

Religionsunterricht in Sonderschulen?

In der deutschen Schule steht der Religionsunterricht auf dem Prüfstand – erst recht in den „Förderschulen“ oder „Sonderschulen“. Die Hintergründe sind vielfältig. Es läßt sich offenbar nicht umgehen, daß bei der derzeitigen Reform des Sozialstaats auch die Einschätzung von Behinderung und Nicht-Behinderung zur Disposition gestellt wird. Diese ist gekoppelt mit neuen Gewichtungen von Gesundheit und Krankheit, von Normalität und Anomalie, die nicht nur von finanziellen Ressourcen, sondern auch von den unterschiedlichen Ergebnissen der bisher in den Bundesländern durchgeführten Integrationsversuche bestimmt werden. Von vielen werden die Sonderschulen wegen ihrer befürchteten anti-integrativen Auswirkungen mit teilweise guten Argumenten in Frage gestellt; dies gilt nicht minder für den konfessionellen Religionsunterricht, der zur notwendigen Integration in Deutschland sicher beitragen, aber auch der Gefahr negativer Ausgrenzungen erliegen kann.

Religionslehrerinnen und Religionslehrer an Sonderschulen, die in den 80er und 90er Jahren wegen ihres besonderen Engagements für Religion und für Menschen mit Behinderungen hoch geschätzt waren, sehen sich heute einem fast unerträglich gewordenen Legitimationsdruck ausgesetzt. Die Zahl derer, die an Universitäten evangelische oder katholische Religionslehre als Lehrfach studieren, nimmt rapid ab. Hinzu kommt nach PISA das Problem des Vorrangs und der Dringlichkeit bestimmter Unterrichtsfächer in den allgemeinen Schulen sowie in den speziellen Förderschulen. Haben Religion und Religionsunterricht überhaupt einen schulischen Leistungsrang zu beanspruchen¹?

Hier soll die These vertreten werden, daß, solange Förder- bzw. Sonderschulen existieren, diese um der Schülerinnen und Schüler willen nicht auf den Religionsunterricht verzichten können. Zwei Fragen lassen sich stellen: Ist seine Marginalisierung nicht offensichtlich? Oder hat er nicht gerade heute besondere Chancen?

Marginalisierung von Behinderung und Religionsunterricht

Im Rückblick kommt man nicht umhin festzustellen, daß es im 19. und 20. Jahrhundert nicht nur positive Erfahrungen mit der religiösen Erziehung und Bildung in kirchlichen „Anstalten“ gab. Dies wirkt heute noch nach². Religiöse „Missionierung“ war in diesen Einrichtungen nicht selten das Feigenblatt für

eine nur unzureichend sonderpädagogisch begründete religiöse Erziehung und Bildung, die nach dem Schema ablief: „Bewahren und nicht reden, gebetet aber muß werden.“

Meine eigenen Erfahrungen in einer Krankenhausschule im Ruhrgebiet bestätigten den Sachverhalt der Vernachlässigung am Ende des 20. Jahrhunderts und zugleich das große Interesse der Studierenden. Im Jahr 1980 wollten an dieser Schule 25 Studenten ihr Praktikum machen. Für sämtliche Behinderungsarten waren hier 52 Lehrer beschäftigt, von denen lediglich eine Lehrerin, die das Fach nicht studiert hatte, Religionsunterricht erteilte. Zwölf andere hatten Theologie studiert, gaben aber keinen entsprechenden Unterricht. Seit Jahren war das so. Man wunderte sich über unser Projekt, mit allen Behinderten Religionsunterricht veranstalten zu wollen; noch einige Jahre nach Beginn dieser Praktika betrachtete man uns als wahre Exoten in der Wüste der Jugendpsychiatrie. Danach aber gab es – in Kooperation mit den zuständigen Pfarrern – regelmäßig Gottesdienste im großen Schulsaal, die von mehreren Lehrpersonen und Studenten im Religionsunterricht vorbereitet und wie Schulfeste gefeiert wurden. Das Lehrfach konfessionsübergreifende Religionslehre fand nur im fachdidaktischen Tagespraktikum statt, dienstags von acht bis zehn Uhr mit anschließender Besprechung.

Wie ist die Situation heute? Nach der Kultusministerkonferenz-Richtlinie von 2001 besuchten in Deutschland im Schuljahr 2001/2002 gemessen an der Gesamtschülerzahl – das sind ohne Berufsschule 9,5 Millionen Schüler – immerhin 487 904 die Sonderschule (5,13 Prozent). Im Schuljahr 2002/2003 verteilten sich 495 200 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die Sonderschulen (429 400) und auf die allgemeinen Integrationsschulen (65 800). Dabei verschieben sich deutlich sichtbar auch die qualitativen und quantitativen Einschätzungen von „Behinderung“. Bei sinkenden Gesamtschülerzahlen steigt die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von Jahr zu Jahr an (zwischen 1991 bis 2000 von etwa 343 500 auf 419 000): Das entspricht einem Anstieg von 22,1 Prozent. Zugleich aber geht die Zahl der Integrationsschüler zurück. Die Sonderschulbesuchsquote ist im Zeitraum 1994 bis 2002 von 4,2 auf 4,8 Prozent angestiegen. Welches Menschenbild leitet aber Lehrer und Eltern für die Bevorzugung der Sonderschule zu Ungunsten der Integration in allgemeinen Schulen?

