

Gemeindepädagogik zwischen Lernortspezifik und Inklusion

von
Hiltrun Keßler

Abstract

In den wichtigsten gemeindepädagogischen Konzeptionen der letzten Jahrzehnte kommt die Beziehung von Menschen mit und ohne Behinderung als Thema der Gemeindepädagogik kaum bis gar nicht vor. Wie lässt sich diese ‚Nichtbeziehung von Gemeinde- und Integrations-/Inklusionspädagogik‘ erklären?

Der Beitrag zeigt, inwiefern der Lernort Gemeinde ein inklusives Potenzial birgt, so dass die Pädagogik in der Gemeindepädagogik offen ist, sich als inklusive Pädagogik zu verstehen. Konkrete Anfragen zeigen jedoch auch, dass sich durch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (2006/2009) neue Herausforderungen für die Diskussion in der gemeindepädagogischen Theorie und Praxis, für Aus- und Fortbildung stellen.

1. Gemeindepädagogik und Inklusion: auf den ersten Blick eine Fehlangelegenheit?!

Schaut man sich die wichtigsten gemeindepädagogischen Konzeptionen der letzten vier Jahrzehnte an, so fällt eines auf: die Beziehung von Menschen mit und ohne Behinderung kommt als Thema der Gemeindepädagogik kaum bis gar nicht vor. Für den Begriff „Inklusion“ ist das verständlich, findet er doch erst Anfang der 1990er Jahre in der deutschsprachigen pädagogischen Literatur Aufmerksamkeit.

Die gemeindepädagogischen Lehrbücher der letzten 25 Jahre von Gottfried Adam und Rainer Lachmann¹, Christian Grethlein², Klaus Wegenast und Godwin Lämmermann³ folgen einer an den Zielgruppen orientierten Systematik: es werden die Bildungsarbeit in der KiTa, im Kindergottesdienst, im kirchlichen Unterricht (sprich: der Konfirmandenarbeit), der (offenen) Jugendarbeit, der Erwachsenenbildung bis hin zur kirchlichen Bildung mit alten Menschen beschrieben. Wo in den genannten gemeindepädagogischen Handlungsfeldern ist die inklusive Praxis als Bildungshandeln vorgesehen und aufgehoben? Sind das die Lernorte, an denen sich behinderte und nicht behinderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene begegnen können? Dazu liest man nur wenig.

In einem kleinen Abschnitt fordert Christian Grethlein im Studienbuch Gemeindepädagogik die evangelischen Schulen auf, die „Integration behinderter Kinder in Regelklassen“ voranzutreiben. Aus Sicht Grethleins sind dafür personelle Ressourcen, eine Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams, eine gründliche Elternarbeit und gute Ausstattung der Schulen nötig. Er resümiert: „Daß hier in manchen Bundesländern staatliche Schulen bereits weiter fortgeschritten sind als kirchliche, sollte Evangelische Schulen zu verstärkten Bemühungen anstacheln.“⁴ Es ist auch heute eine interessante Frage, wie die evangelischen/konfessionellen Schulen im Gegenüber zu staatlichen Schulen die Inklusionsdebatte angehen.

Im „Neuen Gemeindepädagogischen Kompendium“ widmet Gottfried Adam in seinem Beitrag „Konfirmandenarbeit: Profil und Perspektiven“ dem Thema einen Ab-

¹ ADAM / LACHMANN 1987; ADAM / LACHMANN 2008.

² GRETHLEIN 1994.

³ WEGENAST / LÄMMERMANN 1994.

⁴ GRETHLEIN 1994, 178.

schnitt „Inklusion von Jugendlichen mit Behinderungen“⁵, ganz verstanden im Sinne einer Integrationsbemühung.

Auch aktuelle Studien zu gemeindepädagogischer Theorie und Praxis⁶, aber auch das 2012 erscheinende neue Studienbuch Gemeindepädagogik⁷ im Auftrag des Arbeitskreises Gemeindepädagogik e.V. wird das Thema Inklusion und Gemeindepädagogik explizit nicht bedenken – ein Mangel, angesichts der aktuellen Herausforderungen?! Oder bereits ein Hinweis auf ein anderes Verständnis von Inklusion, das nicht zuerst eine Integration der Verschiedenen im Blick hat, sondern im weiten Sinne nach einer Pädagogik fragt, die von der Tatsache der Heterogenität, der Verschiedenheit und Vielfalt in gemeindepädagogischen Kontexten ausgeht. Es ist zur Kenntnis zu nehmen, dass „Integrationspädagogik Beteiligung und Unterstützung bei ihren Zielen explizit kaum oder gar nicht von christlichen Gemeinden und dem ihnen eigenen gemeindepädagogischen Handeln“⁸ erwartet. Martina Blasberg-Kuhnke geht von einer auffälligen „Nicht-Beziehung zwischen Gemeinde- und Integrationspädagogik“⁹ aus. Woran liegt das? Gibt es hier einen systematisch blinden Fleck? Das mir gestellte Thema fordert heraus, dem nachzugehen.

2. Entdeckungen in der gemeindepädagogischen Theorie und bleibende Fragen

Bei genauerem Hinsehen und intensiver Beschäftigung mit dem Thema zeigt es sich, dass die These der Nicht-Beziehung zwischen Gemeindepädagogik und Integrations-/Inklusionsthematik so nicht aufrecht zu halten ist. Wird man bei den Handlungsfeldern nur wenig fündig, so begegnet auf anderen Ebenen der Gemeindepädagogik eine inklusive Qualität. Dies möchte ich an drei Punkten verdeutlichen: anhand der Lernortspezifik (2.1), der Subjektorientierung (2.2) und den berufs- und professions-theoretischen Ansätzen (2.3).

2.1 Inklusion: eine Spezifik des Lernortes Gemeinde

Gmeindepädagogik ist es wichtig wahrzunehmen, wo Menschen heute nach Orten der Besinnung und Lebensdeutung, der Suche nach Sinn und Gestaltung des Miteinanders suchen. Für Gespräch, Besinnung und Gemeinschaft möchte sie selbst geeignete Orte und Kontaktstellen anbieten. Die Ortsgemeinde wurde traditionell als Lernort angesehen, an dem Jüngere und Ältere, Einzelne und Gruppen, in verschiedenen Aktivitäten dem christlichen Glauben begegnen. Gemeinde als Lernort hat dadurch eine inklusive Tendenz.

