

Religiöse Bildung in Förderschulen Beitrag zum Projekt „schulformspezifische Religionsdidaktik“

von
Anita Müller-Friese

Abstract

An allen 10 Förderschularten in Deutschland wird Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach erteilt. Im Schnittpunkt zwischen Sonderpädagogik und allgemeiner Religionspädagogik steht er in der Herausforderung, Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf zu helfen, religiöse Kompetenzen zu entwickeln und zu festigen. Unterrichtende gehen auf die individuellen Lernmöglichkeiten und -bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ein und sind gefordert, ganzheitliche, erfahrungsorientierte Formen religiösen Lehrens und Lernens zu praktizieren. Mit dem Stichwort „Inklusion“ wird darüber hinaus auf die Notwendigkeit hingewiesen, im interdisziplinären Gespräch konzeptionell und didaktisch-methodisch nach Wegen zu suchen, die Heterogenität von Lerngruppen als Chance zu sehen, und die durch das gegenwärtige Schulsystem gegebene Ausgrenzung von Menschen mit Behinderungen zu reduzieren.

Religiöse Bildung an Förderschulen hat die gleichen Voraussetzungen wie an allgemeinen Schulen. Sie gehört zum allgemeinen Bildungsauftrag einer Schule, die den ganzen Menschen im Blick hat, und seine Fragen nach sich selbst, nach gelingender Beziehung zum Mitmenschen und zur Welt sowie nach Ursprung und Ziel des Lebens nicht ausklammert. Religionsunterricht regt zu solchen Fragen an und nimmt sie auf. Er ist nach Art. 7,3 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland ein ordentliches Lehrfach, wird in Verantwortung der beiden großen Kirchen konfessionell orientiert erteilt und steht demgemäß im Kontext biblisch-christlicher Deutungsangebote.

Die Didaktik des Religionsunterrichts an Förderschulen, die hier dargelegt werden soll, ist gegenüber allgemeinen Schulen nicht prinzipiell verschieden, auch wenn sie natürlich auf die jeweiligen Schülerinnen und Schüler ebenso abgestimmt ist wie auf die schulischen Rahmenbedingungen. Sie übersichtlich darzustellen ist allerdings ein schwieriges Unterfangen. Dafür gibt es zwei hauptsächliche Gründe. Zum einen befinden sich die Förderschulen in Deutschland gegenwärtig im Umbruch – die Frage nach inklusivem Unterricht betrifft das Schulsystem und damit auch die Unterrichtsgestaltung. Zum anderen ist es immer noch so, dass in der allgemeinen Religionspädagogik die Förderschulen keine oder nur eine geringe Bedeutung haben. Umgekehrt spielt auch im allgemeinen sonder- und schulpädagogischen Diskurs der Religionsunterricht eine eher untergeordnete Rolle.¹

Diese Ausgangslage macht es nicht leicht, einen einigermaßen vollständigen Überblick zu geben. Es kann darum an dieser Stelle nur versucht werden, einige Schneisen zu schlagen und eher exemplarische Hinweise zu geben.

¹ Das zeigt ein Blick in die aktuelle Literatur zum Thema. Z.B.: In dem Dokumentationsband des Symposiums „Lebenswerte Schule“ (JÄGGLE 2009) taucht die Frage nach Förderschulen nicht auf. Im Handbuch Schulentwicklung gibt es einen Artikel zur Integration, der aber nicht auf Religionsunterricht eingeht. Im Sammelband Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland taucht die Förderschule nur in den Berichten aus Niedersachsen explizit auf. Vgl. ROTHGANGEL / SCHRÖDER 2009, 217.

1. Die Förder-Schulformen

In Deutschland gibt es ein breit gefächertes System von Förderschulen, das bis zu 10 verschiedene Schularten umfasst. Verbunden damit ist eine eigene Lehrerbildung, eine eigenständige Sonder-Pädagogik (ebenfalls nach Schularten differenziert) und ein allgemeines Schulwesen, das weitgehend von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Lernschwierigkeiten entlastet ist. Dieses differenzierte System bildete sich in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945 aus, auf dem Hintergrund einer Entwicklung, die zum besseren Verständnis hier kurz angedeutet werden soll.

1.1 *Hintergründe*

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurden infolge der Bildungsbewegung der Aufklärung erstmals auch sinnes- und körperbehinderte Kinder und Jugendliche unterrichtet.² Bis dahin war man davon ausgegangen, dass Menschen mit Behinderung nicht bildungsfähig sind und von den Almosen der Gesellschaft leben mussten. Ziel des Unterrichts in Förderschulen war es darum, den Bildungsanspruch der Betroffenen zu erfüllen und sie dadurch zugleich für die Gesellschaft brauchbar zu machen. Erste private Bemühungen um die schulische Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung sind in dieser Phase auch schon zu beobachten. Eine Schulpflicht und damit auch ein Schulrecht für Kinder mit geistigen Behinderungen gibt es aber erst seit 1970.

Als sich Ende des 19. Jahrhunderts die allgemeine Schulpflicht durchsetzte, wurden parallel dazu Hilfsklassen und -schulen eingerichtet, die leistungsschwachen Kindern überwiegend aus sozial schwachen Familien bessere Lernbedingungen schaffen sollten, als sie es in den bis zu 80 Kindern umfassenden Volksschulklassen hatten.

In der Zeit des Nationalsozialismus wurde etwa die Hälfte aller Hilfsschüler zwangssterilisiert und fast alle der in Anstalten untergebrachten Menschen mit geistiger Behinderung ermordet.³

Nach dem zweiten Weltkrieg entwickelte sich parallel zu den allgemeinen Schulen das bis heute bestehende Sonderschulsystem. Begründet wird dies mit dem Bildungsanspruch eines jeden Menschen und motiviert von der Überzeugung, Menschen mit Behinderungen durch geeignete und besondere Bildungsmaßnahmen zur aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigen zu können. Der besondere Förderbedarf eines Kindes wird durch ein sonderpädagogisches Gutachten festgestellt, das auf einem diagnostischen Verfahren beruht. Aus diesem Gutachten ergibt sich der Anspruch auf eine sonderpädagogische Förderung nach den individuellen Bedürfnissen und zugleich die Pflicht oder die Möglichkeit, eine entsprechende Förder-Schule zu besuchen.

Die in Deutschland vorherrschende Lösung,⁴ eigenständige Förderschulen einzurichten, hat zu einer grundlegenden Separation geführt, die gemeinsames Lernen mit-

² Vgl. dazu MÖCKEL 1988.

³ Vgl. MÖCKEL 1988, 241 und RUDNICK 1990.

⁴ Weltweit und auch im europäischen Ausland lassen sich andere Lösungen studieren. In Italien, Norwegen und Portugal etwa werden weniger als 1 % aller Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in eigenständigen Förderschulen unterrichtet. Auffallend ist die Quote sonderpädagogischer Förderung in den skandinavischen Ländern, insbesondere in Dänemark, Island und Finnland. So erhalten in Finnland über 21 % aller Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulkarriere irgend-

und voneinander verhindert oder zumindest erschwert. Die dahinter stehende Überzeugung, dass Lernen nur in möglichst homogenen Gruppen erfolgreich ist, ist pädagogisch inzwischen widerlegt.

1.2 Die Bezeichnungen der Förderschulen

Die Bezeichnungen der Förderschulen wechselten häufig und sind bis heute in den einzelnen Bundesländern nicht einheitlich. Ich orientiere mich im Folgenden an den Formulierungen der Konferenz der Kultusminister aus dem Jahr 1994.⁵ Demnach sind folgende Förderschulen zu unterscheiden:

1.2.1 Schulen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“

Hier werden Schülerinnen und Schüler unterrichtet, bei denen Beeinträchtigungen im schulischen Lernen, in der Leistung sowie im Lernverhalten festgestellt wurden. Die Förderung bezieht sich vor allem auf elementare Bereiche der Lernentwicklung wie Motorik, Wahrnehmung, Kognition, sprachliche Kommunikation, Emotionalität und Interaktion.

1.2.2 Schulen mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“

Das Angebot dieser Schule richtet sich an Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen Behinderung. Ihre Förderung bezieht sich auf alle Entwicklungsbereiche und ist schwerpunktmäßig ausgerichtet auf das Ziel einer möglichst selbständigen Lebensführung.

1.2.3 Schulen mit dem Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“

Diese Schule besuchen Kinder und Jugendliche mit Störungen im Bereich des Erlebens, der Selbststeuerung und des Verhaltens. Die sonderpädagogischen und psychologischen Maßnahmen sind auf den Aufbau von Grundverhaltensweisen konzentriert, die eine individuell und sozial befriedigende Lebensführung ermöglichen. Schülerinnen und Schülern, die unter besonders belastenden Lebenseindrücken leiden, macht die Schule Angebote zu deren Verarbeitung.

1.2.4 Schulen mit dem Förderschwerpunkt „Sprechen“

An diesen Schulen lernen Kinder, die schwerwiegende Sprachbeeinträchtigungen haben, die sich als Störungen sowohl im Verstehen als auch in der Anwendung von Sprache manifestieren. Die spezifischen Maßnahmen der Schule richten sich darauf, die Schüler zu befähigen, sich in Alltagssituationen verständlich machen zu können und so am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können.

1.2.5 Schulen mit dem Förderschwerpunkt „Körperliche Entwicklung“

Das Angebot dieser Schule richtet sich an Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen der motorischen und körperlichen Entwicklung. Die spezielle Förderung bezieht sich neben dem Training des Umgangs mit notwendigen Hilfsmitteln auch auf die Erweiterung der individuellen Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten. In

wann einmal eine sonderpädagogische Unterstützung. Diese Förderung findet aber überwiegend in der Regelschule statt (eine Übersicht bei KATZENBACH / SCHRÖDER 2008).

⁵ Konferenz der Kultusminister 1994. In den Folgejahren hat die KMK zu den einzelnen Förderschwerpunkten differenzierte Empfehlungen veröffentlicht. Sie sind abrufbar unter URL: <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung.html> [Zugriff 18.04.2011].

diesen Schulen lernen auch Kinder mit schweren und mehrfachen Behinderungen, in einigen gibt es neben Grund-, Haupt- und Realschulzweigen auch einen Zweig mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In manchen Klassen gelten darum unterschiedliche Bildungspläne.

1.2.6 Schulen mit dem Förderschwerpunkt „Hören“

Diese historisch gesehen älteste Förderschulform unterrichtet Kinder und Jugendliche mit schweren Hörschädigungen. Häufig werden gehörlose Kinder in einer eigenständigen Schulform unterrichtet. Das sonderpädagogische Angebot richtet sich neben dem Umgang mit der Hörschädigung in besonderer Weise auf Kommunikationsformen und Verständigungswege mit der hörenden Umgebung. Die Frage nach der Beziehung von Laut- und Gebärdensprache wird teilweise kontrovers diskutiert.

1.2.7 Schulen mit dem Förderschwerpunkt „Sehen“

Junge Menschen mit Sehschädigungen werden gefördert, indem sie Orientierungsstrategien und Verhaltensweisen lernen, mit denen sie ihre Umwelt erkunden können. Neben der Nutzung evtl. vorhandenen Restsehvermögens kommt es vor allem auf die Entwicklung von kompensatorischen Wahrnehmungsmöglichkeiten an. Blinde Kinder werden häufig in einer eigenständigen Schulform unterrichtet.