Obwohl der Religionsunterricht heute an Sonderschulen ordentliches Lehrfach ist, hat seine stiefmütterliche Behandlung nicht nachgelassen. Bei der länderübergreifenden Allensbach-Umfrage zum katholischen Religionsunterricht an deutschen Schulen, die 1979 im Auftrag der deutschen Bischöfe durchgeführt wurde, hieß es über den Religionsunterricht an Sonderschulen: „Den haben wir leider vergessen.“ Ein Grund dafür könnte darin gelegen sein, daß der tatsächliche Besuch des konfessionellen Religionsunterrichts bzw. dessen Ausfall nur schwer überregional zu erheben ist³. So gilt beispielsweise für die Wiesbadener Sonderschulen,

daß im Jahr 2003 45 Prozent des evangelischen und 62 Prozent des katholischen Religionsunterrichts zugunsten eines konfessionell gemeinsamen Religionsunterrichts ausgefallen sind. Der tatsächlich stattfindende Religionsunterricht wird zu mehr als 50 Prozent von kirchlichen Lehrkräften erteilt⁴.

Auch in anderen Ländern sind die Ausführungsbestimmungen für Ausnahmeregelungen an Sonderschulen kaum praktikabel. Sogar gut ausgebildete Religionslehrer haben große Schwierigkeiten, im konfessionsübergreifenden Religionsunterricht Themen der eigenen Konfession – erst recht Themen der anderen Konfessionen – zu behandeln. Der sonderpädagogische Anteil des Konfessionsproblems (zunehmende Verhaltensauffälligkeiten, ungetaufte Schüler, fehlende konfessionelle Prägung durch das Elternhaus) muß von kirchlicher und staatlicher Seite aufgearbeitet werden. Dafür nicht ausgebildete externe (meist kirchliche) Lehrkräfte sind hier nur schwer einzubeziehen. Umgekehrt dürfte man ohne den teilweise starken Einsatz dieser Lehrkräfte in vielen Situationen nicht mehr von einem ordentlichen Lehrfach sprechen.

Zudem ist bis heute die mediale Ausstattung dieses Fachs in den integrativ-allgemeinen und differentiellen Sonderschulen äußerst defizitär. Selbst die zuständige wissenschaftliche Disziplin der Religionspädagogik hat sich „der hier anstehenden Fragen leider immer nur am Rande angenommen“⁵. Der Religionsunterricht hat an vielen Schulen schlicht seine Lebensbedeutsamkeit für Schüler mit besonderem Förderbedarf und damit auch seine Berechtigung als ordentliches und fachgerecht ausgestattetes Lehrfach eingebüßt. Die Kirchen haben viel zu lang die sonderpädagogischen Fragestellungen aus ihrem Lebensorientierungsangebot an junge Menschen mit Behinderungen ausgeklammert. Die ersten wichtigen kirchlichen Verlautbarungen zum Religionsunterricht an Sonderschulen stammen aus den frühen 80er Jahren, die heute noch gültigen aus den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts⁶.

Inhaltlich ergibt sich daraus, daß christlicher Glaube in der Sonderschule bei Lehrern und Schülern nicht oder nur sehr schwach gefragt zu sein scheint. Viele Sonderschullehrer, die ihr persönliches und religiöses Engagement für dieses Fach einbringen, können den Mangel nicht ausgleichen. Die offiziellen Zahlen über den Religionsunterricht, der nicht erteilt wird, sind erdrückend und nach den Meldungen der Schulabteilungen der Diözesen alarmierend.

Man hört nicht nur Klagen über das Eckstundenfach, Stundenplanprobleme, Mangel an Fachlehrern, Desinteresse im Kollegium bzw. in den Schulleitungen. Der Religionsunterricht an der Sonderschule steht vielmehr in Gefahr, einer politisch bedingten Neueinschätzung von Behinderung wegen finanzieller Überbelastungen zum Opfer zu fallen.

Chancen des Religionsunterrichts

Wie steht es mit seinen Chancen im Zeitalter der fortschreitenden Säkularisierung, der weltanschaulichen Pluralisierung und der damit gegebenen Orientierungslosigkeit? Sie resultieren aus seinem Ansatz bei den Schülern selbst, der in der Begründung dieses Fachs als ordentliches Lehrfach im Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland „Der Religionsunterricht in der Schule“⁷ von 1974 seinen Ausdruck gefunden hat und offiziell nach wie vor gilt. Dort wird verbindlich erklärt, daß der Religionsunterricht zunächst von pädagogischen Aufgaben her und sodann (gleichwertig) ausgehend von theologischen Anliegen zu konzipieren ist. Hält man sich daran, so hat der Religionsunterricht in der Sonderschule zuerst die Aufgabe, Kindern und Jugendlichen zur „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ zu verhelfen. Dazu gehört aber, daß die Sinnfrage zugelassen, offen gehalten und zugleich nach Möglichkeit einer Antwort zugeführt wird.

Nach diesem Korrelationskonzept muß die Suche des jungen Menschen mit Behinderung nach Lebenssinn respektiert und zum Ausgang des Unterrichts genommen werden. Sodann ist zu hoffen, daß das Sinnangebot der geschichtlich gewachsenen christlichen Tradition seine sinnstiftende, ermutigende und befreiende Kraft entfalten kann. Demnach ist allein der so verstandene Religionsunterricht ein Angebot, durch das den Schülern bei der Suche nach Sinn und Orientierung eine verlässliche Hilfe gegeben werden kann. Er thematisiert ja wie kein anderes Fach die Probleme der Orientierungslosigkeit und die Möglichkeiten einer Sinnorientierung. Er läßt sich ein auf die Lebenssituationen der Schüler und nimmt ihre religiösen Bedürftigkeiten ernst. Zudem betont er das Recht auf Förderung ihrer Fähigkeiten zur selbstständigen, auch religiösen Lebensdeutung.