So versucht die Konfirmandenarbeit bspw. Förderschüler genauso wie Haupt- und Realschüler oder Gymnasiasten anzusprechen. Das Gemeindefest war ein wichtiges Paradigma¹⁰ und gemeindepädagogischer Lernort, das Lernprozesse zwischen den Generationen, im dialogischen, diakonischen, kulturpädagogischen oder ökumenischen Lernen anregen wollte. Der Gottesdienst als Zentrum der Gemeinde ist nach Christian Möller „Vollversammlung‘ der Gemeinde“, in dem „die Starken für die

⁵ ADAM / LACHMANN 2008, 271-272.

⁶ Exemplarisch können dafür zwei Sammelbände stehen: DOYÉ / KEßLER 2002; KEßLER / DOYÉ 2010. Zu weiteren Veröffentlichungen von Mitgliedern des Arbeitskreises Gemeindepädagogik e.V. vgl. URL: www.ak-gemeindepädagogik.de [Zugriff: 29.11.2011].

⁷ BUBMANN / DOYÉ / KEßLER / OESSELMANN / PIROTH / STEINHÄUSER (2012; im Druck).

⁸ BLASBERG-KUHNKE 2002, 468.

⁹ Ebd.

¹⁰ RUDDAT 1992, 445-465.

Schwachen, die Anwesenden für die Abwesenden, die Glaubenden für die Zweifelnden, die Gruppen für die Einzelnen“ sensibilisiert werden und jede und jeder „zu einem Glied am Leib Christi“¹¹ wird.

Die Lernorte Konfirmandenarbeit, Gemeindefest oder Gottesdienst wie alle anderen Orte und Räume am Lernort Gemeinde haben das Potenzial, inklusiv zu sein. Was macht den inklusiven Charakter eines Lernortes aus? Reicht es schon, dass diese Orte und Räume allen Menschen zugänglich sind?

Günter Ruddat benutzt zur Kennzeichnung einer integrativen Gemeindepraxis das Bild einer „Gemeinde ohne Stufen“ als einer diakonischen Gemeinde.¹² Er knüpft dabei an Vorstellungen von Karl Foitzik und Elsbe Goßmann an, die „Gemeinde als Karawanserei“ bezeichnet haben. In der Gemeinden als Karawanserei können Menschen ihre Kontakte zur Gemeinde eigenverantwortlich gestalten; stehen die Türen für all diejenigen weit offen, die Hilfe brauchen; wird Vielfalt als produktiver Reichtum verstanden und Partizipation ist möglich. Das allgemeine Priestertum realisiert sich, in dem die Verschiedenheit der Menschen geachtet und Verantwortung ermöglicht und eingeübt wird. Dazu gehört dann auch die Verantwortung im sozialen Nahraum und für die Welt.¹³ Eine solche inklusive Gemeindepraxis möchte „Oase“ sein, in die sich Menschen flüchten, wenn es ihnen ‚außerhalb‘ zu heiß wird. Dies darf aber nicht dazu führen, daß die ‚Flucht‘ auf Dauer gestellt und die ‚Sonderwelt‘ zur ‚Lebenswelt‘ wird. [...] Wir plädieren deshalb für eine Gemeinde, in der die engagierten Gruppen [, Einzelnen und Aktivitäten, HK] nicht zum Selbstzweck werden. So viel Binnenorientierung wie nötig, so viel Außenorientierung wie möglich.“¹⁴ Einer inklusiven Gemeinde geht es dann nicht darum, „behinderte Menschen an vorfindliche Gemeindefarbeit“ an- oder einzupassen. Es geht „um behutsame Schritte auf dem Weg zu einer wahrhaft ‚integrierten Gemeinde“¹⁵. Dazu zählen nach Ruddat bauliche Veränderungen genauso wie der Abbau der inneren Schwellen von Vorurteilen oder Berührungängsten mit dem Fremden. Ohne finanzielle und personelle Mittel und einer starken Netzwerkbildung zwischen der Sonderwelt Gemeinde und der Lebenswelt der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen hat eine inklusive diakonische Gemeinde kaum eine Chance.

Als erstes Zwischenergebnis halten wir fest:

Bereits in der ekklesiologischen Bestimmung der Gemeinde als „Leib Christi“ wie auch in der gemeindepädagogischen Konkretion der „Gemeinde ohne Stufen“ liegen starke inklusionsbezogene Definitionen vor, die den Lernort Gemeinde als offen für Inklusion, als auf Inklusion angelegt beschreiben. Als Frage bleibt: Wie ist dieser Anspruch in der Realität eingelöst?

2.2 Die Subjektorientierung

Im bereits erwähnten TRE-Artikel „Gemeinde“ weist Christian Möller auf den lokalen und sozialen Wortsinn von Gemeinde hin. Gemeinde bezeichnet zu aller erst den Platz, „auf dem sich Gemeindeleben abspielt“. Sie ist „im strengen Sinn ihrer lokalen Bedingtheit Orts-Gemeinde“. Sie umfasst aber gleichzeitig „die Gesamtheit derer, die etwas [zu gesamter Hand] gemeinsam haben“¹⁶. Im Allemanischen „Allmende“

¹¹ MÖLLER 1984, 331.

¹² Vgl. RUDDAT 1993, 219-242. RUDDAT 2002, 454-465.

¹³ Vgl. FOITZIK / GOßMANN 1995, 106-111.

¹⁴ Ebd., 110.

¹⁵ RUDDAT 2002, 458.

¹⁶ MÖLLER 1984, 317.

ist dieser doppelseitige Wortgehalt von Gemeinde als Ort/Raum und Gemeinschaft derer, die diesen Raum nutzen, erhalten geblieben.

Der Lernort Gemeinde ist also nicht nur eine lokale und institutionelle Kategorie, wo Menschen dem christlichen Glauben begegnen. Gemeinde wird zugleich als Lernprozess derjenigen bezeichnet, die in je eigener Weise und in individuellen Formen der Kommunikation des Evangeliums Ausdruck verleihen.

