EKD-Texte 143

Religiöse Bildung für alle

Orientierungsrahmen für den Evangelischen Religionsunterricht im sonderpädagogischen Kontext

EKD
Evangelische Kirche in Deutschland

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über *http://dnb.dnb.de* abrufbar.

Impressum

Herausgegeben von der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)
Kirchenamt der EKD
Herrenhäuser Straße 12 | 30419 Hannover
Tel. 0800 50 40 602
www.ekd.de

Stand: Juli 2025

Titelbild: Adobe Stock/Niwat

Gestaltung und barrierefreie Umsetzung: www.verbum-berlin.de

Download der barrierefreien PDF: www.ekd.de/ru-sonderpaedagogik

Inhalt

Vorwort 5

Einleitung 7

1. Sonderpädagogische Förderung in Deutschland 13
1.1 Sonderpädagogische Förderung – eine kritische Bestandsaufnahme 13
1.2 Chancen und Grenzen sonderpädagogischer Diagnostik 15
1.3 Der Förderschwerpunkt Lernen und Bildungsgerechtigkeit 18
1.4 Zwischenfazit 22

2. Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung 23
2.1 Heterogenität der Lebenswelten der Schüler:innen 23
2.2 Schüler:innen in der Perspektive evangelischer Bildung 26
2.3 Religiöse Bildung als Empowerment 30

3. Religiöse Bildung für Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung 34
3.1 Religionssensible Schul- und Unterrichtskultur 34
3.2 Religiöse Bildung im Religionsunterricht an den Lernorten Förderschule sowie Regelschule 37
3.3 Schule und Religionsunterricht als Orte der Seelsorge 42

4. Religionsdidaktische Überlegungen 46
4.1 Kompetenzorientierung 46
4.2 Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen 51
4.3 Differenzsensibler Blick auf Inhalte 62
4.4 Kompetenzen der Unterrichtenden 67

5. Perspektiven und Entwicklungsschritte 73
5.1 Der Religionsunterricht als Lernfeld einer heterogenitätsfähigen Religionspädagogik 73
5.2 Qualifizierung und Unterstützung der Lehrkräfte 74
5.3 Aufgaben wissenschaftlicher Religionspädagogik 78
5.4 Vernetzungen und Bildungspartnerschaften 79

6. Glossar 80
7. Verzeichnis der verwendeten Literatur 89
8. AG Evangelischer Religionsunterricht im sonderpädagogischen Kontext 93

Vorwort

Jede Schülerin und jeder Schüler hat ein Recht auf Bildung. Dazu gehört auch die Möglichkeit, sich mit Fragen des Glaubens und mit der eigenen Spiritualität auseinanderzusetzen. Der Religionsunterricht als unverzichtbarer Bestandteil schulischer Bildung unterstützt junge Menschen darin, sich die Tiefendimension des Lebens zu erschließen, macht den christlichen Glauben in evangelischer Ausprägung erlebbar und fördert wechselseitiges Verständnis. Dies gilt für alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten.

Der vorliegende Orientierungsrahmen nimmt eine Gruppe von Schüler:innen in den Blick, die bisher oft nicht ausreichend berücksichtigt wurde: Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichsten Bedarfen an sonderpädagogischer Unterstützung. Sie lernen in verschiedenen schulischen Kontexten, sowohl in inklusiven Settings an Regelschulen als auch an Förderschulen. Für sie ist ein Bildungsangebot mit religionserschließendem Profil wichtig, das auf ihre spezifischen Bedürfnisse eingeht, ihnen Teilhabe ermöglicht und Raum gibt, ihre eigenen Fragen und Erfahrungen zu Glaube und Religion in den Unterricht einzubringen.

In vielen Begegnungen habe ich erfahren, dass gelebte Inklusion nicht nur eine Frage von Strukturen ist, sondern vor allem eine Frage der Haltung, jede und jeden so anzunehmen, wie sie oder er ist. Gerade im schulischen Kontext ist dies von besonderer Bedeutung, weil hier Grundlagen für ein Leben in Vielfalt und gegenseitiger Achtung gelegt werden. Es ist unser gemeinsamer Auftrag, eine Schulkultur zu gestalten, die von Respekt, Offenheit und wechselseitigem Lernen geprägt ist. Der Religionsunterricht kann und soll dazu beitragen, diese Haltung in der schulischen Praxis zu stärken. Im Sinne einer aufgeklärten Heterogenität bedeutet dies, die Perspektiven der Schüler:innen mit Einschränkungen wahrzunehmen und sie zusammen mitzudenken. Menschen, die mit Einschränkungen und Behinderungserfahrungen leben und lernen wollen, sind nicht zuerst Empfänger von Fürsorge. Sie sehen sich zu Recht als aktive Gestaltende ihres eigenen Lebens und Mitgestaltende und Teilhaben-

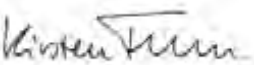
de an ihrer Schule und ihrem Lernen. Diese Haltung der Zugewandtheit, des Empowerments und der Würdigung jedes Einzelnen prägt den evangelischen Bildungsauftrag.

Dieser Text richtet sich insbesondere an Lehrkräfte und Bildungsverantwortliche. Die in diesem Dokument formulierten Leitlinien sind eine Ermutigung, den Religionsunterricht weiterzuentwickeln und ihn als inklusiven Lernort für alle Kinder und Jugendlichen zu gestalten. Bereits heute setzen sich zahlreiche Religionslehrerinnen und Religionslehrer mit großem Engagement dafür ein, dass der Religionsunterricht heterogenitätssensibel und inklusiv gestaltet wird. Ihr Einsatz, Barrieren abzubauen und allen Schülerinnen und Schülern Raum für religiöse Bildung zu geben, ist unverzichtbar und verdient höchste Anerkennung.

Der Orientierungsrahmen „Religiöse Bildung für alle“ wurde von einer Arbeitsgruppe verfasst, die von der EKD-Konferenz der Bildungs- und Schulreferent:innen (BESRK) eingerichtet wurde und sich mit großer Fachkenntnis und Leidenschaft für eine inklusive religiöse Bildung einsetzt. Die Kirchenkonferenz der EKD hat ihn als EKD-Rahmen beschlossen und als Leittext gesetzt; er kann somit zurecht eine weite Verbreitung und eine wirkungsstarke Umsetzung in den Schulen, in den Bildungsverwaltungen und in den kirchlichen Einrichtungen erwarten.

Denn gemeinsam arbeiten wir in der evangelischen Kirche und in evangelischer Mitverantwortung für den Religionsunterricht daran, dass der Religionsunterricht an jeder Schule für alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig von ihren jeweiligen Voraussetzungen, ein Ort der Ermutigung, der Orientierung und der Verständigungsfähigkeit ist. Auf diesem Weg sehe ich uns verbunden – und freue mich, wenn dieser Text neue Horizonte eröffnet und zum Experiment anregt.

Hannover, im Juli 2024



Bischöfin Kirsten Fehrs
Vorsitzende des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland

Einleitung

Anliegen des Textes

Der vorliegende Orientierungsrahmen fokussiert Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung[1], die entweder an Förderschulen oder in anderen Schularten in sogenannten inklusiven Settings beschult werden. Er stellt eine Besonderheit im Vergleich zu anderen Orientierungsrahmen der EKD dar, da er sich weder auf Schüler:innen einer Altersgruppe noch auf Schüler:innen einer Schulart bezieht. Der Orientierungsrahmen nimmt einerseits die verschiedensten Arten von Förderschulen in den Blick. Da Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung jedoch auch inklusiv an sogenannten Regelschulen unterrichtet werden, hat dieser Text andererseits auch für Gesamtschulen, Grund- und Mittelschulen und alle anderen sogenannten Regelschulen Bedeutung. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass das „Subsidiaritätsprinzip der Sonderpädagogik zu einer Vielfalt von Lernorten und Organisationsformen geführt hat."[2] Zudem ist bei der Rezeption des Textes zu bedenken, dass in Deutschland aufgrund der Bildungshoheit der Länder verschiedene Systeme der sonderpädagogischen Förderung etabliert sind.

Um die im folgenden Text fokussierte Schülerschaft benennen zu können, wurde der Begriff Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung gewählt. Dieser Begriff ist in hohem Maße verallgemeinernd und wird in dem Bewusstsein der Schwierigkeit verwendet, dass er höchst unterschiedliche Personen zu einer Gruppe zusammenfasst. Im folgenden Text ist demzufolge stets mitzudenken, dass sich die hier fokussierte Zielgruppe aus Personen mit verschiedensten Weltwahrnehmungen und Lebensbedingungen zusammensetzt.

---

1 Zur Entscheidung für die Verwendung dieser Begrifflichkeit sowie zur Erläuterung und Diskussion weiterer Fachbegriffe dient das Glossar unter 6. Alle Begriffe, die im Glossar erläutert werden, sind violett unterstrichen.

2 KMK, 2011, S. 2.

Die Kultusministerkonferenz betont das Recht für alle auf Teilhabe an schulischer Bildung: „In allen Lebensbereichen haben Menschen mit Behinderungen die gleichen und unveräußerlichen Rechte. Dies gilt auch für die schulische Bildung und bezieht sich auf den gleichberechtigten Zugang zu den Schulen und auf eine die Entwicklung des Einzelnen unterstützende Teilnahme am Unterricht und Teilhabe am Schulleben.“[3] Dies schließt das Recht auf religiöse Bildung ein. Evangelischer Religionsunterricht ist als ordentliches Lehrfach auch für Kinder und Jugendliche mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung verpflichtet, einen Beitrag zur Bildung gemäß den Grundsätzen der evangelischen Kirche (Artikel 7.3 Grundgesetz) zu leisten. In pädagogischer Hinsicht orientiert sich der Unterricht an den Schüler:innen, ihren Lernausgangslagen, ihren Erfahrungen und Bedürfnissen, als Anknüpfungspunkte für Bildungsprozesse. Mit dieser Subjektorientierung ist ein wichtiger Grundsatz der evangelischen Kirche im Sinne der Förderung der Selbstbildung und Selbsttätigkeit von Kindern und Jugendlichen angesprochen.

Der vorliegende Text richtet seine Aufmerksamkeit auf eine bisher nicht in den Blick genommene Gruppe von Schüler:innen. Er ergänzt damit die bereits veröffentlichten orientierenden Texte der Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) für den Religionsunterricht in einzelnen Schulformen und -stufen (EKD-Texte 109; 111; 129; 142). Ein Orientierungsrahmen der Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in den Blick nimmt, muss das Thema Inklusion aufgreifen, ohne die Diskussion zur Systemfrage inklusiver Bildung umfänglich abbilden zu können. Der vorliegende Orientierungsrahmen ist der Weiterentwicklung eines inklusiven Bildungssystems verpflichtet, wie es bereits in der 2014 erschienen Orientierungshilfe der EKD „Es ist normal, verschieden zu sein“ beschrieben wurde. Da in der deutschen Bildungslandschaft sonderpädagogische Förderung an verschiedenen Bildungsorten stattfindet, formuliert der Text Leitlinien für einen inklusiven Religionsunterricht, der den Bedarfen aller Schüler:innen gerecht wird und unabhängig vom Förderort ist. Dadurch wird ein Beitrag dazu geleistet, dass die sonderpädagogischen Kom-

3 Ebd.

petenzen im Unterricht für die allgemeine Schule und damit für alle Schüler:innen fruchtbar gemacht werden (vgl. EKD 2014a, S. 111–112).

Spannungsfelder

Für die Gestaltung eines Religionsunterrichts, der auch Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung uneingeschränkte Teilhabe ermöglicht, müssen unauflösbare Spannungsfelder im Blick behalten werden, in denen sich die Planung und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen stets bewegt. Sie müssen reflektiert und ausgewogen im pädagogischen Handeln austariert werden.

- Bereits mit der begrifflichen Fassung der Personen als Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung findet eine Reifizierung statt. Es wird eine soziale Differenzkategorie, Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, herangezogen und damit auch vergegenständlicht. Die so bezeichneten Menschen werden dadurch als anders gelabelt.
- Überdies besteht ein Dilemma in inklusionspädagogischer Perspektive darin, dass für die Bereitstellung von Ressourcen in Form von zusätzlicher personeller Unterstützung oder von Nachteilsausgleich eine Etikettierung durch einen diagnostizierten und damit zugeschriebenen Förderbedarf Voraussetzung ist (Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma).
- Wenn Formen von Behinderungen lediglich als eine Facette von Normalität betrachtet werden, besteht die Gefahr, durch diese Normalisierung mögliche Benachteiligungen und notwendige Unterstützungsbedarfe zu übersehen (vgl. EKD 2014a, S. 12). Dort, wo Unterschiede vorhanden und wichtig zu beachten sind, würde eine Gleichbehandlung eben nicht zur Gleichheit beitragen, sondern Unterschiede noch vergrößern. Eine ressourcenorientierte Sicht auf die Schüler:innen hat deren individuellen Unterstützungsbedarfe im Blick zu haben, ohne dabei stigmatisierende Festschreibungen vorzunehmen.

- Zweifelsohne ist Vielfalt eine Bereicherung für die Gesellschaft. Aber Armutserfahrung oder traumatisierende Lebenserfahrungen lediglich als bereichernde Facette von Vielfalt zu bewerten, wäre eine Bagatellisierung von ungerechten Einschränkungen und eine Verharmlosung sozialer Ungerechtigkeiten. Sozioökonomisch behindernden Verhältnissen oder diskriminierendem Verhalten ist in einer Weise entgegenzutreten, dass die damit verbundenen Zuweisungen und Machstrukturen herausgestellt und hinterfragt werden. Dafür ist im Sinne der egalitären Differenz eine Unterscheidung zwischen horizontalen Unterschieden und vertikalen Ungleichheiten hilfreich. In Bildungseinrichtungen geht es darum, ableistischen Denkstrukturen zu widerstehen sowie soziale Ungerechtigkeiten zu reflektieren und die Schüler:innen mit ihren Hintergründen wahrzunehmen sowie ihre Stärken und Potentiale zur Wirkung zu bringen.
- Der grundsätzlich ökosystemische Blick auf Behinderung zeigt, dass sonderpädagogischer Förderbedarf nicht selten seine Ursachen in gesellschaftlichen Barrieren, Ungerechtigkeiten und Benachteiligungen hat. Menschen sind nicht behindert, sondern werden behindert.
- Nicht zuletzt besteht ein Spannungsfeld zwischen karitativer und emanzipatorischer Sicht auf die Schüler:innen. Die karitative Zuwendung zu bedürftigen Menschen konstruiert eine Bedürftigkeit und Schwäche und damit ein Machtgefälle. Ausgehend von der gleichwertigen Gott-Ebenbildlichkeit aller Menschen ist eine Haltung der Zuwendung auf Augenhöhe als selbstverständlich anzusehen, die vom Gegenüber aus denkt und dessen individuelle Bedarfe unterstützt. Ziel ist die Förderung von Autonomie und die Befähigung zu einer selbstständigen Lebensgestaltung.

Aufbau und Einordnung des Textes

Der vorliegende Text „Religiöse Bildung für alle. Orientierungsrahmen für den Evangelischen Religionsunterricht im sonderpädagogischen Kontext“ ordnet den Religionsunterricht in das System sonderpädagogischer Förderung in Deutschland ein (Kapitel 1). Ausgangspunkt sind die Schüler:innen mit ihren Lebenswirklichkeiten in der Perspektive evangelischer Bildung. Darauf aufbauend entwickelt der Text eine Zielperspektive religiöser Bildung für die fokussierte Personengruppe (Kapitel 2). Folgend werden Perspektiven religiöser Bildung im Lebensraum Schule entworfen, die Chancen und Problemfelder religiöser Bildung für Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung herausstellen (Kapitel 3). Im abschließenden Kapitel benennt der Text wesentliche Gelingensvoraussetzungen religiöser Bildung für die fokussierten Schüler:innen, um sie bestmöglich an religiösen Bildungsprozessen zu beteiligen und Barrieren abzubauen (Kapitel 4).

Das dem Orientierungsrahmen zugrundeliegende Verständnis von Religionsunterricht will keinen „besonderen“ Religionsunterricht für die fokussierte Gruppe von Schüler:innen, sondern eröffnet den Raum für ein inklusives und heterogenitätssensibles Unterrichten für alle Kinder und Jugendlichen. Dabei wird ein Mitdenken verschiedenster Heterogenitätsdimensionen als für alle bereichernd vorausgesetzt. Im Sinne der Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“ (EKD 2014b) wird hinsichtlich der Heterogenitätsfähigkeit von Schule die Stärkung von Gemeinsamkeiten über die Vielfalt von Weltanschauungen und Religionen hinaus auch im Blick auf andere Heterogenitätsdimensionen, wie Milieuzugehörigkeit oder Behinderungserfahrungen, weitergedacht.

In der Denkschrift „Maße des Menschlichen“ (EKD 2003) wird Bildung verstanden als Verschränkung von kognitiven Leistungen, sozialer Kompetenz und Erschließung von Wertebewusstsein. Bildung stellt einen „Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertebewusstsein, Haltung (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens“ (ebd. S. 66) dar. Dieses ganzheitliche Verständnis von Bildung verwehrt eine kognitive Verengung von Lehr-Lern-Prozessen. Ganzheitliche Formen religiöser Bildung, wie sie in der sonderpädagogischen Arbeit angezeigt sind, korrespondieren mit diesem Bildungsverständnis und unterstützen auch Schüler:innen

ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung bei der Erschließung der Tiefendimensionen des Lebens.

Adressaten

Der vorliegende Orientierungsrahmen wendet sich zum einen an alle, die im Kontext der Schule das Lehren und Lernen im Religionsunterricht sowohl staatlich als auch auf Seiten der Religionsgemeinschaften (mit-)verantworten, von den Kultusministerien über die mittlere Schulverwaltung bis hin zu den Fachgruppen der einzelnen Schule. Zum anderen richtet er sich an Lehrende und pädagogische Fachkräfte, die in Förderschulen und inklusiven Unterrichtssettings tätig sind, sowie an Personen in der (Aus-, Fort- und Weiter-)Bildung von Religionslehrkräften. Für die Weiterentwicklung inklusiver religiöser Bildung ist es notwendig, dass allen Unterrichtenden im Sinne eines *inklusiven Ethos* (Schweiker 2023, S. 221–226) und einer inklusiven Religionspädagogik aus- und weitergebildet werden. Der vorliegende Text formuliert Eckpunkte, die einer konkreten Ausgestaltung auf Lehrplan- und Schulebene bedürfen, um Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung uneingeschränkte Teilhabe an religiöser Bildung zu ermöglichen.

Darüber hinaus soll der Orientierungsrahmen als Grundlage für das Gespräch mit Schulleitungen, Schulträgern sowie Elternverbänden, Verbänden für Lehrende und anderen gesellschaftlichen Institutionen über die Ziele einer alle Dimensionen des Menschseins umfassenden inklusiven Bildung von Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung dienen.[4]

4 Mit Eltern sind im Folgenden sowohl Erziehungsberechtigte gemäß Art. 6 GG gemeint, die für ein minderjähriges Kind personensorgeberechtigt sind, als auch weitere Personen, die elterliche Aufgaben übernehmen.

1. Sonderpädagogische Förderung in Deutschland

1.1 Sonderpädagogische Förderung – eine kritische Bestandsaufnahme

In Deutschland erfolgt die sonderpädagogische Förderung in Regelschulen oder in Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung, Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, Hören und Kommunikation, Sehen, Körperliche und motorische Entwicklung. Daher besuchen Schüler:innen mit Beeinträchtigungen kognitiver, sprachlicher, psychischer oder körperlicher Art[5] entweder wie alle anderen Kinder und Jugendlichen eine allgemeine Schule oder Schulen für die jeweiligen Förderschwerpunkte. Förderschulen unterscheiden sich insofern von anderen Bildungsorten, als der Besuch mindestens einen spezifischen diagnostizierten sonderpädagogischen Bedarf voraussetzt, in der Regel bei allen Schüler:innen denselben. Dennoch haben es auch diese Schulen mit großer Heterogenität in sozialer, sprachlicher und kognitiver Hinsicht zu tun. Unabhängig vom Förderort eint jede sonderpädagogische Förderung das Ziel, das Potential der Schüler:innen und ihre Beeinträchtigung mit dem Anspruch aller Schüler:innen auf Bildung in Einklang zu bringen. Ein Kritikpunkt an Förderschulen ist, dass zu viele Schüler:innen die Förderschule verlassen, ohne einen Schulabschluss zu erlangen, was perspektivisch für die Teilhabe am Erwerbsleben höchst problematisch ist.

Die Anteile von Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in Regel- und Förderschulen variieren in den verschiedenen Bundesländern und auch von Förderschwerpunkt zu Förderschwerpunkt. Bundesweit besuchten im Jahr 2020 55,52 % der Schüler:innen mit Bedarf an sonderpä-

5 In der Regel werden zu Beschreibung der verschiedenen Formen von Beeinträchtigung die Einstufungen der „Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ ICF der Weltgesundheitsorganisation herangezogen.

dagogischer Unterstützung eine Förderschule und 44,48 % eine Regelschule, wobei hier der Anteil wächst (KMK, 2022, S. XIX). Insgesamt ist in Deutschland seit Jahren eine Steigerung des Anteils der Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, bezogen auf die Gesamtzahl der Schüler:innen, zu beobachten (1999: 5,1 %; 2005: 5,7 %; 2020: 7,705 %; vgl. KMK, 2024, S. 3). In allen Förderschwerpunkten sind Jungen überrepräsentiert.

Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) als seit 2009 gültige rechtliche Basis auch in Deutschland fordert von den Staaten, die die Konvention ratifiziert haben, einen Prozess zur Entwicklung inklusiver Bildung. Die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) versteht derzeit das Wahlrecht von Eltern zwischen Regelschule und Förderschule als Einlösung der Verpflichtung zur Entwicklung inklusiver Bildung. Diese Position wird von verschiedenen Seiten sehr kritisch gesehen. Das Wahlrecht evoziert nicht selten Konflikte und überfordert Eltern und Lehrkräfte. Das Deutsche Institut für Menschenrechte beschreibt die Situation folgendermaßen: „Die UN-Behindertenrechtskonvention ist seit 14 Jahren in Deutschland in Kraft, aber eine Gesamtstrategie für inklusive Bildung fehlt immer noch." Das Ziel inklusiver Bildung muss sein, dass Schüler:innen nicht aufgrund von sogenannter Behinderung, Herkunft, sozialem Status, Hautfarbe, sexueller Orientierung, Religionszugehörigkeit oder anderen Kategorisierungen benachteiligt werden. „In einer inklusiven Schule muss die Frage nun lauten, welche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, damit ein jedes Kind die optimalen Lernbedingungen bekommt, d. h. ob die Schule ‚kindfähig' ist." (EKD 2014a, S. 112) Dafür ist ein Umbau des Bildungssystems dringend anzustreben. Das deutsche Regelschulsystem erzeugt durch sein hohes Maß an Bildungsungerechtigkeit ungleiche Bildungschancen: Es besteht eine signifikante Abhängigkeit zwischen sozialer Herkunft und dem Bildungserfolg auf allen Stufen schulischer Bildung. Eine Wandlung der Regelschulen in inklusive und bildungsgerechte Lernorte könnte viele Förderschulen überflüssig machen, wenn auch an Regelschulen den Kindern und Jugendlichen eine Bildungsmöglichkeit eröffnet wird, die ihren unterschiedlichen heterogenen Bedarfen und Lebensumständen angemessen ist.

Dass eine solche inklusive Bildung möglich ist, zeigen viele Beispiele. Es gab schon immer Lehrkräfte und Schulen, auch in sogenannten sozialen Brenn-

punkten, die alle Schüler:innen des Einzugsgebietes zusammen unterrichteten. Sie haben gezeigt, dass inklusive Bildung möglich und für die beteiligten Lehrkräfte, Schüler:innen und Eltern zwar eine immer wieder neue und anspruchsvolle Aufgabe darstellt, aber auch als befriedigend erlebt wird, nicht zuletzt deshalb, weil das soziale Klima der Akzeptanz der Verschiedenen in einer Lerngruppe allen Schüler:innen dient. Die individuelle Begleitung der Lernentwicklung von Schüler:innen ermöglicht zudem je gute schulische Leistungsergebnisse, die wiederum zu einer Atmosphäre der Lernfreude führen.