1. *Wahrnehmung der Lebenssituation.* Zwei Beispiele zeigen die Schwierigkeiten und Chancen, die sich für die meist mittelstandsorientierten Lehrer ergeben, wenn sie versuchen, die Schüler zu verstehen und ihren Lebensweg ein Stück mitzugehen:

„Ein Mädchen erzählt im Unterricht von einem Selbstmordversuch, den es vor einem Jahr unternommen hat. Im Anschluß daran entwickelt sich in der Klasse folgendes Gespräch der Schüler/innen mit der Religionslehrerin: ‚Mich liebt wahrscheinlich niemand‘ überlegt Leo. ‚Ich könnte tot sein oder auch nicht. Noch ein paar Sachen so mit Liebe und Sex will ich ausprobieren. Aber sonst, null Bock.‘ ‚Leben Sie denn gerne?‘ Gina fragt unvermittelt. ‚Ja. Obwohl ich es manchmal auch schwer finde.‘ ‚Wurden Sie von Ihrem Vater geprügelt?‘ ‚Nein‘ ‚Waren Ihre Eltern geschieden?‘ ‚Nein‘ ‚Arbeitslos?‘ ‚Nein.‘ ‚Und Ausländerin sind Sie auch nicht. Da können Sie eigentlich gar nicht mitreden.‘ Wahrscheinlich hat sie recht.“⁸

„Nach einer Stunde, in der ein Junge durch besonders störendes Verhalten und verbale und tätliche Angriffe gegenüber Mitschülern aufgefallen ist und er am Ende verzweifelt und wütend weinend an seinem Platz sitzt, bricht es aus ihm heraus: ‚Ist doch ne Idiotenschule. Oder? Und darum ist mein Vater sauer auf mich ... Weil, der kann Idioten nicht leiden. Und wer soll mal die Firma übernehmen, wenn ich zu blöd bin? Und darum schlägt er mich immer ... Wissen Sie denn, was schlagen heißt? Mit dem Elektrokabel. Und dann muß ich die ganze Nacht auf dem Stuhl sitzen.‘ Am nächsten Tag kommt er auf die

Religionslehrerin zu und teilt seine Schokolade mit ihr: „Da haben Sie auch was für die Pause. Ist schon ein bißchen weich, aber macht nichts.“⁹

Im ersten Beispiel war es die Ehrlichkeit der Lehrerin, die die Schüler zum offenen Sprechen und Fragen gebracht hat. Im zweiten Beispiel belohnt der Schüler auf seine Art das bloße Zuhören der Lehrerin. Offenbar spielt beim Einstieg in religiös relevante Gespräche die besondere Wahrnehmung der Lebenssituation und der „religiösen Bedürftigkeit“ des Gesprächspartners eine große Rolle.

2. *Beachtung der religiösen Bedürftigkeiten.* Hier wird davon ausgegangen, daß je nach Behinderungsart sehr unterschiedliche Einstiege in religiös relevante Gespräche erforderlich sind. Auch bei betont ganzheitlicher Sicht des Menschen mit Behinderung bedingt die jeweilige Art der Behinderung bzw. des Förderbedarfs die religiöse Bedürftigkeit des Kindes. Weil in manchen Bundesländern sonderpädagogische Förderung traditionell in speziellen Sonderschultypen stattfindet und diese zugleich als Förderzentren für alle anderen allgemeinbildenden Schulen genutzt werden, muß die religiöse Erziehung und Bildung von den speziell-individuellen Lernausgangslagen ausgehen: je gesondert für die Förderschwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, Hören und Kommunikation, für körperliche und motorische Entwicklung, für Kranke, für Lernen, für Sehen und für Sprache¹⁰.

Die Berücksichtigung der religiösen Lernausgangslagen ist auch in „Integrationsklassen“ erforderlich, weil sie zur Förderung der Integration ohne ein „person-orientiertes pädagogisches Profil“ nicht auskommen¹¹. Sonder- und Religionspädagogik kümmern sich um jeden einzelnen jungen Menschen und versuchen, dem Prinzip der Individualisierung gerecht zu werden. Sie bieten „Hilfe zum Verstehen, Annehmen und Bewältigen ihres je spezifischen, einmaligen Lebens“¹². Hier werden Lehrende und Lernende als Subjekte ihres Lernprozesses ernstgenommen und bestimmen selbst mit ihren eigenen Erfahrungen den Ausgangspunkt, die Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts. Seinem Selbstverständnis nach möchte dieser Unterricht ein Lebensraum sein, in dem „exemplarisch Leben erprobt werden kann“¹³.

3. *Recht auf Förderung der religiösen Fähigkeiten.* Jeder Mensch hat bei uns nach Art. 5 des Grundgesetzes das Recht auf freie Meinungsäußerung und freie Religionsausübung, und das Recht, diese auch zu erlernen. In der Zeit nach PISA ist besonders darauf hinzuweisen, daß es nicht allein um Leistungsfähigkeiten in bestimmten ausgewählten Fächern (Naturwissenschaft, Mathematik und Sprache) gehen kann, sondern um die menschliche Lernfähigkeit überhaupt. Auch der Mensch mit Behinderung hat das Recht auf „Leben lernen“ in allen für ihn wichtigen Bereichen und nicht nur in den genannten Leistungsbereichen. Es geht um die Förderung seiner Persönlichkeit einschließlich der Urteilsfähigkeit, die der freien Meinungsäußerung und der freien Religionsausübung zugrunde liegt, und es geht um die Vorbereitung auf den Beruf. Diese Rechte auf freie Meinungsäußerung und

freie Religionsausübung besitzen alle Menschen mit und ohne Behinderungen. Der Staat hat nach dem Grundgesetz die Pflicht, die Wahrnehmung dieser Rechte zu ermöglichen. Nur kann und darf er sie nicht als Staatsmeinung und als Staatsreligion für alle proklamieren.