Mit dieser Doppelstruktur von Gemeinde hat sich der Arbeitskreis Gemeindepädagogik in seinen Anfangsjahren beschäftigt. „Mitten in der Lebenswelt“ und „Lebenswelt Erwachsener“ lauten die Titel der beiden ersten Symposien 1991 und 1993. Man sprach von einer lebensweltorientierten Gemeindepädagogik, die ihre Theorie und Praxis von den Nutzerinnen und Akteuren her denkt, konzipiert und durchführt. Der/die Einzelne wird zum Ausgangsort gemeindepädagogischer Überlegungen. Karl Foitzik beschreibt die Subjektorientierung gemeindepädagogischer Arbeit so: „Gemeindepädagogik ist von Anfang an subjektorientiert konzipiert. Will sie subjektorientiert bleiben, ist sie genötigt, auf die multiplen Lebenswelten mit einem multiplen Angebot zu reagieren. [...] Gemeindepädagogik bezieht sich keineswegs nur auf parochiale Gruppenarbeit. Sie hat die einzelnen Individuen im Blick, möchte aber emotionale und kognitive Angebote durch sozialräumliche Arrangements stützen [...] ‚Gemeinde‘-pädagogik zielt auch auf Gemeinschaft.“¹⁷

Ich führe diese Fragen zu einer am Subjekt und dessen Lebenswelten orientierten Gemeindepädagogik darum aus, weil gemeindepädagogisches Bildungshandeln per se durch eine große Vielfalt und Heterogenität gekennzeichnet ist. Karl Foitzik hat dies mit dem Begriff „multiple Lebenswelten“ aufgegriffen, denen multiple Angebote zur Förderung sozialer oder kognitiver Kompetenz dann entsprechen sollten. Neben einer Angebotsvielfalt möchte gemeindepädagogisches Bildungshandeln der Differenz von Menschen Raum geben und hat darin inklusiven Charakter. In gemeindepädagogischen Angeboten treffen sich unterschiedliche Interessen, Neigungen und Frömmigkeitsstile von Kirchenmitgliedern, genauso wie von Nichtmitgliedern, Konfessionslosen. Hier treffen sich Menschen mit und ohne Beeinträchtigung, Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Schularten, Frauen und Männern milieuübergreifend. Gemeindepädagogik hat es immer schon mit einem heterogenen Klientel zu tun.

In Aufnahme soziologisch orientierter Milieustudien (vgl. KMU IV) hat die Gemeindepädagogik auf die Heterogenität mit verstärkter Milieuorientierung reagiert. Das wirft die Frage auf, wie sich eine solch verstärkte innere Differenzierung zu einer inklusiven Pädagogik verhält.

Die EKD-Konfirmandenstudie hat zuletzt eindrücklich vorgestellt, dass die Konfirmandenarbeit „mit diesen gemischten Lerngruppen einen wichtigen gesellschaftlichen Beitrag gegen die – durch die Ganztagschulentwicklung auf immer mehr Lebensbereiche übergreifende – Schularten-Segmentierung der Jugendlichen in Deutschland“¹⁸ leistet. Wie steinig der Weg zu einer differenzierten, an den jeweiligen Jugendlichen orientierten Konfirmandenarbeit dann ist, zeigen die Befunde der Studie nur zu deutlich. Im Blick auf das Auswendiglernen der Katechismusstücke im Konfer (Vaterunser, Glaubensbekenntnis, Psalm 23, Zehn Gebote/KU01-06) ist man weit von einem inklusiven Ansatz entfernt. Am Ende der Konfer-Zeit können 69% der

¹⁷ FOITZIK 1994, 149f.

¹⁸ 71% der Konfirmandengruppen bestehen aus 3 oder 4 verschiedenen Schularten, auch wenn die Hauptschüler/innen (in 81% im Westen und 15% im Osten) und Förder- bzw. Sonderschüler/innen (in 23% aller Gruppen) hier unterrepräsentiert sind. ILG / SCHWEITZER / ELSENBAST in Verbindung mit OTTE 2009, 147.

Gymnasiasten, 59% der Real- und 52% der Hauptschüler/-innen das Glaubensbekenntnis auswendig. „Unter den Förderschülern sinkt die Quote gar auf 38%“¹⁹ – so die Verfasser. Wo Förderschüler zu 43% und Hauptschülerinnen zu 29% das Auswendiglernen grundsätzlich bejahen (zu Realschülern mit 19% und Gymnasiasten mit 18%), müssten neben einer überwiegend kognitiv und am gymnasialen Klientel orientierte Didaktik Wege gesucht werden, dass „auch die langsamer Lernenden zum Ziel kommen, ohne dass sie sich in der Gruppe als Außenseiter fühlen müssen“²⁰.

Zeitdruck und Unkenntnis vieler Hauptamtlicher, unmotivierte Jugendliche oder die Arbeit ohne Team sind Gründe, die „die Entfaltung einer kooperativen Art von Konfirmandenarbeit“ behindern.

Als zweites Zwischenergebnis halte ich fest: Auch wenn Inklusionstheoretische Begriffe kaum verwendet werden, bietet das Modell der Subjektorientierung geeignete Anschlussflächen, inklusive Lernprozesse in der Gemeindepädagogik zu beschreiben. Subjektorientierung ist per se inklusiv, an den beteiligten Subjekten interessiert, ihre Perspektive einnehmend.

Als Frage bleibt: Ist gemeindepädagogische Arbeit wirklich in der Lage, so differenzierte Angebote für Kindern, Jugendliche, Ältere, Quereinsteigerinnen etc. zu entwickeln und vorzuhalten? Oder ist die Fragerichtung falsch? Ist die Suche nach immer stärkerer äußerer wie innerer Differenzierung der Praxis (auch im Sinne der Milieuorientierung) einem auf Integration zielendem Inklusionsverständnis verhaftet. Hier wäre vielmehr zu fragen: Wie gelingt es, der Heterogenität durch vermehrte differenzierte Angebote zu entsprechen? Ein Inklusionsverständnis, das von der vorhandenen Vielfalt als Wirklichkeit der Gemeinde ausgeht, wird sich fragen, ob und wie die Einzelnen sich in der Gemeinde artikulieren können, wo sie Orte der selbst bestimmten Gestaltung finden, wie sie motiviert werden, sich als Teil des Ganzen zu engagieren usw. Dann ist nicht „die Gemeinde“ oder die Mitarbeitenden verantwortlich, immer differenziertere Angebote vorzuhalten, sondern sie werden Begleiter (Animateurin) von selbst bestimmten Bildungsprozessen. Hierfür schärft die Inklusionsdebatte den Blick.

