregation der Lebenswelten

Die Konfirmandenarbeit der Ortskirchengemeinden partizipiert weitgehend an den exkludierenden Strukturen der allgemeinen Schulen und der Förderschulen (81,2 % Segregationsquote)³¹. Die Förderschule ist in der Regel eine Ganztageschule und liegt zumeist außerhalb des Wohnortes. Die Schülerinnen und Schüler legen zum Teil lange Schulwege von bis zu drei Stunden Fahrtzeiten pro Tag zurück. Oft haben sie zum regulären Beginn des Konfirmandenunterrichts am Nachmittag ihren Heimatort noch nicht erreicht. Durch den Besuch von Sondereinrichtungen von klein auf, sind diese externen Sozialräume mit den dazugehörigen Kontakten und Freizeitangeboten nicht selten zu ihrem Lebensmittelpunkt geworden. Einzelne Schülerinnen und Schüler, vermehrt solche mit dem Förderbedarf Sehen, Hören sowie körperlicher und emotionaler Entwicklung, wohnen in schulortnahen Internaten oder Betreuungseinrichtungen. Ihr Zweitwohnsitz liegt außerhalb der Ortskirchengemeinde, so dass sie nur am Wochenende und in den Ferien bei ihren Eltern zuhause wohnen. Durch die Beheimatung in Sondereinrichtungen sind Jugendliche mit Behinderung häufig aus dem Erfahrungszusammenhang mit Gleichaltrigen herausgerissen. Die sozialen Netzwerke im eigenen Wohnumfeld und selbst in der eigenen Familie werden ausgedünnt. Jugendliche mit Behinderung werden fremd im eigenen Haus, in der Nachbarschaft und in ihrer Kirchengemeinde. Jugendliche mit und ohne Behinderung entwickeln so erst gar nicht die Fähigkeit, einen selbstverständlichen, unverkrampften Umgang mit einander einzuüben. Diese Entfremdung macht es häufig erforderlich, die Kontakte in der Konfirmandenzeit neu aufzubauen. Hilfreich ist es darum, die Beziehungen von klein auf erst gar nicht abbrechen zu lassen. Konfi 3 bietet eine gute Chance ein soziales Netzwerk zu pflegen, an das in Konfi 7/8 angeknüpft werden kann.

Zwischen Sonder-Konfirmation und Inklusion

Die Kirchen bieten seit den 1970er Jahren in Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige und körperliche Entwicklung und z.T. auch auf Kirchenkreisebene Sonder-Konfirmationen an. Indem sie außerhalb der Parochie eine gesonderte Konfirmandenarbeit etablieren, verstärken und verstetigen sie die soziale Entfremdung und die exkludierenden Strukturen von Jugendlichen, die den Unterricht in der Heimatgemeinde besuchen könnten. Ohne Zweifel ist der kirchliche Einsatz für Jugendliche mit einer Behinderung grundsätzlich richtig und wichtig. Mit den „Sonder-Angeboten“ in sog. Schutz- und Schonräumen, die Monika Schumann kritisch als „Schonraumfallen“³² bezeichnet, wird zugleich das Risiko für soziale Isolierung und Stigmatisierung erhöht. Darum ist daran zu arbeiten, wie die durch Sonderkonfirmationen strukturell begünstigte Exklusion aus der Heimatgemeinde langfristig überwunden werden kann. Da sich die gesellschaftlichen und schulischen Verhältnisse nur langsam verändern und die

³¹ Siehe Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.), Bildung in Deutschland 2010.

³² Siehe Schumann, Ich schäme mich.

Kirchengemeinden mit diesen Gegebenheiten unmittelbar verwoben sind, gilt es den Rigorismus eines „ganz oder gar nicht“ oder eines „Vollinklusionsanspruchs“ zu vermeiden. Es gilt die bildungspolitisch bedingten, regional spezifischen Situationen wahrzunehmen, sie konzeptionell zu berücksichtigen und zugleich konsequent dazu beizutragen, exkludierende Strukturen langfristig in inkludierende zu überführen.

Hoher Anteil ohne Taufe und Konfirmation

Insgesamt wird das „Erfolgsmodell Konfirmandenarbeit“ mit einer Beteiligung von ca. 90% von den Jugendlichen sehr gut angenommen.³³ Unter den 10% der evangelischen Jugendlichen, die sich nicht zum Konfirmandenunterricht anmelden, dürfte jedoch der Anteil der Jugendlichen mit Behinderung überproportional hoch sein. Insbesondere Jugendliche mit Sinnesbeeinträchtigungen, mit schwerem mehrfachem Förderbedarf oder mit schwerwiegenden Erziehungsschwierigkeiten werden überdurchschnittlich häufig nicht getauft oder konfirmiert.

Entscheidungssituation der Eltern

In der Elternschaft können noch immer unterschiedliche Tendenzen wahrgenommen werden. Prinzipiell wird Inklusion zwar befürwortet, im konkreten Fall aber dennoch die Sondereinrichtung gewählt. Während auf der einen Seite zahlreiche Eltern von Kindern mit Behinderungen einen gemeinsamen Konfirmandenunterricht in ihrer Heimatgemeinde fordern, bevorzugen andere die überkommene Praxis, weil sie ansonsten Diskriminierung, Ausgrenzung und inhaltliche Überforderung ihrer Kinder befürchten. Auch beim Angebot des kirchlichen Unterrichts an der Förderschule sehen Eltern vielfältige Vorteile. Die vertraute Umgebung bietet einen Schutzraum an. Die Kinder werden durch sonderpädagogisch qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer begleitet. Sie müssen sich nicht fürchten, den Gleichaltrigen gegenüber unterlegen zu sein und von ihnen mitleidig oder abwertend behandelt zu werden. Auch organisatorisch lässt sich der Unterricht an der Ganztageschule, die für die Schülerinnen und Schüler zum Lebensmittelpunkt geworden ist, besser durchführen. Zudem sind viele Ortskirchengemeinden auf die Inklusion noch nicht vorbereitet. All dies kann für Eltern, die oft durch die Behinderung ihrer Kinder zeitlich überlastet sind, eine große Erleichterung darstellen³⁴.

Trotz der ambivalenten Tendenzen in der Elternschaft scheint die Anzahl und die

³³ Siehe Elsenbast/Ilg/Schweitzer, Konfirmandenarbeit, Bd. 3, 222: Württemberg 93% und bundesweit 90% der Evangelischen pro Jahrgang mit überdurchschnittlich hoher Zufriedenheit aller Beteiligten (ebd. 221).

³⁴ Vgl. Berthold, Jugendliche, 233f.

Entschiedenheit von Eltern deutlich anzuwachsen, die für ihre Kinder die Konfirmation in der Heimatgemeinde bevorzugen.

B) Konzepte

Das Gelingen der inklusiven Konfirmandenarbeit kennt keine fertigen Konzepte. Patentrezepte helfen nicht weiter. Denn wie oben bereits erwähnt, sind nicht nur die Menschen individuell verschieden. Auch die schulischen, gesellschaftlichen und kirchlichen Rahmenbedingungen sind regional sehr unterschiedlich. Darum müssen passgenaue Konzepte vor Ort entwickelt werden.

1. Aufgabe der ganzen Gemeinde

Die UN-BRK und das christliche Selbstverständnis fordern die Kirchengemeinden und Landeskirchen heraus, Aktionspläne für alle Lebensbereiche zu entwickeln, um Rahmenbedingungen für die Realisierung von Inklusion zu ermöglichen. Es empfiehlt sich also, in Gemeindeversammlungen und Kirchenvorstandssitzungen inklusionstaugliche Konzepte und Leitbilder für das gesamte Gemeindeleben zu entwerfen, in die auch die Konfirmandenarbeit eingebunden ist. Sind die Haltungen geklärt und ggf. Befürchtungen ausgeräumt, kann das Konfirmandenteam vom Rückenwind des Gemeindekonsenses beflügelt und getragen werden. Die Entwicklung und Durchführung der inklusiven Konfirmandenarbeit ist nichts für Einzelkämpfer. Ohne die Unterstützung der ganzen Gemeinde und eines Teams ist sie gefährdet. Sie muss von allen getragen werden und ist unteilbar wie die Inklusion selbst.

