

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Norbert Mette / Folkert Rickers (eds.), *Lexikon der Religionspädagogik*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Adam, Gottfried

Art. Religionsunterricht in Deutschland. 8. Sonderschulen

in: Norbert Mette / Folkert Rickers (eds.), *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 2, 1813–1819

Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 2001

Access to the published version may require subscription.

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

Your IxTheo team

---

Liebe\*r Leser\*in,

dies ist eine von dem/der Autor\*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Norbert Mette / Folkert Rickers (eds.), *Lexikon der Religionspädagogik* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor\*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Adam, Gottfried

Art. Religionsunterricht in Deutschland. 8. Sonderschulen

in: Norbert Mette / Folkert Rickers (Hrsg.), *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 2, Sp. 1813–1819

Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 2001

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

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

Ihr IxTheo-Team

# **Religionsunterricht in Deutschland.**

## **8. Sonderschulen**

Die Situation des RU an Sonderschulen ist dadurch gekennzeichnet, dass dieses Fach einerseits ordentliches Lehrfach ist (gem. Art. 7 III GG) u. dass andererseits die evangelische und katholische. Religionspädagogik sich der hier anstehenden Fragen leider immer nur am Rande angenommen haben.

### **1. Einführendes**

Sonderschulen sind allgemeinbildende Pflichtschulen für Kinder u. Jugendliche mit Behinderungen, die im Regelschulwesen aufgrund ihrer Behinderung nicht oder nicht zureichend gefördert werden können. An den S. unterrichten Lehrkräfte mit einer spezifischen Ausbildung. In den 1970er Jahren kam es in Deutschland zum Ausbau eines differenzierten S.-Wesens. Es gibt teilweise Sonderklassen für sehbehinderte (Blindenschule) u. für hörbehinderte Kinder (Schwerhörigen- o./u. Gehörlosenschule). Die Klassenfrequenzen aller S. sind niedriger als in den Regelschulen; sie liegen durchschnittlich zwischen 8 u. 15 Kindern. Teilweise erreichen die Schüler/innen einen dem Hauptschulabschluss analogen Bildungsabschluss, der es ihnen ermöglicht, eine Berufsausbildung aufzunehmen (Lernbehindertenschule/Förderschule). Weiterhin gibt es auch Sonderberufs- u. Sonderberufsfachschulen sowie ein Sondergymnasium für blinde Kinder (Marburg).

Die Schulstatistik enthält folgende Angaben zum prozentualen Anteil der behinderten Schüler/innen: lernbehinderte 2,3 %, schwerhörige/gehörlose 1,2 %, geistig behinderte 0,6 %, sprachbehinderte 0,3 %, körperbehinderte 0,2 %, sehbehinderte/blinde 0,05 % (Ständige Konferenz der Kultusminister 1997, 5).

In Bezug auf die sonderpäd. Arbeitsfelder gibt es nur relativ wenige rp Veröffentlichungen. Am umfangreichsten sind die Publikationen zum RU mit lernbehinderten, gefolgt von solchen für den Unterricht mit geistigbehinderten Schüler/innen, Die Rezeption der religionspädagogischen Einsichten ist im Blick auf die sonderpäd. Arbeitsfelder stets mit einer zeitlichen Verzögerung

erfolgt. So hat sich z.B. das Konzept der Ev. Unterweisung in S. bes. lange gehalten.