Die Entwicklung zu einer inklusiven Gesellschaft ist nicht nur eine Frage schulischer Bildung. Laut UN-BRK muss ein gesellschaftliches Umdenken stattfinden, das alle Organisationen und Institutionen erreicht und vor allem auch angemessene Arbeitsmöglichkeiten für alle Menschen bereitstellt. Die EKD hat diese Herausforderung bewusst aufgenommen und entschieden vertreten (EKD 2014a) und wendet sich gegen alle Formen von Ableismus. Mit dem Orientierungsrahmen (EKD 2022b) sollen derzeit Aktionspläne für Inklusion erstellt werden, die auch für Gemeinden und das weite Feld der religiösen Bildung neue Anregungen bieten.

1.2 Chancen und Grenzen sonderpädagogischer Diagnostik

Der Besuch einer Förderschule und andere Maßnahmen, die die Person in ihrer Entwicklung unterstützen sollen, setzen für die Personen mit Beeinträchtigung die Diagnose des betreffenden Förderbedarfs voraus. Diagnostik ist von der Struktur her ein asymmetrisches Machtverhältnis, das nur durch Respekt vor dem Gegenüber relativiert werden kann. Diagnostik ist auch immer mit der Gefahr einer unhinterfragten Festlegung verbunden. Diagnosen sind folglich als Ausgangspunkt zu betrachten, um die Entwicklung des Kindes und seiner Potentiale verfolgen zu können und passgenaue Fördermaßnahmen einzuleiten – sie dürfen nicht als für immer feststehend gewertet werden, was Annedore Prengel als Prinzip der Veränderlichkeit bezeichnete. Deshalb ist der Anspruch auf sonderpädagogische Förderung regelmäßig (in z. B. Hessen

längstens alle zwei Jahre) zu überprüfen. Andere Personen, andere Räume, eine andere Art des Unterrichts und ermutigende Signale an Stelle standardisierter Leistungserwartungen können neue Möglichkeitsräume bieten und Entwicklungen anstoßen. Schüler:innen mit Migrationshintergrund stehen, aufgrund von geringerer Vertrautheit mit der Schulsprache, besonders in der Gefahr, nicht entsprechend ihrer Potentiale diagnostiziert zu werden. Diagnostik kann nie frei von fehlerhaften oder unvollständigen Zuschreibungen sein.

AUS DER PRAXIS

Sonderpädagogische Diagnostik kann auch zu Fehleinschätzungen führen. Dies zeigt folgender Fall (Igstadt, 2023, S. 5–14): Einer Schülerin war durch Kinderpsychiater:innen und durch mehrere sonderpädagogische Gutachten in Kooperation mit den Jugendämtern eine „leichte geistige Behinderung“ attestiert worden. Infolgedessen wurde die von der Mutter des Kindes eingeforderte Regelbeschulung als massive Überforderung für ihre Tochter betrachtet und – durch teilweise Entziehung des Sorgerechts und die Entziehung von Unterricht – die Aufnahme in eine Förderschule betrieben. Nur durch massive Intervention von ehrenamtlich für die schulische Inklusion eintretenden Gruppen und Personen konnte die Aufnahme in eine (andere) Regelschule erreicht werden. Dort erzielte die Schülerin innerhalb weniger Wochen gute und sehr gute Noten und erreichte den Hauptschul- und womöglich den Realschulabschluss. Sie hatte erstmalig Freunde und besuchte die Schule trotz hoher Entfernungen gern. Der sonderpädagogische Förderbedarf konnte nach einem halben Jahr aufgehoben werden.

Es wird viel Aufwand betrieben, um Beeinträchtigungen zu definieren und dem (deutschen) Klassifikationssystem zuzuordnen – den Förderschwerpunkt Lernen als sonderpädagogischen Förderbedarf gibt es z. B. nur in deutschsprachigen Ländern. Förderbedarfe sind keineswegs immer eindeutig zuzuordnen, vor allem, wenn ein Kind umfänglich beeinträchtigt ist bzw. die Beeinträchtigung mit verzögerten Reaktionen und Konzentrationsschwächen verbunden ist.

Andererseits besteht die Gefahr, dass bei jungen Menschen vorhandene Beeinträchtigungen nicht erkannt werden. Menschen mit Autismus erfahren zum Teil erst als Erwachsene eine Diagnose, die für sie eine große Hilfe darstellt, eigene Schwierigkeiten zu verstehen und einzuordnen. Eine frühere Diagnostik wäre in solchen Fällen eine große Erleichterung für die Betroffenen und ihr soziales Umfeld gewesen.

Die Diagnostik, wie sie in § 24 der UN-BRK angedeutet wird, bezieht sich in erster Linie auf die „angemessenen Vorkehrungen“, die im inklusiven Unterricht den Schüler:innen zu erfolgreicher Bildung verhelfen sollen. Unter „angemessenen Vorkehrungen“ können Barrierefreiheit im baulichen Sinn verstanden werden, aber vor allem auch personelle und materielle Unterstützung sowie eine Didaktik und Methodik, die Vereinheitlichung und Differenzierung gleichermaßen ermöglicht und so Lernen in den sozialen Zusammenhang stellt. Daher geht sonderpädagogische Diagnostik weit über die Festlegung eines Intelligenzwertes hinaus. Vielmehr zeigt sich, dass alle Lernenden zu verschiedenen Zeiten Unterstützung brauchen, längst nicht immer nur die Lernenden mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. Deshalb empfiehlt sich das Vorhalten von multiprofessionellen Teams an allen Schulen.

In einer differenzierten Auswertung unterschiedlicher standardisierter Test- und Screening-Verfahren werden im Diagnose-Prozess individuelle Stärken und Schwierigkeiten der Schüler:innen erfasst, um gezielte Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten einsetzen zu können. Jede Förderung benötigt Ressourcen in Form von Personal, zusätzlichem Zeitaufwand, besonderen Materialien oder technischen Hilfsmitteln. Für die Bereitstellung dieser Ressourcen ist die Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung notwendig, die stets eine Etikettierung zur Folge hat. Dieses Spannungsfeld wird als Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma im sonderpädagogischen Diskurs kritisch

reflektiert. Bloßstellende und auch stigmatisierende Etikettierungen könnten reduziert werden, wenn Regelschulen mit ausreichenden Ressourcen und Förderstrukturen ausgestattet und alle Lehrkräfte zuverlässig über entsprechende Förderkompetenzen verfügen würden.

Für den Religionsunterricht, besonders wenn er nicht von der vertrauten Klassenlehrkraft erteilt wird, ist einerseits eine gute Information über Ergebnisse der sonderpädagogischen Diagnostik wichtig, um notwendige Unterstützung, wie angepasstes Arbeitsmaterial, verständliche Sprache oder passendes Arbeitsumfeld anbieten zu können. Andererseits eröffnet gerade der Religionsunterricht Lernräume, in denen spirituelle und kreative Potentiale entfaltet werden können. Dadurch kann der Lehrkraft ein freier Blick auf die vielfältigen, manchmal unerwarteten und verborgenen Stärken der Kinder und Jugendlichen ermöglicht werden. Die Kenntnis von Diagnosen kann dafür wiederum einengend sein und diesen freien Blick trüben.

1.3 Der Förderschwerpunkt Lernen und Bildungsgerechtigkeit

In den meisten Bundesländern ist der Förderbedarf Lernen der am häufigsten attestierte Förderbedarf. Deshalb wird hier auf diesen Förderschwerpunkt besonders eingegangen. Allerdings schwanken die Zahlen der so Diagnostizierten in den Bundesländern erheblich: Der Anteil der Schüler:innen mit Förderbedarf Lernen im Vergleich zu allen Förderbedarfen an Förderschulen beträgt 17,8 % in Niedersachsen und 21 % in Nordrhein-Westfalen, 33,9 % in Baden-Württemberg und 44 % in Bayern, jedoch 58 % in Sachsen.[6] Die unterschiedlichen Anteile des Förderbedarfs Lernen bezüglich aller Förderschwerpunkte weisen auf die Schwierigkeiten der Diagnostik in diesem Förderschwerpunkt hin und lassen eine Abhängigkeit der Zuordnung von anderen Faktoren vermuten. Der Förderbedarf Lernen ist deutlich sozial konnotiert, d.h. er wird in erster

6 Die Zahlen wurden auf Grundlage der Angaben des Berichts der KMK „Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen“, 2020, berechnet.

Linie Kindern und Jugendlichen zugeschrieben, die in prekären oder unterprivilegierten Bedingungen leben und denen im System der Regelschule ein Versagen zugeschrieben wird.

AUS DER PRAXIS

Ein konstruierter, aber in ähnlicher Form vielfältig anzutreffender Fall, veranschaulicht die Problematik: Peter ist neun Jahre alt. Sein Vater ist alleinerziehend und oft mit der Erziehung seiner drei Kinder überfordert. Er selbst hat den Hauptschulabschluss gerade noch geschafft und ist zurzeit arbeitslos. Er möchte seinen Kindern gerne etwas bieten, was über das Allernotwendigste hinausgeht und ihre Wünsche nicht ständig mit „Nein“ beantworten müssen. Die Unzufriedenheit mit sich selbst und seiner Lage ertränkt er im Alkohol. Daher ist der neunjährige Peter oft dafür verantwortlich, den beiden jüngeren Geschwistern am nächsten Tag beim Frühstück und beim Anziehen zu helfen und dafür zu sorgen, dass sie in den Kindergarten kommen. Er selbst kommt daher oft spät zum Unterricht, was ihm peinlich ist. In der Pause hat er Hunger, aber kein Pausenbrot. Seine Schulsachen sehen ganz anders aus als die der anderen Kinder. Freunde hat er bislang nicht gewonnen. All das kränkt und beschämt ihn und oft ist er darüber wütend. Als die anderen in der Klasse lesen und schreiben lernten, ging ihm alles zu schnell, da es ihm an Unterstützung und Vorwissen fehlte. Peter empfand sich selbst als unfähig. Außerdem musste er immer wieder daran denken, was zuhause los war. Dann wurde eine Lese-Rechtschreib-Schwäche festgestellt und der sonderpädagogische Förderbedarf Lernen. Schließlich fiel die Entscheidung, die Förderschule Lernen wäre ein besserer Lernort für ihn.

Gerade im Förderschwerpunkt Lernen zeigt sich, dass das deutsche Schulsystem pädagogisch und schulrechtlich in weiten Teilen immer noch auf homogene Lerngruppen durch separierende Strategien wie Leistungsbewertung im Vergleich, Nichtversetzung und Abschulung ausgerichtet ist. Heterogenität und unterschiedliche Lernausgangslagen werden zu wenig berücksichtigt. Darüber

hinaus lassen die Erwartungen an die Eltern sowie alle Strukturen und Inhalte eine starke Mittelschichtorientierung durchscheinen. Das bedeutet für Kinder und Jugendliche, die der Mittelschicht nicht angehören, erhebliche Anschlussschwierigkeiten: Sie fühlen sich fremd. Es kommt zu Verknüpfungsproblemen (Schroeder, 2015) zwischen der Lebenswelt von Kindern mit erschwerten Lebenslagen und gesellschaftlichen Institutionen oder sogar zu einem „Milieuschock“ (van Essen, 2013) beim Eintritt in die Welt der Schule, die individuelle Selbstthematisierungen völlig in Frage stellt. Mit der fehlenden Passung ist die Gefahr eines Misslingens verbunden, das nicht durch das kognitive Leistungspotenzial verursacht ist, sondern durch die andauernde Abweichung von den normativen Ansprüchen der schulischen Kultur. Wenn es zu nachhaltigem Schulversagen kommt, weil dem Kind nicht genug Zeit für die Annäherung an schulische Regeln und für Lernprozesse gelassen wird, steht die Frage der Feststellung des Förderbedarfs Lernen im Raum und die Abschulung in eine Förderschule. Die Schüler:innen sind geprägt von Versagenserlebnissen und Beschämungen in der allgemeinen Schule, die durch den Schulwechsel an eine Förderschule zumindest anfänglich noch verstärkt werden.

Wenn Regelschulen Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten die notwendige Unterstützung gewähren, kann ein Wechsel an eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen überflüssig werden. Außerdem kommt der Lehrkraft und ihrem Verständnis für die Lebensumstände der Schüler:innen dabei eine große Bedeutung zu. Dafür ist es notwendig, dass die Unterrichtenden ihre durch bürgerliche Milieuprägung und eigenen Schulerfolg geprägten Selbst- und Weltsichten einer kritischen Standortreflexion unterziehen und hinterfragen, welche Deutungsmuster sie bewusst oder unbewusst an Lernende anlegen. Wenn sie Sensibilität für die kulturellen, ökonomischen und sozialen Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen – also Habitussensibilität – entwickeln und auf das Herkunftsmilieu der Schüler:innen eingehen, könnte die Schule ein Ort des Nachholens von entwicklungsfördernden Erfahrungen sein und somit dazu beitragen, Bildungsungerechtigkeit zu verringern.

AUS DER PRAXIS

Christel Manske beschreibt an verschiedenen Beispielen, inwiefern die Schule die individuellen Ausgangslagen der Schüler:innen in sozialer Hinsicht nicht aufnimmt und diese resignieren oder ausweichen lässt, berichtet aber auch von Mut machenden Alternativen: Bei einem Jungen nahmen seine Leistungen ständig und zunehmend in allen Fächern ab. In einer Pause fragte ihn die Lehrkraft: „Was machst du denn nachmittags?“ „Wir haben Tauben“, antwortete er. Sie bat ihn, eine Taube in die Schule mitzubringen und den anderen zu zeigen. Zur nächsten Biologiestunde brachte er drei verschiedene Tauben mit und beschrieb ihre Besonderheiten und ihre Pflege. Die Klasse war gefesselt von seinem Vortrag, die Lehrerin bedankte sich. „Nach der Stunde kam er zu mir. Er fragte ganz leise: ‚Was war das, war das gut?‘ Ich sagte, dass es eine Eins wäre. … Er verließ aufrecht den Klassenraum. ‚Eine Eins hat sie gesagt. In Biologie bin ich nicht so schlecht‘, sagte er leise zu einem Kind, das noch in der Türe stand“. Dieses Erlebnis wirkte sich positiv auf seine Leistungsbereitschaft in Biologie und auf seine weiteren Leistungen in allen Fächern aus (Manske, 1996, S. 157–175).

Die mit der Diagnose und dem Wechsel an eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen zugesagte Förderung erfüllt die Erwartungen in vielen Fällen nicht, da ein hoher Prozentsatz der Schüler:innen die Schule ohne Schulabschluss verlässt und auch im Hinblick auf berufliche Voraussetzungen die Förderung nur sehr eingeschränkt erfolgreich ist. In Jahrzehnten erziehungswissenschaftlicher und sonderpädagogischer Forschung konnte keine Effizienz der Förderschule Lernen nachgewiesen werden, und es zeigt sich, dass das verengte Spektrum der Anregung die Gefahr der Senkung des Bildungsanspruchs mit sich bringt. Andererseits gibt es auch Kinder und Jugendliche, die durch das separierende und exkludierende Regelschulsystem zu Schulversagern werden und die in Förderschulen erstmals in ihrer Schullaufbahn Wertschätzung und Selbstwirksamkeit erhalten. Viele erleben in diesem Bildungsumfeld, dass sie mit ihrem sozioökonomischen Hintergrund und ihren habituellen Prägungen akzeptiert und mit ihren Stärken und Grenzen wahr- und ernstgenommen werden.

1.4 Zwischenfazit

Die kritische Auseinandersetzung mit einem auf Homogenisierung und Separierung ausgelegten Schulsystem zeigt, dass die Umsetzung inklusiver Bildung nicht nur eine Frage danach ist, ob Kinder und Jugendliche mit einer Sehbeeinträchtigung oder mit Down-Syndrom eine Regelschule besuchen können. Die Forderung nach einem inklusiven Schulsystem ist eine grundlegende Anfrage an ein Bildungssystem, dem es nicht gelingt, die Benachteiligung abzubauen, die Kinder und Jugendliche aufgrund sozialer Herkunft und sozioökonomischer Verhältnisse erleben.

Förderschulen kommt in diesem System eine ambivalente Rolle zu. Ob Inklusion nur zu erreichen sei, indem Förderschulen gänzlich abgeschafft werden, dazu besteht durchaus Uneinigkeit. Einerseits werden Förderschulen als separierend und als ein Faktor zur Verhinderung inklusiver Bildung gesehen, deren Reduzierung voranzutreiben ist. Andererseits werden sie auch als eine Möglichkeit innerhalb des gesamten Schulsystems akzeptiert, jeder und jedem angemessene Bildungschancen zu eröffnen. Es wird dem transformatorischen Anspruch von Inklusion jedenfalls nicht gerecht, Inklusion nur unter der „Eine-Schule-für-alle“-Debatte zu betrachten, da ein auf Segregation ausgerichtetes Schulsystem dann auch neue Strategien findet – sei es durch Schulbegleitungen oder Inklusionsassistent:innen, die der Besonderung und Exklusion sog. Inklusionsschüler:innen Vorschub leisten – oder durch exklusive Schulkulturen – wie sie sich in einseitig leistungsorientierten Eignungsprüfungen, einem ausgrenzenden Profil oder auch teuren Schulfahrten ausdrücken können.

Betrachtet man das Schulsystem mit einem Fokus auf Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung zeigt sich, dass das derzeitige Schulsystem hinsichtlich seiner mangelhaften Leistungen in den Bereichen Bildungsgerechtigkeit und Inklusion Reformbedarf hat, dass die bisherigen bildungspolitischen Bemühungen zur Weiterentwicklung eines inklusiven Bildungssystems nicht ausreichen und dass ein Wandel des Regelschulsystems voranzutreiben ist.

2. Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung

2.1 Heterogenität der Lebenswelten der Schüler:innen

Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen sind in erster Linie Kinder und Jugendliche. Sie sind individuell verschieden, genau wie alle anderen Menschen auch. Menschen mit Behinderungen sind zusätzlich durch ihre besonderen Lebenserfahrungen und durch ihre Vulnerabilität gekennzeichnet – je nach Schwere der Beeinträchtigung in unterschiedlichem Ausmaß. Die Vulnerabilität kann sich – je nach Beeinträchtigung und Lebensphase – tarnen, sodass sie auf den ersten Blick nicht als solche erkennbar wird, wie bei jungen Menschen mit sozial-emotionalem Förderbedarf oder dem Förderbedarf Lernen.

Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung sind eine höchst heterogene Gruppe, die mithilfe der unterschiedlichen sonderpädagogischen Schwerpunkte erfasst wird. Diese werden in Deutschland unterschieden in: Förderschwerpunkt Sehen, Hören und Kommunikation, Körperliche und motorische Entwicklung, Geistige Entwicklung, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Lernen. Die Bedarfe innerhalb eines Schwerpunkts sind sehr verschieden und nicht selten weisen Schüler:innen Beeinträchtigungen verschiedener Förderschwerpunkte auf (z. B. körperlich-motorische Einschränkungen *und* eine Sehbeeinträchtigung). Neurodiverse Schüler:innen wie autistische Menschen oder Personen mit ADHS sind in diesem System nur schwer einzuordnen, was die Problematik dieser Kategorisierung verdeutlicht. Weitere Heterogenitätsdimensionen wie sozio-ökonomischer Hintergrund, Gender, soziale Herkunft, Milieu oder sexuelle Orientierung differenzieren die Erscheinungsweisen von Bedarfen und Kompetenzen auch innerhalb der zugewiesenen Schwerpunkte. All diese Heterogenitätsdimensionen können sich wechselseitig beeinflussen, wie es mit der Theorieperspektive der Intersektionalität in den Blick genommen werden kann. Das bedeutet, dass eine gleiche medizinische Diagnose (z. B. eine Hörschädigung) für die jeweils davon betroffenen Personen höchst unterschiedliche Auswirkungen haben kann,

weil je nach Lebenssituation Risiken ausgeglichen oder aber auch verstärkt werden können.

Daher ist eine differenzierte Wahrnehmung der individuellen Lebenssituation der Schüler:innen notwendig. Ein ökosystemischer Ansatz bezieht deren bisherige Lebensgeschichte, ihr familiäres und soziales Umfeld und deren Auswirkungen auf ihr Lebensgefühl, ihren Lebenswillen, ihr Selbstbewusstsein, ihre Neugier und ihre Lernbereitschaft mit ein. Dabei sind auch das Bildungssystem und die konkrete Schulsituation zu berücksichtigen, die entscheidend dazu beitragen, ob sich die Befindlichkeit eines jungen Menschen behindernd auswirkt, die Person also behindert wird, oder ob sie dem jungen Menschen Lebenschancen und -perspektiven eröffnen.

Im Folgenden zeigen drei Beispiele die Vielfalt der Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und lassen zudem erahnen, wie ausschlaggebend das Umfeld für deren Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung ist.

AUS DER PRAXIS

Moritz ist 13 Jahre alt. Als Förderbedarf wurde Emotionale und soziale Entwicklung festgestellt. Anamnestisch wurde ein schweres Trauma durch sexualisierte Gewalt und ADHS diagnostiziert. Er erhält Ritalin. Moritz bearbeitet Aufgaben (Arbeitsblätter) in Einzelarbeit, wenn er den Eindruck hat, dass er sie problemlos lösen kann. Auf neue Lernaufgaben lässt er sich nur schwer ein. In Gruppenarbeitssituationen kann er kaum akzeptieren, wenn seine Meinung nicht von allen geteilt und anerkannt wird. Er neigt dazu, schon bei niederschwelligen Frustrationserlebnissen körperliche und verbale Aggression einzusetzen. Moritz hat ein ausgeprägtes Gefühl für ungerechtes Verhalten und wird dann zum Verteidiger von Benachteiligten.

Elias ist ebenfalls 13 Jahre alt. Als Förderbedarf wurde geistige Entwicklung (Down-Syndrom) festgestellt. Elias hat zwei ältere Geschwister. Er ist in seiner Gesamtfamilie (einschließlich Onkel und Tanten) gut integriert. Motorisch ist Elias sehr aktiv, nach Sitzphasen benötigt er Phasen der Bewegung.

Seine Sprache ist etwas undeutlich, sodass er von anderen nicht immer sofort verstanden wird. Seine Grundstimmung ist freundlich. Elias ist meist gut gelaunt und gegenüber Arbeitsaufträgen, die seinen Interessen entsprechen, aufgeschlossen. Er besitzt klare Vorstellungen von Handlungsabläufen und will diese auch umsetzen. Elias verfügt über gute pantomimische Fähigkeiten (insbesondere kann er andere gut nachahmen). Er ist mitfühlend und tröstet Personen seiner Umgebung, wenn er das Gefühl hat, dass sie traurig sind. Elias erkennt einige Signalwörter, wie z. B. seinen Namen und Wochentage, er erkennt Gegenstände und Tätigkeiten aus seinem Erfahrungsbereich auf Bildern und Symbolen.

Auch **Clara** ist 13 Jahre alt. Ihre Eltern haben akademische Berufe und verbringen mit Clara seit ihrer Kindheit viel gemeinsame Freizeit. Gemeinsamer Sport oder Museumsbesuche sind selbstverständlich. Trotz einer hochgradigen Kurzsichtigkeit und einem diagnostizierten Sehvermögen von nur 10 Prozent absolviert sie problemlos die gymnasiale Schullaufbahn. Sie ist motiviert, hat einen großen Freundeskreis und wurde zur Klassensprecherin gewählt. Technische Hilfsmittel setzt sie kompetent und selbstbewusst ein, was ihr eine (fast) uneingeschränkte Teilhabe am Kultur- und Freizeitleben ermöglicht. Nur manchmal überkommt sie die Sorge, ob Jungen sie attraktiv finden und ob sie einen Führerschein machen kann.

Im Unterschied zu anderen Schüler:innen haben junge Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen nicht selten eine lange Geschichte mit aufwändigen, oft auch belastenden Therapien und/oder längeren Krankenhausaufenthalten hinter sich. Progrediente Erkrankungen stellen dabei eine besondere Herausforderung dar. Nicht erst seit der Corona-Pandemie ist eine kontinuierliche Zunahme der Schüler:innen mit hoher emotionaler Belastung zu verzeichnen, die sich zum Teil in psychiatrischer Behandlung befinden oder Aufenthalte in der Kinder- und Jugendpsychiatrie erlebt haben. Diese Erfahrungen können zu Verletzungen des Grundvertrauens, zu Ohnmachtsgefühlen oder zu Gefühlen des Nicht-Angenommenseins sowie zur Infragestellung des eigenen So-Seins führen.