Einladung und Erstkontakt

Jugendliche mit Besonderheiten fallen nicht selten durch die Maschen des Informationsnetzes. Wenn sie nicht getauft sind, befinden sie sich nicht in der Kirchenkartei. Gehen sie in eine Förderschule, werden sie über den Verteiler der örtlichen Schulklassen nicht erreicht. Die Einladung zum Konfirmandenunterricht kommt bei den betroffenen Jugendlichen auf dem üblichen Weg häufig nicht an. Selbst eine schriftliche Einladung im Gemeindebrief oder im kommunalen Amtsblatt und selbst persönlich adressierte Serienbriefe sind häufig nicht ausreichend. Denn Eltern von Kindern mit Behinderung haben nicht selten verletzende Erfahrungen in Gemeinde und Gesellschaft gemacht und hegen den begründeten Zweifel: Wird mein Kind, so wie es ist auch akzeptiert und fair behandelt? Eine befragte Mutter würde gerne von der Kirchengemeinde signalisiert bekommen, „dass die Kinder herzlich willkommen sind und

dass man gern alles, was erforderlich ist tut, damit es eine sinnvolle und eine positive Zeit wird.“³⁵

Persönliche Elterngespräche

Pfarrerinnen und Pfarrer sollten darum von sich aus das Gespräch mit den betreffenden Eltern suchen, um diese Einladung überzeugend auszusprechen und Zweifel auszuräumen. Eine Such- und Gehstruktur ist gefragt. Jugendliche mit außergewöhnlichen Bedürfnissen und ihre Angehörigen brauchen eine Ermutigung zur aktiven Teilnahme und die Vergewisserung der bedingungslosen Zugehörigkeit. Klare Signale und ein deutliches Bekenntnis zur inklusiven Arbeit sind für die Betroffenen hilfreich, um ihre Vorbehalte, Ängste und Befürchtungen zu überwinden. Zugleich ist die Konfirmation für Eltern behinderter Kinder nicht nur ein Passageritus, sondern ein kritischer biografischer Übergang, der ihnen verschärft und oft auch schmerzlich neu bewusst macht: Mein Kind ist anders! Dies schließt auch den Konfirmandenunterricht im dritten Schuljahr (Konfi 3) ein.

Ein Elternbesuch hat auch eine seelsorgliche Dimension³⁶. In einem Gespräch mit den Eltern können die eigenen Verhaltensunsicherheiten mit der Behinderung des Kindes ins Gespräch gebracht werden. Darüber hinaus sollte die Gelegenheit genutzt werden, Kooperationsmöglichkeiten mit den Eltern und Familien zu beraten. Diese können ggf. in konkrete Vereinbarungen für die Konfirmandenzeit münden. Dabei ist von Bedeutung, dass die Eltern die besten Experten ihres Kindes sind. Sie wissen, was für seine Gesundheit, sein Erleben, Verhalten und Lernen wichtig ist.

Bedürfnisse abklären – Beziehungen aufbauen

Auch eine Art ‚Sprechstunde‘ zur Anmeldung³⁷ für alle Eltern oder für alle Jugendlichen ist ein gut geeignetes Angebot, gegenseitige Erwartung abzuklären. Dieses Angebot ist insofern inklusiv, dass alle Beteiligten mit ihren besonderen Bedürfnissen und Begabungen in den Blick kommen und berücksichtigt werden. Bei diesen Einzelgesprächen kann auch in Erfahrung gebracht werden, was jede Person mit ihren Charismen in das Konfirmandenjahr einbringen kann. Dabei können Beziehungen geknüpft und vertieft werden. Positive Beziehungen sind das Fundament der inklusiven Arbeit. Der persönliche Zugang ist für alle Jugendliche wichtig, für viele Jugendliche mit besonderen emotionalen, autistischen oder sozialen Bedürfnissen ist er jedoch für das Gelingen des gemeinsamen Lernens unverzichtbar.

³⁵ Explorative Studie Württemberg 2003 in: Schweiker, Auf dem Weg, 373.

³⁶ Siehe zur inklusiven Seelsorge: Schweiker, Verstehende 2001.

³⁷ So der Vorschlag in Elsenbast/Ilg/Schweitzer, Konfirmandenarbeit, Bd. 5, 61.

Orientierungshilfen für Eltern und Gemeinden

Broschüren und Handreichungen von Landeskirchen oder Kirchenbezirken zur inklusiven Konfirmandenarbeit können die Verständigung zwischen Eltern und Gemeinden erleichtern. Sie bieten den Gemeinden wichtige Orientierungshilfen und können von Eltern genutzt werden, ihre Interessen und Rechte in der Gemeinde zu vertreten. Dies kann dort zum Türöffner werden, wo Pfarrerinnen und Pfarrer und Gemeinden unvorbereitet oder verschlossen sind. Durch Faltblätter auf Kirchenkreisebene, die auch zielgerichtet an Förderschulen gestreut werden können und Internetauftritten erhalten Jugendliche und ihre Angehörigen Informationen, die ihnen den Weg in die inklusive Konfirmandenarbeit erleichtern.

2. Konfi 3 und Inklusion

In der Konfirmandenarbeit im dritten Schuljahr ist die Mitarbeit der betroffenen Eltern im Unterschied zu KU 7/8 gewünscht und entwicklungspsychologisch angemessen. Mütter und Väter von behinderten Kindern eröffnen als Gruppenbegleiterinnen und -geleiter die große Chance, den besonderen Bedürfnissen ihrer Kinder gerecht zu werden. Als Experten und als primäre Bezugspersonen ihrer Kinder können sie der Gruppe die nötige Handlungs- und Verhaltenssicherheit vermitteln und auf diese Weise das Miteinander der Verschiedenen erleichtern. Ein weiterer Vorteil ist, dass der Unterricht zuhause im gewohnten Rahmen des Kindes stattfinden kann und dadurch auch der persönliche Kontakt zum Kind mit Behinderung unterstützt wird³⁸. Zudem fallen für die Kinder mit Behinderung weitere Wegstrecken weg. Falls die betroffenen Eltern nicht im Team teilnehmen können, ist bei Bedarf zu überlegen, ob eine andere Person aus dem Lebensumfeld des Kindes mit Behinderung, eine Assistentkraft oder die Pfarrerin bzw. der Pfarrer im Tischelternteam mitarbeiten kann.

Die Rahmenbedingungen von Konfi 3 kommen dem inklusiven Lernen in vielen Punkten sehr entgegen. Neben den kleinen Gruppen mit Eltern im geschützten häuslichen Rahmen, ist vor allem die ganzheitliche, subjekt- und handlungsorientierte Arbeit und das gemeinsame Feiern hilfreich³⁹. Eine Arbeitshilfe für Konfi 3, die Inklusion explizit und durchgehend mitbedenkt, liegt jedoch im Unterschied zur Erstkommunion bis dato noch nicht vor⁴⁰.

Bei der Aufteilung der Kinder ist darauf zu achten, dass in der Gruppe neben einer

³⁸ Es spricht viel dafür, dass die offene Frage, ob der bessere Ort zuhause oder im Gemeindehaus ist (vgl. Hinderer, Konfirmandenunterricht, 392) in Konfi 3 zugunsten von „zuhause“ entschieden wird.

³⁹ Exemplarisch belegt dies die neue Arbeitshilfe zu Konfi 3: Jasch/Schnürle, Werkbuch.

⁴⁰ Siehe Erzbischöfliches Seelsorgeamt (Hg.), Meine Schatztruhe.

sinnvollen Begabungsmischung auch eine positive Offenheit füreinander vorhanden ist. Hier ist zu beachten, dass sich Kinder aus Förderschulen ggf. als Einzelgänger und Außenseiter in einer Gruppe erfahren, die sich aus der Grundschule schon gut kennt. Darum ist zu fragen, an welche Kontakte ein Kind mit Förderbedarf angeknüpft kann. Die Kinder sollten Lust aufeinander haben oder zumindest die Bereitschaft mitbringen, sich aufeinander in ihrer Verschiedenheit einzulassen.

3. Ressourcen erschließen – Konzepte entwickeln

Die Konfirmandenarbeit inklusiv umzugestalten, lässt sich von den Pfarrerinnen und Pfarrern nicht alleine schultern. Es ist darum zu prüfen, wie neue unterstützende Ressourcen auf unterschiedlichen Ebenen erschlossen werden können.