Die Lehrplan- u. Unterrichtsmodellentwicklung verläuft einerseits parallel zur allgemeinen Lehrplanentwicklung für den RU, berücksichtigt andererseits aber durchaus die sonderschulspezifischen Gegebenheiten. Im Blick auf den RU an S. ist zu beobachten: (1) dass die Lehrplanentwicklung vorwiegend überregional vorangetrieben wird; (2) dass das Problem der Behinderung u. seine Relevanz deutlich beachtet u. bearbeitet wird; (3) dass die Einsicht darin, dass rel. Lernprozesse ganzheitliche Lernprozesse sind, durchgängig vorhanden ist; (4) dass die Schwierigkeiten der Zusammenarbeit mit den Eltern u. der Bezug zur christl. Gemeinde als Problem bewusst sind; (5) dass die Frage des sprachlichen Zugriffs auf rel. Inhalte bes. virulent ist u. nach Möglichkeiten der nonverbalen Kommunikation suchen lässt, (6) dass die Frage der Elementarisierung im Sinne einer Konzentration u. nicht bloßer Reduktion der Inhalte brennend aktuell ist; (7) dass der Weg von einer einseitig kirchl. Begründung des RU hin zu einer auch schul. Begründung - zeitlich verzögert - mitvollzogen worden ist; (8) dass die Frage Bibelorientierung oder Problemorientierung schon immer überholt ist von der Frage, wie die Kommunikationsmöglichkeiten im Blick auf rel. Inhalte in dem durch die Lernmöglichkeiten der Schüler/innen begrenzten Rahmen zu gestalten sind; (9) dass Symbole (→Symboldidaktik) u. Rituale für alle Formen sonderpäd. Handelns von großer Bedeutung sind; (10) dass die Aufgabe der →Elementarisierung im RU an S. ihre größte Bewährungsprobe zu bestehen hat.

Einen zusammenfassenden Einstieg in die Situation des RU an S. bieten zuletzt die im Rahmen des »Fernstudiums für ev. Religionslehrer an S.« vom Dt. Institut für Fernstudien erarbeiteten Beiträge in der Studieneinheit II »RU an S.« (Tübingen 1983): *Gottfried Adam*, RU in der S., *Ernst Begemann*, RU in der Schule für Lernbehinderte; *Wolfgang Neidhart*, RU in der Schule für Verhaltensgestörte; *Heidemarie Adam*, RU in der Schule für Geistigbehinderte, Schwerbehinderte; *Martin Hahn*, RU für Schüler mit Körperbehinderung; *Dietfried Gewalt*, RU in der Schule für Gehörlose u. Schwerhörige; *Renate Herkenrath*, RU in der Schule für Blinde.

## 2. Die Schüler/innen

Angesichts der unterschiedlichen Behinderungsformen der Kinder u. Jugendlichen u. angesichts der Differenziertheit des S.-Wesens ist es nicht möglich, ein übergreifendes Konzept für RU an allen S. aufzustellen. Vielmehr ist es wichtig, die je spezifische Situation der Schüler/innen wahrzunehmen. Kollmann weist darauf hin, dass zunächst einmal die Erfahrung von Grenzen etwas allgemein Menschliches ist (1997, 14f.). In diesen Zusammenhang sind auch Behinderungen einzuordnen. Ein solches Erfahren von Grenzen auf der personalen, sozialen u. gesell. Ebene ist insoweit ein anthropolog. Phänomen.

Von daher ergibt sich als eine wichtige Sichtweise, dass Behinderung zum menschl. Leben gehört. »Der Mensch mit seiner speziellen Behinderung ist zuerst Mensch, normaler Mensch, der mit allen Menschen gemeinsam hat, begrenzt zu sein, der ein Recht darauf hat, normal behandelt zu werden« (ebd., 15). Dies ist deshalb von Interesse, weil unser Menschenbild die Art u. Weise unseres Umgangs mit anderen Menschen wesentlich mitbestimmt. Es ist darum wichtig, dass Menschen mit Behinderungen die Erfahrung machen, dass sie zunächst einmal Mensch sind. Nach christl. Verständnis ist dem Menschen das Menschsein zugeschrieben vor aller Leistung, vor aller Differenzierung nach Fähigkeiten. Daraus folgt, dass von »behinderten Schüler/innen« oder von »Schüler/innen mit Behinderung« zu reden ist u. nicht einfach von »der« o. »die Behinderte(n)«.

Das Evangelium will uns anleiten, dass wir im Blick auf die Schüler/innen nicht von dem her denken, was fehlt, sondern dass wir vom Vermögen von Menschen mit Behinderungen ausgehen (z.B: der ausgeprägte Tastsinn eines blinden Kindes, die visuell-optischen Wahrnehmungsfähigkeiten eines gehörlosen/hörgeschädigten Kindes). Es ist aus theol. u. päd. Gründen nicht von einem Defizit-, sondern von einem Kompetenzansatz auszugehen. Der Kompetenzansatz verlangt, nicht nur auf das Funktionstraining bedacht zu sein, sondern auch die Aufgabe personaler Sinnhilfe im Blick zu haben.

