

Hans-Günter Heimbrock

Religiöse Erziehung behinderter Kinder

Ein Literaturbericht

1 Vorbemerkungen

Das »Jahr der Behinderten« 1981 ist in der Religionspädagogik sowenig wie alle anderen von der UNO proklamierten Anlässe zu Festreden als einschneidendes Datum verbucht worden. Behinderte Menschen nehmen in unserer Fachliteratur den gleichen marginalen Raum ein wie in der Gesellschaft insgesamt. Deshalb werden viele in einem entsprechenden Literaturbericht nur wenig vermuten, sie werden dazu allenfalls auf Spezialprobleme von (religionspädagogischen) Randgruppen gefaßt sein. Beide Vorurteile möchte der nachfolgende Bericht zu entkräften versuchen. Allein die nicht nur auf modellartige Beschreibung von Unterricht bezogene Literatur ist bei näherem Hinsehen so umfangreich, daß sie hier nur in einer Auswahl angesprochen werden kann (zur Praxisliteratur und zu Schulbüchern und Lehrplänen vgl. Ruddat 1973 sowie die Verzeichnisse des Katechetischen Amtes Heilsbronn; vgl. JRP 1, 284).

Einen Überblick zu geben ist zusätzlich erschwert durch die Eigenarten literarischer Produktion in diesem Bereich. Sie fand lange Zeit fernab von wissenschaftlichen Zirkeln statt, folgte regionalen kirchlichen Bedürfnissen und ist bis heute kaum zur Entfaltung einer konsistenten Fachdiskussion fortgeschritten. Und dies nicht zuletzt deswegen, weil die Probleme im Schnittfeld zahlreicher und zum Teil sehr heterogener Interessen liegen. So werden auch manche Sonderschullehrer mit Blick auf die Eigenarten ihrer Schüler den Kopf schütteln angesichts eines Versuchs, in integrativer Weise zu berichten über Bemühungen religiöser Erziehung bei körperbehinderten, gehörlosen, geistig behinderten, lernbehinderten und blinden Kindern, um nur die größeren sonderpädagogischen Fachrichtungen zu nennen. Das Interesse des Beitrags soll sich darauf richten, mit Hilfe eines (weitgehend) problemgeschichtlich angelegten Überblicks gerade Spezialitäten übergreifende Trends zu benennen. Das erzwingt den auswählenden Umgang mit der Literatur, verbietet gleichzeitig angesichts des knappen Raums eine differenziertere Diskussion von sicherlich interessanten Detailfragen.

Schließlich ist der Bericht darum bemüht, die Bedeutung der eben nur auf den ersten Blick »besonderen« Probleme für die ganze Religionspädagogik anzusprechen. Wenn unter Fachleuten der Satz »Das Problem der Behinderten sind die Nicht-Behinderten« plausibel ist, dann kann der Religionspädagogik in ihrem eigenen Interesse nur angeraten werden, hier entsprechende Lernprozesse in Gang zu bringen.

2 Zur Vorgeschichte

Seit den Anfängen kirchlicher Diakonie der Neuzeit lassen sich sowohl Praxis religiöser Erziehung behinderter Menschen als auch entsprechende theoretische Reflexion nachweisen. In diesem Bericht muß die bisher nur sehr dürftig aufgearbeitete Vorgeschichte einer impliziten religiösen Erziehung jedoch schon aus Raumgründen vernachlässigt werden. Einzusetzen ist am Beginn expliziter religiöser Erziehung zu Ende des 19. Jahrhunderts. Die konzeptionelle Synthese aus wissenschaftlichen und praktischen Zugängen verschiedener Perspektiven wie Theologie, Pädagogik, Medizin u.a. hatte sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts insbesondere im Blick auf die pädagogische Förderung geistig behinderter Kinder zu beachtlicher Reife entwickelt (vgl. Mittelstädt 1963 und Klevinghaus 1972). Nicht zuletzt der offene Konkurrenzkampf um den Primat der einen oder der anderen beteiligten Standesgruppe führte jedoch mit der Etablierung der »Heilpädagogik« als eigenständiger Disziplin gleichzeitig zur Emanzipation der entsprechenden Handlungsfelder aus kirchlicher Trägerschaft hin zur Errichtung von staatlichen Hilfsschulklassen; diese waren zunächst als institutioneller Anhang an Volksschulen organisiert. Wo nicht mehr das Jahrhunderte alte Vorurteil regierte, »schwachsinnige« Kinder seien religiösen Fragen besonders aufgeschlossen, wurde gleichwohl die selbstverständliche Praxis religiöser Erziehung in allen Schulen auch in den neuen Sonderklassen übernommen. Konzeptionelle Überlegungen sind kaum greifbar; sie knüpften deutlich an die Maximen der allgemeinen Religionspädagogik an. Für die Epoche der liberalen Theologie bedeutete dies vor allem die Pflege »religiös-sittlicher Bildung«, einer innigen Verbindung aus emotional bestimmter Frömmigkeit und bürgerlichen Ordnungsvorstellungen (vgl. Fuchs 1899; Haug 1928; Ebner 1983). Für eine ganz im Windschatten allgemeiner Entwicklungen segelnde Hilfsschulreligionspädagogik war es naheliegend, allen jeweiligen Trends, also auch etwa den reformpädagogischen Versuchen der Arbeitsschulpädagogik, zu folgen (Raatz 1924).

Der weitgehend rezeptive Charakter gilt entsprechend für die durch politische und theologische Umbrüche heraufgeführte Wende der religionspädagogischen Konzeption hin zur Evangelischen Unterweisung. Mit einer gewissen Phasenverzögerung, dafür aber auch die Unterrichts-

praxis viel länger bestimmend, übernahm man Ende der 50er Jahre die neuen Grundentscheidungen, sich vorzugsweise an biblischer Verkündigung und kirchlich gebundener Frömmigkeitspraxis zu orientieren. Auch in bezug auf die Hilfsschule wurde nun emphatisch gefordert, »daß evangelischer Religionsunterricht kein Unterricht in oder über das Phänomen 'Religion' ist, auch nicht ein Unterricht zur Weckung der in den Kindern schlummernden 'religiösen Gefühle', sondern daß er geradeaus nur sein kann Unterweisung im Evangelium von Jesus Christus« (Wißmann 1968, 13). Der Leitformel 'Evangelische Unterweisung' folgte zunächst auch die sich Ende der 60er Jahre in diverse Fachrichtungen spezialisierende sonderpädagogische Diskussion. Nachzuweisen ist sie für die Lernbehindertenschule (Wißmann) wie für die Geistigbehindertenschule (Brandt 1966) wie auch für die Körperbehindertenschule (Herz 1972). Und auch die katholische Sonderschulreligionspädagogik zeigt auffallende Parallelen: Der zeittypischen kerygmatischen Konzeption des Religionsunterrichts allgemein folgten entsprechende Standardwerke für die Hilfs- bzw. die Sonderschule (Bissonier 1966; Weber 1967). Vom religionspädagogischen Ansatz her ging es über alle Grenzen der Konfessionen und der Fachrichtungen hinweg stets zunächst um die Klärung theologischer Inhalte, erst in zweiter Linie dann um die Organisation eines (mehr oder weniger missionarisch angelegten) Unterrichts.