Nach Art. 7 des Grundgesetzes ist das „ordentliche Schulfach Religionslehre“ auf die Inhalte der Religionsgemeinschaften angewiesen. Nicht der Staat, sondern die Menschen selbst und ihre Religionsgemeinschaften bestimmen das Was der religiösen Unterrichtung, also die religiösen Inhalte in der Schule, weil „der freiheitliche, säkularisierte Staat von Voraussetzungen (lebt), die er selbst nicht garantieren kann“ (Ernst Wolfgang Böckenförde).

Dahinter steht das christliche Verständnis von der jedem Menschen zugesagten Würde. Wo und wie soll ein junger Mensch die Fähigkeiten zur freien Äußerung seiner Meinung und die Fähigkeit der freien Ausübung seiner Religion gewinnen? Aus dem jedem Menschen zugesprochenen und garantierten Lebensschutz ergibt sich, daß der junge Mensch auf dieser Grundlage seine kommunikativen Kompetenzen, seine Eigenkräfte und seine dialogischen Fähigkeiten entfalten kann. Dazu verfügt er über Selbstlernimpulse in Beziehungssituationen und über Selbstwertgefühle in der Kommunikation mit anderen. Diese Fähigkeiten werden – wie aus der Entwicklungspsychologie bekannt – durch „Zumutung“, „Belehrung“ und „praktische Bewährung“ gelernt. Vom Lehrer wird erwartet, daß er immer wieder bei der Lernausgangslage ansetzt, die die vorhandenen Fähigkeiten zu erkennen gibt und so einen partnerschaftlichen Dialog erst ermöglicht. Hier ist eine sensible Stelle: Denn was als Vertrauensangebot pädagogisch notwendig ist, kann leicht als autoritäres Verfügewollen über den Schüler mißverstanden werden.

Wo und wie soll aber der junge Mensch lernen, gegenüber fremden Meinungen und religiösen Einstellungen tolerant zu sein? Toleranz kann nur in einem kommunikativen Religionsunterricht gelernt werden, in dem Zulassung und Konfrontation unterschiedlicher Meinungen sowie gemeinsame Konfliktregelung um des besseren menschlichen Zusammenlebens willen die Hauptregeln sind. Das Prinzip: „Normal ist, verschieden zu sein“ gelingt am besten in einer stimmigen Schulkultur gemeinsamen Lebens, Lernens und Feierns, in dem die unterschiedlichen Lebensdeutungen respektiert werden und ihren Platz haben.

Konkrete Angebote zur Orientierung

Der Stellenwert des Religionsunterrichts an der Sonderschule bemißt sich an seinem Beitrag zur Lebensorientierung für junge Menschen. Welche Orientierung hat er anzubieten? Worin soll die Orientierung des christlichen Glaubens bestehen und „wieweit (wird) den Betroffenen selber Kritik an Gesellschaft und Kirchengemeinde zugestanden und ermöglicht“¹⁴? Die Angebote sind: kommunikative

Praxis, Ausbildung von Konfliktfähigkeit und schließlich das christliche Menschen- und Gottesbild.

1. *Kommunikative Praxis.* Der Anspruch, dem Recht des jungen Menschen auf freie Meinungsäußerung in einem auf Partnerschaftlichkeit aufgebauten Dialogmodell gerecht zu werden, kann durch das dialogische Verständnis des christlichen Glaubens unterstützt und vertieft werden. Hier gilt der theologische Basissatz:

„Christlicher Glaube läßt sich verstehen als eine bestimmte – in Jesus Christus gründende – kommunikative Praxis, in der und durch die die gegenseitige Erfahrung unbedingten Erwünscht- und Angemommenseins mitgeteilt und gemacht wird.“¹⁵

Dem entspricht das Verständnis von religionspädagogischem Handeln als freiheitsstiftende, freiheitsbegründende und kommunikative Praxis¹⁶. Es formuliert das christliche Angebot für die Sonderschule etwa im Widerspruch zum präferenz-utilitaristischen Standpunkt Peter Singers und ist besonders förderlich für Erziehung, Bildung, Rehabilitation und menschenwürdiges Leben mit Behinderung. Er setzt aber ein behindertenspezifisches Erkennen religiöser Bedürfnisse voraus, ein Ernstnehmen der durch Behinderung bedingten Situation, damit „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ möglich werden kann.

Das Samaritergleichnis (Lk 10, 29–37) drängt sich hier auf: Es zeigt die praktisch-kommunikativen Elemente der biblischen Botschaft, wie sie in der Theologie der Befreiung entwickelt worden sind und in Heil-, Sonder- und Integrationspädagogik praktisch umgesetzt werden. Historischer Hintergrund für ein solches Verhalten und Handeln ist die vorurteilsfreie Akzeptanz und Zuwendung zum Menschen, der mich braucht und dem ich Nächster sein soll. Dem entspricht die Ablehnung seiner Etikettierung als Sünder, der seine Bedürftigkeit selbst verschuldet oder geerbt hat („Sündenbocktheorie“):

„Die neutestamentliche Aufkündigung des Kausalzusammenhangs von moralischer Schuld und Behinderung einerseits sowie das unterstützende Eintreten Jesu für die Behinderten andererseits bilden die Meßlatte für den christlichen Umgang mit Behinderten und Kranken während der folgenden 2000 Jahre.“¹⁷

2. *Ausbildung von Konfliktfähigkeit.* Orientierung findet der junge Mensch dadurch, daß er eine Balance erreicht zwischen seinen Idealvorstellungen und Wünschen auf der einen und der harten Realität seiner Lebensumstände und seiner eigenen Fähigkeiten auf der anderen Seite. Die Schule muß ihn deshalb darauf vorbereiten, mit Konflikten und Rückschlägen umzugehen und auch auf das „Unvorhergesehene“ im Leben gefaßt zu sein.