Insbesondere Schüler:innen der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen sowie Emotionale und soziale Entwicklung kommen überdurchschnittlich häufig aus unterprivilegierten Familien. Sie erfuhren von klein auf armes oder finanziell beschränktes Leben in einer wohlhabenden Gesellschaft. Urs Haeberlin merkt kritisch an, dass die gesellschaftliche Funktion der Schule für Schüler:innen mit Lernbehinderungen die Vorbereitung auf die Akzeptanz eines unterprivilegierten Lebens sei (Haeberlin 2011). Ebenso kommen diese Kinder und Jugendlichen überdurchschnittlich häufig aus Familiensystemen, die z. B. durch Trennung der Eltern, geringe finanzielle, emotionale und kulturelle Ressourcen oder durch Gewalterfahrungen belastet sind. Dieses Lebensumfeld bringt für die betroffenen Kinder und Jugendlichen eine hohe emotionale Belastung und Einschränkung von Teilhabemöglichkeiten mit sich.

Ohne eine besondere Tragik zu konstruieren oder die Schüler:innen als bedürftig zu labeln, sind deren Lebenssituationen sensibel und individuell im Religionsunterricht zu berücksichtigen. Er kann zu einem geschützten Ort (Safe space) der Selbstwahrnehmung und Stärkung werden, in dem auch Zweifel und Widerstände betrachtet und ausgesprochen werden. Er kann Räume eröffnen, die „Klagen“ gegen die Erschwernisse des Lebens als Mensch mit oder ohne Behinderungen ermöglichen und Prozesse der Selbstannahme unterstützen. Der Religionsunterricht bietet die Chance, Benachteiligung und soziale Ungerechtigkeiten zu benennen sowie Alternativen eines gerechteren Lebens aufzuzeigen und Quellen der Widerständigkeit wie der Befreiung zu suchen.

2.2 Schüler:innen in der Perspektive evangelischer Bildung

Es gilt für Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, was für alle Schüler:innen gilt: Sie besitzen eine unverlierbare Würde, unabhängig von Leistung, Anstrengungsbereitschaft, Erfolg oder Glaube. Sie sind als Geschöpfe Gottes geliebt und voraussetzungsfrei angenommen und als Geschöpfe zur Entfaltung ihrer Geschöpflichkeit befähigt. Befähigung ist dabei nicht misszuverstehen als Anspruch zur fortwährenden Selbstoptimierung, vielmehr gilt es, im Sinne der Befähigungsgerechtigkeit (Martha Nussbaum)

zu bedenken, wie Menschen zur Entfaltung ihrer Menschenrechte befähigt werden können.

Bildung ist subjektorientierte Bildung und als solche auf Seiten der Subjekte voraussetzungsfrei. Bildung in evangelischer Perspektive zielt darauf, dass sich Menschen der ihnen von Gott zugesprochenen Würde gewahr werden – in Bezug auf sich selbst und in Bezug auf ihre Mitmenschen. Sie strebt an, dass Menschen einander achten und geachtet werden, dass sie einander bereichern und selbst Förderung und Zuspruch erfahren, dass Menschen in ihrer Verletzlichkeit und in ihrer Vorläufigkeit das Rechtfertigungsgeschehen kommuniziert wird und sie zu einem verantwortungsvollen Leben befähigt werden.

Eine jüdisch-christliche Anthropologie sieht den Urgrund der Würde des Menschen in seiner Gottebenbildlichkeit, einem Geschenk Gottes. Diese Würde ist dem Menschen bedingungslos zugeschrieben und weder an Eigenschaften noch an eine bestimmte Leistungsfähigkeit gebunden. Am Anfang der Bibel steht: Gott hat den Menschen sehr gut geschaffen (Gen 1,27–31). Ausgehend von diesem biblischen Zuspruch sind Menschen mit Behinderung kein Fehler in Gottes Schöpfung, die einer Korrektur durch Heilung bedürfen, um heil zu sein. Jeder Mensch ist bei Gott gewollt und angenommen – gerade auch, wenn sich der Mensch angesichts seiner Verletzlichkeit, in seiner Angewiesenheit auf andere und seiner Fragmentarität diesen Zuspruch selbst nicht zusprechen kann. Theologisch wird nicht unterschieden in Menschen mit weniger oder mehr fragmentarischem Charakter, sondern alle Menschen sind gleichermaßen gerechtfertigt und in die Perspektive der Auferstehungshoffnung gestellt und dadurch in die Verantwortung gerufen. Dass es kein Automatismus ist, diese Perspektive angesichts von als leidvoll erlebten Lebenssituationen, angesichts von Selbstzweifeln und unbeantwortbaren Fragen nach Gottes Gerechtigkeit tatsächlich als befreiend zu erleben, liegt auf der Hand.

Menschsein ist nicht nur durch Gleichwertigkeit, sondern ebenso durch Verschiedenheit, Unbestimmtheit, Verletzlichkeit und Veränderlichkeit gekennzeichnet. Eine sogenannte Behinderung ist eine mögliche Form des grundsätzlich fragmentarischen, unvollkommenen und begrenzten Menschseins. Das Streben nach menschlicher Perfektion gilt es aus biblischer Sicht nicht nur in Frage zu stellen, sondern als unmenschlich zu überwinden. So befreit die

Rechtfertigungsbotschaft von Leistungszwang und dem Postulat der Selbstoptimierung. Aus dieser geschenkten Freiheit resultiert Verantwortung. Mit dieser Verantwortung geht einher, alle Menschen im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu befähigen, sich als Geschöpfe für die lebensdienliche Gestaltung ihrer Mitwelt einzubringen.

Die gleichwertige Verschiedenheit von Menschen ist der Ausgangspunkt für Paulus, wenn er die christliche Gemeinde mit dem Leib Christi identifiziert (1 Kor 12,12–31). Gerade die Vielfalt macht den Organismus aus, der gleichzeitig mehr ist als die Summe seiner Teile. Aber jedes Teil ist notwendiger Bestandteil, keines darf fehlen, alle sind miteinander verbunden. Sich von diesem Geist anstecken zu lassen, ist und bleibt Aufgabe und Merkmal christlicher Gemeinde. Einer Gemeinschaft fehlen wesentliche Teile, wenn Menschen aus marginalisierten Milieus oder Menschen mit sogenannten Behinderungen keinen Raum zur Mitgestaltung in ihr finden.

Wissend um die grundsätzliche Egalität aller Schüler:innen ergeben sich jedoch aus den Lebensumständen (Herkunftsfamilie, Milieu, sozioökonomische Situation) und/oder physiologischen Gegebenheiten (Sehbeeinträchtigungen, hirnorganische Besonderheiten, körperliche Beeinträchtigungen) in Verbindung mit dem Schulsystem und gesellschaftlichen Stigmatisierungs- und Exklusionsprozessen für Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung Benachteiligungen, die theologisch-religionspädagogisch im Sinne einer aufgeklärten Heterogenität nicht ausgeblendet oder überblendet werden dürfen. Benachteiligung stellt keine Facette von Vielfalt dar, sondern es gilt, sie zu überwinden – wie es sich nicht zuletzt auch im leidenschaftlichen biblischen Plädoyer für die Rechte der Schwachen und Benachteiligten widerspiegelt. Die Parteilichkeit der Bibel für die Schwachen gilt es ins Werk zu setzen, indem benachteiligende Exklusionsprozesse transparent gemacht werden und ihnen auf allen Ebenen entgegengewirkt wird.

Für den Religionsunterricht ist es daher geboten, den *theologischen* Zuspruch, wie er sich in der Zusage Gottes an den Menschen zeigt, auch *pädagogisch* ins Werk zu setzen. Das ist nicht dahingehend misszuverstehen, dass nun aus theologischen Vertrauensgewissheiten pädagogische Handlungen abgeleitet werden sollen – das ginge schon deshalb nicht, weil das dem Menschen Mög-

liche begrenzt ist. Vielmehr geht es darum, dass innerhalb religiöser Bildung eine Synchronizität zwischen theologischer Zusage und pädagogischer Umsetzung anzustreben ist. Dabei verhalten sich die theologische und pädagogische Perspektive komplementär zueinander und ergänzen einander wechselseitig. Weder allein aus theologischer Perspektive noch allein aus pädagogischer Perspektive heraus, wird eine den Bildungsbedarfen der Subjekte gemäße religiöse Bildung möglich sein, sondern religiöse Bildung braucht die pädagogische Perspektive, um das, was theologisch geboten ist, pädagogisch denken und umsetzen zu können – umgekehrt braucht es die theologische Perspektive, um das, was pädagogisch geboten ist, theologisch denken und umsetzen zu können. Eine solche Synchronizität zwischen theologischer Zusage und pädagogischer Umsetzung bedeutet bspw., dass die Zusage des Angenommenseins im pädagogischen Handeln durchscheint. Das geschieht, indem religiöse Bildung subjektorientiert ausgerichtet ist und sich in pädagogischer, didaktischer und methodischer Hinsicht an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischen Bedarfen orientiert und ihnen dadurch Räume für die Erfahrung des Angenommen-Seins und des Annehmens eröffnet.

Jedoch ist das reale Erleben einer solchen Synchronizität in der Schule keinesfalls selbstverständlich gegeben. Ganz im Gegenteil kann sich für Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung die Schule als machtvolle Instanz darstellen, zu der wenig Passförmigkeit besteht, und die mit oft leidvollen Erfahrungen einhergeht. Oder die Schule wird angesichts dazugehöriger Internate, langer Anfahrtswege oder wenig sozialer Teilhabe im Freizeitbereich als „totale Institution“ (Erving Goffmann) wahrgenommen, die von der Außenwelt absondert und das gesamte Leben bestimmt. Schüler:innen erleben unter Umständen, dass sie Anforderungen nicht gerecht werden, und erfahren sich als unvollkommen und vulnerabel, mit unsicheren Zukunftsaussichten. Diese elementaren Erfahrungen, die auch durch die Schule mit verursacht werden können, sollen und können nicht durch eine biblische Anthropologie „zugedeckt“ werden. Die Anforderung der Synchronizität würde unterlaufen, wenn das Unvollkommene nicht zur Sprache kommen könnte – angesichts eines billigen Trostes zumindest bei Gott vollkommen zu sein. Hier gilt es einen hohen Grad an Sensibilität in der Kommunikation zu entwickeln und nicht zu leichtfertig ein „Aber bei Gott bist du vollkommen“ auszusprechen. Gerade

biblische Traditionen bieten hier das Potenzial zum Resonanzraum für Klage und Anklage, für Wut über Ungerechtigkeiten, für Sehnsucht nach Gerechtigkeit, für Hoffnung angesichts von Trostlosigkeit zu werden – mit einem Gott, der sich vielfältigst erfahrbar macht und das tiefste Elend am Kreuz mitgeht. Dabei befreit eine eschatologische Perspektive vom Druck, aus sich heraus schon jetzt Heil herbeiführen zu wollen.

Das Erfordernis der Synchronizität lässt weiterhin aber auch selbstkritisch fragen, inwiefern es an Lernorten religiöser Bildung, im Religionsunterricht, im System Schule und Bildungseinrichtungen gerade auch in kirchlicher Trägerschaft wirklich gelungen ist, die Gleichwürdigkeit von Menschen mit Behinderungen und ihr Recht auf Bildung adäquat umzusetzen. Wo überlagerte ein paternalistischer Blick das Ziel von Gleichwürdigkeit? Wo führten diakonische und kirchliche Praktiken zur Exklusion und zum Behindertwerden in der freien Entfaltung? Wo gilt es, kirchliche Praktiken von Paternalismen zu „ent-diakonisieren“, um Augenhöhe zwischen den Akteuren herstellen zu können?

Evangelisch profilierte Bildung lässt fragen: Wie ist eine Bildungsinstitution ausgerichtet, die Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung anerkennend und wertschätzend befähigt, ihr Recht auf Bildung, auf gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe sowie ein Leben in Freiheit mit Verantwortungsübernahme wahrzunehmen? Dabei werden die Perspektiven der Betroffenen konstitutiv berücksichtigt und es gilt, *mit* den betroffenen Menschen den im Evangelium gründenden Ansprüchen Geltung zu verschaffen.

2.3 Religiöse Bildung als Empowerment

Die eben dargestellte evangelische Perspektive gilt voraussetzungslos für alle Lernenden, auch für Schüler:innen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Zudem gilt eine evangelische Perspektive unabhängig von einer vorhandenen oder nicht vorhandenen Religionszugehörigkeit der Schüler:innen. Angesichts der Richtungsanzeige, dass sich religiöse Bildung in der Schule voraussetzungslos an alle Schüler:innen (und nicht nur an die evangelischen Schüler:innen) richtet, stellt sich die Frage nach der Zielbestimmung religiöser

Bildung, gerade auch für Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. Um diese Fragen zu beantworten, sind Überlegungen, die auf Empowerment zielen, weiterführend. Der Empowerment-Gedanke, entstanden aus einer emanzipativ ausgerichteten und auf Gleichberechtigung zielenden Bewegung heraus, ist im sonderpädagogischen Diskurs seit Langem etabliert; er wurde inzwischen sowohl kirchentheoretisch als auch in Bezug auf die Ziele evangelischen Bildungshandelns reflektiert (Bucher/Domsgen, 2016; Domsgen 2023; Theunissen, 2022).

Empowerment kann als Selbstermächtigung, Ermutigung oder als Befähigung verstanden werden. Es geht darum, die eigenen Kräfte und damit das Subjekt zu stärken. Dabei ist jedoch die Machtfrage (*power)* nicht ausgeklammert, sondern wird reflexiv mit eingeholt. Das ist insofern wichtig, da Bildungsprozesse durch Macht mitkonfiguriert werden. Macht zeigt sich in einem Gefälle in Wissens- oder Fähigkeitenstrukturen. Macht zeigt sich aber auch in der Verknüpfung von formaler Bildung, Bildungsabschlüssen und dadurch zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, wie sie in der Allokationsfunktion von Schule benannt ist. Macht zeigt sich aber auch subtil in pädagogischen Praktiken oder in Diagnostikverfahren. Dass religiöse Bildungsprozesse für Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung häufig von Beziehungsgeschehen getragen sind, ist sowohl als wichtige Voraussetzung der pädagogischen Praxis zu bedenken als auch machtkritisch zu reflektieren.

Der Empowerment-Gedanke macht stark, dass nicht von außen entschieden wird, worin für das jeweilige Subjekt das Ziel der Lebensführung bestehen sollte. Vielmehr wird von den Subjekten ausgegangen mit dem Ziel, Hilfe zum Leben zu geben und Menschen zu befähigen, ihre Kräfte (*power*) zu aktivieren und zu erweitern, um ihr Leben selbstbestimmt zu gestalten. Das Wissen um eigene Begrenzungen ermöglicht, einen Umgang mit ihnen zu finden.

Christliches Bildungshandeln als Teil der Kommunikation des Evangeliums will diese Empowerment-Prozesse der Ermächtigung und Ermutigung begleiten. Das Anliegen, Menschen zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität zu befähigen, ignoriert jedoch gerade nicht die Erfahrungen von Ohnmacht und Vulnerabilität und fragt, wodurch sie strukturell mit hergestellt werden. Was Menschen brauchen, um gestärkt zu werden, kann nur *mit ihnen* geklärt

werden. Deutlich wird durch die Bezugnahme auf den Empowerment-Diskurs, dass es Bildung in evangelischer Perspektive keinesfalls darum geht, Menschen von der Überlegenheit evangelischen Christentums zu überzeugen oder sie als Kirchenmitglieder zu gewinnen, sondern dass das Ziel darin besteht, Menschen unter Bezugnahme auf das Evangelium in ihrer selbstbestimmten Lebensführung zu unterstützen.

Mit der Zielbestimmung Empowerment ist verbunden, dass evangelisches Bildungshandeln nur durch die Entfaltung subjektiver Bedeutsamkeit für die Lernenden wirksam werden kann, indem die Lernenden das Angebot als für ihr eigenes Leben relevant erfahren. Der Fokus richtet sich auf die sich bildenden Subjekte, ihre Interessen, Lern- und Teilhabebedarfe. Religiöse Bildung darf also nicht als bloße Weitergabe von Traditionsbeständen im Sinne eines Bildungskanons missverstanden werden. Vielmehr geht es darum, Subjekten die Auseinandersetzung mit Tradiertem zu ermöglichen, sie einzuladen, zu prüfen und auszuprobieren, inwiefern die Überlieferung subjektive Bedeutsamkeit für ihr Leben erlangen kann.

Insgesamt wird mit dem Empowerment-Gedanken ein Bildungsverständnis grundgelegt, das darauf zielt, Menschen zu einer mündigen und solidarischen Lebensgestaltung in Gemeinschaft zu befähigen, wobei religiöse Bildung Menschen dabei assistieren will. Ein solch breites Bildungsverständnis umfasst einerseits, dass tatsächlich Fähigkeiten erworben und erprobt werden – führt also weg von einer kognitiven Verengung schulischen Lernens. Andererseits kann ein solch breites Bildungsverständnis auch nicht nur auf Schule beschränkt werden, sondern denkt Bildung im Lebenslauf (EKD 2022c).

Über Schule hinaus zu denken, ist für Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung besonders wichtig. Jedoch nicht nur in dem Sinne, dass die Elementarbildung als Vorspann zur Schule bereits verzweckt wird, um „Bildungsrisiken“ zu minimieren, sondern vor allem um die Phasen, die sich an die schulische Bildung anschließen, nicht aus dem Blick zu verlieren. Zum einen sind die Übergänge zwischen einzelnen Bildungsinstitutionen (Kindergarten, Grundschule, weiterführende Schule, Ausbildung) für die Betroffenen nicht ohne Risiken und Hürden. Zum anderen ist die Integration in den Arbeitsmarkt (Erwerbstätigkeit) sowie eine gleichberechtigte Partizipation

in den Bereichen Freizeit, Ehrenamt, Partnerschaft und Familie(ngründung) für Menschen mit Behinderung längst nicht immer gegeben. Hier wirken sich nicht selten Exklusionsverkettungen höchstproblematisch aus, wenn z. B. auf Grund eines fehlenden Schulabschlusses Erwerbstätigkeit und damit verbundene finanzielle Möglichkeiten limitiert sind, wodurch lebenslange Benachteiligungen entstehen. Schulische Bildung nimmt hierfür eine Schlüsselstelle ein. Es ist daher besonders hilfreich, dass der Empowerment-Diskurs über schulische Bildungsziele hinausweist und die Lebensspanne als Ganze in den Blick nimmt. Denn dies stärkt die Anliegen von Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung.

Evangelisch profilierte Bildung mit dem Ziel des Empowerments überlegt, wie Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung durch religionsbezogene Bildung Selbstwirksamkeit erfahren, wo ihnen etwas zugetraut wird und wo sie sich mit ihren individuellen Begabungen in die Gemeinschaft ergänzend und bereichernd einbringen können. Dabei wird machtkritisch reflektiert, wo Ohnmachts- und Abhängigkeitsstrukturen Gefahr laufen, Bildungshandeln machtförmig zu deformieren. Die Ausrichtung zielt stattdessen darauf, dass Menschen durch religiöse Bildung mehr Möglichkeiten wahrnehmen können, ihr Leben selbst zu bestimmen. Dazu bildet sich die Empowerment-Perspektive als Ziel, aber auch in den Strukturen sowie in den Inhalten ab, indem z. B. Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung partizipativ an der Gestaltung von religiösen Bildungsprozessen beteiligt sind und kritisch geprüft wird, inwiefern eine dis/ability-sensible Lesart von Bibel und Tradition erfolgt.

3. Religiöse Bildung für Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung

3.1 Religionssensible Schul- und Unterrichtskultur

Lerngruppen sind nicht homogen. Die Vielfalt der individuellen, sozioökonomischen, religiös-weltanschaulichen, körperlichen, kognitiven und kulturellen Voraussetzungen der Schüler:innen ist groß. Zugleich gilt es zu fragen, wie mit diesen unterschiedlichen Voraussetzungen pädagogisch umzugehen ist, damit das Wohl der einzelnen Schüler:innen im Blick behalten wird. Das gilt insbesondere auch für den Umgang mit Religion, Religionen und Religiosität im Kontext von Schule, der über den Religions- und Ethikunterricht hinausgeht und eine dialogische Schulkultur religiös-weltanschaulicher Vielfalt erfordert (vgl. EKD 2014b, S. 106 ff.). In diesem Zusammenhang ist zu bedenken, dass Religion oder der Umgang mit ihr ebenfalls Ungleichheitsmechanismen bewirken kann.

Eine Pädagogik, die – über die Fächerorientierung hinweg – von den einzelnen Schüler:innen ausgeht und sich an deren Bildungsansprüchen orientiert, benötigt eine Schule und Lehrende, die sich in sensibler Weise den einzelnen Schüler:innen mit ihren (sozio-)kulturellen und religiös geprägten Nahfeldern zuwenden und dabei auch die jeweiligen individuellen Möglichkeiten und Bedürfnisse der Einzelnen im Blick haben. Dieser Anspruch stellt hohe Erwartungen an die alltägliche Praxis, insbesondere im teils sehr ausdifferenzierten sonderpädagogischen Arbeitsfeld. Ein sensibler Umgang schließt eine achtsame Haltung gegenüber gelebten Formen des Christentums und seinen Konfessionen wie insbesondere gegenüber denen des Islam, des Judentums und anderer Religionen und Weltanschauungen ein. Das Bewusstsein für Möglichkeiten eines sensiblen Umgangs mit religiöser Diversität in der Schule gilt es als einen schulkulturellen Habitus zu entwickeln und zu pflegen.

Da davon auszugehen ist, dass Schüler:innen in ihrem sozialen Nahbereich sowie durch öffentliche Medien Kontakt mit Religion in ihren verschiedenen Ausdrucksformen haben, ist religiöse Bildung ein ebenso selbstverständlicher

wie unverzichtbarer Bestandteil schulischer Bildung. Denn ein ganzheitliches Bildungsverständnis schließt religiöse Bildung und ethische Orientierung mit ein. Alle jungen Menschen haben ein Recht auf religiöse Bildung. Das gilt selbstverständlich auch für die fokussierte Personengruppe. Darüber hinaus kann und soll religiöse Bildung in einer religiös und kulturell pluralen Gesellschaft entscheidend zur Dialog- und Toleranzfähigkeit beitragen, beispielsweise indem religiös-weltanschauliche Pluralität anhand der eigenen Lerngruppe und der Schulgemeinschaft in konstruktiver Weise bewusst gemacht und das gegenseitige Interesse aneinander sowie der Austausch miteinander gefördert wird. Eine – auch dem Grundgesetz gemäße – grundsätzliche Religionsfreundlichkeit, die in der gesamten Schulkultur sichtbar wird, sollte Gegenstand religiöser Bildungsprozesse sein. Insbesondere Schulfeiern, die religiöse Aspekte nicht ausschließen, seelsorgliche Beratungsangebote sowie eine Religionen und unterschiedliche Weltanschauungen einschließende Willkommenskultur fördern solche Bildungsziele.

Eine religiös sensible Schulkultur kann dabei von religionsgemeinschaftlicher Seite wesentlich unterstützt und gefördert werden. In vielen Religionen wird die Welt als Gottes Schöpfung betrachtet und somit auch jeder Mensch als Gottes Geschöpf. Durch diese Geschöpflichkeit hat jeder Mensch seinen ganz eigenen, unantastbaren Wert – völlig unabhängig von der schulischen und gesellschaftlichen Leistungsfähigkeit. Religionen eröffnen Sinnressourcen, indem sie Deutungen und Verhaltensweisen im Umgang mit den Widerfahrnissen und Sinnfragen des Lebens bieten. Diese zu kommunizieren, sie verstehbar und erlebbar zu machen, kann Schüler:innen helfen, eine religiöse Weltsicht wahrzunehmen, die sie in ihrem So-Sein stärkt. Eine Zusammenarbeit mit Religionsgemeinschaften im Umfeld der Schule bietet sich daher an.

Religiöse Bildung in der Schule bedeutet auch, dass Schüler:innen mit ihren „großen Fragen“ und religiösen Erfahrungen Gehör finden und ihnen Möglichkeiten geboten werden, ihre religiösen Konstrukte zu prüfen, (weiter) zu entwickeln und sich auf Grundlage ihrer eigenen Möglichkeiten auch Tiefendimensionen zu erschließen. Eine solche religiöse Bildung regt Schüler:innen dazu an, sich – je nach eigenem Interesse und eigenem Vermögen – über solche Sinnzusammenhänge auszutauschen und weckt Neugierde auf weitere Perspektiven. Dies wird durch eine religionssensible Schul- und Unterrichtskultur

gestärkt. Durch eine religiöse Sicht auf das Leben an sich, aber auch das gesellschaftliche Zusammenleben, können Dimensionen und Sichtweisen zur Sprache kommen, die den besonderen Wert jeden menschlichen Seins betonen und bestärken.