Die Kehrseite eines fachlichen Selbstverständnisses mit dem gleichen Anspruch wie für alle anderen Schularten auch führte in methodischer Hinsicht zur weitverbreiteten, aber problematischen Praxis einer »Rest-Pädagogik«: Ein zuvor ohne Berücksichtigung der spezifischen Eigenart der Adressaten ermittelter Unterrichtsinhalt wurde erst sekundär daraufhin zugeschnitten, daß er »auch« für behinderte Kinder vermittelbar würde (vgl. z.B. Brandt 1966, 92; Kolkmann 1970; Staude 1965). Um der historischen Gerechtigkeit willen muß aber daran erinnert werden, daß pädagogische Kritiker eben solch einseitiges Gefälle der gesamten Evangelischen Unterweisung und nicht allein der Sonderschule zum Vorwurf gemacht hatten (Loch 1964).

Eine Kurskorrektur sonderpädagogischer Bemühungen um den Religionsunterricht setzte zu Beginn der 70er Jahre ein. Sie wurde dringlich, als die gewandelte Bedeutung von Religion und Kirche in der Gesellschaft auch in der Sonderschule zu Protesten und Abmeldungen vom Religionsunterricht führte.

3 Schüler und Schule im Blickpunkt

Die für die allgemeine religionspädagogische Reform zu Beginn der 70er Jahre wohlbekannten Problemfelder wurden in bezug auf behinderte Kinder vor allem in der Lernbehinderten- und Geistigbehindertendidak-

tik diskutiert. Als Gesprächseröffnung können aus der Rückschau U. Wilkens Bemerkungen »Religionsunterricht bei lern- und geistig behinderten Sonderschülern — 15 Thesen« (Wilken 1972) gelten. Dort werden in knappster Form die neuen Positionen zum Bildungsverständnis und zur schulischen Ortsbestimmung des Religionsunterrichts formuliert. Nach Wilken muß sich auch religiöse Erziehung zunächst auf die Lebenswirklichkeit behinderter Schüler richten, die allgemein mit dem sonderpädagogischen Terminus der »sozio-kulturellen Benachteiligung« umschrieben wird. Sodann wird schulische religiöse Erziehung legitimiert als eine funktional darauf bezogene Institution: »Diese Lebens- und Erziehungswirklichkeit konstituiert eine spezifische Erziehungsbedürftigkeit, um die sich auch der Religionsunterricht im Kanon der schulischen Fächer müht« (568). Und schließlich wird in Entsprechung zum (verbal) weitgehenden Konsens erziehungswissenschaftlicher wie religionspädagogischer Diskussion der Zeit als Leitziel des Unterrichts »Mündigkeit« gesetzt, auch der Religionsunterricht behinderter Schüler hat diese »zu optimalem Selbst- und Weltvertrauen zu befähigen« (ebd.).

Der bei Wilken programmatisch artikuliert curriculare und emanzipatorische Ansatz sonderpädagogischer religiöser Erziehung wurde in den folgenden Jahren explizit oder zumindest der Sache nach in zahlreichen Veröffentlichungen aufgegriffen. H.-G. Ney (1972; 1973; 1974) stellte dabei für den Religionsunterricht geistig behinderter Schüler vor allem die Ablösung von kirchlicher und die Hinwendung zu genuin schulischer Religionspädagogik in den Mittelpunkt. W. Kolodzey (1972) folgte, wenn auch mit etwas weniger aggressiver Diktion, für die religiöse Erziehung gehörloser Schüler dieser Intention. Als grundlegende Zielbestimmung forderte sie nicht die Einführung in die Kirche und ihre Tradition, sondern Hilfe zur »Integration des Gehörlosen in unserer (sic!) Gesellschaft« (Kolodzey 1972, 46).

Den curricularen Ansatz führte K. Schilling (1973; 1974) im Blick auf geistig behinderte Schüler breiter durch.

Als Ausgangspunkt gilt ihm dabei die Situation des Ausgestoßenseins mit der Folge eines grundsätzlich negativen Selbstwertgefühls. Im zweiten Schritt werden in Konsequenz daraus allgemeine pädagogische Intentionen der Sonderschule für Geistigbehinderte formuliert. Erst im letzten Schritt wird dann funktional darauf bezogen das »Kennenlernen von Person und Lehre Jesu als Hilfe zur Überwindung der Außenseitersituation« (1974, 85ff) theologisch, didaktisch und methodisch entfaltet. Problematisch in diesem Entwurf ist allerdings u.a., ob Schilling den Ausgangspunkt zutreffend gewählt hat. Sonderpädagogen haben in der Folgezeit des öfteren darauf hingewiesen, daß negatives Selbstwertgefühl infolge soziokultureller Benachteiligung von geistig behinderten Kindern aufgrund kognitiver Defizite in viel geringerem Maße empfunden wird als etwa bei lernbehinderten oder bestimmten Gruppen körperbehinderter Schüler. Genau diese Differenzierung hat Schilling aber in seinem neuen Kompendium zum Religionsunterricht mit Lernbehinderten nicht beherzigt (Schilling 1983).