Sie kann bei der Ausbildung gerade dieser Fähigkeiten auf Religion nicht verzichten. „Religion als Geschmack für das Unendliche“ (David Friedrich Schleiermacher) kann helfen, mit dem Schicksal, mit der Endlichkeit, der eigenen Behinderung und im weiteren Sinn mit dem Leid so umzugehen, daß das Leben für die

betroffenen Menschen erträglich bleibt und sie selbst in ausweglos erscheinenden Lagen aus ihrer religiösen Hoffnung neue Kraft schöpfen können¹⁸.

Drei Konkretisierungsmöglichkeiten seien genannt. *Erstens*: In einer „Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen“ mobilisiert der Religionsunterricht alle Kräfte, die die „Lernbehinderungen“ einschränken können, indem er Selbstbehauptung und Selbstwertgefühle stärkt. Dafür gibt es viele biblische Anknüpfungen wie zum Beispiel der Respekt Jesu vor dem sehen wollenden Bartimäus (vgl. Mk 10, 46–52). *Zweitens*: Es wird anhand der alttestamentlichen Hiobgeschichte das theoretisch unlösbare, aber vielleicht doch praktisch durchstehbare Theodizee-Problem („der Streit um Gott und Leid“) bewußt gemacht¹⁹. *Drittens*: Scheitern im Leben kann die Religion, auch die christliche, nicht verhindern; aber sie kann Wesentliches zum Gelingen des Lebens beitragen bzw. tragfähige Deutungsmöglichkeiten anbieten (Lernen in Metaphern und Symbolen)²⁰.

3. *Das christliche Menschen- und Gottesbild*. „Was ist der Mensch?“ und „Dürfen wir alles, was wir können?“: Mit diesen Fragen hält der Unterricht die Fraglichkeit des Menschen offen und schützt ihn vor fundamentalistischem Mißbrauch. Dies kann aber nur gelingen in kritischer Distanzierung zu gesellschaftlichen Trends, die den jungen Menschen an Profit, Leistung, Geld und Spaß allein binden wollen. Wichtig ist deshalb das Angebot einer anthropologischen Grundorientierung. Nach Gen 1,27 ist der Mensch ein Abbild Gottes: „Gott schuf also den Menschen als sein Abbild; als Abbild Gottes schuf er ihn. Als Mann und Frau schuf er sie.“ Aber wer ist Gott? Ist der Schöpfer der leidvollen Welt und des sterblichen Menschen der barmherzige und menschenfreundliche Gott? Hat er nicht auch seine dunklen Seiten²¹? Der Unterricht darf Gott nicht verharmlosen.

Der barmherzige Gott bleibt für den Menschen bei aller Vertrautheit der Unverfügbare und bei aller Nähe der Unnahbare. Nur eine paradoxe Rede von Gott kann weiterführen und die Heranwachsenden vor dem Enttäuschungsatheismus bewahren²².

Dieses Angebot berührt auch die neuen Entwicklungen in der Biomedizin und die Fragen nach einem veränderten Menschenbild. Der Unterricht kommt an den damit verbundenen ethischen Unübersichtlichkeiten nicht vorbei. Eigene Supervisionserfahrungen in Pädiatrie (mit Intensivschwestern und Ärzten) und in Sozialtherapie (mit Sozialpädagogen und Psychologen) haben die Überzeugung bekräftigt, daß der Religionsunterricht die Ambivalenz der Prä- und Perinataldiagnostik²³ behandeln muß, um den jungen Menschen aufzeigen zu können, daß es dabei nicht allein um die Verbesserung der Therapie geht. Sie selbst als die später möglicherweise davon betroffenen Eltern werden vor der Entscheidung stehen zwischen einem voraussichtlich behinderten oder nicht behinderten Kind bzw. zwischen Abtreibung oder Geburt.

Wenn man nach der gesellschaftlichen Einschätzung von Behinderung in bezug auf die Integration fragt, geht es auch um das Menschenbild: Wird sie vom Integra-

tionsgedanken getragen, wenn nach dem Ausbau der Sonderschulen in den 70er Jahren die Zahl dieser Schulen zwar um etwa zehn Prozent abgenommen hat, aber die Schülerzahl um etwa 25 Prozent gestiegen ist? Trotz der seit 1993 bestehenden Regelung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Integrationsschulen steigen die Zahlen vor allem in den Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“. Warum schwindet das Vertrauen in die Integration an den allgemeinbildenden Schulen? Aus welchem Menschenbild heraus setzen Eltern und Lehrer ihre Erwartungen und Hoffnungen allein auf die Sonderschulen? Vielleicht, weil nach ihrer Meinung nur die Ausgrenzung hilft oder weil die Integration dort bereits praktiziert wird? Religionspädagogik und Theologie haben in Zukunft die Aufgabe, den differenziellen, gemeinsamen und ökumenisch offenen Religionsunterricht an den Sonder- und Förderschulen zu entwickeln, um der Integration zu mehr gesellschaftlicher Akzeptanz zu verhelfen.