Der Religionsunterricht kann den Impuls setzen, eine solche Sicht auf den Menschen, z. B. durch besondere unterrichtliche Projekte oder Schulfeiern, in das Schulleben und die Schulkultur einzutragen, um insbesondere jene zu stärken und zu stützen, die besonderen Belastungen ausgesetzt sind. Folgende Fragen wollen dazu anregen, Schule als einen solchen Ort zu gestalten:

- Inwieweit finden sich in einer Schule und ihren angeschlossenen Einrichtungen der Freiraum, religiöse Vollzüge zu gestalten (z. B. religiöse Feiern anlässlich der Einschulung oder bei Übergängen zwischen Bildungsinstitutionen; Feste im Jahreslauf)?
- Wie werden unterschiedliche religiöse Feiertage thematisiert?
- Welche Haltung nimmt Schule gegenüber der Religion/Religiosität der Schüler:innen ein?
- Welche Rolle nimmt religiöse Bildung im Leitbild der Schule ein?
- Welche Aufgaben werden dem konfessionellen oder dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht sowie ggf. dem Religionsunterricht weiterer Religionsgemeinschaften im Schulprofil zugeschrieben?
- Wie kann religiöse Bildung kooperativ so ausgestaltet werden, dass sie der religiös-weltanschaulichen Heterogenität der Schüler:innen gerecht wird?
- Wie gestaltet sich vor Ort die Kooperation zwischen der Schule und den umliegenden Religionsgemeinschaften?
- Wie kann es gelingen, religiöses Grundwissen über einzelne Religionen im Kontext von Schule für Schüler:innen in entsprechenden Bildungsprozessen verfügbar zu machen?
- Welche Wünsche und Vorstellungen haben Schüler:innen an die Gestaltung des Schullebens?

3.2 Religiöse Bildung im Religionsunterricht an den Lernorten Förderschule sowie Regelschule

Der Religionsunterricht für Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in Förderschulen und Regelschulen ist in konzeptioneller und organisatorischer Hinsicht seit Langem ein vernachlässigter Bereich religiöser Bildung. In den einzelnen Bundesländern, aber auch in einzelnen Regionen, treten Probleme in unterschiedlicher Intensität hervor. Trotz aller Unterschiede ergibt sich jedoch eine grundsätzliche Aufgabe: Die Qualität religiöser Bildung für Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung braucht, unabhängig vom Förderort und Förderbedarf, einer besonderen Aufmerksamkeit, um für sie das Recht auf religiöse Bildung nach dem Grundgesetz (Art. 7,3) zur Geltung zu bringen. Das ist jedoch aus verschiedenen Gründen in vielen Fällen nur schwer umsetzbar. Bereits verlässliche differenzierte Daten zum Religionsunterricht an Förderschulen stehen kaum zur Verfügung, da sowohl kirchliche wie staatliche Statistiken am dreigliedrigen System der Regelschulen orientiert sind.

Nicht kompatible und fehlende Lehrpläne

Bei den Lehrplänen für den Evangelischen Religionsunterricht ist die Situation in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich, jedoch mit einer herausfordernden Tendenz: In einigen Bundesländern gibt es in den Gesamtlehrplänen der Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung weder einen Hinweis auf Religionsunterricht noch wird in der Stundentafel dieses Fach mit einem Kontingent berücksichtigt. Auch für die anderen unterschiedlichen Förderschwerpunkte und Bildungsgänge fehlen in vielen Bundesländern aktuelle Lehrpläne für das Fach Evangelische Religion.

Gibt es entsprechende aktuelle Pläne in einzelnen Bundesländern, dann sind diese selten auf die Regelschul-Lehrpläne bezogen und deshalb in inklusiven Settings zum größten Teil nicht anschlussfähig. Lehrpläne für einen inklusiven Religionsunterricht gibt es unserer Kenntnis nach nicht. Dieser Umstand hat zur Folge, dass eine Religionslehrkraft mehrere Lehrpläne bzw. Lern- und Entwicklungspläne kennen und berücksichtigen muss.

In den neueren Lehrplänen für den Evangelischen Religionsunterricht an Regelschulen werden Aspekte eines inklusiven Religionsunterrichtes kaum berücksichtigt. Die vorgeschlagenen Niveaudifferenzierungen beziehen sich in der Regel auf das drei- bzw. zweigliedrige Schulsystem und haben nicht die besonderen Bedürfnisse von Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Blick. Damit fehlen Religionslehrkräften sowohl an Förderschulen als auch im inklusiven Unterricht wichtige Orientierungen für einen Religionsunterricht, der den Rahmenbedingungen und den Bedarfen der fokussierten Schüler:innen gerecht wird. Es ist deshalb notwendig, die in den Lehrplänen der allgemeinen Schulen prozessbezogenen religiösen Kompetenzen hinsichtlich vielfältiger Heterogenitätsdimensionen zu konkretisieren. Sonderpädagogische Modifikationen kompetenzorientierter Lehrpläne könnten einen Beitrag zu einer fachlich begründeten Weiterentwicklung eines allgemeinen Modells religiöser Kompetenzen leisten.

Deprofessionalisierung durch fehlende Lehrkräfte

Der in allen Bundesländern zu verzeichnende Mangel an Lehrkräften, vor allem auch an ausgebildeten Fachkräften für das Fach Evangelische Religion, wirkt sich besonders stark auf die religiöse Bildung von Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung aus. An Förderschulen werden Lehrkräfte mit dem Unterrichtsfach Religion oft nur in den vermeintlichen Kernfächern oder für andere Aufgaben, wie z. B. die mobile sonderpädagogische Unterstützung oder Förderdiagnostik, eingesetzt. Zudem zeigt ein Blick auf die religiöse Bildung in inklusiven Settings, dass Förderschullehrkräfte in der Regel nicht im Religionsunterricht eingesetzt werden, da sie aus Gründen der knapp bemessenen sonderpädagogischen Personalausstattung als Teampartner vorwiegend in den „Hauptfächern“ oder im Bereich der sonderpädagogischen Förderung tätig sind. Eine pädagogisch notwendige Doppelbesetzung oder die Unterstützung durch weitere pädagogische Fachpersonen wird nur in den seltensten Fällen im Religionsunterricht ermöglicht.

Problemanzeigen und Chancen des Religionsunterrichtes an Förderschulen

Herausfordernd sind zunächst Fragen der unterrichtlichen Organisation religiöser Bildung. Insgesamt zeigt die Praxis an Förderschulen eine Vielfalt von gewachsenen strukturellen Bedingungen, da die Bildung von konfessionellen Lerngruppen in kleinen Förderschulen mit geringeren Zahlen an Schüler:innen und mit zunehmend konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt, schulorganisatorisch schwierig umzusetzen ist. Deshalb bieten viele Förderschulen Religionsunterricht in einem „religionspluralen Setting“ oder – entgegen der verfassungsrechtlichen Vorgabe – ausschließlich das Ersatz- bzw. Alternativfach (z. B. Ethikunterricht) an. Dieser Unterricht findet dann vorwiegend mit allen Schüler:innen einer Klasse statt. Das bedeutet in der Praxis für die Lehrkräfte an Förderschulen eine fehlende Klarheit und Orientierung in Bezug auf die Frage, wie religiöse Bildung unter den besonderen Bedingungen der unterschiedlichen Förderschulen organisiert und ausgestaltet werden kann.

Zunehmend stellt auch die religiös-weltanschauliche sowie kulturelle Pluralität der Gesellschaft für viele Schulen, gerade auch für Förderschulen, eine schulorganisatorische Herausforderung dar, mit der die Bundesländer im Blick auf die Organisationsmodelle des Religionsunterrichts auf unterschiedliche Weise umgehen. Anzustreben ist ein Unterricht, in dem sich Schüler:innen über ihre verschiedenen Religionen, Weltanschauungen und ihre Herkunft austauschen können. Darin liegt die Chance für eine gegenseitige Wahrnehmung der vorhandenen Vielfalt sowie eine Möglichkeit zur Verständigung im Lebensraum Schule.

Die religiöse Zusammensetzung stellt sich regional sehr unterschiedlich dar. Daher steht jede Schule bzw. jede (Religions-)Lehrkraft vor der Aufgabe, die gegebene, eben auch religiös-weltanschauliche Heterogenität, der Schüler:innen sowie ihrer Familien wahrzunehmen.

Insbesondere in sonderpädagogischen Settings wird sehr häufig die Erfahrung gemacht, dass Religionsunterricht, der in konfessionell getrennten Gruppen erteilt wird, aus sonderpädagogischer Perspektive für bestimmte Schüler:innen als schwierig erlebt wird, da eine neu zusammengesetzte Lerngruppe Unsicher-

heiten auslöst und eine sozial-emotionale Herausforderung darstellt. Um den Schüler:innen religiöse Bildung zu ermöglichen, sind neben den verfassungsrechtlich vorgesehenen organisatorischen Grundformen ergänzende Unterrichtsformen als Möglichkeiten in den Blick zu nehmen. Gründe, die bislang etablierten Organisationsformen des Religionsunterrichts insbesondere in sonderpädagogischen Settings ggf. alternativ zu gestalten, sind u. a.:

- Zwischen einer Lehrkraft, die nur wenige (i. d. R. höchstens zwei) Wochenstunden in der Klasse ist, und den Schüler:innen baut sich nur langsam eine sichere und vertrauensfördernde pädagogische Beziehung auf.
- Veränderte Gruppenzusammensetzungen sind eine Herausforderung, insbesondere für Kinder und Jugendliche mit emotional-sozialem Förderbedarf, mit sogenannter geistiger Behinderung oder für Menschen im Autismus-Spektrum. Veränderte oder reduzierte Strukturen führen zu Verunsicherungen und evozieren Konflikte.
- An kleinen Schulen machen die geringen Zahlen an Schüler:innen Aufteilungen in bekenntnishomogene Gruppen aus schulorganisatorischen Gründen oft unmöglich.

Zum möglichen Umgang mit solchen Herausforderungen ist es in bestimmten Fällen daher empfehlenswert, unter Berücksichtigung sonderpädagogischer und seelsorglicher Aspekte, den Unterricht im Lernbereich Religion in der vertrauten Lernumgebung durchzuführen. Besonders für Schüler:innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung ist eine Atmosphäre des Vertrauens, des Verstehens und der Geborgenheit von entscheidender Bedeutung. Hierzu gehören der Klassenraum, die gleichbleibende Zusammensetzung der Gruppe sowie eine vertraute Lehrkraft. In solchen Settings mit gemeinsamen und weltanschaulich übergreifenden Lernarrangements ergeben sich weitere pädagogische und didaktische Chancen:

- Es kann ein wachsendes Verständnis innerhalb einer religiös-weltanschaulich heterogenen Schulgemeinschaft gefördert werden.

- Schüler:innen in ihrer religiös-weltanschaulichen Heterogenität können im geschützten Raum des Religionsunterrichts ihre Narrationen teilen, Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede erkennen und subjektive Relevanzen thematisieren.
- Das Teilen von Erzählungen der Religionen und Weltanschauungen ermöglicht es, andere Lebenswirklichkeiten zu verstehen – bzw. sich diesen anzunähern.
- Es wird der Abbau von unbewussten Differenzsetzungen gefördert, die durch eine unzutreffende Vermengung von Religionszugehörigkeit, Disability und Migration konstruiert werden. Des Weiteren hilft es, um zu starre Bilder von Religion, Disability und Migration fluider zu gestalten, Gegenbilder zu schaffen und dafür Irritationen zu nutzen.

Problemanzeigen und Chancen im gemeinsamen Unterricht an Regelschulen

Nicht selten findet der Religionsunterricht auch in diesem Zusammenhang als klassen- oder jahrgangsübergreifender Unterricht statt, was zu neuen pädagogischen Herausforderungen führt. Angesichts der geringen gemeinsamen Lernzeit in diesem Fach ist es ferner besonders schwer, eine sichere pädagogische Beziehung zu Schüler:innen mit unterschiedlichsten Bedarfen aufzubauen. Wie oben erwähnt, fehlen gerade im Religionsunterricht zusätzliche unterstützende Fachpersonen. Ein guter inklusiver Religionsunterricht lebt jedoch von (multi-)professioneller Zusammenarbeit und guten Rahmenbedingungen. Um den Religionsunterricht für die Schüler:innen entsprechend ihrer religiösen Bildungsansprüchen gestalten zu können, sollen folgende Fragen als Leitfragen zur Reflexion der eigenen schulkulturellen wie unterrichtlichen Situation dienen:

- Über welche Vorerfahrungen/welches Vorwissen mit der eigenen Religion und über weitere Religionen verfügen die Schüler:innen und mit welchen Vorurteilen ist ggf. zu rechnen?

- Wie können diese „Lernvoraussetzungen“ (sinnvoll) im Schulleben und im Unterricht aufgenommen und wie kann daran angeknüpft werden?
- Welche Bildungsansprüche und -bedürfnisse haben religiös sozialisierte sowie nichtreligiös sozialisierte Schüler:innen in inklusiven Settings?
- Wird die Begegnung zwischen Kindern und Jugendlichen mit der eigenen Religion, mit religiösen Vertreter:innen, Institutionen und anderen Religionen gefördert?
- Welche sonderpädagogischen Unterstützungsmöglichkeiten können die Religionslehrkräfte in Anspruch nehmen?
- Wie sind die Religionslehrkräfte in die schulische Kommunikationsstruktur eingebunden?

3.3 Schule und Religionsunterricht als Orte der Seelsorge

Seelsorge in öffentlichen Institutionen ist ein wichtiger Baustein einer auf Empowerment zielenden religiösen Bildung. Seelsorge ist dabei ein Angebot von qualifizierten und kirchlich beauftragten Schulseelsorger:innen für alle Mitglieder der Institution Schule und versteht sich als Dienst am Menschen – längst nicht nur angesichts von krisenhaften Situationen. Seelsorge ist damit auch ein Beitrag, den Religionsgemeinschaften in der öffentlichen Schule leisten können. Schulseelsorge ist ein Angebot *für alle* an öffentlichen Schulen. Sie richtet sich nicht nur an evangelische Personen, sondern ebenso an solche anderer christlicher Konfessionen, anderer Religionen und an Konfessionslose. Adressiert sind Schüler:innen, Lehrende, pädagogische Fachkräfte, Mitarbeitende in den Schulen sowie Eltern. Die seelsorglichen Angebote mit Beratung und Begleitung bieten Möglichkeiten, religiöse Deutungsangebote in ihrer subjektiven Bedeutsamkeit zu erleben.

Ausgehend von Lebensfragen, die nicht unbedingt mit krisenhaftem Erleben verbunden sein müssen, kann durch „Tür-und-Angel-Gespräche“, persönliche Beratung, Orte der Stille und des Nachdenkens, Orte der Klage und des Fragens

sowie andere Formen der liturgisch-spirituellen Begleitung, der sinnstiftende Horizont des christlichen Glaubens als Hilfe zum Leben erlebt werden. Für religiöse Fragen, Selbstzweifel, Fragen nach dem Sinn, Umgang mit Erkrankungen, Konflikte in Schule oder Familie, Erfahrungen von Ausgrenzung und anderen Lebensfragen bieten die (Gesprächs-)Angebote der Schulseelsorge Zeit zum Zuhören, wertschätzende Aufmerksamkeit und Solidarität. Der Zuspruch des Evangeliums kann in Begegnungen konkrete Gestalt finden. Aber nicht jedes seelsorgliche Gespräch beinhaltet explizit ein religiöses Deutungsangebot. Seelsorge kann auch im impliziten Deutungshorizont des Wortes Gottes geschehen.

Ein Religionsunterricht, der Empowerment als Zieldimension verfolgt und in dem es um das Leben der Schüler:innen geht, hat immer auch eine seelsorgliche Akzentuierung. Die Inhalte des Religionsunterrichts beziehen sich vielfach auf existentielle Lebensfragen. Biblische Narrative zeigen das Leben in seinen vielfältigen Facetten, einschließlich dessen Tragik und Bedrohung. Daher ist im Unterricht auch die Möglichkeit in Erwägung zu ziehen, dass entsprechende existentielle Erfahrungen der Schüler:innen zur Sprache gebracht werden oder auch unbewusste traumatisierende Erlebnisse getriggert werden können. Der Religionsunterricht hat diese Situationen im Blick und wird darin seiner Verantwortung gerecht.

In der Arbeit mit belasteten Familien kann das seelsorgliche Gespräch Unterstützung und einen Raum des Verständnisses bieten. Dabei ist eine Zusammenarbeit mit und der Verweis auf andere Unterstützungsangebote, wie schulpsychologische Dienste oder (kirchliche) Beratungsstellen, ein Bestandteil professioneller Schulseelsorge. Gute Schulseelsorge ermöglicht somit auch eine Verknüpfung von Schule mit Kirche und Gemeinde. Dies ist eine Möglichkeit, kirchliches Handeln als Mitgestaltung des Sozialraums zu profilieren.

Je nach Förderschwerpunkt orientiert sich qualifizierte Schulseelsorge an den Möglichkeiten der Schüler:innen. Leichte Sprache, unterstützte Kommunikation, Gebärdensprache oder Möglichkeiten der nonverbalen Kommunikation werden je nach Bedarf eingesetzt. Schulseelsorger:innen kann eine Brückenfunktion zukommen, indem sie den Kontakt zu langzeitfehlenden Schüler:innen halten. Grundsätzlich verfügen Schulseelsorger:innen über ein Verständnis

für die Lebenswirklichkeiten der Schüler:innen (Milieusensibilität) und über einen Zugang zu der in manchen Fällen eigenen Weltwahrnehmung und Denkstruktur der Kinder und Jugendlichen, wie bei neurodiversen Menschen, z. B. Menschen im Autismus-Spektrum. Grundlage für die seelsorgliche Arbeit ist besonders für Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung eine sichere und stabile Beziehung.

Menschen mit Behinderung sind nach repräsentativen Studien im deutschsprachigen und internationalen Forschungsraum von einer erhöhten Gewaltgefährdung betroffen. Daher erfordert nicht nur im Kontext der Schulseelsorge der Einsatz für das Kindeswohl und der Schutz der Kinder vor sexualisierter Gewalt eine besondere persönliche und schulorganisatorische Sensibilität und Aufmerksamkeit zum Beispiel bei der Organisation von Einzelgesprächen. Wenn in Ausübung der schulseelsorglichen Tätigkeit ferner eine Kindeswohlgefährdung bekannt wird, besteht eine Pflicht zum Handeln, die in Abwägung der unterschiedlichen Rechtsgüter von Vertraulichkeit, Verschwiegenheit und ggf. des Seelsorgegeheimnisses sowie dem Recht des Kindes auf körperliche und seelische Unversehrtheit dem Einzelfall entsprechend zu gestalten ist. Die Schulleitung ist ggf. in die Entscheidungsfindung einzubeziehen und es besteht das Recht auf eine Beratung durch „*eine insoweit erfahrene Fachkraft*“ (Sozialgesetzbuch Achtes Buch §8b, 1) des überörtlichen Trägers der Jugendhilfe. Generell sollte die Schulseelsorge in schulische Schutz- und Präventionskonzepte gegen (sexualisierte) Gewalt eingebunden sein.

Für die Mitarbeitenden in der Schulgemeinschaft können schwierige Lebenssituationen der Schüler:innen oder herausfordernde Unterrichtssituationen eine hohe psychosoziale Belastung darstellen. Schulseelsorge ist ein (!) Baustein zur Unterstützung der Mitarbeitenden im System Schule. Schulseelsorge reagiert auch mit anlassbezogenen Angeboten auf besondere Ereignisse, wie zum Beispiel den Tod einer Person aus der der Schulgemeinschaft, oder gesellschaftliche Krisen. Todesfälle unter Schüler:innen sind in den sonderpädagogischen Schwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung sowie geistige Entwicklung aufgrund vermehrt auftretender schwerwiegender Krankheitsbilder der Kinder und Jugendlichen (z. B. Muskeldystrophie, schwerwiegende Gendefekte) keine Ausnahme. Eine seelsorgliche Begleitung der Mitschüler:innen

und der Mitarbeitenden durch die Gestaltung von Orten des Gedenkens, von Trauerfeiern und durch Einzel- und Gruppengespräche ist fester Bestandteil der Schulkultur in vielen Förderschulen und ein wichtiges Aufgabenfeld der Seelsorge. Solche Angebote lassen die Kraft der Gemeinschaft erfahrbar werden und stärken das Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Schulen. Auch durch das Aufgreifen des Themas im Religionsunterricht kann ein wichtiger Beitrag zur Trauerbewältigung innerhalb der Schule geleistet werden.

Eine Kooperation mit anderen Seelsorgeakteur:innen, wie Religionslehrkräften anderer Konfessionen und Religionen, kann für die seelsorgliche Tätigkeit bereichernd sein. Schulseelsorge vernetzt sich mit anderen an der Schule vorhandenen psychosozialen Diensten, die an Förderschulen in Form von z. B. Jugendsozialarbeiter:innen oder Schulpsycholog:innen Teil des Kollegiums sind.

Die folgenden Fragen wollen auf Gelegenheiten und Möglichkeiten praktizierter Seelsorge als ein Angebot für die ganze Schule aufmerksam machen:

- Welche niedrigschwelligen Angebote bestehen für eine Inanspruchnahme von Seelsorge?
- Wie kann die Kooperation mit den Ortsgemeinden, der Schulsozialarbeit und Beratungsstellen sowie mit anderen Empowerment-orientierten Akteuren des Sozialraums entwickelt und gestärkt werden?
- Welche Möglichkeiten der Partizipation für Schüler:innen und Eltern an schulseelsorglichen Angeboten bestehen?
- Inwieweit können Konzepte einer interreligiösen Schulseelsorge entwickelt werden?
- Werden durch das seelsorgliche Angebot auch konfessionsfreie Schüler:innen, Eltern und Mitarbeitende angesprochen?
- Besteht ein multiprofessionelles Kriseninterventionsteam, das in Notfällen agieren kann?

4. Religionsdidaktische Überlegungen

4.1 Kompetenzorientierung

„Alle Menschen sind kompetent!“

Eine Religionspädagogik, die auf Empowerment zielt, und die den Bildungsanspruch des Religionsunterrichts für alle Schüler:innen einlösen möchte, nimmt Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung nicht als defizitär, sondern – genau wie alle anderen Kinder und Jugendlichen – als kompetente Individuen wahr. Nicht die Defizite, sondern die Ressourcen der Schüler:innen stehen im Zentrum der Wahrnehmung.

Sonderpädagogische Förderbedarfe beschreiben spezifische, äußerst heterogene Lernausgangslagen und individuelle Entwicklungsmöglichkeiten. Die folgenden zwei Fallbeispiele verdeutlichen zum einen die Heterogenität der Lernausgangslagen und zum anderen, wie eine sonderpädagogische Sichtweise auf Schüler:innen deren Ressourcen fokussiert.

AUS DER PRAXIS

Markus ist 8 Jahre alt. Als Förderbedarf wurde Geistige Entwicklung (Alkoholembryopathie) festgestellt. Markus lebt mit mehreren älteren Geschwistern und Halbgeschwistern bei der Großmutter. Die Familie wohnt in einem sozialen Brennpunkt der benachbarten Großstadt. Obwohl sich Markus zu Beginn des Religionsunterrichts häufig lautstark abfällig über das Fach äußert, lässt er sich bereitwillig auf die ihm bekannten Rituale und wiederkehrende Unterrichtselemente ein. Allem Neuen gegenüber ist er zunächst ablehnend eingestellt. Wenn ihm aber eine Beobachterrolle angeboten wird, verfolgt er das Unterrichtsgeschehen aufmerksam und lässt sich eventuell bei mehrmaligen Wieder-

holungen auch auf eine Beteiligung ein. Wenn er dann Spaß an einer Sache gefunden hat, möchte er nicht mehr damit aufhören. Seinen Mitschüler:innen gegenüber kann sich Markus sehr dominant verhalten, indem er sie provoziert oder versucht, sie als Unterstützer für Störungen oder „Arbeitsverweigerung" zu gewinnen. Andererseits kann er sich auch als sehr hilfsbereit gegenüber Mitschüler:innen und Lehrkraft zeigen. Um dabei wirklich die Perspektive des anderen zu übernehmen, braucht er jedoch noch Unterstützung. Klare Arbeitsaufträge mit bekannter Struktur kann Markus selbstständig bewältigen. Wenn er mit Sabine, die feinmotorisch sehr geschickt und ausdauernd arbeitet, an einem Tisch sitzt, hilft ihm das, sich auf seine Aufgabe zu konzentrieren und er holt sich Anregungen zum Beispiel im Gestalten von Bildern.