Entsprechend allgemeinen religionspädagogischen Trends führte die emanzipatorische Perspektive der Reformdiskussion mit sachlicher Konsequenz gerade für die religiöse Erziehung in der Sonderschule für Lernbehinderte zu einer gesellschaftskritischen bzw. politischen Zielbestimmung des Fachs. Aufgenommen wurde dies einerseits (auf katholischer Seite) von W. Pfeffer (1974), der einen theologisch reflektierten Emanzipationsbegriff im Rückgriff auf J.B. Metz u.a. zugrunde legte. Auf evangelischer Seite verfolgte W. Schneider (1977 und vor allem 1980) unter den Prämissen einer materialistischen Behindertenpädagogik den emanzipatorischen Ansatz mit solcher Vehemenz, daß schließlich theologische Orientierungspunkte religiöser Erziehung einen eigenen Stellenwert nicht mehr einnehmen können. Da wundert es kaum, wenn andere Stimmen bei allem eigenen Reformeifer die Gefahr nahe sahen, daß der Religionsunterricht der Sonderschule »allein auf den sozialen Bereich abgedrängt wird«, und wenn sie deshalb als Gegenmittel vor allem die Orientierung am »elementaren und aktuellen Grundbezug Gottes zum Menschen und des Menschen zu Gott« suchen (Krenzer 1977, 386).

Der Versuch einer Zwischenbilanz dieser ersten Reformphase sonderpädagogischer Ansätze zur religiösen Erziehung kommt jedoch nur in einer einzigen Aussage zur Notierung relativer Konvergenz. Einig war man sich von konzeptionellen wie gleichermaßen von schulpraktischen Überlegungen her darin, daß die überkommene Trennung in konfessionell homogene Gruppen obsolet geworden war (Wilken 569; Ney 1974, 42f; Kolodzey 43; Schilling 1974, 122; Krenzer/Rogge 1978, 34 u.a.). Als höchst relativ erweist sich diese negative Übereinstimmung aber darin, daß die positive Alternative zum durchgängig Abgelehnten jeweils sehr unterschiedlich gefüllt wird. Die Palette reicht dabei von sehr stark kirchenkritischen Positionen (Ney 1974 und Schneider 1980) bis hin zum Versuch, die alle Konfessionen übergreifenden »christlichen« Elemente in mehr oder weniger deutlicher Anbindung des Religionsunterrichts der Sonderschule auch an kirchliche Praxis zurückzugewinnen.

Daß sich jedoch die Bezugspunkte 'Erfahrungswelt des Schülers' und 'Bildungsauftrag der Schule' als genau die archimedischen Punkte entpuppten, die eben nur als theoretische Konstrukte vorhanden sind, kann als positiver Ertrag festgehalten werden — wenn die Probleme damit auch keineswegs aus der Welt geschafft wurden. Relativ früh formulierte schon Schilling die Gefahr derjenigen Konzeption, die Schul- und Schülerbezogenheit auf ihre Fahnen geschrieben hat: »Die Grenzen einer Zielbestimmung der Sonderschule zeigten sich besonders an der prinzipiellen Unmöglichkeit, eine völlig eindeutige Charakterisierung ihrer Schüler zu erstellen« (Schilling 1974, 108). An der methodologischen Notwendigkeit, daß auch »schülerorientierte« (statt bibelorientierte) religiöse Erziehung behinderter Kinder immer mit Annahme und Modellen, nie aber naiv-empirisch mit der »Realität« der Schüler selber

umgeht, kommt man grundsätzlich auch dann nicht vorbei, wenn man Praxisberichte als Korrektiv jener Postulate einsetzen möchte (vgl. Veit 1978).

Diese Einsicht steht im Zusammenhang mit Schwächen des curricularen Verfahrens, so wie man es zunächst verstanden und praktiziert hatte. Zurückzufragen ist dabei nicht nur im Blick auf mögliche Verkürzung theologischer Anliegen im Gefolge rigider Funktionalisierung von Unterrichtsinhalten für globale Ziele der Sonderschule von zweifelhafter Eindeutigkeit. Vielmehr zeigt sich gleichzeitig die Schwierigkeit, bei der Aufstellung solcher Ziele nicht schon unter der Hand anthropologische bzw. theologische Prämissen einzuschleusen, die dann mehr oder weniger nahtlos ihre Entsprechung in äußerlich nachgeordneten Segmenten des Religionsunterrichts finden. Besonders auffällig geschieht dies dort, wo Schilling das Lernziel für den Geistigbehinderten (»Er soll aus der Hoffnung leben, daß auch er zur Vollendung gelangt«, Schilling 1974, 74) zunächst im Katalog globaler curricularer Intentionen der Schule für Geistigbehinderte aufführt, es dann aber (84) wörtlich zitiert bei der Beschreibung spezifisch religiöser Lernintentionen.

Das Dilemma, um das es geht, findet an anderer Stelle seinen Ausdruck darin, daß Ney nach Ablösung eines explizit kirchlich-missionarischen Religionsunterrichts durch einen schulisch-sonderpädagogisch begründeten doch gleichzeitig verlangt: »Die Sonderpädagogik wird für den Bereich des Religionsunterrichts im Dialog mit der Religionspädagogik stehen« (Ney 1973, 173). Wie dabei auch Lernwille und Hörbereitschaft der allgemeinen Religionspädagogik gefordert sind, ist gleich zu erörtern. Unbeschadet mancherlei Schwierigkeiten bei der Neuorientierung religiöser Erziehung ist jedoch den stärker schulbezogenen und schülerbezogenen Bemühungen eine größere Wirklichkeitsnähe zu attestieren. Als Schlüsselsatz für den Ertrag dieser Phase kann bis heute die prägnante Formel gelten: »Die religiöse Unterweisung Behinderter dient nicht primär der Einführung in eine Religion, sondern sie hat die Religion dem Behinderten für dessen Lebensbewältigung zunächst dienstbar zu machen« (Kaspar 1974, 10). Klammert diese Formel die notwendige Näherbestimmung von 'Religion' und 'Leben' zunächst auch aus pragmatischen Gründen aus, so stellte sich doch nicht nur die Überzahl nachfolgender schulpraktisch-methodischer, sondern auch konzeptioneller Arbeiten unter den hier anklingenden Primat einer behinderten-spezifischen religiösen Erziehung, und dies gerade auch in Schulen für behinderte Kinder in kirchlicher Trägerschaft (vgl. Wegenast 1983).