Kinder u. Jugendliche erleben freilich auch ihre spezielle Behinderung. Dies bedeutet bereits eine einschneidende Lebensbeeinträchtigung. Darüber hinaus machen Menschen mit einer Behinderung die alltägliche Erfahrung, dass sie aufgrund ihrer Schädigung mit sozialen Beeinträchtigungen rechnen müssen. »Sie werden ausgegrenzt u. fühlen sich als Außenseiter« (Kollmann

1997, 14). In besonderem Maße sind Menschen mit einer Behinderung mit dem sozialen Folgeproblem des Alleinseins u. der Einsamkeit betroffen. Die Untersuchung von Lebensgeschichten durch Erika Schuchardt (1996) kam zu dem Ergebnis, dass zwei Drittel aller Biografen ihren Lernprozess vorzeitig abbrachen bzw. lebenslang in sozialer Isolation leben mussten. D.h. Kinder u. Jugendliche mit einer Behinderung müssen sich in den meisten Fällen intensiv mit dem Folgeproblem »Isolation« auseinandersetzen. Dazu kommt, dass Menschen mit einer Behinderung sehr häufig selbst auch wie die sog. Nicht-behinderten vom Maßstab des normalen, starken, leistungsfähigen, gesunden Menschen ausgehen. So erleben sie ihre Behinderung noch einmal stark als Bedrohung, als Dauerkrise, als »abnorm« u. als »un-normal«. Insbes. für Menschen mit einer Körperbehinderung trifft dieses zu. Es ist zu fragen, welche (Grenz-)Erfahrungen werden durch die speziellen Behinderungen verursacht? Wie sind die jeweiligen Lernausgangslagen zu beschreiben? Im Gegenüber zu defizitorientierten Definitionen bietet R. Kollmann hilfreiche Hinweise zu einer entsprechenden Wahrnehmung von Schüler/innen an (1997, 15-17).

Hinsichtlich der Fragen von →Religion u. →Glaube sind auch die Schüler/innen der S. durch rel. Erfahrungen, Einstellungen u. Verhaltensweisen geprägt, die sie im Elternhaus u. in der Umwelt mitbekommen haben. In den meisten Familien finden sich nur noch wenige christl. Lebensgestaltungen (Erzählen von bibl. Geschichten; Singen von Kirchenliedern; Beten; Gottesdienstbesuch usw.) sowie christl. fundierte Einstellungen u. Verhaltensweisen. Eine besondere Motivation für die Inhalte des RU ist darum nicht vorauszusetzen. Es ist eine distanzierte Volkskirchlichkeit zu erwarten, wie sie in der Mehrzahl der Elternhäuser herrscht. So befinden sich Sonderschüler/innen in keiner anderen Situation als ihre Altersgenossen, teilweise leben sie eher noch in einer größeren Distanz (z.B. Schüler/innen mit Lernbehinderungen).

### **3. Religionsunterricht**

(1) *Allgemeines.* RU in Sonderschulen ist wie in allen Schulen unseres Bildungswesens auf die konkreten Religionsgemeinschaften bezogen. Nach Art. 7 III GG ist er als konfessioneller zu erteilen. Je nach Länderregelung können aber Schüler/innen zum RU der jeweils anderen Konfessionen bzw. auch be-

kenntnislose Schüler/innen zum RU überhaupt zugelassen werden. In einem solchen Fall ist eine Gleichbehandlung mit den übrigen am RU teilnehmenden Schüler/innen die Konsequenz. Auf ev. Seite wird davon ausgegangen, dass die konfessionelle Bindung des Lehrers / der Lehrerin zur konfessionellen Ausrichtung des Unterrichts genügt, während auf kath. Seite grundsätzlich die konfessionelle Trias festgehalten wird.

In der Praxis der S., zumal der Geistigbehindertenschule, hat sich vielfach ein konfessionell-kooperativer RU entwickelt. Erhebungen weisen darauf hin, dass Lehrer/innen dieser Schulen ein verändertes Bewusstsein von der Bedeutung der Konfession im Blick auf die Schüler/innen haben. Zudem stellt sich z.B. im Blick auf die Schule für geistig behinderte Kinder die Frage, inwieweit bei einer grundlegenden Elementarisierung u. Konzentration auf die zentralen Aussagen des christl. Glaubens nicht ein großes Maß an Gemeinsamkeiten gegeben ist. Die Spannung zwischen konfessionellen Grundsätzen u. der unterrichtlichen Situation wird nicht einfach durch eine Formel gelöst werden können; es kommt auf die jeweils konkrete Gestaltung der Situation vor Ort an.