Alina ist 12 Jahre alt: Es fällt ihr oft schwer, sich zu konzentrieren, und ihr Verhalten schwankt zwischen einem In-sich-gekehrt-Sein und plötzlicher Aggression. Sie berichtet von häufig wechselnden Freunden der Mutter und dem Wunsch, einfach abzuhauen. Im Sportunterricht wurden Anzeichen von selbstverletzendem Verhalten festgestellt. Immer wieder fehlt sie unentschuldigt, auch über mehrere Tage. Wenn Alina in der Schule ist, lernt sie erstaunlich schnell und erfasst auch komplexe Zusammenhänge. Ihr Gerechtigkeitssinn, dem sie engagiert Ausdruck verleiht, vor allem wenn Schwächere ungerecht behandelt werden, bringt ihr viel Anerkennung in der Klasse. Sie setzt Inhalte des Religionsunterrichts in Beziehung zu ihrer Lebenswirklichkeit und bereichert damit oft den Blick auf biblische Erzählungen.

Aus den wahrgenommenen sonderpädagogischen Förderbedarfen allein lässt sich weder eine Präferenz für bestimmte Inhalte und Themen des Religionsunterrichts ableiten, noch ist damit zwangsläufig eine notwendige Modifikation allgemeiner Kompetenzen religiöser Bildung verbunden. Mit Bezug auf die Kompetenzformulierungen der Orientierungsrahmen für die Sekundarstufe I (EKD-Texte 111) und die Grundschule (EKD-Texte 142) ist für diesen Orientierungsrahmen folgendes festzuhalten:

Obwohl für das Fach Evangelische Religion keine einheitlichen nationalen Bildungsstandards festgelegt sind und in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer unterschiedliche Varianten religiöser Kompetenzmodelle zu finden sind, gibt es grundlegende Übereinstimmungen, auf deren Basis sich der Kompetenzerwerb im Religionsunterricht für alle Bildungsgänge und Schulformen in vergleichbarer Weise beschreiben lässt.

Der Gegenstandsbereich des Faches (und damit die Inhalte) ist weit gefasst. Der Gegenstandsbereich ist nicht allein von den zentralen Inhalten des christlichen Glaubens bestimmt, sondern nimmt sowohl eine biographisch lebensweltliche Perspektive der Schüler:innen als auch Bezugsfelder in der pluralen Gesellschaft auf. Hierzu werden neben der Bezugsreligion auch die subjektive Religion der Schüler:innen, andere Religionen und Weltanschauungen, Religion als gesellschaftliches Phänomen sowie daraus resultierende grundlegende ethische Fragen in den Blick genommen. Dies eröffnet Zugangswege für Lernende mit unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Prägung.

Perzeption, Kognition, Performanz, Interaktion und Partizipation beschreiben allgemein menschliche Entwicklungsbereiche eines verstehenden Umgangs mit der Welt. An ihnen orientieren sich die grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung. Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, Deutungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Dialogfähigkeit und Gestaltungsfähigkeit beschreiben so spezifische Dimensionen der Erschließung von Religion, die grundsätzlich allen Menschen offenstehen, wenn sie entsprechend der individuellen Lernausgangslagen und Entwicklungsmöglichkeiten operationalisiert werden.

In einem Religionsunterricht für Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, der von der theologisch begründeten Prämisse eines unbedingten Erwünscht-Seins ausgeht und der auf Empowerment zielt, wird der Kompetenzerwerb jedoch in einem weiteren Rahmen konzipiert werden müssen, als dies in den Orientierungsrahmen zum Religionsunterricht an der Grundschule und in der Sekundarstufe I geschieht. In sonderpädagogischen Kontext kann eine Kompetenzanalyse nicht auf einen spezifischen Entwicklungsabschnitt beschränkt sein, sondern hat sowohl elementare/basale Anfänge mit in den Blick zunehmen als auch besonders weit entwickelte Kompetenzen, die im Zusammenhang mit spezifischen Anforderungssituationen stehen.

Neben den kognitiven Aspekten müssen in der religiösen Entwicklung emotionale Faktoren und Beziehungsaspekte eine starke Berücksichtigung finden. Eine solche Erweiterung der Perspektive wird auch in der religionspädagogischen Diskussion mehr und mehr befürwortet, ist aber von einem sonderpädagogischen Standpunkt her nochmals deutlicher zu unterstreichen. Religiöse Bildung hat einen ganzheitlichen Blick auf den Menschen und verwehrt sich gegen eine kognitive Engführung religiöser Bildungsprozesse.

Kompetenzspektren statt Bildungsstandards

In den Lehrplänen und Curricula der einzelnen Bundesländer werden für die Bildungsgänge Grundschule, Sekundarstufe I und Gymnasium Bildungsstandards festgelegt, die aus den fachspezifischen Kompetenzmodellen abgeleitet werden. Es werden also Kompetenzausprägungen bestimmt und operationalisiert, die zu einem bestimmten Zeitpunkt in der schulischen Laufbahn alle Schüler:innen aufweisen müssen. Hierbei wird auf empirische Modelle zurückgegriffen, welche Kompetenzentwicklung bei entsprechender Planung und Gestaltung des Lernens von der Mehrheit der Schüler:innen erwartet werden kann. Bildungsstandards, die aus Kompetenzmodellen abgeleitet werden, zielen so nicht nur auf eine Normierung von Fähigkeiten, sondern konstruieren eine „normale“ Entwicklung, die jedoch den Schüler:innen nicht gerecht zu werden vermag. Eine heterogenitätssensible und ökosystemische Sichtweise auf die Schüler:innen dekonstruiert dieses Normalitätskonstrukt (Aufgeklärte Heterogenität).

Sinnstiftender Religionsunterricht funktioniert auch dann kompetenzorientiert, wenn auf das Festlegen von Bildungsstandards verzichtet wird und stattdessen Kompetenzspektren formuliert werden, die vielfältige Lernchancen und Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung eröffnen. Die ausschlaggebende Frage ist dann nicht „Was muss gelernt werden?“, sondern „Was kann gelernt werden?“.

Kompetenzorientierung und inklusionsdidaktische Modelle

Inklusionsdidaktische Modelle sind gut kompatibel mit Kompetenzorientierung. Denn beide Konzepte fokussieren die Schüler:innen als aktive Subjekte

ihres Lernens und basieren auf einer Kontextualisierung von Lern- und Bildungsprozessen. Mit der Kompetenzorientierung liegt zudem ein Konzept vor, das bei den Stärken der Schüler:innen ansetzt. Diese gilt es zu erkennen und anzuerkennen, um daran anknüpfend Lernprozesse anzuregen und individuelle Entwicklungsprozesse zu fördern (Förderdiagnostik statt Aussonderungsdiagnostik).

Kompetenzentwicklung im Religionsunterricht zielt so nicht auf (Selbst-)Optimierung, sondern auf Empowerment, wenn Aktivitäten der Schüler:innen gefördert werden, eine gleichberechtigte Teilhabe ermöglicht wird und die Selbstbestimmung auch in Fragen des Glaubens, der Sinnfindung und Orientierung in Lebensfragen gewährleistet wird. Dazu ist es notwendig, die prozessbezogenen religiösen Kompetenzen hinsichtlich vielfältiger Heterogenitätsdimensionen (nicht nur Alter und kognitive Leistung als Differenzierungsmatrix) zu konkretisieren und die Operatoren auch an die individuellen Kompetenzen der Schüler:innen in einzelnen Entwicklungsbereichen (Motorik, Wahrnehmung, Denken, Emotionen, soziale Beziehungen, Kommunikation) anzupassen. Operatoren verankern das Lernen in den Aktivitäten der Schüler:innen. Die Anpassung der Operatoren an die individuellen Lernvoraussetzungen zielt auf eine gleichberechtigte Teilhabe aller Schüler:innen, nicht nur am Unterrichtsgeschehen, sondern auch in den gesellschaftlichen Bezugsfeldern des Religionsunterrichts. Selbstbestimmung in Fragen des Glaubens und der weltanschaulichen Orientierung beinhaltet auch Freiwilligkeit beim sich Einlassen auf angebotene Lernwege und Offenheit für unerwartete Lösungsmöglichkeiten für die gestellten Lernaufgaben, die sich aus den individuellen Handlungsmöglichkeiten, Motiven und Intentionen der Schüler:innen ergeben.

Mit dem Ziel eines weiten Kompetenzbegriffs und unter den Prämissen, dass alle Menschen kompetent sind, ist es nicht nur sinnvoll, sondern auch notwendig, einen basalen Anforderungsbereich mit zu berücksichtigen. Lernleistungen auf diesem Komplexitätsniveau lassen sich beispielhaft beschreiben als sich einlassen, erspüren, sinnlich erfahren, erleben, aufmerksam werden, Aufmerksamkeit richten, explorieren, Unterschiede wahrnehmen und sich über Körperreaktionen ausdrücken und mittteilen.

4.2 Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen

Im Folgenden ist die Frage zu stellen, wie Lehr-Lern-Situationen inhaltlich und methodisch so gestaltet werden können, dass die beschriebenen Aspekte zum Tragen kommen.

Religiöse Bildung für Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung hat den Anspruch, Kinder und Jugendliche mit ihren Fragen und Interessen ernst zu nehmen und ihnen durch die Kommunikation des Evangeliums Unterstützung bei ihrer Lebensführung zu ermöglichen. Die Herausforderung liegt in der großen Heterogenität der Lernausgangslagen der Schüler:innen. Um ihnen mit ihren unterschiedlichen Bedarfen und Lebenskontexten gerecht zu werden, ist ein Unterricht notwendig, der sich sowohl an den einzelnen Schüler:innen und ihrer Entwicklung orientiert als auch kooperative und gemeinsame Lernsituationen schafft sowie ganzheitliche und handlungsorientierte Zugänge ermöglicht. Ein derart gestalteter Religionsunterricht ist selbstverständlich im Sinne aller Schüler:innen „guter Unterricht". Für Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung ist er aber Grundvoraussetzung für ihre Möglichkeit zu Teilhabe.

Im Zentrum der Gestaltung von Lehr-Lernsituationen steht eine differenzierte Wahrnehmung der Kinder oder Jugendlichen. Die folgenden typisierten Fallbeispiele sollen dies beispielhaft verdeutlichen:

AUS DER PRAXIS

Felix ist 9 Jahre alt. Als Förderbedarf wurde geistige Entwicklung festgestellt. Es wurden ein frühkindlicher Autismus mit einer Aufmerksamkeitsstörung, einer umfassenden Entwicklungsverzögerung und einer allgemeinen Sprachentwicklungsverzögerung diagnostiziert. Felix ist ein Einzelkind und wird nach der Schule von seiner Großmutter betreut, da die alleinerziehende Mutter berufstätig ist. Felix kommt gerne in den Religionsunterricht und sucht das Gespräch mit der Lehrkraft, allerdings nur zu Beginn, am Ende des Unterrichts oder in der Pause. Er ist stolz darauf, dass er viel über Religion weiß, z. B. kann er einige

grundlegende biblische Geschichten nacherzählen und kennt die wichtigsten Feste des Kirchenjahres. Er weiß über den Ablauf eines Gottesdienstes zu berichten und dass die Großmutter regelmäßig mit ihm betet. Es ist dabei hilfreich, wenn sein Gesprächspartner ihm durch kurze Zusammenfassungen hilft, den roten Faden beim Erzählen beizubehalten und die Orientierung am Gesprächspartner durch die Aufforderung zum Blickkontakt einfordert. Die Unterstützung durch einen Erwachsenen hilft Felix, sich an Gruppengesprächen mit seinen Mitschüler:innen zu beteiligen. Mit seinen Lese- und Schreibfähigkeiten befindet sich Felix im Kontext seiner Klasse im oberen Leistungsbereich, beim gegenständlichen Zeichnen und Malen braucht er Anregungen, um Formen und Raum-Lage-Beziehungen abbilden zu können. Das Einhalten von Regeln und Ritualen fordert er von seinen Mitschülern und der Lehrkraft explizit ein, ebenso die visualisierte Ablaufstruktur des Unterrichts an der Tafel.

Paula ist 9 Jahre alt. Sie wird zwar nach dem Lehrplan der Förderschule Lernen unterrichtet, sie kann aber neue Lerninhalte schnell speichern, gut reproduzieren und auch mit eigenen Erfahrungen und Vorkenntnissen verknüpfen. Paula ist interessiert an den Themen des Religionsunterrichts. Regelmäßig berichtet sie auch davon, dass sie mit ihrer Familie den Gemeindegottesdienst besucht hat. Im letzten Schuljahr war Paula für mehrere Wochen stationär in einer kinderpsychiatrischen Einrichtung. Sie nimmt regelmäßig Medikamente, trotzdem ist ihr sozial-emotionales Verhalten immer noch sehr wechselhaft. Phasen, in denen Paula sich mit hoher Aufmerksamkeit über längere Zeitspannen (ca. 20 Min.) aktiv am Unterricht beteiligt, selbstständig und gewissenhaft Aufgaben erledigt oder sich mit eigenen Ideen, Fragen und Hypothesen an den Unterrichtsgesprächen beteiligt, wechseln mit Phasen, in denen es Paula schwerfällt, ihre emotionalen Impulse zu kontrollieren. Sie äußert dann Angst zu versagen und weigert sich, Aufgaben zu bearbeiten, reagiert in unangemessener Lautstärke und Wortwahl auf ihre Mitschüler:innen sowie die Lehrkraft. Zudem verhält sie sich aggressiv gegenüber sich selbst oder ihren Mitmenschen. An einem ruhigen Rückzugsort und mit einem niederschwelligen Beschäftigungsangebot (ein Buch anschauen, ein Bild ausmalen oder eine CD anhören) gelingt es Paula meistens, wieder die Kontrolle über ihre Gefühle zu erlangen. In ihren „guten“ Phasen verhält sie sich ihren Mitschüler:innen

gegenüber sehr aufmerksam und zeigt auch bei Rollenspielen, dass sie sich sehr gut in andere hineinversetzen kann.

Tim ist 11 Jahre alt und hat multiple Einschränkungen im Herz-Kreislaufsystem mit Blutungsneigungen. Er braucht immer wieder körperliche und geistige Ruhepausen sowie intensive medizinische Betreuung. Wegen seiner krankheitsbedingten vielen Fehlzeiten wird Tim nach dem Bildungsgang Lernen in einer Förderschule für körperliche und motorische Entwicklung unterrichtet. Tim kam als extremes Frühchen (weniger als 30 Schwangerschaftswochen, ca. 700 Gramm Geburtsgewicht) auf die Welt, und die Angst um sein Leben begleitet die Eltern seit seiner Geburt. Im Hintergrund steht das Wissen, dass die Lebenserwartung von Tim begrenzt ist. Immer wieder kommt es zu dramatischen Notfällen und längeren Krankenhausaufenthalten mit unsicherem Ausgang. In der freien evangelischen Gemeinde haben die Eltern eine spirituelle Heimat gefunden. Tim nimmt dort immer noch am Kindergottesdienst teil. Tim kennt viele biblische Geschichten. Dieses Wissen bringt er im Religionsunterricht gerne ein. Dabei zeigt er auch, dass er zwischen den biblischen Erzählungen und seiner eigenen Lebenswelt Verbindungen herstellen kann. In theologischen Gesprächen interessieren ihn Fragen, die mit der Begrenzung des menschlichen Lebens in Zusammenhang stehen. Tim kann aber auch gut zuhören und nimmt sehr sensibel die Befindlichkeiten seine Mitschüler:innen wahr. Aus diesem Grund ist er trotz seiner vielen Fehlzeiten fest in der Klasse integriert.

Aus dem Prinzip der differenzierten Wahrnehmung der Kinder oder Jugendlichen ergeben sich für einen sonderpädagogisch ausgerichteten Religionsunterricht einige Grundsätze und didaktische Prinzipien, die im Folgenden benannt werden. Generell ist es hilfreich, sowohl die Inhalte als auch die Methoden und den Ablauf des Religionsunterrichtes immer wieder neu, im Hinblick auf die heterogenen Bedarfe der Schüler:innen, sensibel zu überprüfen. Wie die Fallbeispiele zeigen, wird dabei auch das Lebensumfeld in den Blick genommen. Dadurch ergeben sich vielfältige neue Perspektiven und Deutungsmöglichkei-

ten in Bezug auf bekannte Methoden, biblische Texte und religiöse Themen, die für alle Lehrkräfte und Schüler:innen eine Bereicherung sind.

Leitend für den Unterricht ist ein subjektorientierter Ansatz. Er hat das Ziel, die Schüler:innen als Subjekte ihres Lernens mit ihren Fragen und Interessen ernst zu nehmen und ihnen Möglichkeiten zu eröffnen, ihre eigenen Erfahrungen aus ihrer Lebenswelt mit den biblisch-christlichen Überlieferungen und Traditionen in Beziehung zu setzen und daraus ein Orientierungsangebot für ihr eigenes Leben zu gewinnen. Die subjektiv-partizipatorische Beteiligung am Lernprozess fördert theologisches Denken und Argumentieren und ermöglicht die Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Der Bezug zur Lebenswelt der Schüler:innen kann Hilfestellungen zur aktiven Lebensbewältigung geben, unter anderem bei der Verarbeitung von belastenden Lebenserfahrungen.

Neben den folgenden didaktischen und methodischen Hinweisen ist die unverzichtbare Grundlage eines guten Unterrichts für Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung eine sichere und professionelle pädagogische Beziehung.

Das religionsdidaktische Modell der Elementarisierung

Ein Konzept, um die Brücke zwischen Inhalten und den Lernenden zu schlagen, bietet das religionsdidaktische Modell der Elementarisierung. Durch die Korrelation der fünf Elementarisierungsdimensionen im Hinblick auf ein Thema werden inhaltliche Aspekte, besondere Zugangs- und Deutungsweisen der Schüler:innen, ihre Erfahrungen und lebensweltlichen Zusammenhänge, existentielle Bezüge sowie Lernformen im Hinblick auf die Unterrichtsplanung zusammengedacht. Wenn es dadurch gelingt, Lebenswelt und religiöse Themen mehrfach variabel miteinander zu verknüpfen, kann eine Tiefendimension des Lebens im Horizont von Religion eröffnet werden.

Durch die Verknüpfung von Inhalts- und Schüler:innenperspektive können sich im sonderpädagogischen Kontext neue Fragestellungen ergeben:

- Was bedeutet die Zusage „Gott ist treu“ für eine:n Schüler:in mit Bindungsstörung?
- Was bedeutet „Abendmahl“ für eine:n Schüler:in mit einer Essstörung?
- Was bedeutet die Geschichte vom Barmherzigen Vater für eine:n Schüler:in, der/die Gewalt vom Vater erfahren hat?
- Was bedeutet ein Heilungswunder für eine:n Schüler:in mit einer körperlichen Behinderung?
- Was bedeutet die Geschichte von der „Stillung des Seesturms“ für eine:n Schüler:in mit Fluchterfahrung in einem Boot über das Meer?

Diese Fragestellungen zeigen beispielhaft, dass es insbesondere in sonderpädagogischen Kontexten wichtig ist, sensibel für die lebensweltlichen Bezüge und individuellen Erfahrungen der Schüler:innen im Hinblick auf die biblischen und religiösen Inhalte zu sein. Allerdings gilt dies auch für jeden Religionsunterricht. Das sollte nicht dazu führen, bestimmte Inhalte zu vermeiden. Vielmehr eröffnet sich dadurch die Chance, vertraute biblische Texte oder theologische Gedanken und Rituale unter einer anderen Perspektive zu betrachten und vertieft zu verstehen.

Vielfältige Zugänge und Aneignungswege

Um größtmögliche Teilhabe aller Schüler:innen im Unterricht zu ermöglichen und einer rein kognitiven Verengung des Lernens entgegenzuwirken, ist es notwendig, vielfältige Zugänge und Aneignungswege zu berücksichtigen, die gleichwertig zu betrachten sind. Lernen umfasst auch immer leibliche Erfahrungen und Erkenntnisse.

So ermöglichen basal-perzeptive Zugänge die Erschließung eines Unterrichtsgegenstandes durch Wahrnehmung über unterschiedliche Sinne und Bewegung. Schüler:innen können dadurch religiös qualifizierbare Erfahrungen mit ihrer Umwelt machen, indem ein Lerngegenstand in einem religiös deutbaren Kontext inszeniert wird. Die Atmosphäre des Raumes, Zeichen, Gerüche, Gesten, Lieder und wiederkehrende Rituale leisten hier eine wertvolle Unterstützung. Mögliche Praxiselemente für den Religionsunterricht sind:

- Sensomotorische Elemente des Unterrichtsgegenstandes herausarbeiten und wahrnehmbar machen (z. B. Brot fühlen, Brot schmecken, Brot betrachten, Brot riechen, hören wie Brot geteilt wird, die Wärme des Ofens, in dem Brot gebacken wird, spüren …)
- (Selbst-)Bewegung im Blick auf den Unterrichtsgegenstand ermöglichen (z. B. Brot kneten, Brot zerteilen…)

Eine handelnde Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand wird über konkret-gegenständliche Zugänge angeregt. Die handelnde, das heißt aktive und zielgerichtete Ausgestaltung von Ritualen oder der zielgerichtete Umgang mit Gegenständen (zum Beispiel auch Symbolen in ihrer materiellen, greifbaren Form) steht hier im Vordergrund. Mögliche Praxiselemente für den Religionsunterricht sind:

- Aktiv-tätige Auseinandersetzung in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand anregen (z. B. in einem Ritual Brot teilen: etwas geben – etwas bekommen, darauf achten, dass alle etwas bekommen – erproben, was passiert, wenn ich oder jemand anderes nichts bekommt …)

Eine weitere Auseinandersetzung mit den Themen des Unterrichts kann über bildlich-darstellende Zugänge, wie imitative Gesten, Bilder, Modelle und Darstellung geschehen. In ihrem Entdecken, Herstellen, Bearbeiten, Verändern und darstellenden Spielen können Gedanken festgehalten und zum Ausdruck gebracht werden. Die Bildebene der Geschichten tritt hier in den Vordergrund. Mögliche Praxiselemente für den Religionsunterricht sind:

- Anschauliche Darstellungen zur Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand nutzen (z. B. mit Bildern zum Thema hungrig – satt – essen – teilen und entsprechenden Gefühlen arbeiten; das Bildwort „Ich bin das Brot des Lebens“ im Ansatz deuten; einzelne Szenen biblischer Geschichten von der „Speisung der 5000“ sich nachspielend aneignen oder mit Körperhaltungen, Gesten oder Standbildern darstellen…)
- Künstlerische Methoden zur Erschließung von Inhalten, z. B. durch eine Installation mit Realgegenständen

Über abstrakt-begriffliche Zugänge kann eine sprachliche, diskursive Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen erfolgen. Erfahrungen können sprachlich ausgedrückt und reflektiert, Symbole gedeutet und in ihrer Bedeutung auf andere Kontexte übertragen werden. Mögliche Praxiselemente für den Religionsunterricht sind:

- Diskursive Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand initiieren (z. B. mündlich oder schriftlich darüber nachdenken was es bedeutet, wenn Jesus sich als „Brot des Lebens“ bezeichnet und welche Bedeutung diese Aussage für das eigene Leben haben kann; andere biblische Geschichten dazu in Verbindung bringen; ethische Implikationen bedenken …)

Ausgehend von einem gemeinsamen Unterrichtsinhalt ist es sinnvoll, sowohl gemeinsame als auch individuelle Lernwege zu beschreiten. Dabei gilt es ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den individuellen Phasen und den sozialen Interaktionen der ganzen Lerngruppe zu schaffen. Die gemeinsamen Lernphasen in der Klassengemeinschaft dürfen dabei nicht zu kurz kommen, weil die „[...] Bedeutung des Klassenunterrichts immens [ist], da die damit verbundenen Anregungspotentiale eine zentrale Rolle in der Kommunikations- und Identitätsentwicklung des Einzelnen einnehmen.“ (Terfloth/Bauersfeld, 2019, S. 48)

Des Weiteren ist für einen sonderpädagogisch ausgerichteten Religionsunterricht sowohl im Hinblick auf die Schüler:innen als auch aus lerntheoretischer Perspektive eine Methodenvielfalt erforderlich, die ein individualisiertes, entwicklungsorientiertes, kooperatives, handlungsorientiertes und ganzheitliches Lernen ermöglicht und fördert. Dazu gehören zum Beispiel körperbezogene Methoden, kreatives Gestalten mit Farben und Materialien, die Arbeit mit Bildern, Tönen, Klängen, audiovisuellen Medien und Texten sowie das (Rollen-) Spiel und meditative Übungen und die Ermöglichung von Sinneserfahrungen. Eine Verbindung von basalen Erfahrungen und dem Erzählen von Geschichten liegt dem Konzept der „Mehr-Sinn® Geschichten“ zugrunde und eröffnet dadurch auch Menschen mit komplexen Behinderungen die Möglichkeit zur Teilhabe. Solche ganzheitlichen Methoden sind für alle Schüler:innen eine Bereicherung und eröffnen durch die offene Differenzierung vielfältige Lernmöglichkeiten.