4 Mehr als Fachdidaktik für »besondere« Schulen

4.1 Ohne eine nicht vorhandene Stringenz und Konsistenz der Diskussion um sonderpädagogische religiöse Erziehung vortäuschen zu wollen,

kann immerhin summarisch festgestellt werden: Die weitere Entwicklung hat sich in theologischer und in pädagogischer Hinsicht zunächst auf eine Erweiterung der inzwischen stark auf Schule (im konventionellen Sinn) eingeeengten Perspektive konzentriert. Vor allem die religiöse Erziehung geistig behinderter Kinder legte von den dortigen Handlungsmöglichkeiten aus die Aufgabe nahe, nach Dimensionen von Religion jenseits eines engen kognitiven Lernverständnisses zu suchen. Dies ist dann auch von Fachkollegen anderer Sparten genauer in den Blick genommen worden hinsichtlich der *Handlungspartner*, der *Handlungsvoraussetzungen*, der *Handlungsfelder* und der *Handlungsabsichten* religiöser Erziehung behinderter Menschen in Sonderschulen.

Als relevante *Handlungspartner* außerhalb der Schule, jedoch gleichwohl von hoher Bedeutung für das Lernen im Lebenszusammenhang, wurden die schon fast vergessenen Eltern wiederentdeckt (Lorenz 1974; Schmidt 1978; Beuers 1981). Speziell diese, so zeigte sich auch in der sonderpädagogischen Diskussion, sind aber auch indirekt, nämlich über die jeweilige Ausprägung der religiösen Sozialisation, in die *Handlungsvoraussetzungen* spezifisch schulischer Erziehung verwickelt.

Die ältere, vorwiegend individuell orientierte psychologische Forschung zu einer spezifischen religiösen Vorstellungswelt behinderter Kinder (Stubblefield/Richard 1965; Graebner 1965/1977; Hviid 1967; Pohl 1968 u.a.) ist vor allem durch die umfangreiche Arbeit von Beuers weitgehend überholt. Weitere differenzierte Forschung ist bislang allerdings Desiderat; der Eröffnungsband des Fernstudiums für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen (Bargheer u.a. 1983) führt weder in sonderpädagogischer noch in sozialwissenschaftlicher Hinsicht weiter, leider auch nicht die Fragebogenaktion Bremer 1984.

Ferner ergab sich, daß eine ganz auf schulisches Lernen reduzierte Erziehung behinderter Kinder vor allem den emotionalen Bereich von Religion wie auch den von Lernen übersieht (vgl. auch Carder 1984).

Als beachtenswerte *Handlungsfelder* rief man nicht nur die Vorschulerziehung in Erinnerung (Krenzer 1977; Köhnlein 1983). Auf dem Wege über die Erweiterung basalen intellektuellen Lernens durch spielerische und feiernde Elemente (vgl. zusammenfassend Pokrandt 1982 und Beck/Pokrandt 1982) wurden auch gottesdienstliche Vollzüge für schulisches Lernen neu wichtig (Krenzer/Rogge 1978; G. Adam 1983, 58ff »Lernort: Christliche Gemeinde«; de Prater 1982; Hofmann 1983; Schmidt 1984).

So erfreulich die sich anbahnende Überwindung des Berührungstabus »Kirche« damit zu sein scheint, so problematisch bleibt in bisherigen Ansätzen jedoch zumindest zweierlei. Zum einen: Im Gefolge des Würzburger Synodenbeschlusses von 1974 neigen vor allem manche katholische Autoren dazu, schulische religiöse Erziehung behinderter Kinder wieder unter den mehr oder weniger deutlichen Machtanspruch kirchlicher Interessen zu stellen (z.B. Randak 1980, 88: »Religionspädagogik soll Kirche ermöglichen«), oder sie halten zumindest eine (ungeklärte)

additive Zuordnung von Religionsunterricht und Katechese für empfehlenswert (so Buchka 1984). Zum zweiten: Trotz mancher Versuche stellen die Sakramentenkatechese auf katholischer Seite (vgl. Haerst 1979 u.a.; Schulreferat der Diözese Rottenburg o.J.) und auf evangelischer Seite der Bereich von Konfirmandenunterricht bzw. die Gestaltung der Konfirmation mit Behinderten (Glatzle 1970; Wiesner 1973; Rogge o.J., 75ff; Rogge 1978; Knoch 1979; Wöhrle 1980; Hofmann 1983; Rogge 1985; JRP 1, 273, Z. 8-10 u.a.) immer noch Stiefkinder dar, was in der Praxis im Einzelfall zu menschlich unzumutbaren Vorgehensweisen für betroffene Behinderte, die ganze Gemeinde und hilflose Pfarrer führt.

Aus der aufs Ganze gesehen feststellbaren Verabschiedung spezifisch konfessioneller Zielsetzung für die Sonderschule haben sich schließlich Fragen im Blick auf die Erweiterung von religionspädagogischen *Handlungsabsichten* ergeben. Die Betonung spezifisch seelsorgerlicher Notwendigkeiten (Antwort auf die Frage »Warum gerade ich...?«) hat sich dabei für die religiöse Erziehung körperbehinderter und blinder Schüler als leitendes Anliegen ergeben (vgl. Herkenrath/Rupp 1979; Atsma 1980; Hahn 1982). Für andere Gruppen wurde daneben vor allem die Frage nach elementaren und fundamentalen religiösen Haltungen und Handlungen bedeutsam. Unter Weiterführung der Anliegen älterer Arbeiten wie derjenigen von B. Hackl (1968) versuchten insbesondere Autoren der Geistigbehindertenpädagogik hier nicht allein dem praktischen »Zwang zur Vereinfachung« (H. Adam 1983, 59) zu folgen, sondern berührten gleichzeitig auch die zentrale fundamentaltheologische Frage nach dem Zusammenhang von biblischer Religion mit menschlichen Grunderfahrungen. Es überrascht nicht, wenn dabei im Rückgriff auf unterschiedliche theologische Konzeptionen dann letztlich wieder Gegensätze der Konfessionen sichtbar werden.

(Vgl. auf evangelischer Seite unter Rückgriff auf H. Stocks Elementarisierungskonzept Hofmann 1983 sowie Heimbrock 1986 I, auf katholischer Seite das »Erschließungs-Modell als fundamental-didaktisches Konzept des Religionsunterrichts in der Schule für Geistigbehinderte« bei Buchka 1984, 348ff. Während Hofmann von »Konzentration« und »Konkretion« spricht, geht es bei Buchka um die weitgehend analog gedachte Stufenfolge von kognitiven Fähigkeiten und unterschiedlichen, mehr oder weniger religiös qualifizierten Ebenen der Wirklichkeit.)