1.2.8 Schulen für Kranke

Eine besondere Form der Förderschule richtet sich an Kinder und Jugendliche, die aufgrund einer Erkrankung längere Zeit oder immer wieder im Krankenhaus untergebracht sind oder zuhause bleiben müssen. Neben dem Fachunterricht liegt die Förderung hier besonders auf der Aufgabe, die mit der Erkrankung gegebene seelische Belastung zu bewältigen.

Für jeden dieser Förderschwerpunkte⁶ gibt es eigenständige Schulen mit unterschiedlich ausdifferenzierten eigenständigen Bildungsplänen.

1.3 *Religionsunterricht*

In allen Förderschulen ist Religionsunterricht ordentliches Unterrichtsfach und wird offiziell konfessionell getrennt unterrichtet und ausgewiesen. Im schulischen Alltag ist das Bild allerdings sehr bunt.⁷ Religionsunterricht fällt im Vergleich zu allgemeinen Schulen überdurchschnittlich häufig aus,⁸ und wird zudem vielfach als Klassenunterricht erteilt, das bedeutet konfessionell verbunden, häufig auch interreligiös. Auch religiös nicht gebundene Kinder nehmen oft am Unterricht teil.

Die Hintergründe sind vielschichtig, als wichtigste Gründe lassen sich nennen:

- Die Klassen sind vergleichsweise klein, in Schulen mit dem Schwerpunkt Lernen sind durchschnittlich 15 Kinder, im Schwerpunkt geistige Entwicklung durchschnittlich 6-8 Kinder pro Klasse.
- Der Anteil von Kindern aus nichtchristlichen Familien ist überdurchschnittlich hoch, die Folge sind sehr kleine konfessionelle Religionslerngruppen.

⁶ Da im Bereich des Sehens noch einmal zwischen Blindheit und Sehbehinderung, sowie im Bereich des Hörens zwischen Gehörlosigkeit und Hörschädigung unterschieden wird, kommt es zu den genannten 10 verschiedenen Schularten.

⁷ Die folgenden Angaben beruhen auf eigenen Erfahrungen, Beobachtungen und Recherchen der Autorin. Verlässliche Zahlen sind mir leider nicht zugänglich.

⁸ Z.B. in Hessen 58 %, vgl. ROTHGANGEL / SCHRÖDER 2009, 170.

- Manche Kinder in Förderschulen sind auf ihre gewohnte Lerngruppe und -umgebung angewiesen, das erschwert aus pädagogischen Gründen eine Teilung in konfessionelle Lerngruppen.
- In Förderschulen wird häufig fächerübergreifend und projektorientiert unterrichtet.
- Anstelle des herkömmlichen Fachunterrichts im 45 Minuten Takt wird in vielen Förderschulen der Unterricht weitgehend vom Klassenlehrer erteilt.
- Hinzukommend werden diverse schulorganisatorische Gründe angeführt.

Konfessionell homogener Religionsunterricht wird aus ähnlichen Gründen häufig in jahrgangsübergreifenden Gruppen erteilt.⁹

Für Schulen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ und „Geistige Entwicklung“ gibt es für evangelische und katholische Religionslehre eigenständige Fachpläne, die besondere Kompetenzen und Bildungsstandards formulieren.¹⁰ Alle anderen Förderschulen haben Bildungspläne, die den besonderen Bildungsanspruch der jeweiligen Schülerschaft fächerübergreifend in sonderpädagogischen Grundsätzen formulieren, sich in den Fächern aber weitgehend nach den Plänen der allgemeinen Schulen, oder der Schulen mit dem Schwerpunkt „Lernen“ oder „geistige Entwicklung“ richten.¹¹

1.4 *Der Stellenwert des Religionsunterrichts*

Die Bedeutung der religiösen Erziehung hat sich im Laufe der Geschichte der Förderschulen gewandelt. Aus dem Rückblick auf die Anfänge und dem gegenwärtigen Stand ergibt sich die Herausforderung, die Bedeutung für heute neu zu begründen und zu formulieren.

1.4.1 Die Anfänge

Zu Beginn der Erziehung von Kindern mit Behinderung standen religiöse Motive im Vordergrund. Sie waren häufig der entscheidende Beweggrund für die pädagogischen Bemühungen und bestimmten das Ziel der Erziehung.

- So gründete Johann Heinrich Wichern 1833 das Rauhe Haus in Hamburg, um verwaiste und verwaiste Kinder vor dem Verfall in die versklavende Macht der Sünde zu bewahren.¹²
- In Berlin begründete der Direktor der Taubstummenanstalt die Erziehung eines geistig behinderten Jungen mit dem „guten Glauben, dass Gott ja jeden Menschen nach seinem Ebenbild erschaffen habe, an den unglücklichen Geschöpfen aber [...] die Werke Gottes offenbar werden sollen.“¹³
- In der Folgezeit fand die „evangelische Pädagogik“ Christian Palmers großen Anklang und bestimmte die Gründung von Anstalten zur Pflege und Bildung von Menschen mit Behinderung. Er begründet seine christliche Pädagogik seelsorger-

⁹ In kleinen Förderschulen kann es sein, dass z.B. alle evangelischen Kinder der Schule (die im Alter zwischen 6 und 15 Jahren alt sind) in einer Lerngruppe zusammengefasst und gemeinsam unterrichtet werden.

¹⁰ Siehe dazu unten, Punkt 4.

¹¹ Welcher Plan dann für den einzelnen Schüler gilt, hängt vom jeweiligen sonderpädagogischen Förderbedarf ab. Es kann sein, dass in einer Klasse unterschiedliche Bildungspläne gelten.

¹² Vgl. BÖHME 1990, 9ff.

¹³ Zitiert nach MÖCKEL 1988, 123. Vgl. auch BÖHME 1990.

lich und entdeckt aus dieser Perspektive die Kinder mit Behinderungen. Sie brauchen die besondere Aufmerksamkeit der Pädagogik, „damit nicht neben allem Guten, was das ordentliche Lehramt zur Bildung des Volkes leistet, doch ein Teil der Gemeinde ihr verloren gehe“¹⁴.

- In einer Schrift aus dem Jahr 1857 begründete Julius Disselhoff die Einrichtung von Anstalten folgendermaßen: „Es gibt [...] nach meiner innersten Überzeugung keine wesentliche Entartung des Menschengeschlechtes; der vollendete Cretin ist dem Wesen nach derselbe, der ich bin.“¹⁵ Und die pädagogische Arbeit der Anstalt in Stetten ging von der biblischen Bestimmung des Menschen aus: „Das erhabenste Urbild der Menschheit, das Bild des Gottes- und Menschensohnes muss auch für die Bildung des Schwachsinnigen der leitende Stern, das Vorbild und Ziel sein.“¹⁶

In der hier vorherrschenden theologischen Begründung des diakonischen Handelns an und der Bildung von Menschen mit Behinderung fehlen gesellschaftskritische Argumentationen. So boten die Anstalten Lebens- und Schutzräume für die Benachteiligten, leisteten aber zugleich dem Denken Vorschub, diese Menschen gehörten eigentlich nicht zum Kern der Gesellschaft.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden die ersten Hilfsschulen.¹⁷ Ihr Ziel war es, die lernschwachen Schüler, die in den allgemeinen Schulen keine ausreichende Förderung erfuhren, „durch geeignete Persönlichkeiten und entsprechenden Unterricht zu brauchbaren Menschen“¹⁸ heranzubilden. In diesem Zusammenhang kam dem Religionsunterricht die Aufgabe zu „Kinder zu einem vernünftigen Wollen und Empfinden zu führen, sie zu einem gesitteten Leben und zu schlichter Frömmigkeit zu gewöhnen, ihnen Lebensfreude einzuflößen und sie mit den Beziehungen der Menschen zueinander bekannt zu machen“¹⁹.

1.4.2 Gegenwärtige Situation

Im Gegensatz zu seiner Bedeutung in den Anfängen der Sonderpädagogik spielt der Religionsunterricht in den Förderschulen *heute* eine eher untergeordnete Rolle. Religiös motivierte Argumente und Begründungszusammenhänge finden sich in der sonderpädagogischen Theoriebildung nicht mehr oder nur noch auf den zweiten Blick.²⁰ Ebenso kommt den Förderschulen und damit auch den Menschen mit Behinderungen in der aktuellen Diskussion der Religionspädagogik nur wenig Aufmerksamkeit zu. Für die Förderschule mit dem Schwerpunkt „Lernen“ stellte Roland Kollmann 2007 fest: „Zusammenfassend muss man konstatieren, dass der Religionsunterricht [...] sowohl in der sonderpädagogischen als auch in der religionspädagogischen Dis-

¹⁴ PALMER 1855, 83.

¹⁵ DISSELHOFF 1857, 8.

¹⁶ RUDDAT 1993, 215, Anm. 142.

¹⁷ Die heutigen Schulen mit dem Förderbedarf „Lernen“.

¹⁸ STÖTZNER 1864, 12. Vgl. insgesamt BESCHEL 1977, 120ff.

¹⁹ KIELHORN 1887. Ausführlich BÖHME 1990, 87ff.

²⁰ So versteht der Schweizer Heilpädagoge und Integrationsforscher HAEBERLIN (1996) in seinem grundlegenden Werk, das auf christlich-abendländischer Ethik fußt, die Heilpädagogik als wertgeleitete „Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte“; und geht damit begrifflich weit über Behinderung hinaus: ‚Benachteiligte‘ und ‚Ausgegrenzte‘ gibt es unabhängig von Behinderung in jeder Schulklasse, in jeder gesellschaftlichen Gruppierung.

kussion eine Randstellung hat.“²¹ Dies gilt in ähnlicher Weise für die anderen Förder-schularten.

Umso wichtiger ist es, den unverzichtbaren Beitrag des Religionsunterrichts sowohl für die Bildung der Kinder zu betonen als auch seine Notwendigkeit für die Schulen zu behaupten. Dies soll an dieser Stelle für die Förderschulen erläutert werden, die die höchsten Schülerzahlen haben.

a) Kinder und Jugendliche an der *Schule mit dem Förderbedarf „Lernen“* befinden sich häufig in einer erschwerten Lebenslage. Sie leben teilweise in prekären familiären Verhältnissen und sind zudem in besonderer Weise von gesellschaftlichen Bedingungen und Stigmatisierungen betroffen. Beides zusammen führt in mehrfacher Hinsicht zu einer Einengung und Beschränkung ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Lebensmöglichkeiten. Mit zunehmendem Alter wird ihnen immer bewusster, dass sie von wichtigen Entscheidungsprozessen und den öffentlich angepriesenen Möglichkeiten der Lebensgestaltung weitgehend ausgeschlossen sind. Viele können auch aufgrund ihrer häuslichen und persönlichen Situation kein stabiles Selbstwertgefühl entwickeln. Grundlegende Bedürfnisse nach Geborgenheit und Anerkennung, nach Orientierung im Umgang mit anderen und der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt werden oft nicht in dem Maß und auf die Weise befriedigt, die die Heranwachsenden brauchen. Auf diesem Hintergrund stellen die heranwachsenden jungen Menschen Fragen nach dem Wert und der Bedeutung ihres Lebens und nach Möglichkeiten des Zusammenlebens. Sie brauchen in besonderer Weise das Angebot einer gemeinsamen Suche nach Antworten auf diese Fragen. Die Schulen nehmen diese Herausforderung an, indem sie sich als Lebens-, Lern- und Handlungsraum verstehen, in dem das Zusammenleben auf den unterschiedlichsten Gebieten zu einer pädagogischen Aufgabe wird. Es geht in Schulen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ also nicht nur um die Vermittlung von Fertigkeiten oder das Einüben von Kulturtechniken, sondern um die Fähigkeit, das eigene Leben zu gestalten, das Zusammenleben mit anderen zu lernen und Verantwortung für sich selbst und die Welt zu übernehmen.