Das politische Element des christlichen Glaubens ist ein weiteres Angebot: Es besteht darauf, daß die christliche Annahme des Mitmenschen ohne Bedingungen in konkrete Integrationspolitik umgesetzt wird. Auf eine gerechte und friedvolle Welt zu hoffen und dafür zu beten genügt nicht. Der Unterricht muß praktisch vor-machen, „wie dieser Einsatz von und für Menschen am Rande der Gesellschaft aussehen kann“ und „wie gemeinsames und solidarisches Handeln der ungerecht Behandelten angeregt und erprobt wird“²⁴.

Lebensrelevanz des Religionsunterrichts

Nach PISA braucht Deutschland eine veränderte Schule, zu der ein kommunikativer und lebensrelevanter Religionsunterricht beitragen kann. Wir brauchen eine humanere Schulkultur, die allen Kindern und Jugendlichen gerecht wird und nicht einzelne aus dem gemeinsamen Lernen aussondert. Deshalb soll der Religionsunterricht um seiner Lebensrelevanz willen grundsätzlich bei aller Spezialisierung seine ausgrenzenden Anteile überprüfen und in die Gesellschaft integrierend und humanisierend hineinwirken.

1. *Lebenshilfe*. Welche Vorteile wird der Religionsunterricht den Schülern der Sonderschulen bringen? Er ist für die Schüler selbst notwendige „Lebenshilfe“²⁵ im wahrsten Sinn des Wortes, vor allem wenn diese sich zu den Randständigen der Gesellschaft zählen müssen. Gegenstand des Unterrichts ist das Leben des Schülers und zunächst nichts anderes. Aus dieser Gewichtung ergibt sich aber, daß Integration – und dazu gehört auch die religiöse Integration – nicht zum Nulltarif zu haben ist. Die Lebensrelevanz für die Schüler erzwingt geradezu eine neue Religionsdidaktik, die konsequent von den Fähigkeiten der Schüler ausgeht, ohne die Unterschiede zwischen ihnen zu ignorieren. Sie nimmt die biblischen und befreiungstheologischen Traditionen auf und aktualisiert sie situationsgemäß.

Inhaltlich kann der Religionsunterricht zum Ziel und Konzept einer Schule beitragen, wenn er eingeht auf folgende Fragestellungen: Mehrdimensionalität der Wirklichkeit, Pluralität der religiösen Einstellungen und Gewinnung der eigenen Position, das christliche Verständnis vom Menschen als Angebot zur Identitätsfindung, Spiritualität als Dimension vertieften Lebens, Leben in Verantwortung, „Herausforderungen zur aktiven Gestaltung der Gesellschaft, kritische Befragung geltender Normen und Werte aus dem Glauben an die Menschenfreundlichkeit Gottes“²⁶. Hier ist wichtig zu sehen, daß die tradierten Inhalte des Religionsunterrichts ihren Anspruch erst geltend machen können, wenn sie Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung Erfahrungen ermöglichen, die ihnen in ihrem Leben Halt geben und eine möglichst hohe Lebensrelevanz haben. Würde dieser Zusammenhang zwischen „Leben mit Behinderung“ und „tradiierter Glaubenslehre“ übersehen, könnten dem Schüler tiefere, also religiöse und von Glaubenszuversicht getragene Deutungen seines Daseins nicht erschlossen werden.

Die Rolle des Religionslehrers kann nicht hoch genug eingeschätzt werden, vor allem hinsichtlich der Gewinnung eines eigenen religiösen Standpunkts. Als Heil- und Sonderpädagogen wissen sie, welche Bedeutung die eigene religiöse Positionierung vor dem Schüler hat und wie sie ihm helfen können, durch Bestätigung, Hinterfragung, Anerkennung, Kritik, Förderung und Begrenzung seine eigene Orientierung zu finden. Es sind Folgerungen für das Lehrerbild und die Ausbildung der Religionslehrer zu ziehen.

Lebensbedeutsam sind konkrete Zielvorstellungen für die Schaffung von „Möglichkeitsbewußtsein“ und die „Verflüssigung von Selbstverständlichkeiten“ (R. Thoma u.a.). Methodisch geht es dabei um die Zugangsweisen der didaktischen Elementarisierung, der leiblich-sinnlichen und handlungsorientierten Lernformen und bei Intensivbehinderung um den Einsatz von basalen Kommunikationsformen. Unabdingbar sind Epochen- und Projektunterricht, Wochenplan- und Freiarbeit, sowie neuerdings verstärkt als szenische Erarbeitungsform biblischer Texte „das didaktische Bibliodrama“²⁷.

2. *Zur wissenschaftlichen Absicherung des Fachs.* Wie sind Forschungsstand und interdisziplinärer Dialog zwischen den unterschiedlichen Disziplinen entwickelt? Ist ihre Eigenständigkeit garantiert und anerkennen sie sich gegenseitig als Heilpädagogik/Sonderpädagogik/Rehabilitations- und Integrationswissenschaften auf der einen und Theologie/Religionspädagogik auf der anderen Seite? Die an einigen Standorten (z.B. Dortmund, Eichstätt, Hannover) begonnene und weiter auszubauende Kooperation zwischen diesen Wissenschaften würde für die Religionspädagogik bedeuten, daß sie der Heil-, Sonder- und Integrationspädagogik in der Situationsbeschreibung den Vortritt läßt, weil diese die Bedingungen nicht nur der Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen, sondern auch des wissenschaftlich-methodischen Vorgehens vorgibt und damit ihren eigenen Erfahrungsansatz eingrenzt. Jeder Mensch hat eine ihm eigene religiöse Deutungskompetenz

und Religionsbedürftigkeit, erst recht jeder Mensch mit einem bestimmten Förderbedarf. Der erforderliche Dialog zwischen den Disziplinen hat insofern erst begonnen²⁸.