4.2 Hat die zuvor diskutierte Literatur die Perspektive über den engen Rahmen schulischen Unterrichts hinaus zu erweitern vermocht, so betrifft eine zweite Ausweitung das Verhältnis von allgemeiner und »besonderer« Religionspädagogik. Durch mancherlei Vorstöße ist hier versucht worden, die Mangelhaftigkeit der alten Trennung von »Normal-Pädagogik« und »Rest-Pädagogik« aufzuweisen und zu korrigieren — und dies gerade auch für die allgemeine Religionspädagogik. H. Schrörs Warnung: »Die Fragen des Religionsunterrichts an Sonder-

schulen sind ein Test auf die Konzeption des Religionsunterrichts überhaupt« (1973, 245) fand zunächst in der allgemeinen Diskussion wenig Resonanz. Zum Beleg sei auf die beiden Konfessionen quasi selbstverständliche Praxis verwiesen, in religionspädagogischen Handbüchern die Sonderschule entweder stillschweigend zu übergehen oder sie allenfalls am Rande zu vermerken (Speck 1975; Ney 1972). Solcher Rückzug der allgemeinen Religionspädagogik aus der Reflexion über behindertenspezifische Erziehung beförderten nach Meinung mancher Kritiker gerade den bildungspolitisch gefährlichen Trend der pädagogischen Isolierung behinderter Kinder durch wachsende Spezialisierung des Sonder schulwesens (Hiller-Ketterer/Möckel 1973). Diesem Trend durch Integration behindertenspezifischer Lebensprobleme in das Inhalts- und Themenspektrum des Religionsunterrichts an Regelschulen wirksam zu begegnen haben sich bislang erst wenige gewidmet (Keßler u.a. 1974; Wegenast 1980, 187ff; Lähnemann 1982). Bislang am breitesten entfaltet wurden das Problem sowie mögliche unterrichtliche Strategien bei A.-K. Szagun 1983.

Sie geht im religionspädagogischen (und zugleich originellsten) Teil ihres Buches aus von der Diagnose: »Hinsichtlich der Betroffenheit von der Gesamtproblematik unterscheiden sich Behinderte und Nichtbehinderte nur wenig; auch ist das Ziel der religionspädagogischen Arbeit mit Behinderten und der religionspädagogischen Aufarbeitung von Behinderung mit Nichtbehinderten dasselbe: nämlich die Anbahnung und Erprobung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die eine solidarische Koexistenz im Sinne Jesu von Behinderten und Nichtbehinderten ermöglichen« (122). Dabei betont Szagun ausdrücklich die Notwendigkeit, die Inhaltsebene von Unterricht mit der Beziehungsebene zu vermitteln.

Von konzeptionell noch größerem Gewicht dürften Versuche der »Sonderpädagogik in der Regelschule« (Schilling 1979, 384) sein, die sich auf der Ebene der Theoriebildung den Dialog zwischen Religionspädagogik und Sonderpädagogik, den Ney (1973) gefordert hatte, zur Aufgabe stellen.

Schilling (1979) hat dazu den Anfang gemacht, indem er als Paradigma zur Analyse und Abhilfe unterrichtlicher Schwierigkeiten den ursprünglich soziologischen Terminus »religiöse Lernbehinderung« vorgeschlagen hat (ähnlich, aber methodologisch weniger anfechtbar Kollmann 1983). J. Heumann (1982) geht im wechselseitig-kritischen Dialog einen Schritt weiter. Ganz im Sinne von Hiller-Ketterer/Möckel rollt er einerseits den problematischen Begründungszusammenhang einer »besonderen« Schule für Lernbehinderte auf; er findet allerdings ein grundlegendes Defizit auch in gängigen Ansätzen zum Religionsunterricht in Schulen der Sekundarstufe, insofern dort sprachliche Fähigkeiten eben mit dem Effekt der »Aussonderung« sozial benachteiligter Schüler überbetont werden. Für die Ausgestaltung einer möglichst integrativ angelegten religionspädagogischen Konzeption plädiert auch H.-G. Heimbrock

(1982) mit dem Hinweis grundsätzlicher Übereinstimmung beim Interesse von Lernen im Lebenszusammenhang sowie bei dem aus der Geistig-behindertenpädagogik entwickelten 'Kompetenz-Ansatz', der nicht Schwächen, sondern Stärken des Schülers zum Ansatzpunkt der Erziehung macht.

5 Theologische Grundfragen

Nach der eingangs angesprochenen Trennung von kirchlich verantworteter diakonischer Sorge um behinderte Menschen und staatlich-säkularer Heil- bzw. Sonderpädagogik ist das Interesse an grundsätzlichen bildungstheologischen Fragen auf protestantischer Seite über längere Zeit hin eingeschlafen (anders in der katholischen Denktradition universaler »Heilspädagogik«, vgl. Bopp 1930. 1958; Hengstenberg 1961. 1966 u.a.). U.a. die Expansion des Sonderschulwesens, aber auch die wachsende Sensibilität theologischer Forschung für soziale Wirklichkeit haben mit dazu beigetragen, daß neben stärker praxisbezogenen Überlegungen zumindest eine Reihe prinzipieller Beiträge zur Bildung behinderter — und nichtbehinderter — Menschen vorliegt. Grundlegend dafür ist bis heute vor allem K.E. Nipkow (1978). Er verfolgt einerseits die theologische Kritik an einem verkürzten Menschenbild bzw. Erziehungsideal bestimmter sonderpädagogischer Entwürfe. Andererseits entfaltet er »das Evangelium als Sinnerschließung eines Lebenszusammenhanges« mit dem Resultat, »die Pädagogie Gottes (zu) erkennen, wie sie grundsätzlich für *alle* Menschen gilt« (Nipkow 1978, 77.78).

Wichtig wird dabei, vom Ansatz ganzheitlichen Lernens aus reine Wissensvermittlung zu erweitern hin auf die Ermöglichung einer »Teilhabe an einem Lebensverhältnis« zwischen Erziehern und behinderten Kindern. »In diesem Lebensverhältnis hat das *Wort* von Jesus die Funktion, den Sinn dieses Lebensverhältnisses oder Lebenszusammenhanges zu *deuten*; die Mitteilung unserer *Person* und die Hineinnahme der Kinder in dies Lebensverhältnis in bedeutsamen Situationen hat die Funktion, den gemeinten Lebenszusammenhang mit ihnen zu *leben*« (78).