Ein so umfassendes Verständnis von Allgemeinbildung, wie es sich in diesem Schulauftrag spiegelt, ist nun ohne die religiöse Dimension der menschlichen Existenz schlechterdings nicht zu denken – es bliebe in einem wesentlichen Teil unvollständig. Darum gehört Religionsunterricht grundlegend zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule. Er nimmt die elementaren Fragen der Schülerinnen und Schüler nach ihrer Person, ihrem Wert und nach dem Umgang mit anderen Menschen auf und stellt sie in den Rahmen eines biblisch-christlichen Deutungshorizonts. Damit macht er den Heranwachsenden Angebote zur Bewältigung und Deutung alltäglicher Erfahrungen.

b) In ähnlicher Weise lassen sich für die *Schule mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“* pädagogische und anthropologische Begründungen für die Notwendigkeit religiöser Bildung nennen.²²

Wie alle Menschen stehen auch junge Menschen mit einer geistigen Behinderung vor der Aufgabe, die Vielfalt und Komplexität ihrer Lebenswirklichkeit im Blick auf das, was „unbedingt angeht“ zu begreifen und dabei Begrenzungen des Lebens

²¹ KOLLMANN 2007. Vgl. auch MÜLLER-FRIESE 2001 und MÜLLER-FRIESE 1996, 120ff, dort weitere Belege.

²² Vgl. dazu Evangelisch-Katholische Arbeitsgruppe 2006.

durch Abschied, Behinderung, Krankheit und Tod einzubeziehen. Die Auseinandersetzung mit den Grenzbereichen ihres Lebens zu unterstützen, ist eine zentrale Bildungsaufgabe dieser Schule. Sie konkretisiert sich im Fragen nach dem Sinn des Lebens, im Bedürfnis nach Gemeinschaft und der Suche nach Hilfe bei Erfahrungen von Einsamkeit und Ausgrenzung. In vielfältigen Erlebnissen von Unfreiheit und Zwang suchen Heranwachsende nach Freiheit und Autonomie.

Insofern ist die religiöse Dimension ein durchgängiger Bestandteil des Lernangebots der Schule. Die Förderung der religiösen Kompetenz hat im Religionsunterricht einen festen Ort. Die Subjektivität der Schülerinnen und Schüler sowie ihre individuellen Ausdruckswege müssen dabei mit hoher Sensibilität wahrgenommen und gefördert werden.

Darüber hinaus kann und wird Religion die Schulkultur und das Schulleben in vielfältiger Weise umso intensiver mit gestalten können, je mehr die Schule ein Konzept fächerübergreifenden Arbeitens und Lernens vertritt.

2. Soziokulturelle und anthropogene Voraussetzungen der Schülerschaft

2.1 Die Schülerinnen und Schüler der Förderschulen

Im Jahr 2008 wurde bei 482.415 Schülerinnen und Schülern in Deutschland ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt, das sind 6 % (zum Vergleich: im Jahr 2000 waren es 5,2 %, 2007 schon 5,9 %) aller Schüler. Sie verteilten sich bundesweit wie folgt nach Förderschwerpunkten auf Förderschulen und allgemeine Schulen:²³

Förderschwerpunkt	Schüler – Anzahl 2008	in Förderschulen	in allg. Schulen (Verteilung)
Lernen	210.952 (2,6 %)	171.113 (2,14 %)	39.839 (44,8 %)
Sehen	7.010 (0,1 %)	5.111 (0,06 %)	1.899 (2,1 %)
Hören	14.890 (0,2 %)	10.976 (0,14 %)	3.914 (4,4 %)
Sprache	51.299 (0,6 %)	37.465 (0,47 %)	13.834 (15,6 %)
Körp./mot. Entwicklung	31.150 (0,4 %)	24.942 (0,31 %)	6.208 (7,0 %)
Geistige Entwicklung	77.292 (1,0 %)	74.738 (0,94 %)	2.554 (2,9 %)
Emotion./soz. Entw.	55.442 (0,7 %)	35.530 (0,44 %)	19.912 (22,4 %)
Ohne Zuordnung	24.331 (0,3 %)	23.707 (0,30 %)	624 (0,7 %)
Kranke	10.049 (0,1 %)	9.909 (0,12 %)	140 (0,2 %)
Insgesamt	482.415 (6 %)	393.491 (4,92 %)	88.924 (100,0 %)

Hinweise zur Interpretation: Spalte 2: Die Gesamtzahl der Schüler mit Förderbedarf in absoluten Zahlen, in Klammern der prozentuale Anteil an der Gesamtschüler-

²³ KMK 2010, Tab. 1, 2 und 3. Die Förderschulquote differiert in den einzelnen Bundesländern erheblich.

schaft. Spalte 3: Absolute Zahlen der Schüler in Förderschulen, in Klammern der prozentuale Anteil an der Gesamtschülerschaft. Spalte 4: Absolute Zahlen der Schüler an anderen allgemeinbildenden Schulen, in Klammern die Verteilung der Förderschwerpunkte.

Knapp eine halbe Million Kinder und Jugendliche werden also in Deutschland sonderpädagogisch gefördert. Die überwiegende Mehrheit von ihnen wird in Schulen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ unterrichtet, gefolgt von den Förderschwerpunkten „Geistige Entwicklung“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“.

Knapp ein Fünftel aller Förderschüler wurde integrativ unterrichtet, das sind 88.924 Kinder und Jugendliche. Die Tendenz nimmt seit 2000 stetig zu (von 12,4 % auf 18,4 % im Jahr 2008). Zu erwarten ist eine ständige Weiterentwicklung in Richtung des gemeinsamen Unterrichts.²⁴

Schon seit Beginn der Gründung der *Schulen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“* ist es ein offenes Geheimnis, dass deren Schülerschaft überwiegend aus einem sozial schwachen Milieu stammt.²⁵ In neuerer Zeit hat Ernst Begemann seit 1970 unermüdlich darauf hingewiesen und durch Forschungen nachgewiesen, dass diese „überwiegend Volksschulversager aus den armen und proletarischen Unterschichtsfamilien, aus sozial und sozio-kulturell randständigem Dasein der Unterschicht“²⁶ sind. Im Bildungsbericht der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2010 ist diese Thematik nun auch offiziell erfasst, wie die folgende Übersicht zeigt.²⁷

Förderschulen	allgemeine Schulen
37 % aller Förderschüler sind weiblich	49 % aller Schüler sind weiblich
52 % der Eltern haben höchstens einen Hauptschulabschluss	27 % der Eltern haben höchstens einen Hauptschulabschluss
28 % der Eltern haben keinen Berufsabschluss	13 % der Eltern haben keinen Berufsabschluss
34 % der Eltern sind nicht erwerbstätig	12 % der Eltern sind nicht erwerbstätig

Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Lernen“ sind mehr als andere mit einem *stigmatisierenden Image* des Versagens und Nicht-Genügens behaftet. „Der Ausschluss aus der allgemeinen Schule und die Überweisung zur Sonderschule werden von vielen der Betroffenen als Beschämung wahrgenommen.“²⁸ Brigitte Schumann hat an zwei Förderschulen im Ruhrgebiet Schüler und deren Eltern der Klassen 7 bis 10

²⁴ Vgl. unten Abschnitt 7.

²⁵ Schon knapp zehn Jahre nach Gründung der ersten Hilfsschulen (Schulen mit dem Förderbedarf „Lernen“) wandte sich der Hamburger Lehrer Arnack gegen die Aussonderung der schwachen Schüler aus der Volksschule mit dem Hinweis, dass die sozialen Ursachen von Lernschwierigkeiten eine Aufteilung von Kindern in „Prima- und Sekundaware und in Ausschuss“ verböten; zit. bei MÜLLER-FRIESE 1996, 100f.

²⁶ BEGEMANN 1970, 70.

²⁷ Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, Tab. D2-5A: Schülerinnen und Schüler im 1. bis 10. Schuljahr der Förderschule sowie Schüler an sonstigen allgemeinbildenden Schulen nach Bildungsstand und Erwerbsstatus der Eltern, sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund.

²⁸ SCHUMANN 2007,111; dort auch Hinweise auf weitere Forschungen zum Thema.

befragt. 41,7 % der Befragten sagte ‚ich schäme mich, dass ich zur Sonderschule gehe‘, ein Viertel gab an, dass sie gegenüber Außenstehenden den Schulwechsel verschweigen oder leugnen. Fast die Hälfte der Eltern schämt sich für ihr Kind. Die Angst vor Entdeckung führt zu einer Reduktion der sozialen Kontakte und freiwilligem Rückzug aus der Öffentlichkeit.

Der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler an den Förderschulen ist mit 11,7 % höher als an allgemeinen Schulen, ihre Herkunftsfamilien stammen häufig aus Griechenland, Italien, Marokko, Portugal oder der Türkei.

Im Jahr 2008 erreichte ein Fünftel aller Förderschüler einen *Hauptschulabschluss*, drei Vier verließen die Förderschulen ohne Hauptschulabschluss. Das ist die Hälfte aller Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss insgesamt. Zu erkennen ist auch, dass insgesamt mehr Jungen als Mädchen ohne Hauptschulabschluss bleiben und darüber hinaus doppelt so viele ausländische Schüler wie deutsche.²⁹

Spätestens an dieser Stelle ist nicht mehr zu übersehen, dass die Schülerschaft der Förderschulen ausgesprochen heterogen ist. Selbst innerhalb einer Förderschulart unterscheiden sich die einzelnen Menschen, so dass jeder Versuch einer Zusammenfassung oder allgemeinen Beschreibung keine wirkliche Aussagekraft hätte. Allen Förderschülern gemeinsam ist allerdings, dass sie durch unterschiedliche Beeinträchtigungen einen jeweils besonderen Förderbedarf haben, der im regulären Schulbetrieb allgemeiner Schule nicht oder nur unzureichend gedeckt werden kann. Dieser jeweilige Förderbedarf ist es, der ihre Zuweisung zu einer entsprechenden Förder-Schule bestimmt. Im allgemeinen Sprachgebrauch wird diese „Besonderheit“ mit dem Begriff *Behinderung* in Verbindung gebracht. Es gehört also zur Beschreibung der Schülerschaft hinzu, diesem Begriff ein wenig nachzugehen.

2.2 *Behinderung*

2.2.1 Definitionen

Der Begriff Behinderung ist üblicherweise konnotiert mit Einschränkung, Reduktion und Verlust und bezeichnet somit ein in irgendeiner Weise eingeschränktes Leben. Menschen, die von einer körperlichen oder geistigen Schädigung betroffen sind, werden ‚Behinderte‘ genannt und damit über ihre Schädigung definiert. Betroffene Menschen sehen darin eine einseitige Festlegung und erwarten, als Menschen mit Begabungen und Fähigkeiten, mit Grenzen und Chancen wahrgenommen zu werden. Insofern ist es angebracht, einen Sprachgebrauch zu wählen, der dem gerecht wird und von Menschen mit Behinderung oder Beeinträchtigung zu sprechen.

Im Großen und Ganzen kann man bei der Definition von Behinderung von zwei Betrachtungsweisen ausgehen.