Hilfreich kann dabei die Diskussion um eine fachliche Unterscheidung des Inklusionsbegriffs vom Integrationsbegriff sein: Semantisch geht es beim Integrationsbegriff (vom lateinischen Ursprung „integratio“) vor allem um „Wiederherstellung eines Ganzen.“²¹ Inklusives Denken geht jedoch von einem bereits bestehenden Zustand aus, dem Rechnung getragen werden kann. Wohingegen Integration als Vorgang der Herstellung eines angestrebten Zustandes aufgefasst wird. Insofern ist das Verständnis von Inklusion in der Gemeindepädagogik nicht sachgerecht mit einer Integrationsbemühung beschrieben, sondern gemeindepädagogisches Bildungshandeln geht von einem bereits hergestellten Ganzen aus (vgl. oben Leib Christi, Ihr seid alle eines in Jesus Christus, Gal 3,28).

Angesichts gegenwärtiger Praxis bleibt aber die Frage, ob die gemeindepädagogischen Angebote nicht dennoch selektiv ausgerichtet sind (Vorwurf der Milieuverengung)? Oder zugespitzt: ist Subjektorientierung vielleicht sogar besonders anfällig für Exklusivität?

¹⁹ Ebd., 196.

²⁰ Ebd., 197.

²¹ Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion 2003, 632.

2.3 Vernetzung verschiedener Lernorte - eine berufs- und professionstheoretische Perspektive

Als dritte Entdeckung eines inklusiven Potenzials der Gemeindepädagogik möchte ich das Berufsbild der Gemeinde-/Religionspädagogen und -pädagoginnen nennen. Bereits in der Entstehungszeit der Gemeindepädagogik beschreiben Gottfried Buttler und Dieter Aschenbrenner in ihrer programmatischen Schrift „Die Kirche braucht andere Mitarbeiter. Vom Universaldilettanten zum Spezialisten“²² 1970 die wichtigsten Probleme damaliger Gemeindemitarbeitender. Diese sogen. gemeindebezogenen Dienste waren in die Krise geraten und immer weniger junge Leute entschieden sich für solch einen „Hilfsdienst“, der eng an die Ortsgemeinde und das Pfarramt gebunden war. Die beiden Autoren konstatieren auch eine Krise der Vorgängerausbildungen, da es für die Gemeindemitarbeitenden damals keine beruflichen Veränderungsmöglichkeiten gab. Ich zitiere Aschenbrenner/Buttler: „Der Anreiz und der Wunsch, seinen Beruf in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen und Tätigkeitsfeldern auszuüben, nimmt zu. [...] die Gemeindemitarbeiter [haben] keine Möglichkeit, in einem anderen als dem kirchlichen Arbeitsfeld tätig zu werden, wenn sie nicht eine ganz neue Berufsausbildung beginnen.“²³

Die gemeinde- und religionspädagogischen Ausbildungen sollten den Absolventinnen und Absolventen auch die Tätigkeit in anderen gesellschaftlichen Bereichen ermöglichen - dies wurde Ende der 1990er Jahre mit der Doppelqualifikation in Sozialer Arbeit und Religions- und Gemeindepädagogik²⁴ bzw. schulischer Religionspädagogik und Gemeindepädagogik durchgesetzt. Seither ist für Studierende eine Doppelqualifikation fast eine Normalität und Selbstverständlichkeit geworden. Damit sind Gemeinde- und Religionspädagogen oder Diakoninnen und Diakone für eine inklusive Arbeit bestens geeignet. Durch eine Doppelqualifikation kennen sie sich mit den Logiken unterschiedlicher Institutionen aus. Wer weiß, was es unter heutigen Bedingungen heißt, Lehrerin oder Lehrer zu sein, hat ein anderes Verständnis für den Lernort Schule und bringt gute Voraussetzungen für gelingende Kooperationen mit. Mit der Doppelqualifikation in Religions-/Gemeindepädagogik und Sozialpädagogik erwerben die Studierenden grundlegende Kenntnisse staatlicher und freier Träger, die für eine Beschäftigung an Schnittstellen zwischen kirchlichen und gesellschaftlichen Institutionen wesentlich sind. Für eine künftige Berufstätigkeit werden der Brückenbau und die Grenzgänge zwischen unterschiedlichen Systemen und Interessen immer wichtiger. Gemeindepädagoginnen und -pädagogen als sogen. „Schnittstellen-Manager/-innen“²⁵ (Ralf Hoburg) bringen qua Ausbildung Kompetenzen mit, um Interessen zu verknüpfen, um Kontakte auch zwischen Menschen mit und ohne Beeinträchtigung, zwischen Ortsgemeinde und Gemeinwesen herstellen und gestalten zu helfen.

Einen neuen Schub in Richtung Inklusion und Vernetzung erfährt die gemeindepädagogische Diskussion gegenwärtig vom Konzept der „Gemeinwesendiakonie“. 2007 tauchte der Begriff erstmals im Diakonie-Text „Handlungsoption Gemeinwesendiakonie“²⁶ auf. Er bezeichnet „eine Gestalt kirchlich-diakonischer Arbeit, die von Kirchengemeinden und Kirchenkreisen, von diakonischen Diensten und Einrichtungen gemeinsam getragen wird und in der mit weiteren Akteuren kooperiert wird. Sie nimmt

²² ASCHENBRENNER / BUTTLER 1970.

²³ Ebd., 52.

²⁴ Kirchenamt der EKD 1996, 21.

²⁵ HOBURG 2011.