Nipkows erstes Anliegen der theologisch-kritischen Aufarbeitung sonderpädagogischer Leitvorstellungen ist inzwischen weiter ausgeführt worden (Heimbrock 1984), wobei insbesondere auch auf die ideologiekritische Diskussion innerhalb der Heilpädagogik zurückgegriffen werden kann (vgl. Bleidick 1967; Schmitz 1983; Schmid 1983).

Als interdisziplinärer Gesprächspartner ist die Theologie auf diesem Feld allerdings gesprächsfähig nur in dem Maße, wie sie kritische Aufklärungsarbeit auch im eigenen Hause betreibt. U.a. hat W. Neidhart im Blick auf eine Gruppe behinderter Menschen die mitten ins Herz theologischer Anthropologie zielende provokante Frage gestellt: »Stehen die geistig Behinderten dem Erleben des Theologen so fern, daß er sie gar

nicht vor Augen hat, wenn er über den Menschen vor Gott nachdenkt und den Begriff Ebenbild Gottes interpretiert?« (1980, 305). Hinter dieser Frage steht die nachweisbare Diskrepanz zwischen dem Anspruch der Theologie, »volles Menschsein« zur Sprache zu bringen, und einer Wirklichkeit, in der auch theologische Forschung vom »Wesen« des Menschen ohne Rücksicht auf bestimmte Randgruppen handelt. Unter der Rubrik 'Weltanschauliche Rehabilitation' hat gleichzeitig U. Bach (1980) mit biblischen und systematisch-theologischen Überlegungen Umriss einer theologischen Anthropologie freigelegt, welche Menschsein nicht von exklusiven Ideal- oder von bornierten »Normal«-Vorstellungen, sondern von der Wahrnehmung gerade auch der Defizite des Humanums aus formuliert. Sachlich gefolgt sind ihm darin u.a. Kaspar (1980), Seim (1980) und Moltmann (1984). Die pädagogische Seite des anthropologischen Problems, den Zusammenhang von Menschsein und Menschwerdung, diskutiert Nipkow in einem anderen Beitrag hinsichtlich des Erwachsenwerdens von geistig behinderten Menschen (Nipkow 1980).

Hier liegen grundsätzliche Wegmarkierungen vor, um eine Reihe von Mißständen gesellschaftlicher wie auch speziell kirchlicher Praxis neu zu sehen und zu korrigieren, man denke nur an die alte leidige Frage der Teilnahme behinderter Kinder an Abendmahl und Konfirmation (vgl. Sengelmann 1885, 208ff; Vater 1983 sowie Verband evangelischer Einrichtungen 1984, 182ff). Das theologische und pädagogische Mißverständnis, das mit einem angeblich notwendigen Grad kognitiver Entwicklung oder einer bestimmten Menge auswendig gelernter Sätze argumentiert, ist dringend revisionsbedürftig — und dies beileibe nicht nur für geistig behinderte Kinder (Schilling 1986).

6 Fazit

Die vorgelegte problemgeschichtliche Skizzierung einiger Tendenzen der Diskussion zur religiösen Erziehung behinderter Kinder belegt wohl mit Deutlichkeit, daß großer Bedarf für weitere Forschung besteht. Die Realisierung notwendiger Vorhaben dürfte allerdings nicht zuletzt von breiterer institutioneller Absicherung in Universitäten und Hochschulen abhängen.

Abschließend seien exemplarisch Defizite bisheriger und Perspektiven der weiteren Arbeit angezeigt. Als größtes Handicap der praktischen Arbeit in der Schule bezeichnen alle Lehrer den Zwang zur konfessionellen Trennung. Da dieser jedoch vor Ort nur auf schulrechtlichen Schleichwegen umgangen werden darf, ist Hilfe konzeptioneller Art und Flexibilität der Verantwortlichen in Kirchenleitungen dringend am Platz. Von einer erneuten offeneren Diskussion würde sicher auch die religiöse Erziehung in der Primarstufe profitieren. Denn sie steht vor

dem gleichen Widerspruch zwischen rechtlichem Zwang zur Trennung evangelischer und katholischer Schüler einerseits und der pädagogischen und religionspädagogischen Grundaufgabe andererseits, auch die kommunikationsstiftende Kraft des christlichen Glaubens erfahrbar zu machen.

Nach der Spezialisierung der beteiligten Wissenschaften und der Etablierung voneinander weitgehend unabhängiger Institutionen am Ausgang des 19. Jahrhunderts wäre es am Ende dieses Jahrhunderts für die praktische Arbeit wie auch für den theoretischen Erkenntnisfortschritt von Gewinn, wenn die Religionspädagogik auch hier stärker ihre Funktion einer 'Verbundwissenschaft' wahrnehmen würde. Die Einbeziehung nicht nur sonderpädagogischer, sondern genauso sozialpädagogischer Arbeit (zu deren auch kirchlichen Ursprüngen vgl. Mollenhauer 1959) und der Brückenschlag zur Diakonie (Nipkow 1982, 246ff; Piechota 1983; Philippi 1984; Heimbrock 1986 II) könnte mit dazu beitragen, auch in Regelschulen Lernmodelle für religiöse Erziehung zu entwickeln, die über halbierte Menschlichkeit hinausweisen. Dabei ist von einem auch diakonischen Auftrag aller religiösen Erziehung auszugehen (Nipkow 1982, 246f.)

Auch das Lernmodell der Krisenverarbeitung (Schmitt 1976 und vor allem Schuchard 1981) sei hier im Blick auf seine religionspädagogische Rezeption ausdrücklich angesprochen. Der Zusammenhang von Leiden und Lernen (Thimm 1985) ist trotz mancher therapeutischer Wellen der Diskussion und entgegen seinem theologischen Rang noch kaum bedacht worden.