Es ist Aufgabe der gegenwärtigen und zukünftigen Religionsdidaktik an Sonderschulen, daß Heil-, Sonder- und Integrationspädagogik als Bezugsdisziplinen ihr fester Bestandteil sind und bleiben. Diese werden von Theologie und Religionspädagogik gegen den gesellschaftlichen Trend der Isolation behinderter Menschen sowie gegen die zwanghafte Überspezialisierung in den eigenen Reihen zu immer konsequenterer Integration herausgefordert. Umgekehrt verpflichten die Sonder-, Rehabilitations- und Integrationswissenschaften die Theologie dazu, die psychologische Zugänglichkeit theologisch-inhaltlicher Schwerpunkte zu forcieren und die behinderungsspezifische Lebensbedeutsamkeit der theologischen Inhalte zu betonen.

3. *Schul- und kirchenpolitische Umsetzung.* Wie stehen die Kirchen zum Religionsunterricht an Sonderschulen? Während die heil- und sonderpädagogischen Einrichtungen in einigen Bundesländern in der Hand der Caritas, der Diakonie, von Orden oder Stiftungen liegen, also in „relativer Kirchenferne“, ist der schulische Religionsunterricht immer auch ein kirchennahes Unternehmen. Die Kirchen sollten daran interessiert sein, daß neue Zugänge zum Religionsunterricht auch für kirchendistanzierte Schulleitungen hergestellt werden.

Hier beißen sich zwei prinzipielle Forderungen, für die in der Praxis jeweils pragmatische Umsetzungen gefunden werden müssen. Die eine heißt: keine Segregation durch Konfessionalität; die andere: keine Verwischung der konfessionellen Unterschiede an Sonderschulen und in Förderklassen.

Es ist sehr zu begrüßen, daß die schon überall praktizierten Formen des Gemeinsamen Unterrichts (im engeren Sinn) hier und da seit einiger Zeit eine Legalisierung erfahren haben. Entsprechende Organisationserlasse sollten Bestimmungen enthalten, die von der kirchlichen Mitwirkung ausgehen, wobei in zusätzlichen Vereinbarungen zwischen den Kirchen ihre gemeinsame Mitverantwortung für den Religionsunterricht geregelt werden mußte. Die kirchliche Forderung nach Konfessionalität des Religionsunterrichts tritt dann deutlich sichtbar hinter die Forderung nach der Schülerorientierung im sogenannten Gemeinsamen Religionsunterricht zurück. Konfessionelle Segregation darf einer integrativ-schülerorientierten Arbeit im Religionsunterricht nicht im Weg stehen. Andererseits könnte das Konfessionsprinzip erhalten bleiben, weil der gemeinsame Unterricht schulrechtlich an der Religionsgemeinschaft orientiert ist, der die unterrichtende Lehrkraft angehört. Nach Art. 7 § 3 GG kann in den Bundesländern auch Islam-Unterricht erteilt werden. Entsprechende Landeskonzeptionen sind in Arbeit.

Defizitär ist die Lage in bezug auf die Lehrpläne für einzelne Sonderschulformen und den differenziellen Religionsunterricht in Integrationsschulen sowie die spezifischen Schulbücher in Verbindung mit fachinteressierten Verlagen. Aktuell ist die

neue „Schulbibel“ (2003) darauf hin zu untersuchen, ob sie transferierbar ist auf die Situationen in Sonderschulen und in anderen Förderformen.

Ein wichtiges Kriterium für die Vermittlung religiöser Inhalte ist „Nachhaltigkeit“. So haben einige Schulabteilungen der Diözesen bereits mehrfach ihr Interesse am Gemeinsamen Unterricht zum Ausdruck gebracht. Ein Modell sieht vor, daß „ökumenische Schnittmengen-Themen“ und „konfessionelle Profil-Themen“ behandelt werden. Zur ersten Gruppe gehören biblische und lebenspraktische Themen, zur zweiten etwa Themen der Sakramentenlehre und Liturgie einschließlich Kirchenbesuche, auf die im Referendariat vorbereitet werden sollte. Beide Themengruppen können im zeitlichen Wechsel phasenweise wie im „Epochenunterricht“ angeordnet werden. Die Fachkonferenz kontrolliert die Schwerpunkte des Gemeinsamen Unterrichts und achtet auf die erforderliche Balance zwischen Themen im Konfessions-Fenster und Themen im Schnittmengen-Fenster.

Stehen aber die christlichen Kirchen hinter der „Ökumene im weiteren Sinn“? In einigen Ländern und Diözesen scheint sie hier und da zu gelingen. Sie könnte noch stärkeren Ausdruck finden in zu entwickelnden Schulkonzepten und in einer gepflegten Schulkultur²⁹. Diese lebt von engagierter Teamarbeit im Kollegium, von Theateraufführungen, Konzerten und kann auch durch gemeinsame Gottesdienste gestaltet werden. In Zukunft sollten die ökumenischen Kräfte an ihrem öffentlichen Image und an ihrer Werbeeffizienz in den Medien stärkeres Interesse zeigen.