²⁶ Diakonisches Werk der EKD 2007.

den Stadtteil in den Blick, orientiert sich an den Lebenslagen der Stadtteilbewohner und öffnet sich so zum Gemeinwesen hin.“²⁷

Durch gemeinwesendiakonisches Handeln soll sich die ortsgemeindliche Binnenperspektive mit dem sozialen Raum im Gemeinwesen, in der Region und Zivilgesellschaft verbinden. Ziel ist eine neue Kultur des Sozialen, die Theodor Strohm als „Wichern drei“ bezeichnet. Ich möchte behaupten: das, was die UN-Behindertenrechtskonvention an Herausforderungen und Veränderungen für das Schulwesen bringt, kann die Gemeinwesendiakonie für die sozial-diakonischen und gemeindepädagogischen Handlungsfelder bedeuten. Vielfältige Aktionsprogramme von Bund und Ländern, von Kirche und Diakonie (u.a. „Soziale Stadt“, „Mehrgenerationenhäuser“, „Kiez, Viertel, Quartier - Kirche mittendrin“) wollen die verschiedenen Akteure auch beim Thema Ausgrenzung und Stigmatisierung, Integration und Inklusion zusammen bringen. Das kann bedeuten, dass die Zeit, in der Menschen mit Behinderung in separaten Einrichtungen untergebracht waren, vorüber ist. Menschen mit Behinderung ziehen aus ihren „desintegrierenden Sonderwelten“ (Johannes Degen) nun mitten in die Städte und in die Nachbarschaft von Kirchengemeinden. Wie kann eine Nachbarschaft gestaltet werden, wo es bisher kaum selbstverständlich ist, dass in „Kirche und Gesellschaft das nachbarschaftliche Zusammenleben mit Menschen mit Behinderung als notwendige, letztlich sogar bereichernde Dimension zum Leben gehörend angesehen wird“²⁸?

Auf diese Konzepte der Gemeinwesenarbeit und Gemeinwesendiakonie, die Konversion großer Einrichtungen und Heime für behinderte Menschen in das nachbarschaftliche Zusammenleben müssen Studium und Praktika entsprechend vorbereiten. Ich möchte für ein sonderpädagogisches Praktikum als Pflichtbestandteil des Hochschulstudiums plädieren.

Im Blick auf das Thema „Gemeindepädagogik zwischen Lernortspezifik und Inklusion“ möchte ich folgendes festhalten: Gemeindepädagogik hat sich auf der Ebene der Berufstheorie - Veränderungen in der Lebenswelt folgend - auf inklusive Situationen eingestellt. Doppelqualifikationen sind besser geeignet, auf plurale Arbeitszusammenhänge zu reagieren und haben dadurch auch ein Potenzial für mehr Inklusion.

Es bleibt die Frage: Läuft die Gemeindepädagogik womöglich Gefahr, durch „Delegation“ der Inklusionsthemen an die „anderen“ Qualifikationen (eher die Sozial-, Sonder- oder Heilpädagogik) selbst inklusionstheoretisch unterbelichtet zu sein oder hilft die Gemeindepädagogik in ihrer Spezifik auch den anderen Qualifikationen zu einem inklusiven Selbstverständnis?

Mein Resümee lautet nun:

Wie ich gezeigt habe, erweist sich der Lernort Gemeinde in seiner Spezifik als inklusiv, so dass die Pädagogik in der Gemeindepädagogik offen ist, sich als inklusive Pädagogik zu verstehen, bzw. anschlussfähig ist an die derzeitige pädagogische Fachdiskussion. Meine Fragen zeigen aber auch, dass sich, auch angestoßen durch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (2006) und deren Umsetzung im deutschen Schulwesen (2009), neue Herausforderungen für die Diskussion in der gemeindepädagogischen Theorie und Praxis stellen, zumindest wo es um verstärkte Kooperation von Schule und Gemeinde, Kirchengemeinde und Gemeinwesen geht. Es gilt das, was an inklusivem Potenzial vorhanden ist, theoretisch zu reflektieren und es in Aus- und Fortbildung, aber besonders am Lernort Gemeinde bewusster zu nutzen. Der Schritt einer Integration von Menschen mit Behinderung in der Praxis der Gemeinden steht vielerorts noch aus.

²⁷ HORSTMANN / NEUHAUSEN 2010, 5.

²⁸ DEGEN 2010, 80.

3. Wie inklusiv ist Gemeindepädagogik wirklich? - der „Index für Inklusion“

Abschließend möchte ich die gemeindepädagogische Theorie und Praxis einer systematischen Prüfung unterziehen. In wiefern halten meine Beobachtungen zum inklusiven Potenzial der Gemeindepädagogik wirklich einer Prüfung stand? Hierfür scheint mir der im Jahre 2000 von Tony Booth & Mel Ainscow entwickelte und in Deutschland durch Ines Boban & Andreas Hinz verbreitete „Index für Inklusion“²⁹ als ein geeignetes Instrument. Dabei ist mir deutlich, dass sich die Fragen besonders an den schulischen Kontext richten. Dennoch möchte ich einige Fragen aus diesem schulischen Index für Inklusion an die Gemeindepädagogik stellen. Ich frage, wo sich das Studium der Gemeinde- und Religionspädagogik hier einordnet und worin die nächsten Entwicklungsschritte auf dem Weg zu einer inklusive(re)n Gemeindepädagogik liegen könnten.

Eine erste Dimension möchte „Inklusive Kulturen bzw. Inklusive Grundhaltungen schaffen“. Dazu zählen solche Frage wie: „Werden alle Menschen freundlich empfangen?“ - „Fühlt sich jede/r willkommen?“ - „Werden alle Menschen in gleicher Weise wertgeschätzt?“ oder „Wie wird Verschiedenheit ermöglicht?“