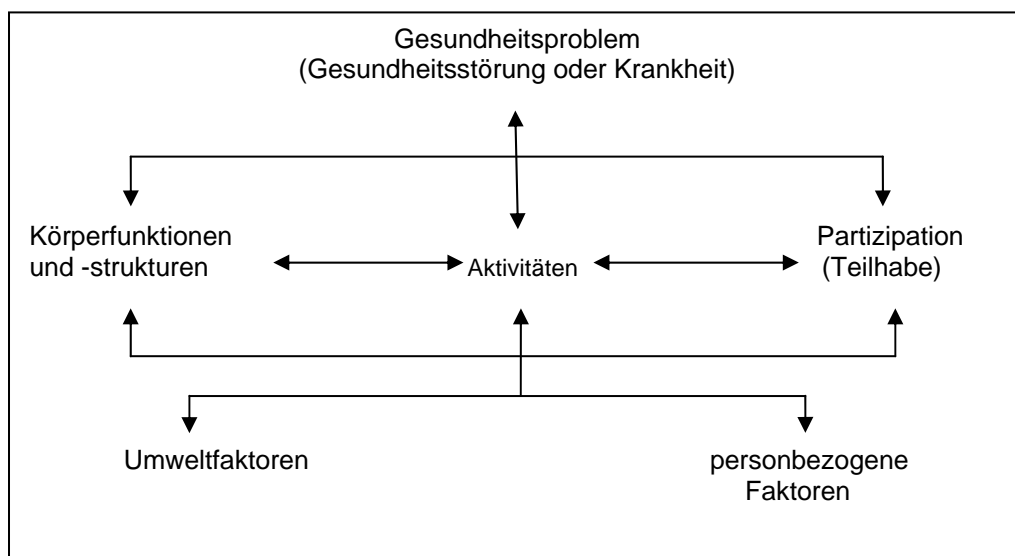
Aus *medizinischer* Perspektive wird ‚Behinderung‘ als Problem einer Person gesehen, das von einer Krankheit, einem Trauma oder anderen Gesundheitsproblemen verursacht wird. „Das Management von Behinderung zielt auf Heilung, Anpassung oder Verhaltensänderung des Menschen ab.“³⁰

²⁹ Vgl. KMK 2010, XVI.

³⁰ ICF, 24. Sonderpädagogik war bis in die 60er Jahre des letzten Jahrhunderts von dieser medizinischen Sicht geprägt, das Ziel des pädagogischen Handelns weitgehend auf „Normalisierung“ gerichtet, d.h. auf Anpassung der behinderten Schülerinnen und Schüler an eine unbehindert vorgestellte „normale“ Umwelt.

In *sozialer* Perspektive besteht Behinderung in der unvollkommenen Integration der Betroffenen in die Gesellschaft. „Hierbei ist ‚Behinderung‘ kein Merkmal einer Person, sondern ein komplexes Geflecht von Bedingungen, von denen viele vom gesellschaftlichen Umfeld geschaffen werden. Daher erfordert die Handhabung dieses Problems soziales Handeln, und es gehört zu der gemeinschaftlichen Verantwortung der Gesellschaft in ihrer Gesamtheit, die Umwelt so zu gestalten, wie es für eine volle Partizipation der Menschen mit Behinderung an allen Bereichen des sozialen Lebens erforderlich ist.“³¹

Aufgrund dieser beiden Sichtweisen entwickelte die Weltgesundheitsorganisation ein Modell, das einen *mehrperspektivischen Zugang* zur Beschreibung von Behinderung zulässt und Behindertsein oder -werden als einen interaktiven und sich entwickelnden Prozess beschreibt. Folgende Grafik erläutert den Zusammenhang:³²



Die *Umweltfaktoren* bestimmen sich aus physikalischen, sozialen und einstellungsbezogenen Aspekten. Sie stehen mit der körperlichen Beeinträchtigung eines Menschen in Wechselwirkung. Daraus erwächst das Maß der Aktivität eines Menschen im Sinne einer persönlichen Verwirklichung sowie seiner Teilhabe an öffentlichen, gesellschaftlichen, kulturellen Aufgaben, Angelegenheiten und Errungenschaften und somit auch das Maß seiner ‚Behinderung‘.

Aktivität und Teilhabe sind Begriffe, die in der gegenwärtigen Diskussion um die Bildungsaufgaben und -ziele der Förderschulen eine wesentliche Rolle spielen. Der Sonderpädagoge Alfred Sander formulierte schon 1988 ein ökosystemisches Verständnis von Behinderung: „Behinderung liegt vor, wenn ein Mensch auf Grund einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist.“³³ Auf die Schule bezogen bedeutet dies: Die Tatsache, dass ein Kind mit einer Beeinträchtigung zur Deckung seines besonderen Förderbedarfs eine ‚Sonderschule‘ besucht, ist auch darin begründet, dass die allgemeine

³¹ ICF S.25.

³² Grafik nach ICF S.23; vgl. auch ebd.S.17.

³³ SANDER 1988, 81.

Schule nicht in der Lage ist, diesem Förderbedarf angemessen zu entsprechen. Die Reduktion der damit gegebenen ‚Behinderung‘ ist eine schulpolitische und pädagogische Aufgabe.

2.2.2 Einstellungen und Haltungen

Mit der kontextbezogenen Definition von Behinderung wird auch die Frage nach *Einstellungen und Haltungen* in den Blick genommen. Menschen mit Behinderungen sehen sich in der Gesellschaft einer Haltung gegenüber, die von dem Ideal eines gesunden, leidfreien Lebens ausgeht, Leistungsfähigkeit zum Wertmaßstab für Menschsein macht und Vernunftbegabung zu einem Unterscheidungskriterium gegenüber anderen Lebewesen.

Dieses Bild ist grundlegend geprägt von der Vorstellung, es könne Menschsein ohne Defizite, ohne Beeinträchtigungen und Schädigungen geben. Der Umgang mit Behinderung und den Menschen, die als behindert gelten, ist dann entweder von einer Haltung der Normalisierung (im Sinne von Anpassung) geprägt, durch Mitleid und diakonisches Handeln bestimmt oder führt – unter entsprechenden ideologischen und politischen Rahmenbedingungen – zur Marginalisierung, Verdrängung oder Vernichtung der Betroffenen.

Menschen mit Behinderung erfahren eine solche Ausgrenzung auf unterschiedliche Art und Weise, müssen sich aber immer auch ganz existentiell damit auseinandersetzen. Es kommt also darauf an, das herrschende Menschenbild als Illusion zu erkennen, und nach einer Perspektive zu fragen, die für alle Mitglieder der Gesellschaft, für die Gesellschaft als Ganzes gelten kann. Die Fiktion eines Lebens ohne Behinderung, Krankheit, Altern und Sterben muss ebenso aufgegeben werden wie das Ideal eines leidfreien Lebens. Das Recht auf Arbeit darf nicht an die Leistungsfähigkeit und den ökonomischen Nutzen des Arbeitenden gebunden bleiben, Arbeit ist vielmehr nach ihrem Wert für den Menschen zu beurteilen. Das Recht auf Leben und die Würde des Menschseins dürfen nicht von ökonomischem Bedarf und/oder moralisch geprägtem Mitleid abhängen. Vielmehr ist die Einzigartigkeit und Individualität eines jeden Menschen zu betonen und damit die Vielfalt menschlicher Existenz anzuerkennen. Das Bewusstsein der großen Variationsbreite individueller Verschiedenheit kann dazu führen, dass wir miteinander lernen, „unsere Defizite und unsere Fähigkeiten als normal anzunehmen“³⁴.

2.2.3 Theologische Perspektiven

Im theologischen Nachdenken über Behinderungen herrscht häufig eine diakonische Perspektive vor, die vom Bild eines normalen, unbehinderten Menschen ausgeht. Ulrich Bach hat aus dem Blickwinkel und der Erfahrung eines Betroffenen immer wieder darauf hingewiesen, wie sehr „der behinderte Mensch [...] als der Schwächere, der Betreute, als der ‚geringste Bruder‘ (nach Matthäus 25) oder als der unter die Räuber Gefallene (im Bild von Lukas 10)“ erscheint und ihm dadurch „eindeutig eine Sonderrolle zugewiesen“³⁵ wird.

Dabei halten christlicher Glaube und biblische Traditionen durchaus Aspekte und Gedanken bereit, die ein umfassendes, inklusives Menschenbild ermöglichen.

³⁴ BACH 1980, 119. Vgl. ausführlich dazu MÜLLER-FRIESE 1996, 44ff.

³⁵ BACH 1984, 103.

Da ist zum einen der Gedanke der Gottebenbildlichkeit zu nennen, der als theologische Wurzel und Leitkategorie des allgemeinen Bildungsauftrags gelten kann. Jeder Mensch, auch der mit einer schweren mehrfachen Behinderung, ist nach Gottes Bild geschaffen. Gottes schöpferisches Handeln macht den Menschen zu seinem Dialogpartner und Gegenüber. Damit ist die Besonderheit und Einzigartigkeit jedes Menschen hervorgehoben, Würde und Wert sind allen irdischen Bewertungen und Zugriffen entzogen.

Zum anderen gehört zum Menschsein auch der Aspekt der Kreatürlichkeit. Die Bibel beschreibt Menschen zugleich als ‚wenig niedriger als Gott‘ (Psalm 8) und als Geschöpfe, ‚die mit der ganzen Kreatur seufzen‘ (Römer 8). Diese Spannung bestimmt menschliches Leben, sie lässt sich weder in die eine noch in die andere Richtung auflösen.

Beeinträchtigungen und Schädigungen sind in dieser Perspektive Elemente jeder menschlichen Existenz und dürfen weder gelehnet noch glorifiziert werden. Auf gar keinen Fall aber sind sie Kriterien zur Unterscheidung und unterschiedlichen Bewertung von behinderten und nichtbehinderten Menschen.

In der beschriebenen Spannung liegt ebenso für alle Menschen eine unverkennbare Ausrichtung auf die Zukunft, die Hoffnung auf ein Überschreiten (Transzendieren) erfahrener Begrenztheit. Die Hoffnung, dass alles Gebrochensein in Gottes Zukunft aufgehoben werden kann, setzt Kräfte frei, schon die Gegenwart auf diese Zukunft hin und von ihr her zu gestalten.³⁶

Religionsunterricht an Förderschulen steht in der Herausforderung, dieses Menschenbild und die damit zusammenhängende Vorstellung von Gottes Handeln zu thematisieren, sowohl auf den einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin bezogen als auch im Blick auf die gesamte Gesellschaft.

3. Die Religionslehrerschaft

3.1 Sonderpädagogen als Fachlehrer

Religionsunterricht an Förderschulen wird zu einem Teil durch Sonderpädagogen erteilt, die im Laufe ihres Studiums das Fach evangelische/katholische Religion studiert haben und eine kirchliche Lehrerlaubnis besitzen. Teilweise wurde diese Erlaubnis auch in einer berufsbegleitenden Nachqualifizierung erworben.³⁷ An Schulen mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ kommt als Besonderheit hinzu, dass in einigen Bundesländern Fachlehrer/innen, die als Zweitkraft mit erzieherischen und pflegerischen Aufgaben oder als Klassenlehrer im Unterricht wirken, im Rahmen ihrer Ausbildung auch die *Vokatio* oder *Missio* erwerben können.

3.2 Kirchliche Lehrkräfte

Ein großer Teil des Unterrichts wird von kirchlichen Lehrkräften erteilt. Je nach (landes-)kirchlichen Vorgaben unterrichten Pfarrerrinnen und Pfarrer im Rahmen ihrer Unterrichtsverpflichtung auch an Förderschulen, in einigen Landeskirchen und Diö-

³⁶ Zum Zusammenhang von Gottesbild und Behinderung vgl. den beeindruckenden Ansatz von EIESLAND 2001.