(2) *Lehrplanfragen.* Es gibt Lehrpläne für die verschiedenen S.-Formen. Dabei haben Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen u. das Saarland die Gesamtbreite abgedeckt, während bei den übrigen Ländern nur Lehrpläne für die Schule für Lernbehinderte/Lernhilfe u. ggf. für Geistigbehinderte / individuelle Lebensbewältigung vorhanden sind (s. Nachweise in RJB 10 [1995] 325-357).

Für den RU in der *Schule für Verhaltensgestörte/Erziehungshilfe* bedarf es keines spezifischen Lehrplanes. Hier sind Adaptionen der Lehrpläne für die allgemeinen Schulen vorzunehmen. Der spezifische Gesichtspunkt für die Bearbeitung liegt in dem Problem, im Unterricht zusammenzuleben.

Für die *Schule für Blinde* zeigten erstmals die »Empfehlungen für den ev. RU an Schulen für Blinde« (1979), wie RU aussehen kann, der sich die Einsichten der Blindenpädagogik zu eigen macht. Das besondere Problem für blinde Schüler/innen liegt darin, ein Leben unter den Bedingungen der Bildlosigkeit zu führen. Die Frage nach dem Sinn des Leidens stellt sich hier in besonderem Maße.

Für den RU in der *Schule für Gehörlose u. Schwerhörige* ist erst Ende der 1970er Jahre die Frage nach dem Lehrplan u. den Kriterien der Auswahl im

Blick auf Schüler/innen mit Hörschädigungen explizit diskutiert worden. Diese Überlegungen haben sich seinerzeit in einem Lehrplan konkretisiert: »Ev. RU an Gehörlosenschulen. Rahmenrichtlinien« (Heidelberg 1980).

Der Ausbau des S.-Wesens in den 1970er Jahren machte es erforderlich, Lehrpläne für den RU an *Schulen für geistig Behinderte* neu zu entwickeln. Ein erster Lehrplan wurde 1969/70 von einer Kommission von ev. u. kath. Mitgliedern in Bayern entwickelt. Die Überarbeitung fand als »Lehrplan für den ev. RU an S. für Geistigbehinderte« (1976) weite Verbreitung. Der RU sollte die Aufgabe wahrnehmen, »dem Geistigbehinderten in für ihn bedeutsamen Lebensbereichen mögliche rel. Dimensionen aufzuzeigen u. ihm so zu einem begründeten Selbst- u. Weltvertrauen zu verhelfen. Der RU geht davon aus, dass der rel. Bereich zum Menschen gehört.«

Am 9.2.1979 wurden von der Kultusministerkonferenz »Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte« verabschiedet. Für den RU werden unter »Ev. u. Kath. Religion« als Ziele angegeben:

- »- den Schüler in den Glauben seiner Bezugspersonen hineinzunehmen u. ihn an den Formen gelebten Glaubens zu beteiligen,
- den Schüler zu befähigen, zu einem eigenen Glauben zu kommen,
- dem Schüler in für ihn bedeutsamen Lebenssituationen die rel. Dimension aufzuzeigen u. das Vertrauen zu wecken, von Gott bedingungslos angenommen zu sein,
- dem Schüler zu helfen, sein Leben zu entfalten u. zu bewältigen u. zu einer ihm möglichen Lebenserfülltheit beizutragen,
- dem Schüler den Zugang zur kirchl. Gemeinde zu eröffnen u. ihn zur Teilnahme an ihrem Leben zu befähigen.«

Als wichtige weitere Konkretisierungen sind zu nennen: »Lehrplan für den fachorientierten Unterricht Ev. Religionslehre in der Schule für Geistigbehinderte« (München 1987, ebenso Hannover 1988) sowie der »Grundlagenplan für kath. RU an Schulen für Geistigbehinderte« (München 1999). - Die Wendung zum Subjekt beschreibt jetzt Röhrig (1999).