Eine narrative Struktur des Unterrichts ermöglicht den Schüler:innen von ihren Erfahrungen zu erzählen und sie so mit anderen zu teilen. Biblische Texte wiederum erzählen auch von Erfahrungen von Menschen, die ihr Leben in Beziehung zu Gott setzen. Diese Texte können helfen, auch das eigene Leben zu deuten und Impulse für die eigene Lebensgestaltung zu bekommen.

Handlungsorientierte und kooperative Lernformen, wie zum Beispiel Lernlandschaften, Freiarbeit und Werkstattarbeit, Lernen an Stationen, Projektunterricht und Exkursionen zu außerschulischen Lernorten, verhelfen zu individualisierten und gemeinsamen Lernerfahrungen. Des Weiteren ermöglichen sie Schüler:innen Inhalte und Lernwege mitzubestimmen und mitzugestalten und dadurch Selbstwirksamkeit zu erfahren und demokratisches Lernen einzuüben.

Aber auch Methoden gilt es zu „lernen“, das heißt, sie müssen eingeübt werden und können von manchen Schüler:innen erst nach vielfachen Wiederholungen oder mit Hilfestellungen angewendet werden. Dabei ist die Über- beziehungsweise Unterforderung der einzelnen Schüler:innen zu bedenken. Lernformen und Methoden sollten sowohl mit dem Inhalt korrespondieren als auch die Stärken und Möglichkeiten der Schüler:innen im Blick haben. Bereits kleine Unterstützungsangebote und Hilfestellungen können den meisten Kindern und Jugendlichen die aktive Mitarbeit am Unterricht ermöglichen:

- Ein:e Souffleur:in unterstützt eine:n Schüler:in mit sprachlicher Beeinträchtigung im Rollenspiel.
- Satzstarter helfen beim Theologisieren.
- Konturen helfen beim Wahrnehmen eines Bildes.
- Ein Tischbild statt eines Bodenbildes ermöglicht Schüler:innen im Rollstuhl an der Gestaltung aktiv mitzuwirken.

Möglichkeiten der Differenzierung

Ein heterogenitätssensibler Unterricht bietet Möglichkeiten der Differenzierung, wodurch die Schüler:innen entsprechend ihrer Stärken mit modifizierten oder verschiedenen Aufgaben am gleichen Gegenstand arbeiten und lernen können („Lernen am gemeinsamen Gegenstand“). An die Fähigkeiten der Schü-

ler:innen angepasste Aufgabenstellungen ermöglichen Erfolgserlebnisse und verhindern proaktiv Störungen im Unterricht. Es ist eine Differenzierung nach Anforderungsniveau oder Komplexitätsgrad der Aufgaben oder des Inhalts möglich (z. B. unterschiedlich schwierige Bearbeitungsaufgaben zu Texten oder Lückentexte zur Sicherung). Eine weitere Differenzierungsmöglichkeit orientiert sich am Umfang der Aufgaben, sodass leistungsstärkere Schüler:innen mehr oder umfangreichere Aufgaben angeboten werden. Oft bietet sich auch eine Differenzierung nach Sozialformen an. Zusätzliche Unterstützungsangebote sind eine weitere Möglichkeit der Differenzierung wie z. B. Hilfe durch andere Personen, Hilfe-Stationen mit zusätzlichen Impulsen, zusätzliche Visualisierungen oder ein Text als Audioversion. Im Religionsunterricht bieten sich auch oft Möglichkeiten der offenen Differenzierung an, wobei Aufgabenformate angeboten werden, die unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten und Lösungswege verschiedener Komplexität zulassen.

Ritualisierung, Visualisierung, Strukturen und Rhythmisierung

Methodische Prinzipien wie die Ritualisierung und Visualisierung im Hinblick auf die Dramaturgie des Unterrichts geben Schüler:innen Sicherheit im Hinblick auf die Transparenz des Unterrichtsgeschehens. Akustische, visuelle und haptische Elemente in den Unterricht einzubeziehen und dadurch verschiedene Wahrnehmungskanäle anzuregen, erhöht den Lernerfolg und erleichtert ein Verstehen für alle Menschen.

Verlässliche Strukturen sind für viele Schüler:innen eine Hilfe, sich einerseits zu orientieren und Sicherheit zu gewinnen und andererseits die eigene Fähigkeit zur Strukturierung zu schulen sowie Selbstwirksamkeit zu erleben. Dabei geht es sowohl um Strukturen in Bezug auf das soziale Verhalten (Regeln) als auch um die Strukturierung des Lernraumes, der Lernzeit und der Lernschritte. Ein gutes Classroom-Management kann dabei helfen, Störungen proaktiv zu vermeiden und den Kindern und Jugendlichen Lernen zu ermöglichen: Welche Sitzordnung ist angemessen? Wie gestalte ich Übergänge? Was erzeugt eine Reizüberflutung für Menschen, denen es schwerfällt, störende Reize auszublenden?

Drei Beispiele für einfache Möglichkeiten zum Umgang mit solchen Situationen im Unterricht:

AUS DER PRAXIS

Für **Julian** ist es in hohem Maße verunsichernd, wenn er den Platz hinter seinem Tisch verlassen soll oder der Tisch in einer anderen Position steht. Daher lösen solche Veränderungen bei ihm eine Verweigerungshaltung aus. Der Stuhlkreis zu Unterrichtsbeginn ist für ihn eine Herausforderung. Da er erleben soll, dass er Teil der Gruppe ist, wird ein Tischkreis gebildet, der seinen Platz respektiert und ihm genügend Distanz schafft. Bei ihm wurde Autismus diagnostiziert.

Linda fällt es schwer, konzentriert einer Geschichte zuzuhören und dabei ruhig zu bleiben. Eine Mitmach-Geschichte integriert ihren Bewegungsdrang. Bei ihr wurde ADHS diagnostiziert.

Karl hat Schwierigkeiten, sich zu konzentrieren. Die Bilder auf dem Arbeitsblatt sind für ihn spannender als der Text. Strukturierte Arbeitsblätter, die auf den wesentlichen Text reduziert sind und keinerlei Verzierungen enthalten, helfen ihm, seine Aufmerksamkeit zu fokussieren.

Eine ausgewogene Rhythmisierung des Unterrichts und des Schulalltags, die den Wechsel von Aktivitäts- und Ruhephasen sowohl auf geistiger als auch auf körperlicher Ebene berücksichtigt und zu der ein angemessener Wechsel der Sozialformen gehört, fördert die Wahrnehmung, Konzentration und Aufmerksamkeit. Im Religionsunterricht sind hierfür z. B. Bewegungslieder eine gute Möglichkeit. Auch Meditations- und Stilleübungen, die eine Erprobung religiöser Praxis sind, tragen zu einer Rhythmisierung bei.

Einsatz spezifischer Hilfsmittel

Bei einem sonderpädagogisch ausgerichteten Religionsunterricht ist es auch wichtig zu bedenken, dass Schüler:innen Hilfsmittel (z. B. orthopädische Hilfen, Sehhilfen, digitale Hilfsmittel) benötigen, um lernen zu können. Eine Unterstützung durch fachkundige Kolleg:innen kann im Umgang damit hilfreich sein. Je nach Förderschwerpunkt sind die Möglichkeiten des Einsatzes von Hilfsmitteln sehr komplex und bilden die Voraussetzung für die Partizipation der Schüler:innen am Unterricht. Um ihnen im Religionsunterricht kommunikative Partizipation zu ermöglichen, kann die Verwendung von einfacher Sprache und – bei Bedarf – Unterstützer Kommunikation notwendig sein.

Sprachsensibilität im Religionsunterricht

Der Aspekt der Sprache hat im Religionsunterricht eine hohe Bedeutsamkeit. Metaphorische Sprache und die Kommunikation über komplexe Inhalte stellen eine große Herausforderung dar. Erschwerend kommt hinzu, dass religiöse Sprache (und biblische Texte) für viele Schüler:innen eine „Fremdsprache“ sind. Zudem wachsen viele Schüler:innen zweisprachig auf oder haben Deutsch nicht als Muttersprache. Wortfelder zu einem Thema oder Sprachspeicher mit wichtigen Wörtern unterstützen die Entwicklung einer religiösen Sprachkompetenz. Eine angemessene Sprache der Lehrkraft hat daher eine hohe Bedeutung für das Gelingen von Lehr-Lern-Prozessen. Auch Wortfelder zu einem Thema oder Sprachspeicher mit wichtigen Wörtern unterstützen die Entwicklung einer religiösen Sprachkompetenz.

Reflexion des Lernprozesses

Zu einem Religionsunterricht, der Schüler:innen Lernerfolge ermöglicht, gehört auch das Nachdenken über das eigene Tun, also die Reflexion der Lernergebnisse, der Lernwege und des Verhaltens. Auch dabei gilt es, die unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler:innen zu beachten und gegebenenfalls Hilfen anzubieten.

4.3 Differenzsensibler Blick auf Inhalte

Durch das Einbeziehen der Vielfalt der Lebenswelten der Schüler:innen eröffnen sich neue Deutungshorizonte in Bezug auf die Inhalte des Religionsunterrichts und die religionspädagogische Praxis. Milieuverengte und verfestigte religionspädagogische Denkweisen können so verflüssigt werden und es können neue Denk- und Handlungsspielräume für den Religionsunterricht genutzt werden.

Im Folgenden wird dies an dem Umgang mit der Theodizeefrage, der Bearbeitung von Wundergeschichten und der Frage nach Gerechtigkeit beispielhaft konkretisiert. Aufgrund der im Kern vorhandenen Komplexität aller theologischen Themen der Theologie (Nukleus-Komplexität) ergeben sich dabei auch Konsequenzen für andere Lernbereiche, wie z. B. die Rede von Gott, die Anthropologie oder die Deutungsmöglichkeiten von Rechtfertigung. Wie in einem Netz sind von einer theologischen Fragestellung stets viele unterschiedliche theologische Themen betroffen.

Die Theodizeefrage

Religionsunterricht findet in dem Bewusstsein statt, dass auch Schüler:innen von Leiderfahrungen direkt betroffen sind. Auch Kinder und Jugendliche erleben (sexualisierte) Gewalt, Mobbing, Exklusion, Trennung der Eltern und können von schwerwiegenden gesundheitlichen Problemen betroffen sein. Für sie ist die Theodizeefrage kein theoretisch-philosophisches Konstrukt, sondern in vielen Fällen eine existentielle Fragestellung. Auf dieser Ebene kann die Beschäftigung mit der Theodizeefrage für diese Kinder und Jugendliche eine Chance sein, im Umgang mit Leiderfahrungen in ihrem Leben Wege zu finden, diese zu bewältigen. Folgende Unterrichtsprinzipien und Unterrichtsvorschläge können dazu beitragen.

- In der Planung und Durchführung des Religionsunterrichts wird bedacht, dass Schüler:innen Leid erfahren und theologische Aussagen werden daraufhin überprüft, ob sie auch diesen Realitäten standhalten.

- Die Frage nach dem „Warum“ von Leiderfahrungen muss und darf offenbleiben. Antwortmöglichkeiten werden im Unterricht gemeinsam diskursiv behandelt, wie z. B. beim gemeinsamen Theologisieren.
- Ein Zusammenhang zwischen erfahrenem Leiden und eigener Schuld oder gar einem strafenden Gott besteht – so die Hiob-Erzählung – nicht. Dadurch wird die Freiheit für eine „praktische Theodizee“ (Huizing, 2022, S. 288) eröffnet, die nach immanenten Ursachen von Leid sucht und danach strebt, diese zu bekämpfen. Hieraus ergeben sich vielfältige unterrichtliche Möglichkeiten, wie die Bearbeitung von Modellen zur Gewaltprävention (z. B. Streitschlichter-Ausbildung), aber auch das Aufgreifen diakonischer und gesellschaftspolitischer Themen wie Ungerechtigkeit und Armut.
- Es wird kritisch reflektiert, ob in der pädagogischen und methodischen Unterrichtsgestaltung die Schüler:innen mit ihren Stärken und Bedarfen wahr- und ernstgenommen werden. Es findet eine Sensibilisierung für Beschämungen, Stigmatisierungen und Ausgrenzungen statt, die dadurch vermieden werden.
- Biblische und andere Mut machende Geschichten werden im Unterricht gemeinsam erkundet und als Modelle zum Umgang mit schwierigen Lebenssituationen erkundet.
- Ein tragfähiges Gottesbild, das für die Ambivalenzen des Lebens offen ist und es nicht auf einen lieben Gott verengt, wird im Laufe der Schulzeit kontinuierlich weiterentwickelt. „Insbesondere eine unbedachte, formelhafte oder selbstgewisse Rede vom ‚lieben Gott‘, der ‚immer bei uns ist‘, ‚uns vor allem beschützt‘, ‚alles sieht, hört und weiß‘ sowie ‚alles machen kann‘ ist mit Blick auf die Theodizeefrage als kontraproduktiv zu sehen.“ (Stögbauer-Elsner, 2019, S. 11)
- Die Lehrkraft ist sensibel für Aussagen von Schüler:innen, die sich direkt oder indirekt auf die Theodizeefrage beziehen. Diese werden in seelsorglicher Verantwortung aufgegriffen.

- Die Sprachform der Klage, wie sie bei Hiob oder in den Klagepsalmen formuliert wird, kann Gegenstand des Unterrichts werden. Die Sonderpädagogin und Religionspädagogin Barbara Strumann beschreibt in ihrer Dissertation Möglichkeiten, wie „[…] den Kindern und Jugendlichen durch die Begegnung mit den versprachlichten Emotionen und Erfahrungen in den individuellen Klagepsalmen eine neue Perspektive auf ihre diffusen Gefühle und belastenden Erfahrungen eröffnet wird“ (Strumann, 2018, S. 191).

Heilungserzählungen

Inklusive Religionspädagogik ist herausgefordert, Heilungsgeschichten (und andere biblische Texte) so zu deuten, „[...] dass sich Menschen mit und ohne Behinderung gleichermaßen in den Texten wiederfinden und sich von ihnen in der eigenen Lebenswirklichkeit ansprechen lassen können“ (Grasser, 2022, S. 336–337). Menschen mit Behinderungen werfen der christlichen Tradition zu Recht vor, dass manche Interpretationen der Heilungsgeschichten für sie beschämend und diskriminierend sind. „Wenn Gesundheit, Leistungsfähigkeit und Rationalität zu bestimmenden Maßstäben für ein gelingendes Leben werden, finden Erfahrungen von Liminalität [A.d.V. Begrenztheit] und Angewiesen-Sein auf andere wenig Beachtung“ (Krauß, 2014, S. 32). Eine Theologie, die sich an diesem Menschenbild orientiert, wird zu einer behindernden und behinderten Theologie. Im Kontext des Religionsunterrichts ist grundsätzlich die Frage nach dem Menschenbild zu stellen, das nach christlichem Verständnis sowohl Normalisierungen als auch den Zwang nach Selbstperfektionierung ablehnt. Dieses Thema ist für alle Jugendliche von großer Bedeutung und ermöglicht ihnen das Hinterfragen eigener Normalitätsvorstellungen und Perfektionsfantasien sowie eine versöhnte Auseinandersetzung mit Verletzlichkeit und Unvollkommenheit. Vor allem ist eine Gleichsetzung von Heil und Heilung zu vermeiden sowie stigmatisierende und funktionalisierende Deutungen von Behinderung.

Auch die religionspädagogische Praxis ist bezüglich des Umgangs mit Heilungsgeschichten kritisch zu hinterfragen. Unterrichtsmaterialien schlagen z. B. vor, durch das Verbinden der Augen ein „Einfühlen“ in die Situation von Menschen mit Blindheit (Heilung des Bartimäus) zu erreichen. Solche Übungen sensibi-

lisieren jedoch in keiner Weise für die Lebenswirklichkeit von Menschen mit Blindheit. Vielmehr werden eigene Konstrukte, Stereotype (gesellschaftliche Vorurteile), Ängste oder Idealisierungen verfestigt. Menschen mit Blindheit werden auf ihr Nicht-sehen-Können reduziert und nicht in ihrem gesamten Menschsein gesehen. Zudem werden die tatsächlichen Erschwernisse nicht ernst genommen, da betroffene Menschen ihre Blindheit nicht durch das Abnehmen einer Augenbinde beenden können (Schiefer Ferrari, 2017, S. 117–120).

Für einen sachgemäßen Umgang mit Wundergeschichten bietet sich an, diese in ihrer Vieldimensionalität zu beleuchten und sie mit Methoden der interaktionalen Bibelauslegung (Bibliolog, Theologisieren etc.) zu erschließen. So können sie in ihrer Kraft als Narrative wirksam werden und ihren Wahrheitsgehalt entfalten. Die Perspektive von Menschen mit Behinderungserfahrungen sind dabei eine große Bereicherung für das Verstehen biblischer Heilungsgeschichten. Indem der Blick auf die Eigenaktivität der geheilten Personen und die exkludierenden sozialen Strukturen innerhalb der Heilungsgeschichten gerichtet wird, können die Narrationen eine Stärkung im Sinne von Empowerment entfalten.

Armut und soziale Gerechtigkeit

Jedes fünfte Kind in Deutschland lebt unter der Armutsgefährdungsschwelle. Die Folgen von Armut für Kinder und Jugendliche sind gravierend und vielfältig (vgl. Funke/Menne 2020, S. 5–7). Armut führt zu Begrenzungen (z. B. beengter Wohnraum, begrenzte Mobilität, limitierte digitale Ausstattung, Teilnahme an Schulfahrten ist zu teuer), Beschämungen (z. B. durch stigmatisierende Anträge auf Unterstützung, schlechte Wohnsituation, kein Geld für Geburtstagsgeschenke) und Ausgrenzungen (z. B. durch geringere Bildungschancen, schlechte Gesundheitsvorsorge, geringere Zukunftschancen, eingeschränkte Freizeitgestaltung). Obwohl die Betroffenen die Folgen von Armut erfahren und oft darunter leiden, beurteilen sich von Armut betroffene Kinder und Jugendliche jedoch selbst nicht als arm, sondern sehen sich in der Mitte der Gesellschaft (Uppenkamp 2021, S. 80).

Heterogenitätssensibler Religionsunterricht ist somit auch immer armutssensibler Religionsunterricht. Der Grundgedanke „Es ist normal, verschieden

zu sein“ (EKD, 2014a) erscheint im Zusammenhang von Kinderarmut grundsätzlich ungeeignet. Auch der Ansatz, Vielfalt als Chance und Bereicherung zu sehen, verbietet sich beim Aspekt der Kinderarmut. Diese Art von Diversität ist eine Folge von benachteiligenden Strukturen, sozialer Ungerechtigkeit und Diskriminierung, die aus christlicher Perspektive als eklatante Ungerechtigkeit benannt und bekämpft werden muss.

Kennzeichnend für einen armutssensiblen Unterricht ist eine Haltung, die auf dem Wissen über die Verbreitung und die Folgen von Armut basiert. Sie nimmt die Stärken und Ressourcen der Schüler:innen wahr, die untrennbar mit ihren Lebenslagen verbunden sind. Armut ist dann kein mit Scham besetztes Tabuthema, sondern wird in ihrer politischen Dimension als gesellschaftliche Ungerechtigkeit reflektiert. Eine wertschätzende Elternarbeit wird angestrebt.

Der selbstkritischen Hinterfragung der durch bürgerliche Milieuprägungen induzierten Selbst- und Weltsichten der Lehrkräfte kommt eine zentrale Bedeutung zu. Nur so kann vermieden werden, dass Barrieren aufgebaut werden, die die habitualisierten Folgen von Armut zu einer Benachteiligung für die betroffenen Kinder und Jugendlichen werden lassen.

Ein armutssensibler Unterricht hat stets eine politische Dimension und gestaltet sich demnach parteiisch. Er kann Narrative der Befreiung und Hoffnung in den Vordergrund rücken, wie z. B. die Geschichte von Zachäus (Lk 19, 1–10), die gesellschaftlich am Rand Stehende ausdrücklich als Teil der Gemeinschaft qualifiziert. Methoden der interaktiven Bibelauslegung ermöglichen dabei den Kindern und Jugendlichen, ihre Lebenswirklichkeit als Deutefolie auf biblische Geschichten anzuwenden und in ihnen, jenseits milieuverengter Interpretationsmuster, subjektive stärkende Bedeutsamkeit zu entdecken.

4.4 Kompetenzen der Unterrichtenden

Ein guter Religionsunterricht entfaltet für Kinder und Jugendliche subjektive Bedeutsamkeit, indem sie Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach dem Woher, Wohin und Wozu stellen und im Horizont der biblischen Botschaft Antwortmöglichkeiten entdecken. Gleichermaßen unterstützt er die Schüler:innen, Sorge, Trauer oder Leid wahrzunehmen und zu formulieren, sie auszuhalten und Begleitung zu erleben. Der folgende Abschnitt beschreibt, durch welche Kompetenzen die Lehrenden dazu beitragen können, einen solchen Unterricht zu ermöglichen und inklusiv zu gestalten.

Basis eines solchen Religionsunterrichts ist eine Atmosphäre des Vertrauens, der Sicherheit und Offenheit. Die unverzichtbare Grundlage eines solchen Unterrichts ist für Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung aller sonderpädagogischen Schwerpunkte eine sichere und professionelle pädagogische Beziehung. Hier rückt die Haltung der Lehrenden in den Fokus, die von Wertschätzung, Empathie und Authentizität geprägt ist. Die Lehrkraft kann bei herausforderndem Verhalten zwischen der Person, die angenommen und wertgeschätzt wird, und Handlungen, die nicht akzeptiert werden können, differenzieren. Sie lässt sich auf die Begegnungen mit den jungen Menschen mit ihren Besonderheiten ein und kann darauf aufbauend ein sicheres Lernumfeld schaffen, in dem Lernhindernisse, je nach sonderpädagogischem Bedarf der Schüler:innen, abgebaut werden. Hierfür gestaltet sie Lehr-Lernsituationen, die in räumlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht so strukturiert sind, dass alle Kinder und Jugendlichen nach ihren individuellen Möglichkeiten am Unterricht oder anderen Bildungsangeboten aktiv teilhaben können. Die Planung der Lehr- und Lern-Prozesse setzt inhaltlich wie auch methodisch/didaktisch bei den Schüler:innen und deren Lebenswirklichkeiten, Befindlichkeiten, Stärken und Bedarfen an, wobei die Lernenden möglichst in die Gestaltung der Prozesse mit einbezogen werden. Ein beziehungs- und subjektorientierter Religionsunterricht ist für alle Schüler:innen und in allen schulischen Kontexten anzustreben.

Ausgehend von den Kompetenzfeldern für Religionslehrende (EKD, 2009) werden im Folgenden besonders relevante und bedeutsame Fähigkeiten von Lehrenden in sonderpädagogischen und inklusiven Kontexten herausgestellt.

Religionspädagogische Wahrnehmungskompetenz

Dieser Kompetenz kommt grundsätzlich eine primäre Bedeutung zu, wenn (religiöse) Bildungsprozesse subjektorientiert initiiert werden. Mit dem Fokus auf Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung ist diese Priorisierung aufgrund der Vielfalt an Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen besonders zu betonen. Einerseits ist eine wertungsfreie Sensibilität für die Herkunftsmilieus (Habitussensibilität) der Schüler:innen die Voraussetzung, um Lehr- und Lern-Prozesse so gestalten zu können, dass deren Werthaltungen und sinnstiftende Konstrukte mit evangelischen Positionen in Beziehung gesetzt und in einen fruchtbaren Diskurs gebracht werden können. Andererseits ist zum Beispiel bei Schüler:innen mit Sinnesbehinderungen oder mit sogenannter geistiger Behinderung das Verständnis für deren Weltwahrnehmung von herausragender Bedeutung, um im gemeinsamen Diskurs die Inhalte des Religionsunterrichts für deren Lebenswirklichkeit zu deuten. Die Lehrkraft ist in einem hohen Maß als Hörende und von den Schüler:innen Lernende zu sehen. Nicht nur bei Schüler:innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf, aber dort vor allem, ist die Fähigkeit unabdingbar, ein Ereignis oder eine Weltsicht „[...] aus mehreren Perspektiven heraus betrachten und beschreiben zu können und durch die Übernahme der Sicht des Kindes oder auch der Eltern ein Verhalten in seiner tieferen Bedeutung zu verstehen“ (Wölfl, 2022, S. 91).