³⁷ Die einzelnen Landeskirchen und Diözesen haben dafür so unterschiedliche Konzepte und Voraussetzungen, dass eine vollständige Darlegung den Rahmen dieses Aufsatzes bei weitem sprengen würde. Das Gleiche gilt für die Bereitstellung und Qualifizierung von kirchlichen Lehrkräften.

zese stellt die Kirche (zusätzlich) eigene Lehrkräfte ein. Viele dieser Unterrichtenden haben keine oder eine mehr durch Erfahrung entstandene sonderpädagogische Qualifikation. Dies bringt es mit sich, dass die Lehrkräfte trotz persönlichem und religiösem Engagement den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und den entsprechenden methodisch-didaktischen Anforderungen oft nur unzureichend entsprechen können. Erforderlich wäre hier eine sonderpädagogisch geprägte, berufsbegleitende Weiterbildung, die ähnlich wie die religionspädagogische Ausbildung zur berufsbegleitenden Erlangung der Vokatio oder Missio aufgebaut ist und mit einem Zertifikat abgeschlossen wird.

3.3 Ziele und Einstellungen

Eine Umfrage unter Unterrichtenden an Förderschulen in Baden-Württemberg ergab, dass es ihnen im Religionsunterricht vor allem darum geht, „die Persönlichkeit der ihnen anvertrauten SchülerInnen zu bilden, sie bei ihren Selbstfindungs- und Persönlichkeitsbildungsprozessen zu fördern und dabei eher nicht auf konfessionsspezifische Schwerpunktsetzung zu achten“³⁸.

Insbesondere in Schulen mit dem Förderbedarf „Lernen“ und „Emotionale Entwicklung“ hat Religionsunterricht eine ausgesprochen seelsorgerliche Komponente, lebensgleitende und existentielle Fragen stehen hier im Vordergrund. Unterrichtende haben allerdings aufgrund der großen sozialen Spannweite zwischen den eigenen Erfahrungen und den Lebenserfahrungen der Schülerinnen und Schüler oft ein Kommunikationsproblem. So schreibt Inger Hermann: „Manchmal scheint mir, dass diese Schüler [...] nur an wirklich existentiellen Fragen interessiert sind: Wo ist Gott, wenn ich geschlagen werde? Oder: Wenn mein Vater säuft, mag ihn Gott dann immer noch? [...] Inzwischen vergeude ich auch keine Zeit mehr damit, die Kinder sprachlich umzuerziehen. [...] Meine sprachliche Schock- und Schmerzgrenze wurde anfangs ständig überschritten, bis ich erkannte, dass hinter den unflätigen Formulierungen entweder besonders schlimme Leiderfahrung oder tiefe existentielle Fragen stecken.“³⁹

Viele Unterrichtende unterrichten also fachfremd, entweder in Bezug auf das ‚Fach‘ Religion oder in Bezug auf die sonderpädagogische Qualifikation. Sie empfinden dies als eine besondere Herausforderung und/oder Belastung. Die unterschiedlichen Beeinträchtigungen und Förderbedarfe der Schülerinnen und Schüler erfordern insbesondere methodische Variationsbreite bei der Umsetzung biblisch-christlicher Inhalte, für die es vergleichsweise nur wenige Unterrichtsmaterialien gibt. Die oben⁴⁰ genannten organisatorischen und strukturellen Schwierigkeiten belasten die Arbeit der Unterrichtenden aber mehr als die Herausforderungen durch den besonderen Förderbedarf ihrer Schülerinnen und Schüler.

4. Bildungspläne und didaktische Besonderheiten

Förderschulen haben den Auftrag, ihren Schülerinnen und Schülern so weit wie möglich die Rückschulung in die allgemeine Schule offen zu halten. Darum sind ihre Bildungspläne auf die der allgemeinen Schule (d.h. insbesondere Grundschule und Hauptschule) abzustimmen. Bei der Erstellung der Pläne orientieren sich die einzel-

³⁸ FEIGE / TZSCHEETZSCH 2005, 20, vgl. auch 141.

³⁹ HERMANN 1999, 13; 15.

⁴⁰ Vgl. Abschnitt 1.3.

nen Länder an den Vorgaben der Konferenz der Kultusminister, die in den Jahren 1994 bis 2000 Richtlinien für die Förderung von Schülerinnen und Schülern nach den einzelnen Förderschwerpunkten formuliert haben.⁴¹ Eigenständige Fachpläne für das Fach Religion gibt es nur in Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Lernen“ und „Geistige Entwicklung“, für alle anderen gibt es allenfalls Hinweise zur Didaktik und Methodik, die an den speziellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientiert sind.

In einigen Bundesländern sind die Bildungspläne der Förderschulen in den letzten Jahren kompetenzorientiert aktualisiert worden. Damit ist eine Entwicklung festgeschrieben, die sich in den letzten zehn Jahren immer weiter durchgesetzt hat. Wurden Pläne und Unterrichtsmaterialien bisher vor allem daran orientiert, was die Schülerinnen und Schüler der entsprechenden Förderschule im Vergleich mit den allgemeinen Schulen nicht oder weniger können (Defizitansatz), geht es heute darum, ihre besonderen Kompetenzen und Möglichkeiten zu entdecken und zu fördern. Als Leitmotiv gilt das oben beschriebene Ziel der Aktivität und Teilhabe. Unterricht soll die Schülerinnen und Schüler befähigen, ihr Leben aktiv zu gestalten und am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Daran orientieren sich auch die Pläne für den Religionsunterricht. Zwei Beispiele sollen dies illustrieren:

4.1 *Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“*

Der Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte⁴² in Baden-Württemberg stammt aus dem Jahr 2009. Er präferiert ein ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen und Tätigkeitsformen. Die Lernangebote der Schule sind so zu gestalten, „dass jedes Kind und jeder Jugendliche sich mit diesen auf vielfältige Art und Weise auseinandersetzen und die ihm möglichen Zugangs- und Aneignungsmöglichkeiten nutzen kann“⁴³. Der Plan geht von vier grundlegenden Aneignungsformen der Schülerinnen und Schüler aus. Im Folgenden werden diese kurz charakterisiert und an einem Beispiel zum Umgang mit Trauer und Tod aus dem Bildungsplan katholische Religion erläutert. Es ist bezogen auf die Kompetenz „Religiöse Ausdrucksformen für die Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen nutzen“⁴⁴.

- 4.1.1 Basal-perzeptiv bezeichnet die empfangende, mit allen Sinnen aufnehmende Aneignung von Welt (Lernen durch Wahrnehmen): Der Schüler sieht bei einem Trauerritual das Licht einer Kerze als Symbol der Hoffnung.
- 4.1.2 Konkret-handelnd bezeichnet die Aneignung, die mit einer aktiv einwirkenden Tätigkeit verbunden ist. Die Welt wird durch gezielte, äußerlich erkennbare Aktivitäten erschlossen (Lernen durch Tun): Der Schüler zündet Kerzen der Erinnerung an und bringt in einer Geste Klage und Trauer zum Ausdruck.
- 4.1.3 Anschaulich-modellhaft ist die Aneignungsform, in der die Schülerinnen und Schüler sich ein ‚Bild‘ von der Welt machen oder Bilder bzw. Modelle von der Welt benutzen, um mit der Wirklichkeit besser zu Recht zu kommen (Lernen

⁴¹ Vgl. Sekretariat 1994.

⁴² Das ist in Baden-Württemberg immer noch die offizielle Bezeichnung der Schule mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“.

⁴³ Ministerium 2009, 15.

⁴⁴ Ebd. 2009, 60.

durch Abbild): Der Schüler gestaltet einen Gedenktisch mit Kerzen, Symbolen, Naturmaterialien und Erinnerungsstücken.

- 4.1.4 Abstrakt-begrifflich ist die Form, in der Menschen sich Lerngegenstände begrifflich aneignen, mit Hilfe von Symbolen und Zeichen ohne konkrete Anschauung (Lernen durch Begriffe und Begreifen): Der Schüler drückt in eigenen Worten, Bildern oder mit Psalmworten Klage, Wut, Verzweiflung und Hoffnung aus.

4.2 *Förderschwerpunkt „Lernen“*

Der *Bildungsplan der Förderschule*⁴⁵ in Baden-Württemberg richtet sich an eine Schülerschaft, die aus familiären, sozialen oder anderen Gründen in der Regelschule nicht angemessen und ausreichend gefördert werden kann. Sie soll – ausgehend von ihren Kompetenzen und Fähigkeiten – eigenständig lernen können und zu einer selbst bestimmten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigt werden. Die pädagogische Arbeit ist an der individuellen Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler orientiert. Aufgrund ihrer erschwerten Lebenssituation brauchen sie häufig besondere Hilfe und Unterstützung bei der Ausbildung einer stabilen Identität und eines positiven Selbstbildes.

Als Fachunterricht ist Religionsunterricht in das pädagogische Gesamtkonzept eingebunden. Er beteiligt sich mit seinen spezifischen Inhalten an Themen und Projekten der ganzen Schule und trägt so zur Stärkung der Schülerinnen und Schüler bei. Religionsunterricht wirkt an der Gestaltung des Schullebens mit (z.B. bei Ritualisierungen und Rhythmisierung von Unterricht, an Festen und Feiern etc.) und verortet sich im fächerübergreifenden Arbeiten. Das erfordert auch das Nachdenken über neue Organisationsformen, geeignete Materialien und Ausstattungen (z.B. einen Raum der Stille).

5. **Religiöses Schulleben und Kooperation mit außerschulischen Lernorten**

Da viele Förderschulen in ihren Schulkonzepten die Bedeutung außerschulischer Lernorte für ihre Arbeit hervorheben, bietet sich hier eine gute Gelegenheit zur Kooperation auch mit Kirchengemeinden, um deren Angebote für Kinder und Jugendliche zu nutzen. Die Kontakte sind je nach lokalen Gegebenheiten unterschiedlich intensiv. Sie entstehen besonders leicht und intensiv da, wo kirchliche Lehrkräfte in den Schulen unterrichten. Kooperationen von kirchlichen Mitarbeitern und Schulen gibt es im Bereich der Ganztagschulen (Nachmittagsbetreuung), im Firm- und Konfirmandenunterricht⁴⁶ und bei gemeinsamen Feiern und Gottesdiensten im Kirchen- und Schuljahr⁴⁷. Gerade an Schulen mit dem Förderbedarf „Geistige Entwicklung“ wird auf die liturgische und performative Dimension religiösen Lernens Wert gelegt,

⁴⁵ Dies ist in Baden-Württemberg die offizielle Bezeichnung der Schule mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“.

⁴⁶ An Schulen mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ gibt es häufig eigene Konfirmanden- oder Firmgruppen, die von Religionslehrkräften unterrichtet werden. Firmung oder Konfirmation findet dann teilweise in den Heimatgemeinden der Konfirmanden statt oder in einem eigenen Gottesdienst der Schule. Inklusive Konfirmandenarbeit ist immer noch eine Ausnahme. Vgl. dazu etwa SCHWARZ 2001; SCHWEIKER 2006.

⁴⁷ Eine umfangreiche Sammlung von Gottesdienstmodellen findet sich bei DINZINGER / PRANGEL 2006.

gottesdienstliches Feiern und Erleben wird hier als eine ganzheitliche Form religiöser Bildung geschätzt.⁴⁸

Erschwert wird die Kooperation allerdings durch das große Einzugsgebiet der Schulen, der Schulort ist nicht gleich Wohnort, und in einer Klasse lernen Kinder aus ganz unterschiedlichen Herkunftsgemeinden. In Schulen mit dem Schwerpunkt Lernen wird besonders die milieubezogene Diskrepanz zwischen der Schülerschaft und den eher mittelstandsorientierten Kirchengemeinden zu einem Stolperstein.