Konfirmandenarbeit im Team

Bundesweit wird in fast der Hälfte aller Gemeinden die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Konfirmandenarbeit im Team geleistet, in ca. 20% der Gemeinden häufig und in 25 % hin und wieder.⁴¹ Für die anderen Gemeinden kann die inklusive Arbeit Motivation und Auslöser werden, in die Teamarbeit einzusteigen. Vor allem die ehrenamtlichen Teamer, die oft nur wenige Jahre älter sind als die Konfirmandeninnen und Konfirmanden, arbeiten in einer großen Zahl mit. Zu fragen ist, wie die zahlreichen Teamer auch inklusionspädagogisch geschult werden und neue dazu gewonnen werden könnten. Vereinzelt sind dazu schon Konzepte und Fortbildungsmaterialien entwickelt worden⁴². Je herausfordernder die Heterogenität in der Gruppe ist, desto nötiger wird die Professionalisierung des Teams. Von Interesse ist darum auch, wie erfahrene und pädagogisch bzw. sonderpädagogisch geschulte Kräfte für das Team gewonnen werden können. Im Blick auf die personellen Ressourcen der inklusiven Konfirmandenarbeit finden sich die Professionellen vor allem in den Förder- und Beratungszentren bzw. der Förderschulen. Sehr empfehlenswert sind Kontakt- und Beratungsgespräche mit den Religions- und Klassenlehrerinnen und -lehrern sowie den Personen, die an der Förderschule den Konfirmandenunterricht verantworten. Die Erfahrungen zeigen, dass diese gern bereit sind, fachliche Tipps zu geben und in Einzelfällen sogar ehrenamtlich in die Arbeit vor Ort einsteigen. Als Starthilfe für die inklusive Konfirmandenarbeit eignen sich auch Praktikanten- oder Projektstellen für Sonderpädagoginnen und -pädagogen oder Referendarinnen und Referendare⁴³. Viel

⁴¹ So die Ergebnisse in Elsenbast/Ilg/Schweitzer, Konfirmandenarbeit, Bd. 5, 33.

⁴² Siehe z.B. Evangelisches Jugendwerk, Studienbrief sowie Arbeitsgemeinschaft (Hg.), All inclusive.

⁴³ Vgl. dazu das Praxisbeispiel unter C 3.

leicht lassen sich auf Gemeinde- oder Bezirksebene Professionelle ggf. auch Ruheständlerinnen und Ruheständler finden, die sich als Beraterinnen und Berater oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ehrenamtlich oder bezahlt engagieren.

Strukturwandel und finanzielle Ressourcen

Der Umbau hin zu einer inklusiven Gesellschaft lässt sich nicht zum Null-Tarif realisieren. Dies trifft auch auf die kirchliche Bildungsarbeit zu. Es ist anzustreben, dass die Deputate für Sonderkonfirmationen von Pfarr- und Schulpfarrstellen sukzessive für die inklusive Konfirmandenarbeit eingesetzt werden. Die Professionellen für die Sonderkonfirmation an Förderschulen können übergangsweise in die Beratung der inklusiven Konfirmandenarbeit vor Ort einsteigen. Langfristig sollten regionale Beratungsstellen für die inklusive Bildungs- und Gemeindefarbeit eingerichtet werden, die mit den offenen Hilfen der Diakonie kooperieren und mit einem landeskirchenweiten „Netzwerk Inklusion“ verknüpft sind.

Bei der finanziellen Förderung der inklusiven Konfirmandenarbeit ist die Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers mit gutem Beispiel voran gegangen. Dort können Kirchengemeinden eine einmalige Hilfe für einen zusätzlichen Personalbedarf bei besonderen Aktivitäten und Freizeiten oder einen erhöhten Sachmittelbedarf, z.B. für besondere Lehr- und Lernmittel beantragen. Weitere finanzielle Ressourcen, wie z.B. die individuelle Konfirmanden-Beihilfe in einzelnen Landeskirchen, Eingliederungshilfe (§§ 53, 54 SGB XII) einmalige Beihilfe für die Konfirmationsfeier (§ 23 Abs. 1, Satz 1 SGB II), das Bildungs- und Teilhabepaket des Bundes, kommunale Unterstützungsmöglichkeiten oder Gemeindefonds sind im Einzelfall abzuklären.

Fort- und Weiterbildung

Wie oben schon erwähnt, ist es nötig, für die ehrenamtlichen Teamer Fortbildungsmöglichkeiten für die inklusive Konfirmandenarbeit anzubieten. Diese können vom evangelischen Jugendwerk oder christlichen Jugendverbänden oder in Kooperation mit ihnen für das komplette Team durchgeführt werden. Dadurch wird die bislang schon enge Vernetzung von Konfirmandenarbeit und Jugendarbeit⁴⁴ weiter gestärkt.

Fast die Hälfte der Pfarrerinnen und Pfarrer (44,2%), die in einer Stichprobe befragt wurden, sehen in ihrer fehlenden Qualifizierung die Schwierigkeit, inklusive Konfirmandenarbeit zu realisieren⁴⁵. Darum sind spezifische Fortbildungsmaßnahmen ge-

⁴⁴ Siehe Elsenbast/Ilg/Schweitzer, Konfirmandenarbeit, Bd. 2, 188f: In 56% der ev. Gemeinden in Württemberg gibt es gemeinsame Angebote/Projekte von Konfirmandenarbeit und Jugendarbeit.

⁴⁵ Explorative Studie Württemberg 2003 in: Schweiker, Auf dem Weg, 371.

fragt. Am Pädagogisch-Theologischen Zentrum Stuttgart (ptz) werden seit 2005 gemeinsame Fortbildungen für Mitarbeitende der Konfirmandenarbeit in Sonderschule und Gemeinde angeboten. Durch die Mischung der Zielgruppe kommt es zu einem multiprofessionellen Austausch von Theologen, Sonderpädagogen, Religionspädagogen, Ehrenamtlichen und betroffenen Eltern. Diese vielfältige Perspektive und Fachlichkeit ist eine hilfreiche Grundlage für die inklusive Arbeit vor Ort. In der Fortbildung wird gelernt und eingeübt, was im idealen Fall in der Praxis realisiert werden soll.

Trotz interessanter Fortbildungsmodule und interdisziplinärer Austauschmöglichkeiten bleibt meist im Dunkeln, wie inklusive Konfirmandenarbeit in der Praxis aussieht und gelingen kann. Den biographischen und beruflichen Erinnerungen der Beteiligten fehlen positive Erfahrungsbilder. Darum sind Exkursionen zu Best-Practice-Modellen und kollegiale Hospitationen bei Good-Practice-Kolleginnen und -kollegen eine notwendige Ergänzung im Fortbildungsspektrum⁴⁶. Anschauungsmöglichkeiten von inklusiver Konfirmandenarbeit per Video oder Film fehlen bislang auf dem Medienmarkt.

Evaluieren und weiterentwickeln

Inklusion ist ein Prozess. Es gilt die Menschen und Verhältnisse vor Ort sorgfältig wahrzunehmen, Ressourcen zu erschließen und passgenaue Lösungen und Konzepte zu entwickeln. Zu beachten ist, dass im Sinne eines prozessorientierten Entwicklungsmodells die inklusive Konfirmandenarbeit der durch Evaluierung und Innovation regelmäßig fortgeschrieben wird. Zur Wahrnehmung der gegebenen Verhältnisse und zur Weiterentwicklung der örtlichen Arbeit ist das (schulische) Entwicklungsinstrument „Index für Inklusion“⁴⁷ hilfreich und empfehlenswert.

Bei der Konzeptentwicklung und Fortschreibung der inklusiven Konfirmandenarbeit vor Ort muss das Rad nicht immer wieder neu erfunden werden. Es ist sinnvoll auf die Erfahrungen anderer zurückzugreifen und sich an den Grundformen der inklusiven Konfirmandenarbeit zu orientieren.

Das angestrebte, neue Regelmodell ist die inklusionsfähige Heimatgemeinde. Lässt sich für einzelne Jugendliche mit Behinderung trotz intensiver Bemühungen eine gemeinsame Konfirmandenarbeit als „Vollversion“ nicht befriedigend realisieren oder wird sie von den Betroffenen so nicht gewünscht, sollten Zwischenformen in Erwägung gezogen werden, die mit Variationen in Blick auf Phasen, Projekten, Begleitkonzepten oder Einzelfalllösungen arbeiten (s. Abb. Grundformen). Sonderkonfirmationen lassen sich nur noch *subsidiär* dort rechtfertigen, wo andere Möglichkeiten versagen.