Für die *Schule für Lernbehinderte* war seitens der EKD eine überregionale Lehrplankommission eingesetzt worden, die 1973 einen Entwurf vorlegte, der 1978 als »Beispielplan für den ev. RU in der Schule für Lernbehinderte« in revidierter Fassung erschienen ist. Im Anschluss daran sind in den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen Lehrpläne für den

RU mit lernbehinderten Schüler/innen erarbeitet worden. Der EKD-Plan ist nach Lebensbereichen u. Themenkreisen gegliedert. Er gehört zum Grundtypus des Problemorientierten RU.

Katholischerseits ist der »Grundlagenplan für den kath. RU an Schulen für Lernbehinderte/Förderschulen« (München 1991) zu nennen. Der Plan ist der Korrelationsdidaktik verpflichtet u. in fünf Lernfelder gegliedert. Die einzelnen Themen werden durch Leitsymbole miteinander verknüpft.

#### **4. Aufgaben für Schule, Gemeinde u. Gesellschaft**

In einer Gesellschaft, in der die Leistungsfähigkeit weitestgehend als Kriterium für Lebensbewertung gilt, ist gesamtgesellschaftlich ein Umdenken erforderlich, um Menschen mit Behinderungen eine unverkürzte Sicht ihrer selbst u. eine größtmögliche Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Der öffentl. Schule wie dem christl. RU an ihr kommt hinsichtlich der Behindertenfrage die Aufgabe zu, bewusstseinsbildend u. durch Begegnungen kommunikationsfördernd zu wirken. Dabei ist das bibl. Verständnis von menschlicher Würde einzubringen. Schließlich ist eine integrative Lebenspraxis in Gemeinde u. Kirche wichtig. Das gilt sowohl hinsichtlich der Gottesdienstfrage wie im Blick auf die vielfältigen Gemeindeveranstaltungen, wie z.B. Konfirmandenarbeit (s. Adam 2000, 235-282) u. Jugendarbeit. (Zum Art. insgesamt s. Adam u.a., Würzburger Rp Symposien, 1988-1998).

*Literatur:* GOTTFRIED ADAM (Hg.), Rel, Begleitung u. Erziehung von Menschen mit geistiger Behinderung, Würzburg <sup>3</sup>2000 • DERS. u.a. (Hg.), Dokumentationsbände der Würzburger Rp Symposien, Münster 1988-1998: (I) RU an Sonderschulen, 1988 • (II) Wege rel. Kommunikation, 1990 • (III) Integration als Aufgabe rel.päd. u. pastoraltheol. Handelns, 1993 • (IV) »Normal ist, verschieden zu sein.« Das Menschenbild in seiner Bedeutung für rp u. sonderpäd. Handeln, 1994 • (V) »Blickwechsel.« Der Alltag von Menschen mit Behinderungen als Ausgangspunkt für Theologie u. Pädagogik, 1996 • (VI) Mit Leid umgehen, 1998 (mit Reg. zu Bd. I-VI) • DT. INSTITUT FÜR FERNSTUDIEN, Fernstudium für ev. Religionslehrer an Sonderschulen, Studieneinheiten I-X, Tübingen 1983-1985 • ROLAND KOLLMANN, RU an S. (Lehrbrief 22), Würzburg <sup>4</sup>1997 • DERS., Sonderpäd. Zugänge zum RU (Lehrbrief 22a), Würzburg 1993 • GÜNTER RUDDAT, RU in der Hilfsschule. Von den Anfängen bis 1945, Stuttgart u.a. 1993 • HANS J. RÖHRIG, RU mit geistigbehinderten Schülern - aber wie?, Neukirchen-Vluyn <sup>2</sup>2001 • ERIKA SCHUCHARDT, Warum gerade ich ...?, Göttingen <sup>9</sup>1996 • SEKRETARIAT DER DT. BISCHOFSKONFERENZ (Hg.), Zum RU an Sonderschulen, Bonn 1992 • STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER, Statistische Veröffentlichungen der KMK: Die S. in der bundeseinheitlichen Schulstatistik 1987-1996 (Dokumentation 144), Bonn 1997 • ANNA-KATHARINA SZAGUN, Partnerschaftliches Verhalten von Behinderten u. Nichtbehinderten, Münster 1991 • EDUARD ZWIERLEIN (Hg.), Integration u. Ausgrenzung, Neuwied u.a. 1996.

Gottfried Adam