6. Die aktuelle Religionsdidaktik und ihre Institutionen

6.1 *Religionsdidaktik*

Die neuere Literatur zum Religionsunterricht an Förderschulen ist überschaubar.⁴⁹ Hier wirkt sich die verhältnismäßig kleine Zielgruppe wie auch die schon erwähnte Randstellung des Arbeitsgebietes aus. Einige Ansätze sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden.

6.1.1 Konzeptionelle Entwürfe

6.1.1.1 Förderschwerpunkt „Lernen“

In ihrem Erfahrungsbericht „Halt's Maul, jetzt kommt der Segen...“ gibt Inger Hermann einen anschaulichen Eindruck, um welche Lebensfragen es im Religionsunterricht an dieser Schulform geht. Zu einzelnen Themen stellt sie anhand der Fragen der Kinder deren Alltagswirklichkeit dar und entwickelt in reflektierenden Zusammenfassungen ein Konzept seelsorgerlich-lebensbegleitenden Religionsunterrichts, der „von der Beziehung allmählich zur Erziehung und dann durchaus auch zur Wissensvermittlung“⁵⁰ konzipiert ist.

Das Arbeitsbuch „Vom Rand in die Mitte“⁵¹ entwickelt für Unterrichtende und Studierende ein Konzept des erfahrungsorientierten Unterrichts, der die Lebenserfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit den in den biblisch-christlichen Traditionen bewahrten Erfahrungen der Menschen mit Gott in ein dialogisches Verhältnis bringt. Methodische Schwerpunkte liegen im Erzählen, der handlungsorientierten Gestaltung des Unterrichts mit Symbolen und Ritualen sowie im offenen Lernen, das den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler besonders gut Rechnung tragen kann.⁵²

Roland Kollmann gibt mit seinen Ausführungen zu „Religion und Behinderung“ Anstöße zur Profilierung eines christlichen Menschenbildes durch die programmatische Einbeziehung von Behindertsein in die Vorstellung vom Menschsein. Am Beispiel des *Religionsunterrichts an Förderschulen* zeigt er die Tabuisierung von Religion und Behinderung in Religionspädagogik und Gesellschaft auf. Ziel religiöser Erziehung ist der Aufbau religiöser Kompetenz: „Kinder und Jugendliche sollen lernen, religiös relevante Lebensspannungen zu artikulieren und die Produktivität religiöser Krisen zu erkennen, um an ihnen [...] zu wachsen.“⁵³ Seine Erörterungen zur Integration von

⁴⁸ Vgl. SCHWEIKER 2005; IRP 2009.

⁴⁹ Eine knappe zusammenfassende Übersicht zum Stand der Religionspädagogik an Förderschulen bei LEIMGRUBER 2002.

⁵⁰ HERMANN 1999, 18.

⁵¹ MÜLLER-FRIESE 2001. Dort auch Hinweise auf unterrichtspraktische Veröffentlichungen.

⁵² Vgl. ebd., 140ff.

⁵³ KOLLMANN 2007, 65.

Behindertsein in ein christliches Menschenbild münden in Grundsätze integrativer Religionspädagogik.

Das jüngste Werk zum Religionsunterricht an der Schule mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ stammt von Alexander Wertgen.⁵⁴ Der Verfasser will die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler mit den Themen des Religionsunterrichts in Verbindung bringen. Er tut dies in Auseinandersetzung mit bestehenden Ansätzen, bietet eine biblische Fundierung unter dem Stichwort ‚Armut‘ und konkretisiert seine Überlegungen mit ausgewählten Beispielen aus seinem Unterricht.

6.1.1.2 Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“

Zum Religionsunterricht an diesen Schulen gibt es in neuerer Zeit zwei größere Forschungen. Hans Jürgen Röhrig legte 1999 in einer Dissertation das Konzept eines subjektorientierten Religionsunterrichts vor, das eine positive Sichtweise der Schülerinnen und Schüler realisiert: „Statt primär Fürsorge bringen wir dem Schüler Achtung entgegen.“⁵⁵ Seine Forschungsfrage lautet: „Wie muss ein Religionsunterricht angelegt (konzipiert) sein, damit schwer geistigbehinderte Schüler das Evangelium (die frohe Botschaft) vernehmen?“⁵⁶

Stefan Anderssohn⁵⁷ entwickelt ein Konzept zur Erforschung der Religiosität von Menschen mit geistiger Behinderung und leitet daraus konzeptionelle Gedanken für einen integrativen Religionsunterricht ab. Er kommt zu dem Ergebnis, dass „die religionspädagogische Forschung bei Menschen mit geistiger Behinderung nicht in die Randzonen wissenschaftlichen Interesses“ rückt, sondern „wichtige Impulse für die Weiterentwicklung religionspsychologischer Theorien“ gibt. „Damit tritt sie auf gleicher Augenhöhe zu bestehenden Forschungsansätzen und als Korrektiv zeitgenössischer Theoriemodelle auf.“⁵⁸

⁵⁴ Vgl. WERTGEN 2009.

⁵⁵ RÖHRIG 1999, 1.

⁵⁶ Ebd., 20.

⁵⁷ Vgl. ANDERSSOHN 2007.

⁵⁸ Ebd., 136.

6.1.1.3 Förderschwerpunkt „Hören“

Zum Religionsunterricht mit *hörgeschädigten Menschen* hat Michaela Speier-Musahl⁵⁹ in ihrer Dissertation ein Konzept entwickelt, das von der Anerkennung unterschiedlicher Kommunikationsformen und Weltdeutungen von hörenden, sprechenden und gebärdenden Menschen ausgeht. Sie setzt sich mit unterschiedlichen Konzeptionen des Religionsunterrichts mit hörgeschädigten Menschen auseinander und entwickelt auf Grundlage der Zeichentheorie Umberto Ecos ein befreiungstheologisch motiviertes Konzept, das kommunikative Heterogenität ernst nimmt.

6.1.2 Unterrichtshilfen

Für den konkreten Unterricht an Förderschulen gibt es in den gängigen religionspädagogischen Zeitschriften hin und wieder einige Anregungen und praktische Hilfen.⁶⁰ Bei der Erstellung und Veröffentlichung von *Unterrichtshilfen* aber sind in erster Linie die religionspädagogischen Institute federführend. In den hausinternen Veröffentlichungsreihen einiger Institute ist die Förderschule regelmäßig vertreten, so gibt z.B. das katholische Institut für Religionspädagogik in Freiburg (IRP) die Reihe „IRP Lernimpulse für den katholischen Religionsunterricht an Förderschulen“⁶¹ heraus, und im „Loccumer Pelikan“, dem Organ des Religionspädagogischen Instituts der Evangelischen Kirche Hannover⁶² werden theologische und religionspädagogische Grundlagen sowie Lernanregungen und Unterrichtsmaterialien geboten. Eine zweibändige ökumenische Arbeitshilfe für den Religionsunterricht an der Schule mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ haben die RPZ Heilsbronn und München vorgelegt.⁶³

Neuere *Schulbücher* gibt es für keine der Förderschulen, eine erfreuliche Perspektive bieten die beiden kürzlich erschienenen Grundschulbücher „Spuren lesen 1/2 und 3/4“⁶⁴. Sie verfolgen einen inklusiven Ansatz und sind auch für den Religionsunterricht an Förderschulen gut geeignet.

⁵⁹ Vgl. SPEIER-MUSAHL 2004. Alle relevante religionspädagogische Literatur zum Unterricht mit hörgeschädigten Menschen ist in diesem Buch verzeichnet und verarbeitet.

⁶⁰ Vgl. SCHWEIKER 2009; FRICKE 2009; KALMAN 2007.

⁶¹ IRP Lernimpulse. Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht an Förderschulen, erscheint unregelmäßig.

⁶² Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde, erscheint vierteljährlich.

⁶³ Vgl. Religionspädagogische Zentren 2005, 2007.

⁶⁴ FREUDENBERGER-LÖTZ 2010.

6.1.3 Unterrichtsdidaktische und methodische Prinzipien für den Religionsunterricht an Förderschulen

Grundsätzlich gelten für den Religionsunterricht an Förderschulen keine anderen Konzeptionen und didaktischen Prinzipien als für jede andere Schule. Die aktuellen religionspädagogischen Diskussionen und Überlegungen sind deshalb auch daraufhin zu prüfen, ob und inwieweit sie Menschen mit und ohne Behinderung berücksichtigen oder ob sich in ihnen exklusive Ansätze zeigen, die zur Marginalisierung der genannten Personen beitragen.

Da die Schülerinnen und Schüler Anspruch auf sonderpädagogische Förderung haben, gelten auch für den Religionsunterricht *sonderpädagogische Prinzipien*. Diese lassen sich mit folgenden Stichworten beschreiben:

- Ausgangspunkt sonderpädagogischen Handelns ist das einzelne Kind mit seinen besonderen Fähigkeiten, Begabungen und Lernmöglichkeiten. Besonders Formen individualisierten Lehrens und Lernens sind geeignet, diese zu fördern.
- Unterricht ist auf die Lebenswelt der Heranwachsenden bezogen, bietet Hilfen zur Orientierung im sozialen Umfeld, zur Selbststeuerung und zur Verarbeitung von (auch belastenden) Lebenserfahrungen. Er zielt auf die aktive Lebensbewältigung in sozialer Integration.
- In strukturierten Lernsituationen, die Interesse wecken und individuelle Lernwege erschließen, entwickeln die Lernenden Selbstvertrauen und gewinnen Zutrauen zu den eigenen Fähigkeiten.
- Die Mehrdimensionalität des Lernangebots erlaubt unterschiedliche Aneignungswege und ermöglicht den Kindern, die eigenen Wege zu erkennen und zu nutzen.
- Didaktische Prinzipien wie Handlungsorientierung, Elementarisierung, Ganzheitlichkeit und innere Differenzierung unterstützen die Verarbeitung und handelnde Durchdringung von Bildungsinhalten und erreichen damit Nachhaltigkeit.

Für *Religionsunterricht* an Förderschulen eignen sich demzufolge besonders solche religionspädagogischen Konzeptionen, die diesen Prinzipien entsprechen. Das sind beispielsweise erfahrungshermeneutische und korrelative Ansätze, die die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen mit den in Bibel und christlichen Traditionen versammelten Erfahrungen von Menschen in Verbindung bringen und auf diese Weise Deutungsangebote für das eigene Leben erschließen wollen.

Im Einzelnen lassen sich folgende Grundsätze beschreiben:

- Religionsunterricht an Förderschulen ist subjektorientiert. Die Schülerinnen und Schüler werden nicht als Adressaten einer festgelegten, unveränderlichen Botschaft angesehen, sondern als eigenständige Individuen wahrgenommen. Sie können sich im Dialog mit der biblisch christlichen Tradition Hilfen für das Verstehen des eigenen Lebens, für den Umgang miteinander und die Gestaltung von Welt aneignen.
- Unterricht ist auf den ganzen Menschen gerichtet und zielt auf ein Lernen mit ‚Kopf, Herz und Hand‘. Handlungsorientierte Methoden treten gegenüber rein kognitiven in den Vordergrund.
- Religionsunterricht an Förderschulen hat prinzipiell eine narrative Struktur. Kinder und Jugendliche erzählen von ihren Erfahrungen und teilen sie so mit anderen.