Hierin erweist sich gemeindepädagogische Praxis als stark. Mit der Veröffentlichung des Comenius-Instituts (2008) gesprochen, umfasst Gemeindepädagogik eine Vielzahl von Bildungsaktivitäten: Christenlehre, Kinderkirche oder Kindergottesdienst, Konfirmandenarbeit, offener Jugendtreff, Familienpatenschaften, Erwachsenen- und Seniorinnen/Seniorenbildung, Kulturarbeit und gemeinwesenbezogene Bildungsprojekte u.v.a.m.³⁰ Jede und jeder ist willkommen und gemeindepädagogische Praxis ist grundsätzlich für alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene zugänglich. Ob daraus dann eine konkrete inklusive gemeindepädagogische Arbeit wird, wird mit davon abhängen, inwieweit sich kirchliche Strukturen auf den Anspruch einer inklusiven Pädagogik einstellen. Viele Kolleginnen und Kollegen erleben gegenwärtig einen Druck, der durch Kirchen(-leitungen) auf ihrer Tätigkeit lastet. Von gemeindepädagogischer Praxis wird eine verstärkte Aufmerksamkeit für die primäre kirchliche Sozialisation und die Vermittlung von religiösem Grundwissen erhofft. Wo können wertschätzende Räume und offene Projekte entstehen und am Leben erhalten werden, wenn der ‚missionarische Mehrwert‘ gemeindepädagogischer Tätigkeit so im Vordergrund steht? Sind wir wirklich „für alle offen“, wie zu DDR-Zeiten die Nikolaikirche in Leipzig Menschen eingeladen hat? Nehmen sich bspw. Mitarbeitende Zeit, Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Schichten, aus Armutslagen, mit Migrationshintergrund, mit Assistenzbedarf, diejenigen, die wenig religiös sozialisiert und sprachfähig sind, besonders herzlich willkommen zu heißen und einzuladen? Die EKD-Konfirmandenarbeitsstudie hatte gezeigt, dass diese Kinder, Jugendliche und Familien den Konfirmanden besuchen, weil sie persönlich eingeladen wurden.

Neben den Strukturen ist ein weiterer wesentlicher Faktor für eine inklusive Kultur und Haltung die Mitarbeitenden selbst, die Gemeindepädagoginnen und Diakone. Wo und wie haben sie Heterogenität durch Praktika und im Studium als Bereicherung erlebt? Wie integrativ ist ein Hochschulstudium? Meist sind es einzelne Projekte, die Leuchttürme integrativer pädagogischer Praxis sind. Ob in künstlerischen und Theaterprojekten zwischen behinderten und nicht-behinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen oder in kooperativen, schulartenübergreifenden Projekten lernen Studierende „wie die jeweils andere Gruppe ihren Lebensalltag bewältigt. Alle mussten für dieses Projekt erhebliche Anstrengungen aufwenden, um es gelingend zu

²⁹ Vgl. BOOTH / AINSLOW 2003. Index Inklusion für Bildungseinrichtungen in der EKD 2011, 191-193.

³⁰ Vgl. SPENN / HASPEL / KEBLER / LAND 2008, 10.

gestalten. [...] Wir (Studierende, HK) haben gelernt, dass die Perspektive der Schülerinnen und Schüler, sich im Rollstuhl ohne den Sehsinn durch die Welt bewegen zu müssen, keineswegs eine einseitig fürsorgebedürftige Lebensweise darstellt.³¹ So resümiert Ekkehard Kreutter, der an der Fachhochschule Hannover ein Schutzengel-Projekt im Modul „Praktische Theologie in unterschiedlichen Handlungsfeldern - Kirche und Kultur“ von Studierenden der Religionspädagogik/Diakonie mit Schülerinnen und Schülern aus dem Landesbildungszentrum für Blinde durchgeführt hat. Einüben und Erfahren, Neugier und Offenheit, eine kommunikative und soziale Kompetenz, eine professionelle Haltung, die Grenzen achtet und kontinuierlich reflektiert, gehören als Grundhaltungen zur gemeinde- und religionspädagogischen Beruflichkeit hinzu. Diese sollten expliziter im Dienst einer inklusiven Gemeindepraxis entwickelt werden.

Der zweite Aspekt des Index Inklusion steht unter der Überschrift „Inklusive Strukturen etablieren“. Hier stellt sich die Frage, wie behindertentauglich, barrierefrei und rollstuhlgerecht die Lernorte Gemeinde und Kirche wirklich sind. Viele Kirchengemeinden sind bereits dadurch mit erheblichen Veränderungen konfrontiert. „Macht die Kirchengemeinde ihre Gebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich?“ Daneben werden Fragen eines Miteinanders verschieden qualifizierter Berufsgruppen genannt. „Helfen Fortbildungsangebote den Mitarbeitenden, auf die Vielfalt der Menschen einzugehen?“ - „Wie drückt sich die Wertschätzung für die Vielfalt der Mitarbeiterschaft bei der Besetzung von Mitarbeiter/-innen-Stellen aus?“

Die Veröffentlichungen zur inklusiven Schule oder inklusiven Konfirmandenarbeit hören sich ähnlich an. Selbstverständlich fordern sie die Arbeit in multiprofessionellen Teams, die gleichberechtigte Doppelbesetzung innerhalb einer Klassen von Sonderpädagogin und Pädagoge, die Arbeit in kleinen Lerngruppen, offene und ganzheitliche Lernformen und die Interaktion der verschiedenen Systeme Eltern/Familie, Schule, Diakonie, Kirche, Kinder- und Jugendhilfe³². Nach Andreas Hinz braucht Inklusion nicht den ‚omnipotenten Inklusionspädagogen‘, ‚hilfreich sind vielmehr verschiedene pädagogische Professionen (Schul-, Sonder-, Sozialpädagogik, [und ich füge Religions- und Gemeindepädagogik hinzu, HK]) mit ihrem spezifischen - allerdings im Hinblick auf das gemeinsame Lernen in heterogenen Gruppen deutlich veränderten - Blickwinkeln, [...] Problemlösungskompetenzen als ein entscheidendes Moment von schulischer Qualität lassen sich in Teamstrukturen mit einer Kombination verschiedener Perspektiven weitaus besser realisieren³³. Auch wenn hier Inklusion vornehmlich als Integration von Menschen mit Behinderung verstanden wird, so sind die genannten Merkmale auch für eine inklusive Gemeindepraxis, die Verschiedenheit als Ausgangslage betrachtet, ebenso von Belang.

Die Fähigkeit zur Mitarbeit im Team, auch mit Ehrenamtlichen kennzeichnet besonders das gemeindepädagogische Berufsbild.³⁴ Teamarbeit und eine multidisziplinäre Herangehensweise, die Kenntnisse der Theologie und Religionspädagogik, der allgemeinen Erziehungswissenschaft, Erwachsenenbildung, Sozialwissenschaften und Sozialpädagogik mit einbezieht, kennzeichnet die Gemeindepädagogik als Verbundwissenschaft. Diese vielfältigen Perspektiven sind in einer inklusiven Gemeindegemeinschaft in speziellen Profilstellen auf Kirchenkreis- oder Dekanatsebene einzubringen.