Die Schulkultur der Sonderschulen kann Vorreiter sein für eine postmoderne Schulkultur auch der allgemeinen Regelschulen. Dabei kann der Religionsunterricht in der Sonderschule strukturelle Funktionen nach innen und außen übernehmen: nach innen, indem er den Eigenwert der Subjektivität des jungen Menschen thematisiert; nach außen, indem er fächerübergreifend das Schulleben und die Schulkultur mitgestaltet und den Schülern ein Bewußtsein für ihre gesellschaftliche Verantwortung vermittelt. Nach innen gibt es keine Integration ohne Religion und keine Religion ohne Integration. Nach außen gilt, daß prosoziales Verhalten, ethisches Engagement und Friedensbereitschaft ohne Religion bzw. Werte und Normen nicht entfaltet werden können. Letztlich geht es um „Gewinnung von Lebenszuversicht und Vertrauen in die Zukunft“³⁰.

ANMERKUNGEN

¹ Vgl. Wissenswertes über PISA u. den Religionsunterricht. Eine Orientierungshilfe für Religionslehrerinnen u. Religionslehrer, hg. v. Bischöfl. Ordinariat Limburg (Limburg 2003).

² R. Thoma, Religiöse Erziehung in den Anstalten für Geistesschwache. Zu den Anfängen eines differenzierenden Religionsunterrichtes (Frankfurt 1998) 387.

³ Vgl. W. K. J. Hippmann, Religionsunterricht vor Ort. Zu seiner Regionalisierung in der pluralistischen Gesellschaft (Essen 1999) 294–312, 343–354.

⁴ Vgl. www.kirchen-wiesbaden.de/materialien/religionsunterricht.doc.

- ⁵ G. Adam, Art. Sonderschulen, in: Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, hg. v. N. Mette u. F. Rickers (Neukirchen-Vluyn 2001) 1813–1819, 1813.
- ⁶ Vgl. Zum Religionsunterricht an Sonderschulen. Erklärung der Bischöflichen Kommission für Erziehung u. Schule der Deutschen Bischofskonferenz (Bonn 1992).
- ⁷ Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe, Bd. 1 (Freiburg ²1976) 123–152.
- ⁸ A. Müller-Friese, Vom Rand in die Mitte. Erfahrungsorientierter Religionsunterricht an der Schule für Lernbehinderte (Stuttgart 2001) 100.
- ⁹ Ebd. 101f.
- ¹⁰ Vgl. R. Kollmann, Lehrbrief 22a im Fernkurs Theologie „Sonderpädagogische Zugänge zum Religionsunterricht“ (Würzburg 1993); ders., Religionsunterricht unter erschwerenden Bedingungen (Essen 1988); vgl. auch: Zur Situation des Katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 13. 12. 2002, hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Bonn/Berlin) 1–27.
- ¹¹ A. Köbberling u. W. Schley, Sozialisation u. Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe (Weinheim 2000) 147.
- ¹² Müller-Friese (A. 8) 86.
- ¹³ Ebd. 187.
- ¹⁴ Ebd. 76.
- ¹⁵ G. Fuchs, Roter Faden Theologie – eine Skizze zur Orientierung, in: KatBl 107 (1982) 165–181, 166.
- ¹⁶ N. Mette, Religionspädagogik (Düsseldorf 1994) 124ff.
- ¹⁷ H. Lutterbach, Europäisches Jahr der Menschen mit Behinderungen. Kultur- u. christentumsgeschichtliche Perspektiven, in dieser Zs. 221 (2003) 623–637, 628.
- ¹⁸ Vgl. Unsere Hoffnung. Ein Bekenntnis zum Glauben in dieser Zeit, in: Gemeinsame Synode (A. 7) 84–111.
- ¹⁹ Vgl. R. Oberthür, Kinder fragen nach Leid u. Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht (München 1998) bes. 43–50, 83–131.
- ²⁰ Ebd. 30f.
- ²¹ Vgl. R. Kollmann, Theodizee u. Integration, in: Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen u. Impulse für Gesellschaft, Schule u. Gemeinde, hg. v. A. Pithan u. a. (Gütersloh 2002) 144–154.
- ²² Vgl. R. Sauer, Kinder fragen nach dem Leid. Hilfen für das Gespräch (Freiburg 1986) 61, 97; Gott – lieb u. gerecht? Junge Menschen fragen nach dem Leid (Freiburg 1991) 197ff.
- ²³ Der Begriff „Pränataldiagnostik“ fehlt in: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, hg. v. G. Bitter (München 2002).
- ²⁴ Müller-Friese (A. 8) 82; vgl. Unsere Hoffnung (A. 19) A. 17.
- ²⁵ Th. Gottfried, Religionsunterricht als Lebenshilfe. Diakonische Orientierung des Religionsunterrichts in der post-modernen Gesellschaft (Essen 1995).
- ²⁶ Müller-Friese (A. 8) 177.
- ²⁷ R. Kollmann, Art. Bibliodrama, in: Lexikon der Religionspädagogik (A. 5), Bd. 1, 177–180.
- ²⁸ Vgl. Kollmann, Theodizee (A. 21) u. dort die zahlreichen Integrationsansätze in Praxis und Theorie; vgl. neuerdings von religionspädagogischer Seite auch R. Boschi, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik (Ostfildern 2003), der allerdings Behinderung und Förderbedarf nicht ausdrücklich thematisiert, aber für den beginnenden interdisziplinären Dialog eine differenzierte Grundlage darstellt und nicht übergangen werden sollte.
- ²⁹ Vgl. Köbberling u. Schley (A. 11) 203.
- ³⁰ S. Leimgruber, Art. Sonderschulreligionsunterricht, in: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe (A. 23) 384–388, 386.