Religionspädagogische Reflexionskompetenz

Die Reflexion der eigenen Religiosität ermöglicht den Lehrkräften, Gesprächspartner:innen für die Schüler:innen zu sein und ihren Glauben, ihre Überzeugungen und Zweifel authentisch zu kommunizieren. Durch ihre transparente Positionalität kann die Lehrkraft den Schüler:innen Orientierung ermöglichen und in oft auch weltanschaulich heterogenen Lerngruppen glaubwürdig eine evangelische Position anbieten, die „[...] theologisch verantwortbar bleibt

und sich gleichwohl von religiösen Vereinnahmungsstrategien fernhält“ (EKD, 2022a, S. 8).

Da der pädagogischen Beziehung eine sehr hohe Bedeutung zukommt, üben Haltungen und Überzeugungen der Lehrkraft einen Einfluss auf Einstellungen der Kinder und Jugendlichen aus. Zudem ist die Lehrkraft oft aufgrund des Herkunftsmilieus der Schüler:innen die einzige Bezugsperson für religiöse Weltdeutungen. Daher sind einer reflektierten Religiosität und Theologie eine besonders hohe Bedeutung beizumessen. Es ist jedoch die Gefahr gegeben, dass die daraus entstehende Deutungshoheit der Lehrkraft oder ihre eventuelle Vorbildfunktion ein Machtgefälle zur Folge hat und manipulative Tendenzen entstehen können, wenn die Beziehung nicht machtkritisch reflektiert wird. Die Lehrkraft erschließt auch durch ihre Person religiöse Traditionen, die von den Schüler:innen auf ihre subjektive Bedeutsamkeit hinterfragt und erprobt werden können. Eine Lehrkraft mit einer reflektierten religiösen Positionalität wird für die Schüler:innen zu einem Gegenüber, mit dem sie in Zustimmung, Abgrenzung und im gemeinsamen Suchen eine eigene religiöse Haltung entwickeln können.

Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung sind häufiger von schweren Krisen, wie z. B. traumatisierenden Erfahrungen oder lebensbedrohenden Krankheiten, betroffen. Diese Situationen lösen auch bei den Lehrkräften Betroffenheiten und möglicherweise auch begründete Glaubenszweifel aus, die sich einer rationalen Beantwortung entziehen. Allerdings liegt in solchen Erfahrungen auch die Chance, durch Reflexion und Verarbeitung die eigene theologische Identität weiterzuentwickeln und sie in das religionspädagogische Handeln zu integrieren. Unter psychohygienischer Perspektive ist für die Lehrer:innen-Gesundheit besonders Sorge zu tragen, da die Gefahr einer Überforderung stets gegeben ist.

Die Fähigkeit, zum eigenen Handeln in eine reflexive Distanz zu treten und eine religionspädagogische Reflexionsfähigkeit auszubilden, wird in einem hohen Maß gefordert, wenn der Unterricht bei den Schüler:innen und deren Fertigkeiten ansetzt. Besonders im Unterricht von Schüler:innen mit herausforderndem Verhalten oder Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung ermöglicht eine kontinuierliche Reflexion des pädagogischen Handelns durch die

Lehrkraft, dass Projektionen oder Übertragungen vermieden werden. Hierfür ist der Austausch im Team der pädagogischen Fachkräfte (z. B. kollegiale Beratung) eine wichtige Ressource.

Die Bereitschaft und Fähigkeit der Reflexion der eigenen habituellen Weltsichten ist Voraussetzung dafür, dass Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichsten sozioökonomischen Umfeldern empathisches Verständnis entgegengebracht werden kann und sie in ihren individuellen Stärken wahrgenommen werden können. Für die inhaltliche Gestaltung des Religionsunterrichts ist die Reflexion habitueller, oft impliziter Vorverständnisse Voraussetzung, um Lerninhalte für die Lebenswirklichkeit der Schüler:innen verständlich aufzubereiten und angemessene Lernräume zu eröffnen.

Religionspädagogische Gestaltungskompetenz

Religiöse und theologische Lernprozesse für Menschen mit geringer Sprachkompetenz und/oder geringeren abstrakten Denkstrukturen zu gestalten, wird durch eine hohe fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenz gefördert. Bereits vermeintlich einfache Inhalte des Religionsunterrichts beinhalten die gesamte Komplexität theologischen Denkens. Deshalb ist z. B. die Bearbeitung der Gottesfrage mit diesen Schüler:innen vielleicht sogar noch anspruchsvoller als mit Schüler:innen, die aufgrund ihrer kognitiven Entwicklungsstrukturen mit denkerischer Komplexität leichter umgehen können.

Daher durchdringt die Lehrkraft die Komplexität theologischer Inhalte, erschließt sich diese für den eigenen Glauben und elementarisiert sie in einem weiteren Schritt für den Verstehenshorizont der Schüler:innen.

Eine hohe erzieherische Gestaltungskompetenz ermöglicht die Gestaltung von Lehr- und Lern-Prozesse, die allen Schüler:innen die uneingeschränkte Möglichkeit zur Teilhabe am Unterricht eröffnet. Hierfür sind Modelle der Differenzierung und barrierefreien Gestaltung von Unterrichtsmaterialien (z. B. für sehbehinderte oder blinde Schüler:innen) ebenso notwendig wie ein umfassender Abbau von emotionalen und sozialen Lernhemmnissen durch Strukturierung und pädagogisches Handeln. Bezogen auf Schüler:innen aus dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung bedeutet Barrierefreiheit den umfassenden Abbau von emotionalen und sozialen

Lernhemnissen und eine Begleitung der Schüler:innen hin zu einem positiveren Selbstbild, das sie selbstwirksamer und selbstsicherer werden lässt. Viele Kinder und Jugendliche in diesem Förderschwerpunkt haben Schwierigkeiten bei der Steuerung ihrer Emotionen, Impulse und Reaktionen. Sie sind darauf angewiesen, dass die Regulation von außen, durch personelle und strukturelle Unterstützung erfolgt (Wölfl, 2022, S. 82, 127).

Die religionspädagogische Methodenkompetenz wird durch sonderpädagogische Aspekte, erweitert. Ausgehend von den Fertigkeiten der Schüler:innen werden religionspädagogische Methoden adaptiert oder entsprechend verändert, sodass alle Schüler:innen aktiv am Unterricht teilhaben können. Ganzheitliche und sprachfreie Methoden werden in die Unterrichtsgestaltung mit einbezogen. Durch die Passung der Anforderungen des Unterrichts an die heterogenen Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen wird ihnen Selbstwirksamkeit und der Aufbau eines positiven Selbstbilds ermöglicht. Ein so gestalteter Unterricht will Empowerment ermöglichen und erhöht die Motivation aller Kinder und Jugendlichen im Religionsunterricht.

Religionspädagogische Entwicklungskompetenz

Religionslehrkräfte leisten einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der Schulkultur. Sowohl in inklusiven Kontexten als auch in Förderschulen arbeiten zur sonderpädagogischen Förderung multiprofessionelle Teams. Die Religionslehrkraft ist ein Bestandteil dieses Teams und eine möglichst enge Kooperation, vor allem mit der Klassenlehrkraft, ist anzustreben. Durch regelmäßigen Informationsaustausch werden (sonder-)pädagogische Maßnahmen kommuniziert und das pädagogische Handeln gemeinsam abgesprochen.

Religionslehrkräfte können durch die Gestaltung und die Inhalte des Religionsunterrichts wichtige Beiträge zur sozialen Entwicklung der Klasse und zur Stärkung von Resilienz und Persönlichkeit der einzelnen Schüler:innen leisten. Darüber hinaus können Religionslehrkräfte das gesamte Schulleben positiv mitgestalten. Sie beteiligen sich an klassenübergreifenden Projekten zu den Festen im Jahreskreis oder übernehmen Verantwortung für Vorbereitung und Durchführung von Schulfeiern, wobei Sensibilität für die religiöse Heterogenität in ihren kulturellen Ausprägungen gewahrt wird. Sie fördern

das verständnisvolle und harmonische Zusammenleben innerhalb der oft kulturell und weltanschaulich sehr heterogenen Schüler:innenschaft. Sie setzen sich für eine Schulkultur ein, die Behindertenfeindlichkeit entgegensteht. Speziell ausgebildete Religionslehrkräfte machen seelsorgliche Angebote, die oft von Schüler:innen aller weltanschaulichen Prägungen wahrgenommen werden, wie Einzelgespräche, Gestaltung von Räumen der Stille oder einer „Klagemauer“. Ebenso wird häufig an Religionslehrkräfte die Gestaltung von Trauerprozessen innerhalb einer Schule durch einen Trauertisch, Trauerfeiern oder durch die Zusammenarbeit mit der Schulseelsorge oder den Teams der Krisenseelsorge herangetragen.

Religionspädagogische Dialog- und Diskurskompetenz

Schüler:innen an Förderschulen weisen eine überdurchschnittliche kulturelle und weltanschauliche Heterogenität auf und haben häufig aufgrund ihrer Milieuzugehörigkeit einen geringen Bezug zu kirchlichen Strukturen. Zudem sind die in hoher Zahl an Förderschulen unterrichteten konfessionslosen Schüler:innen verstärkt in den Blick zu nehmen. Die Lehrkräfte respektieren andere Religionen und Weltanschauungen, vertreten aber zugleich in transparenter Positionalität den eigenen Glauben. Sie unterstützen Schüler:innen dabei, eigene Sichtweisen zu formulieren und in einen streitbaren, aber durch gegenseitige Anerkennung geprägten Dialog zu bringen.

5. Perspektiven und Entwicklungsschritte

In diesem bündelnden Kapitel steht die Frage im Mittelpunkt, wie sich gute religiöse Bildung für Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung strukturell verbessern lässt, welche notwendigen Weiterentwicklungen dafür anstehen und was die Religionspädagogik als Ganze durch diese Auseinandersetzung lernen kann.

5.1 Der Religionsunterricht als Lernfeld einer heterogenitätsfähigen Religionspädagogik

Religionsunterricht für Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung nimmt die Lernausgangslagen der Schüler:innen wahr und versteht sich als „guter Religionsunterricht", in einer „guten Schule", erteilt von „guten Lehrkräften", wissend, dass die derzeitigen strukturellen Rahmenbedingungen dafür noch Weiterentwicklungsbedarfe haben. Ein solcher guter Religionsunterricht kann Raum sein, um Begabung, Gemeinschaft, Angenommensein jeder und jedem zusprechen zu können. In ihm kann „Religion" sowohl in ihrem Potenzial als Ressource und als auch als Differenzmarker bearbeitet werden. Ein solcher Religionsunterricht beansprucht, ein Safe space zu sein, in dem Heranwachsende in ihrer Unterschiedlichkeit als Gleichberechtigte (egalitäre Differenz) zusammenkommen und offen miteinander und voneinander im Diskurs, im Streit, auch im bleibenden Unverständnis lernen können. Dabei können die Schüler:innen das positionelle Bildungsangebot nutzen – erteilt von Lehrkräften, die Erste-Person-Sprecher:innen-Perspektiven vertreten.

Ein solcher Religionsunterricht kann Impulse zum Lernfeld einer heterogenitätsfähigen Religionspädagogik werden. Er kann Impulse geben für Religionsunterricht in allen Schulformen und für alle Lernenden. Das, was diesem Religionsunterricht an religionsdidaktischen Überlegungen zu Grunde liegt,

was in ihm theologisch und pädagogisch erprobt wird, kann zu einem Modell für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht für alle Schüler:innen werden. Dazu braucht es einen schulformübergreifenden Austausch, der Durchlässigkeit gewährleistet und Mut machen kann.

Auch theologisch stellt die Konzeptionierung religiöser Bildung für Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung ein Lernfeld dar. Die Aufbereitung theologischer, biblischer oder ethischer Inhalte fordert dazu heraus, Bekanntes und Vertrautes neu zu bedenken. Eine kognitive und sprachliche Elementarisierung verlangt, sehr genau zu reflektieren, was der Kern einer theologischen Aussage ist – ein Prozess, der die Verwendung althergebrachter Worthülsen nicht selten in Frage stellt.

Ein Pädagogik, die Lehr-Lern-Prozesse von den Schüler:innen aus gestaltet, eröffnet durch deren Perspektiven neue inhaltliche Erkenntnisse sowie theologische Horizonterweiterungen. Noch viel mehr gilt dies, wenn sich die Lehrkraft auf eine Begegnung auf Augenhöhe mit den Kindern und Jugendlichen einlässt und diese mit ihrer Weisheit und ihren eigenen Weltzugängen biblische Texte deuten, theologische Aussagen hinterfragen oder einen vorsichtigen Einblick in ihre Formen des Theologisierens gewähren.

5.2 Qualifizierung und Unterstützung der Lehrkräfte

Ein solcher Religionsunterricht braucht ohne Frage die besten *Lehrkräfte*. Viele (angehende) Lehrkräfte fühlen sich nicht ausreichend darauf vorbereitet, evangelischen Religionsunterricht für Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung zu erteilen. Ein Grund dafür liegt auch darin, dass sich bislang die universitäre Lehrkräftebildung vornehmlich am Gymnasium sowie der Grundschule orientiert. Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung werden zu wenig in den Blick genommen und nicht selten stehen die beiden Fachdisziplinen Sonderpädagogik und Religionspädagogik zu unverbunden nebeneinander.

Um Religionslehrkräfte in sonderpädagogischen Kontexten zu unterstützen, braucht es daher zukünftig Angebote in allen Phasen der Lehrkräftebildung. In der ersten Phase wird an der Hochschule das wissenschaftliche Fundament gelegt, was fachwissenschaftliche, fachdidaktische, sonderpädagogische wie differenzpädagogische Theorien umfasst. In der zweiten Phase werden Grundlagen einer heterogenitätssensiblen Didaktik und Pädagogik erlernt und in der dritten Phase sollten möglichst konkrete, passgenaue Bausteine, die in den jeweiligen Unterrichtssituationen weiterhelfen, bereitgestellt und auf ihre Anwendung hin kritisch reflektiert werden. In allen Phasen gilt es, als Institution und als pädagogische Fachkraft sensibel zu sein, gegenüber Othering- und Diskriminierungsprozessen. Die eigene Haltung, eine längst nicht immer bewusste Standortgebundenheit, ist kritisch zu hinterfragen. Dazu gehört auch, Üblichkeiten in Frage zu stellen und sich dem transformatorischen Potenzial von Inklusion bewusst auszusetzen.

Dabei sind die unterschiedlichen Qualifikationen, die Religionslehrkräfte mitbringen, zu berücksichtigen und entsprechend zu erweitern. Staatliche Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Qualifikation sind teilweise in geringem Maß fachwissenschaftlich und fachdidaktisch ausgebildet und benötigen in diesem Bereich zusätzliche Fortbildungsangebote. In der Aus- und Weiterbildung kirchlicher Berufsgruppen muss der Erwerb sonderpädagogischer Kompetenzen unterstützt werden.

Um Kinder und Jugendliche mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung verantwortlich unterrichten zu können, müssen in Bezug auf die Religionslehrkräfte folgende strukturelle Voraussetzungen erfüllt sein:

- Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung brauchen einerseits qualifizierte, andererseits aber auch verlässliche Lehrkräfte. Diese Verlässlichkeit meint einerseits eine gute personale Grundausstattung mit pädagogischen Fachkräften, die in multiprofessionellen Teams zusammenarbeiten, und andererseits pädagogische Fachkräfte, die langfristig und umfassend an der jeweiligen Schule präsent sind. Dies ermöglicht sowohl ein stabiles Angebot an Religionsunterricht als auch den Aufbau einer stabilen und sicheren Beziehung zu den Schüler:innen, der von fundamentaler

Bedeutung für gute religiöse Bildung ist. Das betrifft den Unterricht unabhängig vom Förderort.

- Förder- wie differenzpädagogische Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität sind an den Universitäten stärker als Querschnittsthema sowie fachspezifische Schlüsselqualifikation zu verankern.
- In allen Phasen der Lehrkräftebildung aber ebenso in der Qualifizierung kirchlicher Berufsgruppen, die später als Religionslehrkräfte tätig werden, sind pädagogische wie didaktische Kompetenzen zu verankern. Für die Entwicklung einer Professionalität ist Zeit für Weiterbildung sowie Vernetzung und Austausch mit Kolleg:innen, z. B. in Form kollegialer Beratung innerhalb einer Schule oder schulübergreifend notwendig, was auch entsprechend als Arbeitszeit berücksichtigt werden muss.
- Für Religionslehrkräfte in sonderpädagogischen Kontexten braucht es eine fachspezifische Beratung mit religionspädagogischer und sonderpädagogischer Expertise, wie sie jedoch nur mit geringen personellen Ressourcen an den religionspädagogischen Instituten zur Verfügung steht. Diese Ressourcen müssen erweitert werden.

Damit „gute“ Lehrkräfte „guten“ Religionsunterricht erteilen können, brauchen sie das entsprechende fachliche Rüstzeug in Bezug auf einen heterogenitätsfähigen Religionsunterricht, der durch religiöse Bildung Empowerment ermöglicht. Hier zeigt sich aber ein erhebliches Desiderat. Für den Religionsunterricht für Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung mangelt es noch an fachdidaktischer Expertise und einer entsprechenden Theoriebildung. Grundlinien konnten im Orientierungsrahmen dargelegt werden. Der Bedarf an konzeptioneller Entwicklung – nicht nur hinsichtlich binnendifferenzierter Lernarrangements, sondern auch in Bezug auf eine dis/ability-sensible Theologie und Religionspädagogik – besteht jedoch noch weiterhin.

Die Lücke an ausgearbeiteten Konzeptionen spiegelt sich auch darin wider, dass es nur vereinzelt aktuelle Schulbücher oder andere Arbeitsmaterialien für den Religionsunterricht für Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung gibt. Wissend um die grundsätzlich nicht aufzulösende

Schwierigkeit, dass es nicht möglich sein wird, Arbeits- und Lehrmaterialien für alle speziellen Bedarfe von Schüler:innen vorzuhalten, wäre es für die Religionslehrkräfte, die Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung unterrichten, schon eine große Hilfe, wenn ihnen ein Pool an flexiblen Aufgaben und Materialien zur Verfügung stünde, die sie dann in Bezug auf die speziellen Bedarfe innerhalb ihrer jeweiligen Lerngruppen auswählen und anpassen könnten.

Um Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung verantwortlich unterrichten zu können, müssen in Bezug auf den Religionsunterricht folgende strukturelle Voraussetzungen erfüllt sein:

- Es braucht aktualisierte Lehrpläne, die sich eignen, um lernzieldifferent zu unterrichten, z. B. indem sie sonderpädagogische Modifikationen kompetenzorientierter Lehrpläne bieten.
- Es braucht gutes aktuelles Unterrichtsmaterial für den Religionsunterricht, das sich leicht an die Bedürfnisse der jeweiligen Lerngruppe adaptieren lässt. Hierfür wären frei zugängliche, allerdings inhaltlich reflektierte Angebote in Materialpools sowie als Open Educational Ressource (OER) sinnvoll.
- Es braucht konzeptionelle Weiterentwicklungen einer Religionsdidaktik, die Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung angemessen berücksichtigt.
- Diese konzeptionellen Weiterentwicklungen müssen einerseits anschließen an die Entwicklungen innerhalb der Religionsdidaktik, wie z. B. an eine kooperative Ausrichtung innerhalb der Fächergruppe, sowie an eine Religionsdidaktik, die sich an alle Schüler:innen richtet. Andererseits sollte auch überlegt werden, wie am Lernort Förderschule auch alternative Wege besser geeignet wären – ob z. B. auch Projekttage außerhalb eines festgelegten wöchentlichen Stundenkontingentes schulorganisatorisch und religionsdidaktisch besser geeignet wären, um religiöse Bildung zu ermöglichen.

5.3 Aufgaben wissenschaftlicher Religionspädagogik

In der wissenschaftlichen Religionspädagogik besteht nach wie vor eine Wahrnehmungsschwäche für die Zielgruppe dieses Orientierungsrahmens. Diese Wahrnehmungsschwäche führt dazu, dass Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung nach wie vor als „Sondergruppe“ oder ihre Anliegen als „Sonderthema“ wahrgenommen werden. Speziell für die Religionspädagogik fehlt es einerseits an empirischen Befunden. Anderseits mangelt es auch – wie bereits mehrfach gesagt wurde – an konzeptionellen Entwürfen, die aufzeigen, wie innerhalb einer Religionspädagogik der Vielfalt, die sich als eine allgemeine Religionspädagogik versteht, Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung sowohl ausreichend wahrgenommen als auch als selbstverständlicher Teil der Lerngruppe *nicht* extra herausgestellt und besondert werden – sondern in ihrem So-Sein wie alle Lernenden als Subjekte zum Ausgangspunkt von Bildungshandeln werden.

Eine intersektional denkende, armutssensible, eigene Klassismen wie andere Formen der Diskriminierung wahrnehmende religionspädagogische Theoriebildung ist bislang noch zu wenig ausgebaut. Dies beginnt jedoch sich zu ändern: Otheringprozesse, Heteronormativität, aber auch z. B. Dis/ability als Kategorie werden zunehmend in allen theologischen Disziplinen forschungsproduktiv genutzt.

Dazu gehört auch, Bildungsungerechtigkeit speziell im Feld religiöser Bildung empirisch noch genauer zu erheben oder auch zu erforschen, wie Empowerment strukturell verhindert wird. Dabei Muster zu erkennen hilft, um ähnlich gelagerte Situation wahrnehmen und verbalisieren zu können: Wie wird z. B. über Schüler:innen gesprochen, ohne dass eine Empowerment-Perspektive zu erkennen ist? Wie stellt sich die Situation von Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in verschiedenen Lernumgebungen, in einer Förderschule, an Regelschulen, auch an evangelischen Schulen dar? Welche Faktoren zeigen sich, die gute religiöse Bildung und Empowerment ermöglichen oder eher verhindern? Quantitative empirische Forschung würde erleichtert, gäbe es eine bessere Statistik zur Situation des Religionsunterrichts in Förderschulen.

5.4 Vernetzungen und Bildungspartnerschaften

Um gute religiöse Bildung im Sinne eines Empowerments für Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung zu ermöglichen, braucht es Vernetzungen und Bildungspartnerschaften. Sowohl im Sozialraum vor Ort, in Kooperation mit Kirchgemeinden, mit Akteuren, die Unterstützung und Beratung bieten, mit den Betroffenen und ihrem Unterstützungskreis, aber auch als ein Schulterschluss mit Selbstvertretungen. Inklusion ist als eine Bewegung von Betroffenen entstanden. Und auch heute noch müssen Betroffene, Angehörige usw. sich für ihre gleichberechtigte Teilhabe einsetzen. Dafür braucht es einen Austausch – idealerweise öffnen kirchliche Einrichtungen ihre Türen und werden Gastgeberinnen, tragen niedrigschwellige Peer-Beratungsnetzwerke, unterstützen die Lobby-Arbeit Betroffener sowie moderieren Helfer:innen-Kreise und Zukunftskonferenzen.

Bildungspartnerschaften im Sinne von Inklusion und Empowerment zu suchen, heißt auch, sich für Bildungsgerechtigkeit zu engagieren, um Chancengerechtigkeit zu unterstützen. Die riskanten Übergänge zwischen Kindergarten und Schule, der Wechsel zwischen Schulformen, zwischen Schule und beruflicher Bildung sowie Arbeitsleben sind als Aufgaben strukturell in den Blick zu nehmen und aufsuchende Unterstützungsangebote sind auszugestalten. Dabei stellt sich auch die Frage, wie sich kirchliche Angebote im Rahmen eines qualitätsvollen Ganztagangebots einbringen können, bspw. in Form von Hausaufgabenbetreuung oder Ferienangeboten.

6. Glossar

Ableismus
Ableismus bezeichnet die Diskriminierung und die Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderungen. Diese können sich in verschiedenen Lebensbereichen zeigen, von Bildung über Beschäftigung bis hin zu sozialen Interaktionen. Ableismus kann offen oder subtil auftreten und beruht auf der Annahme, dass Menschen mit Behinderungen weniger wertvoll oder weniger kompetent seien. Die Bekämpfung von Ableismus erfordert inklusive Einstellungen und Praktiken, die die Rechte und die Würde von Menschen mit Behinderungen respektieren und Barrieren abbauen.