Teilhabe, bereichernde Vielfalt, binnendifferenziertes Lernen mit allen Sinnen, gerechte Strukturen, Methodenvielfalt etc. sind große Forderungen, die mit der Gestal-

³¹ KREUTTER 2011, 26.

³² MÜLLER-FRIESE 2011, 40.

³³ HINZ 2011, 25.

³⁴ Vgl. PIROTH 2004.

tung einer inklusiven Schule und Gemeinde verbunden sind. Zwei Dinge haben mich in meiner Beschäftigung mit dem Thema „Gemeindepädagogik zwischen Lernortspezifik und Inklusion“ nachdenklich gemacht. Solange die Spaltung der Gesellschaft in arm und reich ungehindert anhält, es offensichtlich „keine politische Mehrheit für eine höhere gesellschaftliche Inklusion“³⁵ gibt, Kinder und Jugendliche in unterschiedlichen Lebenswelten und Sozialräumen aufwachsen und die Benachteiligten und Ausgegrenzten länger denn je unter sich bleiben, ist und bleibt die sich inklusiv verstehende Schule und Gemeinde eine eindimensionale Forderung.

Beruhigend hingegen ist, dass Inklusion auch an ganz „gewöhnlichen“ Schulen - und ich ergänze in ganz „gewöhnlichen“ Gemeinden - gelingen kann. Es braucht nicht immer die „Helden der Inklusion“ (Gerhard Wegner). Inklusiv Gemeindepädagogik hängt nicht von außergewöhnlichen Personen, einem besonderen Bekenntnis, einer einmaligen Schul- oder Gemeindekultur ab. Forschungen in England³⁶ zeigen, dass Erfolge sich auch dann einstellen können, wenn Pädagogen/-innen von „ganz normalen“ Werten in ihrer Arbeit getragen sind. Lehrer/-innen wollen dann „das Beste für alle Schüler/-innen“, engagieren sich für ihre Kinder und Jugendlichen und entwickeln individuelle Unterrichtsformen.

Ich schließe mit einem Zitat von Marcel Gräf: „Der Inklusionsbegriff findet seinen Ausgang in der Vision einer Gesellschaft, die eine gleichberechtigte Teilhabe und Anerkennung aller Menschen als Ziel hat. Diese Vorstellung findet auch in die Pädagogik Eingang und meint hier für alle Menschen gleiche Möglichkeiten einer Partizipation an Bildung und Erziehung.“³⁷

Christliche Gemeinde – in welcher Sozialgestalt auch immer - spiegelt (noch als „ein dunkles Bild“, 1.Kor 13,12) jene im Christusgeschehen bereits hergestellte Ganzheit menschlichen Lebens und menschlicher Gemeinschaft (verstanden als Inklusion) wider und versucht sie als versöhnte Vielfalt zu leben. Inklusion allein verstanden als Integrationspädagogik wäre daher für das Selbstverständnis der Gemeindepädagogik zu eng gefasst. Inklusion als pädagogisches Selbstverständnis einer gleichberechtigten Teilhabe aller, entspricht besser dem Selbstverständnis christlicher Gemeinde. Daher hat die Gemeindepädagogik weniger Schwierigkeiten mit einer inklusiven Pädagogik als dies wohl in schulischen Kontexten der Fall sein wird. Dort zielt Inklusion auf eine wesentliche Veränderung des Selbstverständnisses von Schule und einer bisher selektierenden Funktion der Schulstruktur. Die Gemeindepädagogik wird durch die Diskussion an die Spezifik ihres Lernortes erinnert und muss sich nach der Praxis ihres Bildungshandelns fragen lassen. Die enger gewordene Verbindung von Schule und Gemeinde eröffnet hierbei ein gemeinsames Lernfeld.

³⁵ RAUER 2010, 114.

³⁶ DYSON 2011, 53-60.

³⁷ GRÄF 2008.

Literatur

- ADAM, GOTTFRIED / LACHMANN, RAINER (Hg.) (1987), Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen.
- ADAM, GOTTFRIED / LACHMANN, RAINER (Hg.) (2008), Neues Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen.
- ASCHENBRENNER, DIETER / BUTTLER, GOTTFRIED (1970), Die Kirche braucht andere Mitarbeiter. Vom Universaldilettanten zum Spezialisten. Analysen, Thesen und Materialien zum Berufsbild und zur Ausbildung des kirchlichen Mitarbeiters im Gemeindedienst, Stuttgart.
- BLASBERG-KUHNKE, MARTINA (2002), Gemeindepädagogik im Spiegel der Integration - eine kritische Sichtung, in: PITHAN, ANNEBELLE u.a. (Hg.), Handbuch integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde, Gütersloh, 466-477.
- BOOTH, TONY / AINSCOW, MEL (2003), Index für Inklusion. Lernen und Teilhaben in der Schule der Vielfalt entwickeln, übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von INES BOBAN / ANDREAS HINZ, Halle-Wittenberg.
- BUBMANN, PETER / DOYÉ, GÖTZ / KEßLER, HILDRUN / OESSELMANN, DIRK / PIROTH, NICOLE / STEINHÄUSER, MARTIN (Hg.) (2012), Studienbuch Gemeindepädagogik, Berlin / Boston (im Druck).
- DEGEN, JOHANNES (2010), Leben in Nachbarschaft, in: HERRMANN, VOLKER / HORSTMANN, MARTIN (Hg.), Wichern drei - gemeindediakonische Impulse. Neukirchen-Vluyn, 76-81.
- DEGEN, JOHANNES (1993), Gemeinde ohne Stufen. Diakonischer Gemeindeaufbau am Beispiel gemeinde- und religionspädagogischer Arbeit mit behinderten und nicht-behinderten Menschen, in: ADAM, GOTTFRIED / PITHAN, ANNEBELLE (Hg.), Integration als Aufgabe religionspädagogischen und pastoraltheologischen Handelns. Münster, 219-242.
- DEGEN, JOHANNES (2002), Gemeindepädagogik integrativ, in: PITHAN, ANNEBELLE u.a. (Hg.), Handbuch integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde. Gütersloh, 454-465.
- DEGEN, JOHANNES / GOßMANN, ELSBE (1995), Gemeinde 2000. Wenn Vielfalt Gestalt gewinnt, Gütersloh.
- Diakonisches Werk der EKD (Hg.) (2007), e.V. Handlungsoption Gemeinwesendiakonie, Diakonie Texte, Stuttgart.
- Diakonisches Werk der EKD (Hg.) (2010), Den Glauben denken, feiern und erproben. Erfolgreiche Wege der Gemeindepädagogik, Leipzig.
- DOYÉ, GÖTZ / KEßLER, HILDRUN (Hg.) (2002), Konfessionslos und religiös. Gemeindepädagogische Perspektiven, Leipzig.
- DYSON, ALAN (2011), Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England, in: PITHAN, ANNEBELLE / SCHWEIKER, WOLFHARD (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch, Münster, 53-60.
- FOITZIK, KARL (1994), Lebensweltorientierte Gemeindepädagogik, in: FOITZIK, KARL / DEGEN, ROLAND / FAILING, WOLF-ECKHART (Hg.), Lebenswelt Erwachsener. Zweites Gemeindepädagogisches Symposium, Münster.