⁴⁶ Vgl. dazu das Exkursionsprogramm für die religiöse Schulbildung der Ev. Landeskirche in Württemberg: <http://www.ptz-stuttgart.de/676.html>

⁴⁷ Siehe Booth/Ainscow, Index. Eine Anpassung dieses Indexes an die Konfirmandenarbeit steht noch aus. Siehe außerdem den Beitrag von Boban/Hinz in diesem Buch.

Sie können auf dem Weg zur Inklusion auch zuerst noch als Interimslösung in einem zweijährigen Turnus angeboten werden. Dadurch werden personale Ressourcen frei, die für die Begleitung und Ermöglichung der Konfirmation vor Ort und den inklusiven Konversionsprozess zur Verfügung stehen.

Abbildung: Grundformen der inklusionsorientierten Konfirmandenarbeit mit zunehmender Inklusion von 1-9⁴⁸

Modell	Konfirmandenarbeit	Konfirmation	Erläuterungen
1) <i>Sondermodell Förderschule</i>	Im Team von Pfarrer/in, Religionslehrer/innen, Fachkräften	In der Gemeinde der Förderschule mit Vertreter/in der Heimatgemeinde	Subsidiär und ggf. nur im zweijährigen Rhythmus
2) <i>Sondermodell Region</i>	Im Team von Sonderbeauftragten/m und Spezialisten	In einer Gemeinde im Kirchenkreis mit Vertreter/in der Heimatgemeinde	Subsidiär und ggf. nur im zweijährigen Rhythmus
3) <i>Kooperationsmodell</i>	Kooperationen von Förderschule und der Kirchengemeinde/n am Ort der Förderschule	In der Gemeinde am Ort der Förderschule mit Vertreter/in der Heimatgemeinde	In der Kooperation können die Varianten aus den Modellen 4-8 eingesetzt werden.
4) <i>Inklusionsmodell Einzelfalllösung</i>	Je nach Möglichkeiten als Phase, Projekt, Einzelunterricht etc.	Heimatgemeinde, z.B. in der Familie oder im Krankenhaus	Eine möglichst hohe Beteiligung von Konfirmandengruppe und Gemeinde anstreben
5) <i>Inklusionsmodell Konfirmation</i>	In Förderschule oder Kirchenkreis im Team mit Spezialisten, mit Kennenlernphasen	Heimatgemeinde mit gleichberechtigten Teilhabemöglichkeiten für alle	Ausreichend Zeit für das gegenseitige Kennenlernen einplanen
6) <i>Inklusionsmodell Phasenversion</i>	Phasenweise in Heimatgemeinde und Förderschule/Kirchenkreis	Heimatgemeinde	Erfahrungsorientierte Phasen (Gemeindepraktika, Freizeiten etc.) erleichtern die Teilnahme in der Heimatgemeinde
7) <i>Inklusionsmodell Projektversion</i>	Heimatgemeinde im Projektteam für eine bestimmte Phase	Heimatgemeinde; ggf. als separater Gottesdienst	Lebensschwernisse und bes. Bedürfnisse können eine spezifische Feier, z.B. im Familienkreis oder Krankenhaus erforderlich machen

⁴⁸ Vgl. dazu auch Ev. Landeskirchen, INKA, 13 und Löhmannsröben, Jugendliche, 379.

Modell	Konfirmandenarbeit	Konfirmation	Erläuterungen
8) <i>Inklusionsmodell Begleitversion</i>	Heimatgemeinde im Team mit zusätzlichen Angeboten in Förderschule oder Heimatgemeinde	Heimatgemeinde	Idee: Konfi-Treff oder AG an der Förderschule für Austausch und Unterstützung einrichten
9) <i>Inklusionsmodell Vollversion</i>	Heimatgemeinde im Team von Pfarrer/in, Haupt- und Ehrenamtlichen	In der Heimatgemeinde	Eine volle Inklusion ist anzustreben, aber nicht immer realisierbar. Idee: Besuch der Förderschule mit der Konfi-Gruppe.

4. Didaktisch-methodische Umsetzung

Die Basis für die didaktisch-methodische Verwirklichung der inklusiven Konfirmandenarbeit wird durch eine authentische, inklusive Grundhaltung der Beteiligten gelegt. Inklusion muss in den Köpfen und Herzen beginnen. Ist sie dort nicht angekommen, sind noch so kluge Methoden „nichts nütz“ (vgl. 1 Kor 13,1-3).

Heterogene Gruppen machen schon immer differenzierte erfahrungsbezogene und ganzheitliche Lernformen erforderlich. Durch den Aspekt der Inklusion wird dieser Sachverhalt nicht grundsätzlich verändert, jedoch spürbar verschärft. Für die inklusive Konfirmandenarbeit am Lernort Gemeinde sind – über die oben genannten Zugänge⁴⁹ hinaus - vor allem zwei grundlegende Ansätze richtungsweisend:

Subjektorientierter-konstruktivistischer Ansatz

Hans-Jürgen Röhrig hat eine subjektorientierte Religionsdidaktik vorgelegt, die allen Schülerinnen und Schüler - und damit ausdrücklich auch Kindern und Jugendlichen mit einer komplexen Behinderung - gerecht werden will.⁵⁰ Im Zentrum stehen die Lernenden mit ihrer unverwechselbaren Individualität. Zuerst gilt es, den Zugang zu ihrer Welt zu finden und mit ihnen in Beziehung zu treten. Dieser didaktische Ansatz vollzieht den längst geforderten Paradigmenwechsel vom zu behrenden Objekt zum selbstlernenden Subjekt. Er geht von der Sichtweise der Lernenden aus, die sich nicht über ihre eigenen Defizite, sondern über ihre Stärken definieren.

⁴⁹ Zur inklusionsdidaktischen Grundlegung und den Aspekten der Individualisierung, Binnendifferenzierung und Kooperation vgl. den Beitrag von Müller-Friese in diesem Handbuch bzw. Schweiker, Arbeitshilfe, 30-41 sowie Inklusion fördernde religionspädagogische Ansätze 45-49.

⁵⁰ Siehe Röhrig, Überlegungen, 42-49.

Diese Form der Kompetenzorientierung gilt es zu fördern und mit der systemisch-konstruktivistischen Erkenntnis zu verbinden, dass der Mensch der eigene Konstrukteur seiner Wirklichkeit und seines Lernens ist. „Es geht in diesem religionspädagogischen Kontext nicht um einen Subjektivismus im Sinne einer Ichbezogenheit (Egozentrik), eines Relativismus oder gar einer Unsachlichkeit. Gemeint ist die Akzeptanz persönlicher Wahrnehmungsprozesse, eigener Weltkonstruktionen, individueller Lernwege und Kommunikationsmittel, die durch die Subjektivität bedingt sind.“⁵¹

Auch in Glaubensfragen sind Konfirmandeninnen und Konfirmanden ohne Ausnahme selbst bestimmte Subjekte. Im inklusiven Konfirmandenunterricht kann es folglich nicht darum gehen, „eine Glaubenspatenschaft zwischen einem Konfirmanden ohne besondere Bedürfnisse und einem Konfirmanden mit besonderen Bedürfnissen aufzubauen, sondern die Glaubensautonomie aller Jugendlichen anzuerkennen.“⁵²

Diese subjektorientierte Didaktik korrespondiert mit dem partizipationsorientierten Ansatz, den Thomas Schlag als Querschnittsthema kirchlichen Bildungshandelns auch für die Konfirmandenarbeit einfordert⁵³. Dabei geht es ihm nicht um eine formale Teilnahme als körperliche Präsenz im Konfirmandenjahr, sondern um eine „erhöhte Beteiligungsaktivität als Partizipations-Kultur“. Dieses Verständnis entspricht auch dem internationalen Rechtsbegriff der Inklusion, dem zufolge Aktivität und Teilhabe untrennbar zusammen gehören (UN-BRK, Art. 3c; 29 a+c).