Biblische Texte erzählen davon, wie Menschen ihr Leben von Gott her und auf ihn hin deuten. Sie werden als Verstehens-Hilfe für das eigene konkrete Leben und seine Gestaltung angeboten und eröffnet.

- Biblische Texte werden nicht auf ihre kognitiv zu erfassenden und zu vermittelnden Anteile reduziert, sondern vieldimensional erschlossen.
- Die am individuellen Lernen des einzelnen Kindes orientierte Sonderpädagogik legt es nahe, auch im Religionsunterricht offene Lernformen und Freiarbeit anzubieten. So kann den jeweiligen Lernmöglichkeiten und -bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entsprochen werden.
- Selbstbestimmtes Arbeiten in Projekten, freie Wahl der Themen und der Arbeitsformen tragen dazu bei, dass sich die Lernenden ernstgenommen fühlen. Gleichzeitig kann sich Religionsunterricht an schulischen Handlungsfeldern beteiligen.
- Symbole haben eine besondere Bedeutung. Sie können Tiefendimensionen des Glaubens erschließen und ganzheitlich erfahrbar machen. Das wird möglich, wenn sie unmittelbar ausgedrückt, kreativ gestaltet und geformt werden, sodass die Schüler/innen sich den Gehalt der Symbole im eigenen Tun aneignen können.
- Ebenso unverzichtbar sind Rituale als gelebtes symbolisches Handeln. Religionsunterricht stellt Rituale bereit, die auch helfen, Diskontinuität auszuhalten, Unterbrechung zu gestalten, Mut zur Veränderung zu gewinnen und dabei Sicherheit und Selbstbewusstsein zu gewinnen. Durch ihre feste Struktur bieten Rituale darüber hinaus Ordnung(en) an. So erleichtern sie das Zusammenleben und bestimmen das Verhalten der Einzelnen und der Gruppe. Der Ansatz liturgisch-basalen Lernens ist hier besonders hervorzuheben.⁶⁵

6.2 Institutionen

6.2.1 Studium und Ausbildung

In allen Bundesländern kann man an ausgewählten Universitäten, pädagogischen Hochschulen und/oder Fachhochschulen Sonderpädagogik studieren,⁶⁶ allerdings werden nirgends alle sonderpädagogischen Fachrichtungen gleichzeitig angeboten. Theologische Fakultäten haben dann Lehrangebote zum Religionsunterricht an Förderschulen in ihrem Programm, wenn die Hochschule den Studiengang Sonderpädagogik anbietet. Dieses Angebot wird häufig von Lehrbeauftragten getragen.

In der zweiten Ausbildungsphase lässt sich beobachten, dass im Fach Religion selten eine schulformbezogene Ausbildung möglich ist. Schulformbezogene Ausbildungsgruppen können nicht immer gebildet werden. Die Ausbilder haben oft keine religionspädagogische und die Ausbildungslehrer keine sonderpädagogische Qualifikation.⁶⁷

Eine Arbeitsgruppe von Fachleiterinnen und Fachleitern für evangelische und katholische Religionslehre an Förderschulen im Rheinland und Westfalen hat im Jahr 2005 ein Papier vorgelegt, das struktur-, prozess- und ergebnisorientierte *Qualitätsstan-*

⁶⁵ Vgl. SCHWEIKER 2005.

⁶⁶ Eine Übersicht unter URL: <http://www.sonderpaedagogik.org> [Zugriff 3.1.2011].

⁶⁷ Vgl. dazu HOLZBECK 2008, besonders 161.

dards für den Religionsunterricht an Förderschulen formuliert.⁶⁸ Dies ist m.W. das einzige grundlegende Papier zu diesem Thema.

6.2.2 Fort- und Weiterbildung

Die in der ALPIKA zusammengefassten religionspädagogischen Institute der evangelischen Landeskirchen und die entsprechenden katholischen Einrichtungen bieten für ihre Zuständigkeitsbereiche Fort- und Weiterbildungen für Religionslehrer/innen an Förderschulen an. Einige Institute haben für diesen Bereich eigene (Teilzeit-)Stellen eingerichtet, häufig werden die Förderschulen aber von anderen Stellen mitversorgt.

6.2.3 Forum für Heil- und Religionspädagogik

Eine herausragende Bedeutung für die konzeptionelle Entwicklung der Religionspädagogik hat das ökumenische „*Forum für Heil- und Religionspädagogik*“, das alle zwei Jahre vom Comenius-Institut und dem Deutschen Katechetenverein veranstaltet wird.⁶⁹ In Fachvorträgen und Workshops wird der Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft angestoßen. Im Rekurs auf eine wissenschaftliche, sonderpädagogisch orientierte Religionspädagogik werden übergreifende Fragestellungen religiöser Erziehung und Begleitung von Menschen mit Behinderungen aufgegriffen und bearbeitet. Innovative Handlungsmodelle und Projekte werden präsentiert und diskutiert. Die ökumenische Dimension ist dabei genauso gewollt wie die Einbeziehung der unterschiedlichen Lernorte in Schule, Gemeinde, Einrichtung/Heim, Universität und Öffentlichkeit.

Die Ergebnisse der Foren werden jeweils in einem Berichtsband herausgegeben. Diese Bände repräsentieren in ihrer Gesamtheit den aktuellen Stand der Diskussion im religions- und heilpädagogischen Feld und sind in der Aus- und Fortbildung von Religionspädagogen an Förderschulen unverzichtbar.⁷⁰

7. Perspektiven und Herausforderungen

Eine große Herausforderung, vor der die Religionspädagogik gegenwärtig steht, ist die Entwicklung eines inklusiven Bildungsverständnisses und einer entsprechenden inklusiven Didaktik. Der aktuelle Anlass und Anstoß dafür liegt in der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, die seit März 2009 geltendes Recht in Deutschland ist. In Art. 24 der Konvention heißt es:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen (engl. Original: ‘inclusive education system at all levels’) [...]. (2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass a) Menschen mit Behinderung nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden [...]. b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben (engl. Original: ‘persons with disabilities can

⁶⁸ Abgerufen unter URL: <http://www.pi-villigst.de/home/material/index.htm> [Zugriff 5.1.2011].

⁶⁹ Vgl. zum Folgenden die Homepage des Forums. URL: <http://www.fhrp.de/> [Zugriff: 4.1.2011].

⁷⁰ Alle Publikationen des „Forums für Heil- und Religionspädagogik“ sind über das Comenius-Institut oder den Buchdienst des Deutschen Katecheten-Vereins zu bestellen.

access an inclusive, quality und free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live')."⁷¹

Diese Konvention hat eine breite Diskussion um *inklusive Bildung* ausgelöst, an der sich auch die Kirchen beteiligen.⁷² Sie ist eine aktuelle Herausforderung und ein vorläufiger Höhepunkt in der schon seit über 30 Jahren geführten Diskussion um gemeinsamen Unterricht.⁷³

Bezogen auf Schule und Unterricht bedeutet Inklusion, *Heterogenität* als grundlegendes Prinzip anzusehen. In einer Schule, in einer Klasse sind Lehrende und Lernende versammelt, die verschieden sind hinsichtlich ihrer Begabungen und Schwächen, ihrer besonderen Interessen und Lernprobleme, in Bezug auf ihr Geschlecht, ihre Nationalität, auch hinsichtlich des Milieus ihrer Herkunftsfamilien und auch im Blick auf die Religion. Nicht eine vorgestellte und gedachte Homogenität garantiert die Gemeinsamkeit und die Gemeinschaft in der Gruppe, sondern die reale Heterogenität. Die Aufgabe aller besteht dann darin, dieses *Miteinander der Verschiedenen*⁷⁴ zu gestalten und zu leben.

Inklusive Pädagogik bezieht sich auf alle Kinder. Denn jedes Kind ist ein besonderes Kind, jedes Kind ist verschieden, hat eigene Bedürfnisse und verdient individuelle Beachtung. Sie geht von der Verschiedenheit der Kinder als selbstverständlich aus.

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf sind Teil der Lerngruppe. Die Organisation der spezifischen Hilfen folgt dem Prinzip ‚Die Experten zu den Kindern und nicht die Kinder zu den Experten‘. Unterrichtet wird weitgehend im Zwei-Pädagogen System, die Lehrperson mit sonderpädagogischer Kompetenz ist zur Unterstützung der ganzen Klasse da und nicht nur für ein besonderes Kind. Die Heterogenität einer Lerngruppe erfordert, dass die *Lernangebote* individualisiert werden und gleichzeitig Zusammengehörigkeit erlebt und erlernt werden kann. Differenzierte Leistungsanforderungen sind ebenso notwendig wie die Akzeptanz unterschiedlicher Lerngeschwindigkeiten. Unterricht in heterogenen Lerngruppen bietet neben gemeinsamen Arbeitsphasen selbstgesteuertes Lernen mit Lehrerbegleitung in Kleingruppen oder in Einzelarbeit. Stichworte wie innere Differenzierung, Wochenplanarbeit und offener Unterricht beschreiben die didaktischen Grundsätze.

Erfahrungen in Schulversuchen zeigen, dass von dieser Art des Lernens alle profitieren, Hochbegabte ebenso wie Kinder mit besonderem Förderbedarf und alle „dazwischen“.

Die Forderung nach inklusivem Lernen hat auch Auswirkungen auf die *Schulentwicklung*. Wenn alle Kinder und Jugendlichen in einer Schule willkommen sind, brauchen und dürfen sie nicht mehr nach gemessenem Leistungsstand getrennt und eingeordnet werden. Individuelle Leistungsbeschreibung ersetzt den Vergleich mit anderen und die damit verbundene Kategorisierung.

⁷¹ UN-Konvention 2009, 23f.

⁷² Zuletzt EKD/Comenius-Institut 2010. Ausgelöst wurde die Diskussion durch ein Positionspapier der ALPIKA-Institute, vgl. PITHAN / SCHWEIKER 2011, 197ff.

⁷³ Mit dem Slogan: „Es ist normal, verschieden zu sein“ wirbt die Integrationsbewegung schon seit mehr als vier Jahrzehnten dafür, Menschen mit Behinderung nicht aus der Gesamtheit der Gesellschaft auszugrenzen, sondern sie als wichtige und gleichberechtigte Mitglieder der Gemeinschaft anzusehen. Verbunden mit dieser Diskussion ist die Kritik an der schulpolitischen Praxis vieler Bundesländer, die Menschen mit Behinderungen häufig zum Besuch einer Förderschule verpflichten.

⁷⁴ Vgl. dazu MÜLLER-FRIESE 1996.

Längeres gemeinsames Lernen ist in dieser Perspektive eine logische Konsequenz.

Für die *Religionspädagogik* ergibt sich die Herausforderung, ein Konzept von Religionsunterricht zu entwickeln, das von dieser Heterogenität ausgeht, die Verschiedenheit ernst nimmt und das Miteinander ermöglicht und erprobt.⁷⁵ Vieles von dem, was zum Religionsunterricht an Förderschulen dargelegt wurde, lässt sich unmittelbar auch auf heterogene Lerngruppen übertragen. Wenn sich in neuerer Zeit auch in der allgemeinen Religionspädagogik Heterogenität und Differenzierung im Gespräch sind und als „Herausforderung und Chance“⁷⁶ beschrieben werden, ist der Zusammenhang mit inklusiven Ansätzen erkennbar.

Es ist deutlich, dass mit diesen Überlegungen die Frage nach der religiösen Bildung an Förderschulen und der schulformspezifischen Religionsdidaktik aufgehoben ist in ein alle Schularten betreffendes neues Denken. Ebenso zeigt sich die Notwendigkeit, das interdisziplinäre Gespräch zwischen (Sonder-)Pädagogik und Religionspädagogik zu suchen und die innere Nähe zwischen den beiden Disziplinen neu zu entdecken.