- FOITZIK, KARL / GOßMANN, ELSBE (1995), Gemeinde 2000. Wenn Vielfalt Gestalt gewinnt, Gütersloh.
- GRÄF, MARCEL (2008), Der Inklusionsbegriff in der Pädagogik. Theorieverständnis – Praxiseinblicke – Bedeutungsgehalte, 5. Schlussbetrachtung, in: bidok. <http://bidok.uibk.ac.at/library/graef-inklusionsbegriff-bac.html> [Zugriff 17.08.2011].
- GRETHLEIN, CHRISTIAN (1994), Gemeindepädagogik, Berlin / New York.
- HINZ, ANDREAS (2011), Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?, in: PITHAN, ANNEBELLE / SCHWEIKER, WOLFHARD (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch, Münster, 18-28.
- HOBURG, RALF (2011), Vermittlung - Verkündigung - Veränderung, Manuskript eines Vortrages bei der Jahreskonferenz der Diakone und Diakoninnen in der Ev.-Luth. Landeskirche Hannovers. URL http://www.kirchliche-dienste.de/upload/15/Vermittlung_-_Verkuendigung_-_Veraenderung.pdf [Zugriff 17.8.2011].
- HORSTMANN, MARTIN / NEUHAUSEN, ELKE (2010), Mutig mittendrin. Gemeinwesendiakonie in Deutschland. Eine Studie des Sozialwissenschaftlichen Instituts der EKD, Münster.
- ILG, WOLFGANG / SCHWEITZER, FRIEDRICH / ELSENBAST, VOLKER in Verbindung mit OTTE, MATTHIAS (2009), Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke, Herausforderungen, Perspektiven. Bd. 3, Gütersloh.
- Index Inklusion für Bildungseinrichtungen in der EKD (2011), Konzeptionsvorschlag der ALPIKA-AG „Sonderpädagogik in Schule und Gemeinde“, in: PITHAN, ANNEBELLE / SCHWEIKER, WOLFHARD (Hg.), Inklusion. Ein Lesebuch, Münster, 19-193.
- KEßLER, HILDRUN / DOYÉ, GÖTZ (2010), Den Glauben denken, feiern und erproben. Erfolgreiche Wege der Gemeindepädagogik. Leipzig.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (1996), Grundsätze einer kirchlichen Berufsbildungsordnung für die gemeindebezogenen Dienste, Hannover.
- KREUTTER, EKKEHARD (2011), Vom Innenleben der Schutzengel. Wie Erblindete und Sehende gemeinsam die Welt entdecken, in: Praxis Gemeindepädagogik (2011), H.3, 21-26.
- MÖLLER, CHRISTIAN (1984), Gemeinde I, in: TRE, Bd. 12, 316-335.
- MÜLLER-FRIESE, ANITA (2011), Inklusion – Herausforderung und Chance für die Schulentwicklung, in: PITHAN, ANNEBELLE / SCHWEIKER, WOLFHARD (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch, Münster, 34-40.
- PIROTH, NICOLE (2004), Gemeindepädagogische Möglichkeitsräume biographischen Lernens. Eine empirische Studie zur Rolle der Gemeindepädagogik im Lebenslauf, Münster.
- RAUER, WULF (2010), Eine Schule für alle in der deutschen Großstadt mit der schärfsten Polarisierung von Armut und Reichtum, in: SCHWOHL, JOACHIM / STURM, TANJA (Hg.), Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses, Bielefeld, 103-118.
- RUDDAT, GÜNTER (1992), Inventur der Gemeindepädagogik oder: Gemeindefest als gemeindepädagogisches Paradigma, in: Der Evangelische Erzieher (1992), H.5, 445-465.

- RUDDAT, GÜNTER (1993), Gemeinde ohne Stufen. Diakonischer Gemeindeaufbau am Beispiel gemeinde- und religionspädagogischer Arbeit mit behinderten und nicht-behinderten Menschen, in: ADAM, GOTTRIED / PITHAN, ANNEBELLE (Hg.), Integration als Aufgabe religionspädagogischen und pastoraltheologischen Handelns. Münster, 219-242.
- RUDDAT, GÜNTER (2002), Gemeindepädagogik integrativ, in: PITHAN, ANNEBELLE u.a. (Hg.), Handbuch integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde. Gütersloh, 454-465.
- SPENN, MATTHIAS / HASPEL, MICHAEL / KEßLER, HILDRUN / LAND, DOROTHEE (2008), Lernwelten und Bildungsorte der Gemeindepädagogik. Bedingungen, Bezüge und Perspektiven, Münster.
- WEGENAST, KLAUS / LÄMMERMANN, GODWIN (1994), Gemeindepädagogik. Kirchliche Bildungsarbeit als Herausforderung, Stuttgart / Berlin / Köln.
- Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hg.) (³2003), Das große Fremdwörterbuch. Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter, Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich.

Dr. Hiltrun Keßler, Professorin für Religions- und Gemeindepädagogik an der Evangelischen Hochschule Berlin. E-Mail: kessler@eh-berlin.de