Leiborientierter Ansatz

Dieser Ansatz, den Hanna Löhmannsröben für die inklusive Konfirmandenarbeit ins Gespräch gebrachte, orientiert sich an der Leiblichkeit des Menschen als dessen „Gesamtbeziehungszentrum“. Dieses Beziehungszentrum schließt, wie Elisabeth Moltmann-Wendel betont, auch in religiöser Dimension ein: „Im Körper begegnen sich Gott und Mensch, in den Körpern der Menschen begegnet uns Gott. Wer an seinem Körper vorbeisieht, sieht an Gott vorbei.“⁵⁴ Darum gilt es bei der Planung und Durchführung der Konfirmandenarbeit die Leiblichkeit und die Lebensbedingungen der Konfirmandinnen und Konfirmanden aufmerksam zu berücksichtigen. Dies entspricht auch dem Verständnis einer kontextuellen Theologie, die die konkreten Lebensverhältnisse der Menschen in den Blick nimmt. In didaktischer Perspektive werden die besonderen Bedürfnisse jeder einzelnen Person wahrgenommen und die Zugangs- und Aneignungsformen des Lernens adäquat und wo nötig individualisiert angeboten. Da-

51 Röhrig, Überlegungen, 44.

52 Röhrig, Überlegungen, 48.

53 Schlag in: Elsenbast/Ilg/Schweitzer, Konfirmandenarbeit, Bd. 5, 112-124, bes. 115.

54 Zitiert nach Löhmannsröben, Körperlichkeit, 30.

zu gehören neben konkret-handelnden, anschaulich-modellhaften und begrifflich-abstrakten Lernformen zuallererst und durchgängig die basal-perzeptiven Angebote, die auch somatische, vibratorische und vestibuläre Zugänge berücksichtigen⁵⁵.

Inklusion fördernde Methoden der Konfirmandenarbeit

Es gibt Methoden im Konfirmandenunterricht, die häufig angewandt werden, sich aber nur bedingt für inklusive Gruppen eignen, wie z.B. der Vortrag (57%)⁵⁶, die Diskussion (51%), das Gebet (64%), die Arbeit mit Bibeltexten (51%) oder das Auswendiglernen und Aufsagen von Texten (47%). Werden bei diesen Methoden die Regeln der leichten Sprache sowie die oben genannten Varianten der Visualisierungen und Versinnlichung angewandt, sind auch diese Zugänge zeitlich begrenzt oder binnendifferenziert sinnvoll einsetzbar. Besser ist jedoch, verstärkt auf Unterrichtsformen zu setzen, die im Konfirmandenunterricht seit langem eingeführt wurden, aber erst in wenigen Gemeinden häufig anzutreffen sind, wie z.B. das Rollenspiel und Theater (3%), die Lernstraße (4%), Spiele (12%), zeichnen, malen und kreatives Gestalten (8%), Erkundungsgänge und Exkursionen (4%), Begegnung mit Menschen aus der Gemeinde (11%), Musik machen (6%), Meditation/ Stille-Übungen (8%), erlebnispädagogische Übungen (4%).

Bei diesen methodischen Zugängen sind auch sonderpädagogische Aspekte im Blick auf Jugendliche mit diversen Formen der Behinderung zu berücksichtigen, wie z.B.: Rhythmisierung, Wechsel von Aktivität und Ruhe, klare Strukturierung der Phasen, Ritualisierung, Visualisierung, Versinnlichung, Verleiblichung, leichte Sprache⁵⁷, Beteiligung, Kompetenzorientierung, Normalisierung und Empowerment⁵⁸.

Inklusive Methodensammlung

In der Konfirmandenarbeit kann, solange es noch keinen spezifischen Entwurf für dieses Praxisfeld gibt, auf die inklusive Methodensammlung für den Religionsunterricht⁵⁹ zurückgegriffen werden. Diese berücksichtigt u.a. Methoden, die sich eignen, die Gruppe zu bilden, sich in der individuellen Verschiedenheit wahrzunehmen, miteinander leiborientiert zu lernen, sich auf unterschiedliche Weise – unter Berücksichtigung von Sinneseinschränkungen – in non-verbale Sprachformen zu verständigen und mit allen Sinnen kreativ zu werden.

⁵⁵ Vgl. oben den Beitrag von Müller-Friese in diesem Band und Schweiker, Arbeitshilfe, 41-44.

⁵⁶ Zu den empirischen Daten wie häufig Methoden in der Konfirmandenarbeit eingesetzt werden siehe im Folgenden Elsenbast/Ilg/Schweitzer, Konfirmandenarbeit, Bd. 2, 221.

⁵⁷ Vgl. www.leichtesprache.org und die Regeln, die bei der gesprochenen Sprache und bei der Gestaltung der Arbeitsblätter zu beachten sind.

⁵⁸ Siehe Schweiker, „Was ist wichtig?“, 2011, 164-168.

⁵⁹ Vgl. die inklusive Methodensammlung in: Schweiker, Arbeitshilfe, 50-93.

C) Praxiserfahrungen

Die Darstellung der anschließenden drei Praxisprojekte verfolgt den Weg vom Besonderen zum Allgemeinen, von der Perspektive der Förderschule zur Gemeindeperspektive und von der individuellen Sonderlösung zum inklusiven Regelmodell. Dabei wird bewusst auf eine Wertung verzichtet und herausgehoben, dass ein passgenaues Praxis-handeln in Blick auf Person und Situation erforderlich ist.

1. Praxisbeispiel: Individuelles Lösungsmodell (Projektversion)

Die Ausgangslage dieses Praxismodells ist die Situation von Frederike und ihrer Familie⁶⁰. Frederike besucht eine Körperbehindertenschule und wohnt dort im Internat, ca. 20 km von ihrem Heimatort entfernt. Sie ist ein fröhliches aufmerksames Mädchen mit einer komplexen Behinderung, nutzt den Rollstuhl und hat einen hohen Assistenzbedarf. Sie und ihre Familie sind in ihrer städtischen Heimatgemeinde fest verwurzelt. Die Eltern wünschen sich sehr, dass Frederike zuhause den Konfirmandenunterricht besuchen und die Konfirmation feiern kann. Da sie während der Woche jedoch am Schulort wohnt und mitunter sehr unvermittelt und durchdringend lautiert, konnten sich die Eltern einen durchgehenden Unterricht in der Großgruppe und eine Konfirmation in der altehrwürdigen Stadtkirche nicht vorstellen.

1.1 Konzeptionelle Grundlage

Um ein Lösungskonzept zu entwickeln, setzten sich folgende Personen am Küchentisch der Familie zusammen: Die Mutter, der Ortspfarrer und der für die Konfirmation an der Förderschule verantwortliche Schulpfarrer.

Beim ersten Treffen stand die Frage im Raum, wie Frederike an der Konfirmandenarbeit in der Gemeinde aktiv teilnehmen kann, ohne dass sie - und auch sonst irgendjemand - überfordert ist. Als praktikables Konzept wurde ein Projektmodell von 6-8 Wochen entwickelt, das auch bei den Eltern auf hohe Zustimmung stieß. Als Projektabschluss wurde einen Einsegnungs- bzw. Konfirmationsgottesdienst für Frederike mit dieser Konfi-Gruppe geplant. Erst Überlegungen zum Thema dieser Projektphase wurden angestellt. Dabei gingen die Beteiligten von den Interessen Frederikes und der Konfirmandeninnen und Konfirmanden aus. Auch ein Besuch in Frederikes Körperbehindertenschule wurde angedacht. Auf die Frage des Schulpfarrers, wer noch für das Team gewonnen werden könnte, erwähnte die Mutter einen Lehrer in Frederikes Klasse, den sie auch privat kannten. Der Ortspfarrer nahm sich vor, die Projektideen mit seinen beiden Kollegen abzuklären. Ihm war wichtig, dass das Projekt von ihnen und der Gemeinde mitgetragen wird.

⁶⁰ Vgl. auch das Interview von Mirja Küenzlen mit der Mutter in: Evangelische Landeskirche, Christliche, 265f.

Bei der zweiten Besprechung war auch der Frederikes Lehrer aus der Sonderschule anwesend. Der Ortspfarrer berichtete, dass seine Kollegen mit dem geplanten Projekt unter der Voraussetzung grundsätzlich einverstanden sind, dass er seine 25 Konfirmanden selber versorgt. Der Ortspfarrer erklärte sich bereit, die Großgruppe zu teilen, so dass eine Kleingruppe mit Frederike und eine größere ohne sie zustande kam. Offen war nun, wie Friederike auf die Kleingruppe reagieren würde. Wenn sie sich wohl fühlt, wird viel möglich sein, so die Einschätzung der Experten (Mutter und Lehrer). Darum wurde gemeinsam eine Wohlfühlhilfe für Frederike erstellt.