Zu hoffen ist, dass die Suche nach konzeptionellen Räumen, in denen Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen gemeinsam lernen können als ein gemeinsames Anliegen verstanden und als gemeinsame Aufgabe weitergeführt wird.

Literatur

ALPIKA-AG „Sonderpädagogik in Schule und Gemeinde“ (2011), Positionspapier zur inklusiven evangelischen Bildungsverantwortung, in: PITHAN, ANNEBELLE / SCHWEIKER, WOLFHARD (Hg.), *Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion – Ein Lesebuch*, Münster, 197-199.

ANDERSSOHN, STEFAN (2007), „Gott ist die bunte Vielfalt für mich“. Einblicke in die Religiosität von Menschen mit geistiger Behinderung. Perspektiven für die integrative Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hg.) (2010), *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*, Bielefeld.

BACH, ULRICH (1980), *Boden unter den Füßen hat keiner*, Göttingen.

BACH, ULRICH (1984), Der behinderte Mensch als Thema der Theologie, in: MOLT-MANN, JÜRGEN (Hg.), *Diakonie im Horizont des Reiches Gottes. Schritte zum Diakontum aller Gläubigen*, Neukirchen-Vluyn, 92-105.

BEGEMANN, ERNST (1970), *Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler*, Hannover.

⁷⁵ Grundlegende Überlegungen dazu finden sich im Handbuch für Integrative Religionspädagogik, das schon im Jahr 2002 erschienen ist.

⁷⁶ Vgl. zuletzt PIRNER 2010 und das Themenheft Entwurf 4/2010.

- BESCHEL, ERICH (1977), Geschichte, in: BACH, HEINZ u.a. (Hg.), Handbuch der Sonderpädagogik Band 4, Pädagogik der Lernbehinderten, Berlin.
- BOHL, THORSTEN / SCHELLE, CARLA / HELSPER, WERNER (Hg.) (2010), Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire, Bad Heilbrunn.
- BÖHME, ULRICH (1990), Evangelischer Religionsunterricht in Hilfsschulen und Anstalten des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts im nördlichen Deutschland, Frankfurt am Main / Bern / New York / Paris.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen (2005), Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF), Genf.
- DINZINGER, ANTON / PRANGEL, WERNER (2006), Gottesdienste für Förderschulen, Freiburg.
- DISSELHOFF, JULIUS (1857), Die gegenwärtige Lage der Cretinen, Blödsinnigen und Idioten in den christlichen Ländern. Ein Hülfesuch an die deutsche Nation, Bonn.
- Dokumentation der Arbeitsergebnisse einer Arbeitsgemeinschaft der Fachleiterinnen und Fachleiter für evangelische und katholische Religionslehre an Förderschulen im Rheinland und Westfalen zum Thema: Qualitätsstandards für Religionsunterricht an Förderschulen, URL: <http://www.pivilligst.de/home/material/index.htm> [Zugriff: 28.04.2011].
- EIESLAND, NANCY L. (2001), Dem behinderten Gott begegnen. Theologische und soziale Anstöße einer Befreiungstheologie der Behinderung, in: LEIMGRUBER, STEPHAN / PITHAN, ANNEBELLE / SPIECKERMANN, MARTIN (Hg.), Der Mensch lebt nicht vom Brot allein. Forum für Heil- und Religionspädagogik, Band 1, Münster, 7-25.
- EKD / Comenius-Institut (Hg.) (2010), „Niemand darf verloren gehen!“ Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit, Münster.
- Evangelisch-katholische Arbeitsgruppe (2006), Religiöses Leben und Lernen an der Schule für Geistigbehinderte, in: RUPP, HARTMUT / SCHEILKE, CHRISTOPH (Hg.), Bildung in Schule und Gemeinde. Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit, Stuttgart.
- FEIGE, ANDREAS / TZSCHEETZSCH, WERNER (2005), Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Ostfildern / Stuttgart.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (Hg.) (2010), Spuren lesen. Religionsbuch für das 1./2. Schuljahr, Stuttgart / Braunschweig.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (Hg.) (2011), Spuren lesen. Religionsbuch für das 3./4. Schuljahr, Stuttgart / Braunschweig.
- FRICKE, MICHAEL (2009), Soll der Reiche in der Hölle leiden? in: Katechetische Blätter 134 (2009), H. 5, 335-339.
- HAEBERLIN, URS (1996), Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte, Bern / Stuttgart / Wien.
- HERMANN, INGER (1999), „Halt's Maul, jetzt kommt der Segen ...“. Kinder auf der Schattenseite des Lebens fragen nach Gott, Stuttgart.

- HOLZBECK, THOMAS (2008), „Was kann und soll die zweite Ausbildungsphase für die Kompetenzentwicklung von Religionslehrerinnen und -lehrern für die Förderschule leisten?“, in: RENDLE, LUDWIG (Hg.), Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen. Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung, Donauwörth, 160-170.
- Institut für Religionspädagogik in Freiburg u.a. (Hg.) (2009), Liturgisches Lernen in der Schule. I&M Band 1, Freiburg.
- JÄGGLE, MARTIN (Hg.) (2009), Lebenswerte Schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Wien / Berlin / Münster.
- KALMAN, MARGARETE (2007), Der Mensch lebt nicht vom Brot allein. Eine Unterrichtseinheit für Grund- und Förderschule, in: forum religion (2007), H.4, 30-35.
- KATZENBACH, DIETER / SCHROEDER, JOACHIM (2008) „Ohne Angst verschieden sein können.“ Über Inklusion und ihre Machbarkeit. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/2/2> [Zugriff: 2.1.2011].
- KIEHLHORN, HEINRICH (1887), Schule für schwachbefähigte Kinder, in: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung.
- Kultusministerkonferenz Datensammlung 1 (2009 / 2010), Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen ohne Förderschulen 2009 / 2010. URL: <http://www.kmk.org/statistik/schule/statistiken/sonderpaedagogische-foerderung-in-schulen.html> [Zugriff 19.01.2011].
- Kultusministerkonferenz Datensammlung 2 (2009 / 2010), Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2009/2010. URL: <http://www.kmk.org/statistik/schule/statistiken/sonderpaedagogische-foerderung-in-schulen.html> [Zugriff: 19.01.2011].
- KOLLMANN, ROLAND (2007), Religion und Behinderung. Anstöße zur Profilierung des christlichen Menschenbildes, Neukirchen-Vluyn.
- Kultusministerkonferenz (1994 ff), Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf [Zugriff: 7.1.2011].
- LEIMGRUBER, STEPHAN (2002), Sonderschulreligionsunterricht, in: BITTER, GOTTFRIED / ENGLERT, RUDOLF / MILLER, GABRIELE / NIPKOW, KARL-ERNST (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München, 388-391.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (Hg.) (2009), Bildungsplan für die Schule für Geistigbehinderte, Stuttgart.
- MÖCKEL, ANDREAS (1988), Geschichte der Heilpädagogik, Stuttgart.
- MÜLLER-FRIESE, ANITA (1996), Miteinander der Verschiedenen. Theologische Überlegungen zu einem integrativen Bildungsverständnis, Weinheim.
- MÜLLER-FRIESE, ANITA (2001), Vom Rand in die Mitte. Erfahrungsorientierter Religionsunterricht an der Schule für Lernbehinderte, Stuttgart.
- MÜLLER-FRIESE, ANITA / LEIMGRUBER, STEPHAN (2002), Religionspädagogische Aspekte eines integrativen Religionsunterrichts, in: PITHAN, ANNEBELLE / ADAM, GOTTFRIED / KOLLMANN, ROLAND (Hg.), Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde, Gütersloh, 356-274.
- PALMER, CHRISTAN (1855, 2), Evangelische Pädagogik, Stuttgart.

- PIRNER, MANFRED L. (2010), Heterogenität und Differenzierung. Herausforderung und Chance für die Religionspädagogik, in: Entwurf 41 (2010), H.4, 6-9.
- PITHAN, ANNEBELLE / ADAM, GOTTFRIED / KOLLMANN, ROLAND (2002), Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde, Gütersloh.
- PITHAN, ANNEBELLE / SCHWEIKER, WOLFHARD (Hg.) (2011), Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion – Ein Lesebuch, Münster.
- Religionspädagogische Zentren Heilsbronn und München (Hg.) (2005), Materialien für den Religionsunterricht an Förderschulen, Band 1. Handreichung für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Katholische und Evangelische Religionslehre, Heilsbronn / München
- Religionspädagogische Zentren Heilsbronn und München (Hg.) (2007), Materialien für den Religionsunterricht an Förderschulen, Band 2. Handreichung für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Katholische und Evangelische Religionslehre, Heilsbronn / München.
- RÖHRIG, HANS-JÜRGEN (1999), Religionsunterricht mit geistigbehinderten Schülern – aber wie? Perspektivwechsel zu einer subjektorientierten Religionsdidaktik, Neukirchen-Vluyn.
- ROTHGANGEL, MARTIN / SCHRÖDER, BERND (HG.) (2009), Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen, Leipzig.
- RUDDAT, GÜNTER (1993), Religionsunterricht in der Hilfsschule von den Anfängen bis 1945, Stuttgart / Berlin / Köln.
- RUDNICK, MARTIN (Hg.) (1990), Aussondern – Sterilisieren – Liquidieren. Die Verfolgung Behinderter im Nationalsozialismus, Berlin.
- SANDER, ALFRED (1988), Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration, in: EBERWEIN, HANS (Hg.), Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik, Weinheim / Basel.
- SCHUMANN, BRIGITTE (2007), „Ich schäme mich ja so!“ Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“, Bad Heilbrunn.
- SCHWARZ, ROLAND (Hg.) (2001), Konfirmandenunterricht – weil wir verschieden sind. Ideen – Konzeptionen – Modelle für einen integrativen KU, Gütersloh.
- SCHWEIKER, WOLFHARD (2005), Sensibilisierung für Verletzlichkeit. Liturgisch-basaler Religionsunterricht bei Schülerinnen und Schülern mit mehrfachem Förderbedarf, in: PITHAN, ANNEBELLE / LEIMGRUBER, STEPHAN / SPIEKERMANN, MARTIN (Hg.), Verletzlichkeit und Gewalt. Ambivalenzen wahrnehmen und gestalten. Forum für Heil- und Religionspädagogik, Band 3, Münster, 119-144.
- SCHWEIKER, WOLFHARD (2009), Zusammenleben: Friedlich und gerecht. Ein Unterrichtsentwurf für die Grundstufe Förderschule, in: Entwurf 40 (2009), H.1, 335-339.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004 ff), Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland.
- SPEIER-MUSAHL, MICHAELA (2004), Zeichenvielfalt deuten. Semiotische Grundlagen für den Religionsunterricht mit hörgeschädigten Menschen, Hamburg.

STÖTZNER, HEINRICH ERNST (1864), Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben, vollständiger Nachdruck der Originalausgabe (1963) Berlin.

UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, 2009.

URL: http://www.bar-frankfurt.de/upload/Gesentw_BT-Drs_1610808_721.pdf [Zugriff: 28.04.2011].

WERTGEN, ALEXANDER (2009), Religionsunterricht an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Religionspädagogische und -didaktische Impulse, Berlin / Münster / Zürich / London.

Dr. Anita Müller-Friese, Studienleiterin am Religionspädagogischen Institut der Evangelischen Landeskirche in Baden, Karlsruhe.