Aneignungswege
Als Aneignungswege oder -möglichkeiten werden in den sonderpädagogischen Lehrplänen bzw. Curricula verschiedener Bundesländer i.d.R. vier ähnlich benannte und umschriebene Lernniveaus unterschieden, die auf den sich im Laufe der Entwicklung ausdifferenzierenden Möglichkeiten einer aktiven Aneignung von Welt beruhen. Auf basal-perzeptivem Niveau erfolgt das Lernen vornehmlich über die Aktivitäten sinnlicher Wahrnehmung. Konkret-gegenständliches Lernen erfolgt im handelnden Umgang mit konkreten Gegenständen und Personen. Beim anschaulichen Lernen finden die Schüler:innen durch Abbildungen und Modelle Zugang zu Themen und Fragestellungen des Unterrichts. Auf der Ebene des abstrakt-begrifflichen Lernens können die Schüler:innen Aufgaben auch ohne direkten, konkreten Bezug zu einer im Unterricht stattfindenden Erfahrung lösen.

Anforderungsbereiche
Kompetenzen, Operatoren und Anforderungsbereiche bezeichnen drei verschiedene, aufeinander bezogenen Planungskategorien eines kompetenzorientierten Unterrichts. „Die prozessbezogenen Kompetenzen […] definieren die verhaltensbezogenen Lernzielvorgaben, die Anforderungsbereiche markieren die Komplexität der dabei zu erbringenden Lernleistungen, und die Operatoren schließlich geben relativ konkrete Hilfestellungen, wie sich der Kompetenzerwerb unterrichtlich gestalten und abbilden lässt.“ (Behrens, S. 4)

In den Lehrplänen und Kerncurricula der allgemeinen Schulen werden die drei Anforderungsbereiche
I – Wiedergeben
II – Zusammenhänge herstellen
III – Beurteilen und Problemlösungen entwickeln
unterschieden.
Mit dem Ziel eines weiten Kompetenzbegriffs und unter den Prämissen, dass alle Menschen kompetent sind, ist es nicht nur sinnvoll, sondern auch notwendig, einen „basalen“ Anforderungsbereich mit zu berücksichtigen. Lernleistungen auf diesem Komplexitätsniveau lassen sich beispielhaft beschreiben als sich einlassen, erspüren, sinnlich erfahren, erleben, aufmerksam werden, Aufmerksamkeit richten, manipulieren, explorieren, Unterschiede wahrnehmen und sich über Körperreaktionen ausdrücken und mittteilen.

Aufgeklärte Heterogenität
Aufgeklärte Heterogenität zielt darauf, Identitäts- und Gleichheitsfragen zusammenzudenken und dabei kritisch zu hinterfragen, wie Machtstrukturen und Normen die Sichtweise von Heterogenität beeinflussen. Dies erfordert einen ständigen Reflexionsprozess, sich mit Vorurteilen und Stereotypen auseinanderzusetzen sowie die Bereitschaft, die Perspektiven anderer zu verstehen. Ziel ist es, einen offenen Dialog zu führen, sich selbst zu hinterfragen und Gemeinsamkeiten trotz Unterschieden zu finden.

Bildungsstandards
Die in den kompetenzorientierten Lehrplänen bzw. Curricula der Regelschulen formulierten Standards und Niveauausprägungen beziehen sich definitionsgemäß auf die durchschnittlich erreichbaren Leistungen einer jeweiligen Altersgruppe. Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung können diese Ziele unter Umständen verzögert, gar nicht, nur teilweise oder nur unter bestimmten Bedingungen erreichen. Dies bedeutet aber nicht, dass sie generell keine Kompetenzen erwerben, sondern, dass ihr Kompetenzerwerb nur individuell beschrieben werden kann.

Egalitäre Differenz
„Egalitäre Differenz“ ist das Konzept, dass Unterschiede zwischen Menschen anerkannt und geschätzt werden sollten, während gleichzeitig die Gleichheit

in Bezug auf Rechte, Chancen und Würde aller Individuen betont wird. Dies schließt das meritokratische Prinzip ein, das besagt, dass Positionen oder Ressourcen basierend auf individuellen Leistungen und Verdiensten zugeteilt werden sollten. Es wird davon ausgegangen, dass diejenigen, die mehr leisten, auch mehr verdienen sollen. Insgesamt betont die „egalitäre Differenz“ somit gleiche Wertschätzung der Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Individuen bei gleichzeitiger Anerkennung und Förderung von individueller Leistung und Verdienst.

Elementarisierung

Elementarisieren bedeutet, einen Lerngegenstand angemessen zu vereinfachen, ohne lediglich Inhalte zu kürzen. Es geht darum, den Stoff auf das Lernniveau und die Lebenswirklichkeit der Schüler:innen anzupassen. Diese Anpassung ist ein tägliches Handwerk für alle Pädagogen und Pädagoginnen.

Elementarisierung kann als Methode betrachtet werden, Unterricht vorzubereiten oder wichtige Zusammenhänge für den Religionsunterricht zu identifizieren. Die gebräuchlichste Konzeption von Elementarisierung besteht aus vier bis fünf Dimensionen: (1) Elementare Strukturen, (2) Elementare Wahrheiten, (3) Elementare Anfänge, (4) Elementare Erfahrungen und (5) Elementare Formen des Lernens.
Elementarisierung kann in der Religionspädagogik auch auf biblische Texte angewendet werden, um den Inhalt für verschiedene Verstehenshorizonte zugänglich zu machen.
Symbole spielen eine wichtige Rolle in der Elementarisierung, insbesondere im Religionsunterricht. Eine Methode zur „genetischen Elementarisierung“ wurde entwickelt, um religiöse Inhalte für Schüler mit geistigen Behinderungen zugänglich zu machen (vgl. z. B. Schweitzer/Haen/Krimmer, 2019).

Förderschulen

Innerhalb der uneinheitlichen föderalen Bildungslandschaft in Deutschland werden die stationären Orte sonderpädagogischer Förderung sehr verschieden benannt: Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ); Sonderpädagogisches Förderzentrum; Beratungs- und Unterstützungszentrum (SIBUZ); Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt; Schulen mit dem Förderschwerpunkt…; Förderschule

und Förderzentrum werden parallel benutzt; Regionales Beratungs- und Unterstützungszentrum Inklusive Schule (RZI); Regionales Förderzentrum; Basisförderschule regionaler Förderzentren (= Beratungs- und Unterstützungszentrum); Überregionales Förderzentrum; Förderschule als Kompetenzzentrum; Regionales Bildungs- und Beratungszentrum (ReBBZ); Förderschule. Die Vielfalt der Begriffe spiegelt auch die große Uneinheitlichkeit wider, wie in Deutschland sonderpädagogische Förderung organisiert ist. Im vorliegenden Text wird der Begriff „Förderschule“ verwendet, und meint damit alle Orte stationärer sonderpädagogischer Förderung. Die uneinheitliche Benennung spiegelt sich auch in Namen der wissenschaftlichen Bezugsdisziplin wider, die als Förderpädagogik, Sonderpädagogik, Heilpädagogik oder Rehabilitationspädagogik bezeichnet wird. Hier haben wir uns für den Begriff der „Sonderpädagogik“ entschieden, der alle wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen meint.

Habitussensibilität

Habitussensibilität bezieht sich auf die Fähigkeit, die sozialen und kulturellen Hintergründe sowie die individuellen Lebensumstände einer Person zu erkennen und zu berücksichtigen. Diese Sensibilität basiert auf dem Konzept des Habitus, das von dem französischen Soziologen Pierre Bourdieu geprägt wurde. Der Habitus umfasst die internalisierten Wertvorstellungen, Verhaltensmuster und Gewohnheiten einer Person, die durch ihre soziale Herkunft und ihre Lebenserfahrungen geprägt sind.

Habitussensibilität in der Praxis bedeutet, dass Fachleute die individuellen Hintergründe und Lebensumstände ihrer Klient:innen verstehen und respektieren. Dies beinhaltet kulturelle Sensibilität, die Berücksichtigung des sozialen Kontexts, Empathie und Anpassung von Interventionen entsprechend der individuellen Situation. Ziel ist es, eine unterstützende Umgebung zu schaffen, die den Bedürfnissen und Potenzialen gerecht wird.

Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit

Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) wurde von der Weltgesundheitsorganisation entwickelt, um das Verständnis von Gesundheit und Funktionsfähigkeit anhand eines Klassifikationssystems zu verbessern. Die ICF wurde 2001 verabschiedet und dient

als internationales Standardwerkzeug für die Beschreibung und Klassifizierung von Gesundheitszuständen und damit verbundenen Funktionsproblemen.
Die ICF besteht aus zwei Hauptkomponenten:
Funktionsfähigkeit und Behinderung: Diese Komponente beschreibt die individuellen Aspekte der Gesundheit und des Funktionszustands einer Person. Sie umfasst Kategorien wie körperliche Funktionen, kognitive Funktionen, psychische Funktionen sowie soziale und berufliche Aspekte.
Umweltfaktoren: Diese Komponente umfasst alle externen Faktoren, die die Funktionsfähigkeit einer Person beeinflussen können. Dazu gehören physische, soziale und attitudinale (einstellungsbezogene) Umweltfaktoren wie architektonische Barrieren, soziale Unterstützung, Einstellungen anderer Menschen usw.

Kompetenzen
Unter Kompetenzen werden bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, um bestimmte Probleme zu lösen. Außerdem bezieht sich der Kompetenzbegriff auf die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.
Kompetenzen in diesem Sinne beschreiben einen handelnden Umgang mit Wissen und Können und sind auf die grundlegenden Handlungsanforderungen bezogen, mit denen Schüler:innen in den jeweiligen fachspezifischen Domänen konfrontiert sind.

Kompetenzspektrum
Kompetenzspektren beinhalten Teilkompetenzen, die aus der Verknüpfung fachspezifischer, prozess- und inhaltsbezogener sowie fachübergeordneter Kompetenzen mit Bezug auf unterschiedliche Anforderungsbereiche konzipiert werden. Sowohl für ein aufbauendes und vernetztes, vor allem aber für ein zieldifferenziertes Lernen sind diese Zusammenstellungen unverzichtbar.

Lernen am gemeinsamen Gegenstand
Lernen am gemeinsamen Gegenstand ist ein pädagogisches Konzept, das sich auf eine kooperative Lernmethode bezieht, bei der mehrere Personen, typischerweise Schüler:innen, zusammenarbeiten, um ein gemeinsames Ziel

oder Objekt zu verstehen oder zu bearbeiten. Dieser Ansatz betont die aktive Beteiligung aller Teilnehmer und fördert eine kooperative Lernumgebung, in der Wissen durch Interaktion und Zusammenarbeit konstruiert wird.
Die Merkmale des Lernens am gemeinsamen Gegenstand sind Kooperation und Zusammenarbeit der Teilnehmenden, ein gemeinsames Ziel oder Objekt, das gemeinsam untersucht wird und die aktive Beteiligung aller am Lernprozess. Außerdem basiert diese Lernmethode auf einem konstruktivistischen Lernparadigma, das betont, dass Wissen aktiv vom Lernenden konstruiert wird.

Mehr-Sinn® Geschichten
Barbara Fornefeld entwickelte das Konzept der Mehr-Sinn® Geschichten. Es basiert auf der Verbindung von Erzählungen und sinnlichen Erfahrungsmöglichkeiten, die sowohl für den Inhalt als auch für die Zielgruppe individuell ausgewählt werden. Zur mehr-sinnlichen Erzählung gehören neben einer anregenden Sprache auditive, visuelle, haptische, olfaktorische und gustatorische Erfahrungsmöglichkeiten sowie Bewegungsreize. Durch sorgfältig gewählte Requisiten werden die verschiedenen Sinne angeregt und Empfindungen, Emotionen und Erinnerungen geweckt (Fornefeld, 2013).

Multiprofessionelle Teams
An der pädagogischen Arbeit an Förderschule sind verschiedene Professionen zusammen beteiligt, z. B. Schulbegleitungen, Sozialpädagog:innen, Schulpsycholog:innen, Ergotherapeut:innen, Logopäd:innen, Pflegekräfte, Ophtalmolog:innen, Erzieher:innen und Physiotherapeut:innen. Die verschiedenen Professionen sind zwar meist nicht im RU anwesend, aber deren besonderer Blick auf die Schüler:innen hilft diese in ihrer Befindlichkeit besser zu verstehen.

Operatoren
Das Verfahren der Operationalisierung ist grundlegend für Diagnose und Förderung von Kompetenzen, denn Operatoren beschreiben beobachtbare Aktivitäten der Schüler:innen, die Rückschlüsse auf den komplexen Vorgang des Kompetenzerwerbs erlauben. Über eine Anpassung der Operatoren werden deshalb die allgemeinen Kompetenzbeschreibungen in Lehrplänen und Curricula schulartspezifisch modifiziert.

Ökosystemischer Ansatz

Die Konzentration auf die Einzelleistung von Schüler:innen droht den Blick auf die Komplexität schulischer Leistungen zunehmend zu verdrängen. Der ökosystemische Zugang richtet hingegen den Blick auf die Wechselwirkungen verschiedener Systemebenen und kann im pädagogischen Feld z. B. auf die Diagnostik bezogen werden. Er geht zurück auf Bronfenbrenner, der mit der „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ ein ökosystemisches Umweltmodell entwarf, das „der Beschreibung komplexer Beziehungen zwischen ineinander verschachtelten Systemen und der Beschreibung der Wechselwirkungen dieser Systeme mit der menschlichen Entwicklung“ dient.

Bedeutsam wurde der ökosystemische Zugang im Hinblick auf die Definition von Behinderung. Eine Behinderung liegt dann vor, wenn ein Mensch aufgrund einer Schädigung oder einer Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist.

Für die Diagnostik bedeutet der ökosystemische Zugang, dass in der Kind-Umfeld-Analyse die Wechselwirkungen der verschiedenen Ebenen daraufhin betrachtet werden, welche Ressourcen sie für die Entwicklung des Kindes darstellen bzw. welche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden können. Die Möglichkeiten zur Integration hängen nicht primär von einem betreffenden Kind ab, sondern werden von dem Kind-Umfeld-System bestimmt, und können folglich durch Veränderungen des Umfeldes entscheidend beeinflusst werden.

Reifizierung

Reifizierung bezeichnet die Vergegenständlichung sozialer Differenzkategorien durch Begriffe. Sie stellt immer ein Dilemma dar: Differenz kann nicht erforscht oder pädagogisch berücksichtigt werden, ohne sie damit auch zu erzeugen oder zu verfestigen.

Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma

Das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma beschreibt ein unauflösbares Problem in pädagogischen Einrichtungen, bei dem jeder mögliche Lösungsweg zu ungünstigen Ergebnissen führt. Dieses Dilemma entsteht, wenn zusätzliche Ressourcen für die Unterstützung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in Regelschulen benötigt werden. Um diese Ressourcen zu erhalten, ist jedoch

zunächst eine Diagnose einer Behinderung erforderlich, was bedeutet, dass diese Kinder sozusagen ein Etikett mit der Bezeichnung „behindert“ erhalten.

Das Ziel der Inklusion ist es, Unterscheidungen zwischen „behinderten“ und „nicht-behinderten“ Kindern zu überwinden. Dennoch führen gesetzliche Rahmenbedingungen dazu, dass das Dilemma bestehen bleibt.

Safe Space
Ein Schutzraum, auch bekannt als geschützter Raum oder Safe Space in der Soziologie, bezeichnet eine inklusive Umgebung, in der Menschen frei von Diskriminierung sein können. In solchen Räumen soll es den Personen ermöglicht werden, sich mit ihren eigenen Erfahrungen von Diskriminierung auseinanderzusetzen und sich zu ermächtigen. Diese Räume sind in erster Linie soziale Räume wie Gruppen, in denen jedoch auch nicht immer ein vollständiger Schutz gewährt sein kann.

Sonderpädagogischer Förderbedarf
In den 1990er Jahren einigte sich die KMK auf den Begriff „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ als personale Kategorie. Der neue Begriff ersetzte den Begriff „Sonderschulbedürftigkeit“, der bis dahin schulgesetzlich nur die Förderschule als Ort der Förderung anerkannte und folglich bei vorliegender Beeinträchtigung und/oder bei entsprechendem Unterstützungsbedarf zur Einweisung in die Förderschule geführt hatte, auch gegen den Willen der Betroffenen. Mit dem Urteil des BVG von 1997 wurde die integrative Beschulung als gleichwertig mit dem Besuch einer Förderschule anerkannt.
Der Begriff „Förderschwerpunkt“ entstand ebenso in den 1990er Jahren. Zunächst ist damit die Art der Beeinträchtigung und der Bedarf an Unterstützung eines Menschen im Zusammenhang schulischer Bildung gefasst – diese Zuordnung hat allerdings meist für das ganze Leben Gültigkeit – im Hinblick auf Rechte, aber eben auch im Hinblick auf damit verbundene Einschränkungen bzw. Projektionen in die Zukunft. Bislang wird die Zuordnung zu einem Förderschwerpunkt mit der Erwartung einer tatsächlichen Förderung gleichgesetzt. Bei komplexer Behinderung sollen verschiedene Förderbedarfe Berücksichtigung finden.

Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung
Die Begriffe, die den Bedarf der Schüler:innen fassen wollen sind uneinheitlich: Sonderpädagogischer Förderbedarf; Sonderpädagogischer Bedarf; Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt; Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. Die Entscheidung für die Benutzung des letzten Begriffs in dem vorliegenden Text begründet sich darin, dass er den betreffenden Personen eine hohe Selbstständigkeit einräumt.

Übertragung
Eigene Erfahrungen aus anderen Lebenskontexten (eigene Familie, Kindheit) und die daraus resultierenden Emotionen werden auf andere Beziehungskonstellationen übertragen. Zum Beispiel kann eine spontane Antipathie gegenüber einer Person durch Erfahrungen einer früheren Begegnung mit einer anderen Person verursacht sein.

UN-BRK: UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen
Sie wurde unter Beteiligung von Menschen mit Behinderungen in einem langen Diskussionsprozess erarbeitet und von der UNO 2006 verabschiedet. Deutschland hat die Konvention 2009 als deutsches Recht anerkannt, das auch für die Länder gilt. Weil aber die Länder zuständig für Bildung sind, entwickelt sich die Neuorientierung sehr unterschiedlich. Das Institut für Menschenrechte fordert daher einen Pakt für Inklusion zwischen Bund und Ländern.

Unterstützte Kommunikation (UK)
Unterstützte Kommunikation unterstützt und ergänzt die individuelle Art zu kommunizieren. Durch den Einsatz von Gebärden, Objekten, grafischen Symbolen, Bildern oder technischen Hilfen (z. B. Talker, IPad mit entsprechender Software) kann die Kommunikation im Alltag intensiviert und verbessert werden. Weitere Informationen: *https://www.gesellschaft-uk.org/ueber-uk.html*

7. Verzeichnis der verwendeten Literatur

Bucher, Georg/Domsgen, Michael (2016): Empowerment in religionspädagogischer Perspektive. In: ZThK 4, S. 407–439.

Domsgen, Michael (2023): Empowermentsensibel Evangelium kommunizieren. Warum? Wie? Wozu? Impuls zum Themenschwerpunkt der 4. Tagung der 13. Synode der EKD, *https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/TOP-09-4-Impuls-Prof-Dr-Michael-Domsgen.pdf*

EKD (Hrsg.) (2003): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Gütersloh.

EKD (Hrsg.) (2009): Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, EKD-Texte 96, Hannover.

EKD (Hrsg.) (2010): Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung, EKD-Texte 109, Hannover.

EKD (Hrsg.) (2011): Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, EKD-Texte 111, Hannover.

EKD (Hrsg.) (2014a): Es ist normal, verschieden zu sein. Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Gütersloh.

EKD (Hrsg.) (2014b): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Gütersloh.

EKD (Hrsg.) (2014b): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Gütersloh.

EKD (Hrsg.) (2018): Kompetenzen und Standards für den evangelischen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Ein Orientierungsrahmen, Hannover.

EKD (Hrsg.) (2022a): Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern. Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums 2016–2021, Hannover.

EKD (Hrsg.) (2022b): Inklusion gestalten – Aktionspläne entwickeln. Ein Orientierungsrahmen der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Diakonie Deutschland, EKD-Texte 141, Hannover.

EKD (Hrsg.) (2022c): Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen. Eine Richtungsanzeige der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend für die vernetzende Steuerung evangelischer Bildung, Hannover.

EKD (Hrsg.) (2023): Religiöse Bildung und Evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule. Ein Orientierungsrahmen, EKD-Texte 142, Hannover.

van Essen, Fabian (2013): Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler, Wiesbaden.

Fornefeld, Barbara (2013): Mehr-Sinn® Geschichten. Erzählen – Erleben – Verstehen. Konzeptband, Düsseldorf.

Funcke, Antje/Menne, Sarah (2020): Factsheet: Kinderarmut in Deutschland, Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/factsheet-kinderarmut-in-deutschland*

Grasser, Patrick (2022): Wundergeschichten im Religionsunterricht, In: Grasser, Patrick/Jung Ulrich (Hrsg.), Religionsunterricht in Inklusionsklassen und an Förderschulen. Ein Buch für die Praxis, Heilsbronn, S. 329–342.

Haeberlin, Urs (2011): Schulschwache und Immigrantenkinder in der Primarstufe – Forschungen zu Separation und Integration. In: Schnell, Irmtraud/Sander, Alfred/Federolf, Claudia (Hrsg.), Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten, Bad Heilbrunn, S. 94–108.

Huizing, Klaas (2022): Lebenslehre. Eine Theologie für das 21. Jahrhundert, Gütersloh.

Igstadt, Volker (2023): Das Elternwahlrecht auf inklusive Beschulung – Eine kritische Betrachtung aus rechtlicher Sicht, In: Thoms, Eva-Maria/Igstadt, Volker: Inklusion – Bildungspolitik missbraucht Elternwahlrecht. Schriftenreihe Bündnis Eine für alle – die inklusive Schule für die Demokratie 8, Frankfurt.

KMK (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011), *https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf*

KMK (2020): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018. Dokumentation Nr. 223, Berlin.

KMK (2022): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2022. Dokumentation Nr. 231, Berlin.

KMK (2024): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013 bis 2022. Dokumentation Nr. 240, Berlin.

Koch, Katja (2004): Die soziale Lage der Familien von Förderschülern – Ergebnisse einer empirischen Studie. Teil 1: sozioökonomische Bedingungen, In: Sonderpädagogische Förderung 2, S. 181–200.

Krauß, Anne (2014): Barrierefreie Theologie. Das Werk Ulrich Bachs vorgestellt und weitergedacht, Stuttgart.

Manske, Christel (1996): Lernbehinderung ist gebrochener Stolz. In: Eberwein, Hans (Hrsg.), Handbuch Lernen und Lernbehinderungen. Aneignungsprobleme – Neues Verständnis von lernen – Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim und Basel, S. 157–175.

Schiefer Ferrari, Markus (2017): Exklusive Angebote. Biblische Heilungsgeschichten inklusiv gelesen, Ostfilden.

Schroeder, Joachim (2015): Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens, Stuttgart.

Schweiker, Wolfhard (2023): Bildung von Religionslehrer:innen für die Förderschule/Inklusion, In: Hailer, Martin et al. (Hg.) (2023), Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert. Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung, Leipzig, S. 219–232.

Schweitzer, Friedrich/Haen, Sara/Krimmer, Evelyn (2019): Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell, Göttingen.

Stögbauer-Elsner, Eva-Maria (2019): Art. Theodizee, In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet, *https://bibelwissenschaft.de/stichwort/200651*

Strumann, Barbara (2018): In Psalmen der Gewalt begegnen. Überführung der Gewaltverflochtenheit in Sprache, Paderborn.

Terfloth, Karin/Bauersfeld, Sören (2019): Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule, München.

Theunissen, Georg (2022): Empowerment. Wegweiser für Inklusion und Teilhabe behinderter Menschen, Freiburg.

Uppenkamp, Vera (2021): Kinderarmut und Religionsunterricht. Armutssensibilität als religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart.

Wölfl, Edith (2022): Sensible Schule. Emotional und sozial belastete Kinder verstehen und fördern, Weinheim/Basel.

8. AG Evangelischer Religionsunterricht im sonderpädagogischen Kontext

Förderschullehrerin und Fachberaterin Brigitte Beil, Kusel

Fachleiterin Susanne Brennberger, Ladenburg

Oberkirchenrat Dr. Thorsten Dittrich, Kiel

Prof. Dr. Andrea Erdelyi, Oldenburg

Pfarrerin Sabine Grünschläger-Brenneke, Villigst/Schwerte

Pfarrer Ulrich Jung, Heilsbronn (Geschäftsführung)

Direktorin Ramona Möbius, Kassel

Oberkirchenrat Matthias Otte, Hannover

Dr. Irmtraud Schnell, Halle

Prof. Dr. Ulrike Witten, München

www.ekd.de