Beim dritten Planungstreffen wurden die Orte und Zeiten der Projektphase geklärt und das Thema „Snoezelraum: Segen mit allen Sinnen“ festgelegt. Frederikes Förderschullehrer war bereit, mit dem Ortspfarrer die Projektphase von zehn Wochen mit acht freiwilligen Konfirmandeninnen und Konfirmanden zu planen und durchzuführen. Der Ortspfarrer vereinbarte mit der Mutter zwei Termine, um Friederike zuhause besser kennen lernen zu können.

1.2 Reflektierte Darstellung

Bericht des Förderschullehrers: „Ortspfarrer H. und ich hatten insgesamt sieben Nachmittage à etwa 75 Minuten zur Verfügung um dieses Projekt (inhaltlich) zu verwirklichen. Es hatte sich eine Gruppe von sechs Konfirmanden gebildet; drei Mädchen und drei Jungen. Unsere Projektvorstellung und quasi der rote Faden war, den Konfis (und uns selbst) einen Segen mit allen Sinnen zu erarbeiten bzw. zu erschließen. Um eine möglichst geschützte und ‚sinnliche‘ Atmosphäre zu erzielen, entschieden wir uns für den Wintergarten im Samariterstift (Seniorenpflegeheim) in P., der mit Polstermöbel ausgestattet ist und ein gemütliches Licht hat. Im Hinblick auf Frederike überlegten wir uns einen festen Rahmen, um den Ablauf der einzelnen Konfi-Stunden zu ritualisieren. Dies ermöglicht Orientierung, Halt und Sicherheit. Nach der Begrüßung - die Konfis gaben Frederike die Hand - spielte Pfr. H. mit seiner Bassflöte die Melodie "Go down Moses". Diese Melodie wurde zum Abschluss der Konfi-Stunde wieder gespielt. Danach sprach Pfr. H. das Schlussgebet und alle gaben Frederike wieder die Hand. Um unsere Zielvorstellung – einen Segen mit allen Sinnen – mit Leben zu erfüllen, beschäftigten wir uns in jeder Sitzung mit einem der 5 Hauptsinne: Hören, Sehen, Riechen, Schmecken, Fühlen. Dabei wurde jeder Sinn mit einem biblischen Bezug auf einer sehr basalen, elementaren Ebene erlebt und erfahren.“

1.3 Praxiserfahrungen

Förderschullehrer: „Die Konfis nahmen das Medium Trommel sehr gut an und äußerten in der Reflektion sogar den Wunsch auf solche Trommelreisen außerhalb des Konfirmandenunterrichtes. Frederike zeigte sich während der abschließenden Trommelreise sehr konzentriert. Übereinstimmend kam die Rückmeldung von den Konfis, dass sie die Hemmungen Frederike gegenüber durch das „einfache“ Kennen-Lernen

verloren hatten. Daneben äußerten sie den Wunsch, dieses Projekt noch zu verlängern, da man sich doch eben erst kennengelernt habe. Sie wollten nicht sofort wieder in die Großgruppe überzuwechseln, sondern zusammen mit Frederike und Larissa noch Eis essen gehen und wünschten, mit Frederike nach den Sommerferien noch etwas unternehmen.“

Konfirmandinnen und Konfirmanden: „war lustig, abwechslungsreich und auch interessant“; „hat mir viel Spaß gemacht. Es ist schön, dass ich Frederike kennen gelernt habe“; „Ich finde den Unterricht mit Frederike interessanter als normalen Konfirmandenunterricht. Es ist schöner, eine kleine Gruppe zu sein“; „Ich fand es toll, wie Fredi mitgemacht und ihre Meinung geäußert hat. Auch ohne Worte.“⁶¹

Mutter: „Es war ein sehr schöner Gottesdienst [...]. Die ganze Festgemeinde war von der Feier berührt, die Einsegnung war ein ganz intensiver Moment. Wir hatten den Eindruck, dass es Frederike auch sehr gut gefallen hat. Für uns war es eine gute Lösung; wir haben uns gefreut, dass der Pfarrer bereit war, mit uns einen Weg für Frederike zu finden.“⁶²

1.4 Schlussfolgerungen für die künftige Praxis

Dieses inklusive Projekt ist trotz seiner glänzenden Bilanz kein Modell zum Kopieren. Es dient aber als gutes Exempel für eine erfolgreiche Suchbewegung und Lösungsfindung unter erschwerten Ausgangsbedingungen. Das erweiterte Planungsteam und die gründlichen Vorüberlegungen am runden Tisch in Kooperation mit der Förderschule, einschließlich der Wohlfühlliste für Frederike, haben sich ausgezahlt. Den mühsamen Weg durch die „Instanzen der Ressourcen“ zu gehen, hat sich gelohnt. Mit dem Förderschullehrer wurde nicht nur ein sonderpädagogischer Experte und eine vertraute Person für Frederike, sondern auch ein begnadeter „Trommler“ gewonnen, so dass eine bereichernde Arbeit im Team möglich wurde.

Die Freiwilligkeit, in das Projekt einzusteigen oder auch nicht, stellte eine wichtige Startbedingung dar und legte den Grundstein für die Motivation der Konfirmandinnen und Konfirmanden. Die Zeit für das Knüpfen der Beziehungen von Pfarrer und den Halbgruppen mit Frederike vorab, war von entscheidender Bedeutung für das Gelingen. Der ganzheitliche sinnlich-methodische Zugang „einfach in eine andere Welt entführt zu werden“ (O-Ton Konfirmandin) zusammen mit hohen Partizipationschancen aller Beteiligten, ermöglichte Erfahrungen in einer Kleingruppe, die sich für die Konfirmandinnen und Konfirmanden deutlich beeindruckend und nachhaltig vom traditionellen Unterricht abhoben. Es entstand ein Beziehungsnetz des Einbezogen-

⁶¹ Zitate aus: Evangelisch Landeskirche, Christliche, 266.

⁶² Ebd., 265.

seins, das sich über die Projektphase hinaus als tragfähig erwies und Kirche als Gemeinschaft der Heiligen erlebbar werden ließ.

2. Praxisbeispiel: Wechsel von gemeinsamen und getrennten Gruppe (Begleitversion)

2.1 Konzeptionelle Grundlage

Die Praxissituation ist eine Evangelische Kirchengemeinde in zwei ländlichen Ortschaften. Dort kam in einem Jahr eine Konfirmandengruppe zustande, zu der durch zufällige Kumulation sechs Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ gehörten. Sie besuchten die 25 km entfernte Förderschule und während der Grundschulzeit die sog. Außenklasse dieser Sonderschule an der örtlichen Grundschule. Die Konfirmandinnen und Konfirmanden kannten sich also aus dem kooperierenden Unterricht der gemeinsamen Grundschulzeit, kamen nun aber aus unterschiedlichen Schulen. Als die besondere Konstellation der Konfi-Gruppe in der Gemeinde bekannt wurde, bildet sich um Ortspfarrer Herr M. ein Team von vier kompetenten Frauen, die sich für das Gelingen des inklusiven Konfirmandenjahrs engagieren wollten. Zum Team gehörte eine Schulbegleiterin bzw. Eingliederungshelferin der Förderschule, die Mutter eines Konfirmanden mit Behinderung und zwei weitere Frauen aus der Kirchengemeinde, die sich aus der gemeinsamen Grundschulzeit ihrer Kinder kannten.

Das neu gefundene Mitarbeiterteam kannte die Jugendlichen sehr gut und wurde durch ein Patenkonzept von der Gemeinde unterstützt. Jeweils ein Gemeindeglied begleitete freiwillig eine/n Jugendliche/n durch das Konfirmandenjahr. Darüber hinaus wurde die Gemeinde im Gemeindejournal zum begleitenden Gebet ermutigt und damit signalisiert: Inklusive Konfirmandenarbeit ist die Aufgabe der ganzen Gemeinde.