Als Defizit muß abschließend angemerkt werden, daß trotz mancher Versuche immer noch zwei Gruppen behinderter Menschen aus der theologischen Wahrnehmung weitestgehend ausgeblendet sind: gehörlose und blinde Menschen — und das ganz im Widerspruch zu biblischen Zeugnissen. Hier bleiben wir nicht nur praktisch vieles schuldig. Bei allem notwendigen Verständnis für die speziellen Lebenszusammenhänge und die darauf zugeschnittene Form von Bildung und religiöser Erziehung entgeht so bislang der Theologie wie auch der Religionspädagogik einiges auf ihrem zentralen Feld. Die Frage nach möglichen Formen und Wegen der Kommunizierbarkeit religiöser Sprache und Symbole (vgl. van Uden 1975; Murray 1980; Bodenheimer 1982; Römer 1973; Drechsler 1978; Herkenrath/Rupp 1979; Gewalt 1983) unter besonders schwierigen Bedingungen ist keineswegs allein ein Problem für sonderpädagogische Virtuosen. Ihr sprachtheologischer Kern, das Verhältnis von menschlicher Kommunikationsfähigkeit und Wort Gottes, hat die Geschichte christlicher Erziehung immer wieder neu beschäftigt und spielt gegenwärtig in der Symboldiskussion und in der Elementarisierungsdebatte sachlich eine große Rolle.

Literatur

- G. Adam, Religionsunterricht in der Sonderschule (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen. Studieneinheit 2. Teileinheiten 0-2), Tübingen 1983, 1-70.
- H. Adam, Religiöse Erziehung von Menschen mit geistiger Behinderung, ZOr 7 (1983) 57-61.
- R. Atsma, Religionsunterricht und kirchlicher Unterricht mit Körperbehinderten, Münster (Comenius-Institut) 1980.
- U. Bach, Boden unter den Füßen hat keiner. Plädoyer für eine solidarische Diakonie, Göttingen 1980.
- F. Bargheer u.a., Religiöse Sozialisation und Religionsunterricht an Sonderschulen (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen. Studieneinheit 1), Tübingen 1983.
- L. Bartholomäus, Studien zum Leidensproblem in der Erziehung. Theologische Grundlagen einer Pädagogik der Leidbewältigung, Frankfurt/M. 1981.
- E. Beck und A. Pokrand, Ausdrucksformen im Religionsunterricht (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen. Studieneinheit 4), Tübingen 1982.
- Chr. Beuers, Religiöse Früherziehung und Sozialisation geistig Behinderter. Zur Situation in der Familie und Hilfsangeboten der Gemeinde, Diplomarbeit Katholische Theologie Universität Münster 1981.
- H. Bissonier, Die catechetische Unterweisung zurückgebliebener Kinder, (Paris 1959) München 1966.
- U. Bleidick, Über sonderpädagogische Anthropologie, Zeitschrift für Heilpädagogik 18 (1967) 245-263.
- A. Bodenheimer, Die einen und die anderen, ZOr 6 (1982) 20-41.
- L. Bopp, Allgemeine Heilpädagogik, Freiburg 1930.
- , Heilerziehung aus dem Glauben, zugleich eine theologische Einführung in die Pädagogik überhaupt, Freiburg 1958.
- G. Brandt, Religiöse Erziehung, in: Bundesvereinigung »Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e. V.« (Hg.), Die schulische Förderung des geistig behinderten Kindes, Marburg 1966, 91-98.
- R. Bremer, Religiöse Erziehung bei Gehörlosen. Untersuchungen zum christlich-religiösen Wissen Gehörloser (Hörgeschädigtenpädagogik Beiheft 14), Heidelberg 1984.
- M. Buchka, Katechese und Religionsunterricht bei Geistigbehinderten, Frankfurt/M. 1984.
- M.M. Carder, Spiritual and religious needs of mentally retarded persons, The journal of pastoral care 38 (1984) 143-154.
- F. Drechsler, Gehörlosenarbeit der Kirche als Spezialfall der Verkündigung und Seelsorge, Diplomarbeit Evangelische Theologie Karl-Marx-Universität Leipzig 1978.
- R. Ebner, Versuche der Elementarisierung im Religionsunterricht der Hilfsschule. Die Situation von der Entstehung der Hilfsschule bis zur Zeit des Nationalsozialismus, KatBl 108 (1983) 603-610.
- , Elementarisierung im Religionsunterricht der Schule für Lernbehinderte, dargestellt am Thema Neid, und seine Bewältigung aus christlichem Glauben, Diss.phil. Würzburg 1984.
- A. Fuchs, Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik, Gütersloh 1899.
- D. Gewalt, Markus 7,31-37: Evangelium der Taubstummen? Hörgeschädigtenpädagogik 37 (1983) 117-125.
- U. Glatzle, Sonderkonfirmation für geistig behinderte Jugendliche, in: A. Möckel und B. Müller (Hg.), Sonderschulpädagogik und Glaubensunterweisung, München 1970.
- O.E. Graebner, God concepts of deaf children, RKGS 1977, H. 4, 5-24.
- B. Hackl, Die Einführung religiöser Grundhaltungen bei behinderten Kindern, KatBl 93 (1968) 647-655.713-721.