In der Vorbereitungsphase entwickelte das Mitarbeiterteam das Konzept eines gemeinsamen Unterrichts mit regelmäßigen Differenzierungsphasen. Die 1,5-stündigen Unterrichtsphasen mittwochnachmittags, begannen gemeinsam mit einem liturgischen Anfangsritual und einer sinnlich-anschaulichen Einführung ins Thema. In der Differenzierungsphase arbeiteten die Jugendlichen mit und ohne Behinderung am gemeinsamen Lerngegenstand in getrennten Gruppen mit unterschiedlichen Zugängen und vielfältigen Materialien. Die Schlussphase bot Gelegenheit, in der Gesamtgruppe die Ergebnisse der jeweils anderen Gruppe wahrzunehmen, das Thema gemeinsam zu vertiefen und den Abschluss zu feiern.

2.2 Reflektierte Darstellung

Das Konfirmandenjahr von elf Monaten stand unter dem Leitthema „Spuren“. Neben den klassischen Katechismusthemen waren auch Gesangbuch, Gottesdienst, Kirchengemeinde, Bibel, Schöpfung, Pfingsten/Heiliger Geist und Psalm 23 im Programm. Im Laufe des Unterrichts stellte sich schnell heraus, dass die Konfirmandinnen und Konfirmanden ohne Behinderung die ganzheitlichen Angebote der Jugendlichen aus der Förderschule attraktiver fanden. Zu diesen gehörten u.a. die Gestaltung von „Einlegern“ zu den einzelnen Kapiteln des Gesangbuchs, die sieben Schöpfungstage kreativ erfahrbar zu machen oder die Herstellung eines Weidenkreuzes zum Thema Gebet. Dies führte dazu, dass die gemeinsame Zeit sukzessive ausgebaut wurde und sich die äußere Differenzierung der geteilten Gruppe zugunsten der inneren (methodischen) Differenzierung innerhalb der Gesamtgruppe auflöste.

Die besonderen Höhepunkte im Konfirmandenjahr waren die von den Konfirmandinnen und Konfirmanden gestalteten Gottesdienste wie auch der Besuch eines Gottesdienstes an der Förderschule, sowie ein erlebnispädagogischer Tag mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des örtlichen CVJM, eine Konfi-Nacht und eine Konfirmandenfreizeit mit dem Besuch eines Hochseilgartens. Dort machten die Konfirmandinnen und Konfirmanden u.a. die Erfahrung, dass es nicht unbedingt die Konfirmandinnen und Konfirmanden mit Behinderungen waren, die am meisten Angst und Assistenzbedarf hatten.

2.3 Praxiserfahrungen

Dies Praxisbeispiel zeigt, dass nicht immer alles „nach Lehrbuch“ gehen kann. Obgleich es in KU 7/8 entwicklungspsychologisch nicht ideal ist, dass Eltern im Konfi-Team mitarbeiten, wäre es in diesem Fall töricht gewesen, engagierte Mütter vor die Tür zu setzen. Entscheidend war hier, dass die Mütter den Kindern mit einer geistigen Behinderung einen von ihnen akzeptierten Rückhalt gaben und sie sich mit einem entsprechenden Problembewusstsein angemessen verhielten. Um die Jugendlichen in ihren Bedürfnissen und ihrem Gestaltungswillen zum Zug kommen zu lassen und nicht von den Erwachsenen fremdbestimmt zu werden, empfiehlt sich, am Anfang des Jahres eine Wunsch-Befürchtungs-Liste in der Gruppe der Jugendlichen und bei den Eltern zu führen. Sie wird von jeder Person einzeln mit Namen für das Team ausgefüllt, strukturiert als Fragebogen oder in offener bzw. kreativer Form gestaltet. Einzelne Wünsche und Befürchtungen können im Kreis mitgeteilt und besprochen werden. Dies gewährleistet, dass alle Jugendlichen im Blick sind und es zu keiner einseitigen Fokussierung auf die Jugendlichen mit offensichtlichen Behinderungen kommt. Eine wie auch immer geartete Erhebung zur Befindlichkeit kann während des Konfirmanden-

jahrs auch als „Frühwarnsystem“ dienen, erste Anzeichen von Ausgrenzungen wahrzunehmen.

2.4 Schlussfolgerungen für die künftige Praxis

Die Gruppenkonstellation dieses Praxisbeispiels mit einer kleineren Gruppe von Jugendlichen mit einer bestimmten Behinderungsform und einer größeren Gruppe von Jugendlichen ohne einen anerkannten Förderbedarf, ist klassisch für das Kooperationsmodell, wie es oft zwischen der Konfirmandengruppe an der Förderschule und derjenigen an der Ortsgemeinde zustande kommt. Das hier zuerst praktizierte Konzept, die Unterrichtsstunden in der Abfolge „gemeinsam – getrennt – gemeinsam“ zu gestalten ist nahe liegend. Dabei sollte das Team jedoch nicht stehen bleiben, sondern die innere Differenzierung von kooperierenden gemischten Kleingruppen anstreben, die sich bei ihren Aufgabestellungen gegenseitig ergänzen. Bei diesen (festen) Kleingruppen können auch Rollen verteilt werden, wie z.B. Gesprächsleitung, Zeitkontrolle, Protokollführung, Bedürfnisbeachtung bzw. Assistent.

3. Praxisbeispiel: Kirchengemeinde mit Team (inklusive Vollversion)

3.1 Konzeptionelle Grundlage

Die Konfirmandenarbeit dieses inklusiven Praxisbeispiels fand in einer vorstädtischen evangelischen Kirchengemeinde im großen Saal des Gemeindehauses auf zwei Ebenen mit zusätzlicher Empore statt. Dadurch wurde ein Wechsel im Setting zwischen Stuhlkreis mit Bodenbild und der Arbeit an Tischen bzw. im freien Raum ermöglicht. Das Konzept der Konfirmandenarbeit war bewusst prozessorientiert angelegt. In der ersten Phase begann der wöchentliche Unterricht am Mittwochnachmittag (15.00 - 16.45 Uhr) mit sechs Andachten zu den Steinskulpturen im Altarraum der Kirche. Diese Phase sollte auch die Möglichkeit bieten, den Unterricht kennen zu lernen, um sich auf dieser Basis für oder gegen eine weitere Teilnahme zu entscheiden. Erst danach erfolgte die verbindliche Anmeldung. In der Gemeinde wurde die Konfirmandenarbeit seit vielen Jahren im Team von Pfarrer und Diakonin gemeinsam vorbereitet und gestaltet. Das Team ließ sich bereitwillig auf die Herausforderung ein, den Unterricht auf die erweiterte Heterogenität der Gruppe anzupassen. Eine Referendarin der Sonderschulpädagogik konnte als zusätzliche personelle Ressource für inklusive Konfirmandenarbeit im Rahmen des im Vorbereitungsdienst verpflichtenden Sonderpädagogischen Handlungsfeldes (SPH) zusätzlich gewonnen werden.⁶³

Die Konfirmandengruppe bestand aus 32 Jugendlichen. Zwei von ihnen, Patrick

⁶³ Die Dokumentation dieses SPH bildet die Grundlage dieser Darstellung. Siehe Bartz, Vor Gott.

und Lisa (Namen geändert), besuchten die nahe gelegene Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Patrick wurde nach dem Bildungsplan mit dem Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet und von seinen Eltern als motorisch wenig auffällig, entwicklungsverzögert, mit Problemen im Bereich der Kulturtechniken und schwierigen Verhaltensweisen in Gruppen beschrieben. Seine Zwillingsschwester nahm ebenfalls am Konfirmandenunterricht teil. Lisa bewegte sich aufgrund einer Querschnittslähmung im Rollstuhl fort. Sie besuchte als Kind eine integrative Kindertagesstätte und Grundschule. In der Jungschar der Kirchengemeinde war sie selbstverständlich mit dabei. Nach der Grundschule kam es zur Umschulung in die Förderschule. Dort erhielt sie Unterricht nach dem Bildungsplan der Hauptschule Um alle Familien und auch die Konfirmandinnen und Konfirmanden besser kennen zu lernen, wurde jede Familie einmal von einem Teammitglied besucht.

3.2 Reflektierte Darstellung

Das multiprofessionelle Team aus Pfarrer, Diakonin und Sonderschulreferendarin traf sich einmal pro Woche, um den Unterricht vorzubereiten. Als Arbeitsgrundlage dienten die Stundenentwürfe des Vorjahres. Sie wurden aufgrund der neuen inklusiven Situation soweit erforderlich überarbeitet. Dabei wechselten die Zuständigkeiten für die unterschiedlichen Stundeninhalte. Es gab keine Verantwortlichkeiten, die ausschließlich in einer Hand lagen, schon gar nicht die Zuständigkeit für die Jugendlichen mit Behinderung. Der Schwerpunkt der Sonderschulreferendarin lag auf der Reflexion der gehaltenen Stunde sowie dem Einbringen von Beobachtungen, um für die nächste Stunde gemeinsam Konsequenzen daraus ziehen zu können. Ihr Leitgedanke war, Religionspädagogik und Sonderpädagogik in der inklusiven Konfirmandenarbeit fruchtbar miteinander zu verknüpfen und auf kooperationsfördernde Prozesse im Team zu achten. Denn ein solidarischer Umgang im Team wirkt sich unmittelbar auf den inklusiven Unterricht aus.

3.3 Praxiserfahrungen

Zu den Haltungen, die ein inklusives Klima begünstigen, gehören nach den Erfahrungen der Referendarin neben Offenheit für die Partizipation anderer, auch konstruktive Kritik, Authentizität, Partnerschaftlichkeit, Akzeptanz von Differenz sowie:

- *Die Beschreibung von Wahrnehmung statt Wertung:* „Es hat mich gefreut, zu hören, dass meine Teamkollegen meine Beobachtungen offen aufnahmen. Jeder kann,

darf und soll seine Meinung sagen und Neues mit einbringen. Diese Ideen werden dann gemeinsam diskutiert und umgesetzt.“⁶⁴

- *Empathievermögen*: „Im Unterricht wurden die Stärken der Konfis hervorgehoben. Wir achteten darauf, dass alle Jugendlichen ihre Schwächen nicht zeigen müssen und nicht blamiert werden. Konkret hieß dies z.B.: Wir verzichteten auf das Vorlesen im Kreis.“
- *Bereitschaft zu Experimentieren und Entwicklungen zu korrigieren*: „Meine Teamkollegen haben eingebrachte Vorschläge und Beobachtungen nicht als Einmischung gesehen, sondern sie als Möglichkeit zur Weiterentwicklung des vorhandenen Konzepts verstanden. Da wir bereit waren, uns korrigieren zu lassen, habe ich einen Fragebogen erarbeitet, in dem die Konfirmandinnen und Konfirmanden verschiedene Aspekte der Konfirmandenarbeit und auch uns bewerten durften. Wir konnten viele der aufgeführten Kriterien offensichtlich schon gut umsetzen, so dass die Konfirmandinnen und Konfirmanden sich wohl fühlten.“

3.4 Schlussfolgerungen für die künftige Praxis

Die Teamfähigkeit von Pfarrerinnen und Pfarrern sowie anderen Hauptamtlichen ist eine Schlüsselkompetenz für das Gelingen der inklusiven Konfirmandenarbeit. Inklusion kann weder eine einzelne Person noch eine Profession alleine schultern. Darum ist es nötig, die Kompetenzen des andern anzuerkennen und sich gegenseitig die (theologischen, didaktischen, sonderpädagogischen, beziehungsorientierten) „Bälle zuzuspielen“. Die Fähigkeit zu besitzen, Kompetenzen anderer wahrzunehmen und anzuerkennen ist eine Mangelware. Das zeigt sich auch in der o.g. defizitäre Beschreibung von Patrick und Lisa. Zu fragen ist, was jede Konfirmandin und jeder Konfirmand und damit auch die beiden Jugendlichen an individuellen Qualitäten in die Gruppe einbringen können. Was sind ihre Charismen, von denen die Gruppe und die Gemeinde als Leib profitiert? Der Perspektivenwechsel von der Defizit- zur Kompetenzorientierung stellt für die in der Konfirmandenarbeit Tätigen eine zentrale Herausforderung dar. Er kann in der Praxis der Teamarbeit seinen Anfang nehmen.

4. Fazit

Eine Trendwende von der Sonderkonfirmation zur inklusiven Konfirmandenarbeit ist aus pädagogischen, theologischen und rechtlichen Gründen längst überfällig. Die UN-BRK macht unmissverständlich deutlich, dass die Exklusion von Jugendlichen mit

⁶⁴ Dieses Zitat und die folgenden entstammen dem unveröffentlichten Präsentationsmanuskript der Sonder schulreferendarin Anke Bartz.

Behinderung aus der gemeindlichen Konfirmandenarbeit eine Diskriminierung und damit eine Verletzung des Menschenrechts auf Inklusion darstellt. Darum muss die Jahrgangskasualie Konfirmation unter Verzicht auf ausgrenzende Sonderwege für alle Jugendlichen angeboten und das Parochialprinzip der Gemeindepertizipation ohne separierende Ausnahmen umgesetzt werden. Zur Erreichung dieses Zieles sind im Sinne der UN-BRK „angemessene Vorkehrungen“ zu treffen. Nicht nur der Abbau von Strukturen der Sonder-Konfirmandenarbeit, sondern vor allem der Aufbau von inklusiven Rahmenbedingungen wie interdisziplinäre Teamarbeit, inklusive Personalbildung auch für ehrenamtliche Kräfte, eine geeignete differenzierte subjekt- und leiborientierte Didaktik, religionspädagogische Forschungsbemühungen und eine aktiv einladende Gemeinkultur im Sinne des Leib-Christi-Gedankens sind zielstrebig zu entwickeln. Dies alles ist weder zum Nulltarif noch von heute auf morgen zu haben. Inklusion ist ein Prozess und darf nicht zur Ideologie erstarren. Langfristige Aktionspläne sollten als richtungweisende Perspektiven erarbeitet und passgenaue, vor Ort entwickelte Praxismodelle mit zunehmenden Teilhabegraden realisiert werden. Dazu können zahlreiche Good-practice-Gemeinden besucht werden und als motivierende Orientierung für Reformbemühungen dienen.

Literaturhinweise

- Ev. Landeskirche in Württemberg et al. (Hg.), Christliche Spiritualität gemeinsam leben und feiern, Stuttgart 2007.
- Lenz, R. (Hg.): Kreuzundquer mit Handicap: Ein Konfirmandenkurs gemeinsam mit geistig behinderten Jugendlichen, 2011. (Rezension unter: www.ptz-stuttgart.de/uploads/media/2011-Rez-Lenz.pdf).
- Pithan, A./ Adam, G./ Kollmann, R. (Hg.): Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde, Gütersloh 2002. (online verfügbar unter: Handbuch Integrative Religionspädagogik – Comenius Institut).
- Pithan, A./ Schweiker, W. (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung Inklusion: Ein Lesebuch, Münster 2011.
- Schwarz, R. (Hg.): KU – weil wir verschieden sind: Ideen – Konzeptionen – Modelle für einen integrativen KU, Gütersloh 2001.
- Stemm, Sönke von (Hg.): Inklusive Konfirmandenarbeit: Chancen und Grenzen - Modelle - Bausteine, 2011. (Rezension unter: www.ptz-stuttgart.de/uploads/media/2011-RezvStemm.pdf).

Internet

- Ev.-luth. Landeskirche Hannovers: Inklusive Konfirmandenarbeit. Informationen, Links und Material unter: <http://www.landeskirche-hannovers.de/evlka-de/wir-fuer-sie/jugendliche/konfirmandenzeit/inklusive-konfirmandenarbeit> (12.07.2012) www.evlka.de/schuleundkirche/content.php?contentTypeID=1285 (hier weitere Links)
- Pädagogisch-Theologisches Zentrum der Evangelischen Kirche in Württemberg: Projekt inklusive Konfirmandenarbeit (INKA): Informationen, Links und Material: www.ptz-stuttgart.de/86.html (12.07.2012)

WOLFHARD SCHWEIKER, geboren 1963, Dr. rer. soc., Pfarrer und Sonderpädagoge am Pädagogisch-Theologischen Zentrum Stuttgart und Lehrbeauftragter an der Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Quelle:

Schweiker, Wolfhard: Gemeindezentrum – Konfirmandenarbeit. In: Kunz, Ralph/Liedke, Ulf (Hg.): Handbuch Inklusion in der Kirchengemeinde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, 293-320.