- L. Haerst*, Arbeitshilfen für die Eucharistiekatechese, *KatBl* 104 (1979) 266-273.
- M. Hahn*, Religionsunterricht für Schüler mit Körperbehinderung (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen. Studieneinheit 2. Teileinheiten 3-6), Tübingen 1982, 37-86.
- M. Haug*, Art. Hilfsschule, *RGG² II*, 1928, 1888-1890.
- H.-G. Heimbrock*, Behinderte: Randgruppe oder Modellfall des Religionsunterrichts? Zum Gespräch von Sonderpädagogik und Religionspädagogik, *Rh.ZRelPäd* 1982, 145-148.
- , Christliche Theologie zur Rehabilitation Behinderter, *PTh* 73 (1984) 224-234.
- , Perspektiven der Elementarisierung als Hilfe für den Religionsunterricht mit lernbehinderten und geistigbehinderten Schülern, *Zeitschrift für Heilpädagogik* 37 (1986) 96-104 (= Heimbrock 1986 I).
- , Pädagogische Diakonie. Beiträge zu einem vergessenen Grenzfall, *Neukirchen-Vluyn* 1986 (= Heimbrock 1986 II).
- H.-E. Hengstenberg*, Der Dienst am geschädigten Kind in anthropologischer und ethischer Sicht, *Jahrbuch der Fürsorge für Körperbehinderte* 1961, 93-104.
- , Zur Anthropologie des geistig und körperlich behinderten Kindes, in: *H. Wickert* (Hg.), *Hilfe für das behinderte Kind*, Stuttgart 1966, 11-24.
- R. Herkenrath* und *H. Rupp* (Hg.), *Handreichungen für den evangelischen Religionsunterricht an Schulen für Blinde* (EKD-Reihe 6), Münster (Comenius-Institut) 1977.
- R. Herkenrath*, Religionsunterricht in der Schule für Blinde (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen. Studieneinheit 2. Teileinheiten 3-6), Tübingen 1982, 149-203.
- Chr. Herz*, Evangelische Unterweisung, in: *W. Bläsing u. a.* (Hg.), *Die Körperbehindertenschule*, Berlin 1972, 147-154.
- J. Heumann*, Was ist das »Besondere« am lernbehinderten Sonderschüler? Zu den Defekten sonderpädagogischen und religionspädagogischen Denkens, *Rh.ZRelPäd* 1982, 148-152.
- I. Hiller-Ketterer* und *A. Möckel*, Sonderschulpädagogik und Religionspädagogik, *EvErz* 25 (1973) 255-263.
- Th. Hofmann*, Religiöse Erziehung Geistigbehinderter (Studienbrief der Fernuniversität Hagen), Hagen 1983.
- J. Hviid*, Beiträge zur psychologischen und religiösen Vorstellungswelt körperbehinderter Kinder, *ARPS* 9 (1967) 180-187.
- F. Kaspar* (Hg.), Religionsunterricht an Sonderschulen. Konzeptionen und Modelle für die Praxis, München/Lahr 1974.
- , Die einen und die anderen? Menschen mit Behinderungen: Bilder und Motive, *KatBl* 105 (1980) 334-342.
- Katechetisches Amt Heilsbronn* (Hg.), *Literatur zur religiösen Erziehung*. Teil A. Lernbehinderte (zusammengestellt von R. Rogge), Heilsbronn ¹³1983.
- , *Literatur zur religiösen Erziehung*. Teil B. Geistigbehinderte, Körperbehinderte, Erziehungsschwierige, Sinngeschädigte (zusammengestellt von R. Rogge), Heilsbronn ⁹1983.
- A. Käßler u.a.*, *Der kranke Mensch in unserer Gesellschaft* (Bildung — Erziehung — Unterricht 7), Bielefeld 1974.
- J. Klewinghaus*, *Hilfen zum Leben*. Zur Geschichte der Sorge für Behinderte, Bielefeld 1972.
- W. Knoch*, Konfirmandenunterricht und Konfirmation geistig Behinderter, *Diakonie* 5 (1979) 133-135.
- G. Köhnlein*, Gemeinsam leben lernen. Theologische Überlegungen zum gemeinsamen Kindergarten für Kinder mit und ohne Behinderung, *Diakonie* 9 (1983) 7-12.
- U. Kolkmann*, Vorfragen zu einem Religionsunterricht bei geistig Behinderten, *Zeitschrift für Heilpädagogik* 21 (1970) 29-38.
- R. Kollmann*, Verhaltensstörungen im Religionsunterricht, *KatBl* 108 (1983) 180-193.
- W. Kolodzey*, Überlegungen zu Organisation, Zielsetzung und Gegenstand des Religionsunterrichts bei Gehörlosen, in: *D. Gewalt* und *H. Gloy* (Hg.), *Religionsunterricht und*

- Sprachförderung bei Hör-Sprach-Geschädigten. Thesen und Referate, Villingen 1972, 43-54.
- R. Krenzer, Zur religiösen Erziehung Geistigbehinderter, Zeitschrift für Heilpädagogik 28 (1977) 386-395.
- R. Krenzer und R. Rogge, Methodik der religiösen Erziehung Geistigbehinderter, München/Lahr 1978.
- J. Lähnemann, Kranke und Behinderte unter uns am Beispiel Epilepsie. Begegnung mit dem Werk Fr. von Bodelschwinghs, EvErz 34 (1982) 347-315.
- W. Loch, Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik, Essen 1964.
- G. Lorenz, Religionsunterricht für Geistigbehinderte in Zusammenarbeit mit Eltern und Gemeinden, in: F. Kaspar (Hg.), Religionsunterricht an Sonderschulen, München/Lahr 1974, 146-159.
- G. Mittelstädt, Erziehung, Therapie und Glaube am Beispiel der heilpädagogischen Bewegung im Blick auf Sengelmann, Diss.phil. Hamburg 1963.
- K. Mollenhauer, Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der modernen Gesellschaft, Weinheim 1959.
- J. Moltmann, Diakonie im Horizont des Reiches Gottes, Neukirchen-Vluyn 1984.
- W. Neidhart, Gestigbehinderte als Anfrage an die Theologische Anthropologie, ThPr 15 (1980) 303-306.
- H.-G. Ney, Sonderschule, in: H.J. Dörger, G. Otto und J. Lott, Neues Handbuch des Religionsunterrichts, Hamburg 1972, 75-81.
- , Religionsunterricht für geistig Behinderte, Diss.theol. Mainz 1973.
- , Religionsunterricht im Kontext schulischer Ziele, in: F. Kaspar (Hg.), Religionsunterricht an Sonderschulen, München/Lahr 1974, 34-46.
- K.E. Nipkow, Das Evangelium als Grund und Hilfe an Schulen für Behinderte, in: E. Begemann u.a., Evangelium und Behinderte, Münster (Comenius-Institut) 1978, 65-96.
- , Beschützen und Freigeben. Zum Erwachsenwerden des geistigbehinderten Jugendlichen, ZOr 1980, 29-43.
- , Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3, Gütersloh 1982.
- W. Pfeffer, Der Religionsunterricht an der Schule für Lernbehinderte unter dem Zielaspekt 'Emanzipation', in: F. Kaspar (Hg.), Religionsunterricht an Sonderschulen, München/Lahr 1974, 212-237.
- P. Philippi, Mit dem Wandel leben. Diakonischer Erziehungsauftrag im Wandel, in: ders., Diaconica. Über die soziale Dimension kirchlicher Verantwortung, Neukirchen-Vluyn 1984, 239-251.
- W. Piechota, Helfendes Handeln — Nächstenliebe — Diakonie (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen. Studieneinheit 8), Tübingen 1983.
- R. Pohl, Die religiöse Gedankenwelt bei Volks- und Hilfsschulkindern, München/Basel 1968.
- A. Pokrand, Fest — Feier — Spiel (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen. Studieneinheit 3), Tübingen 1982.
- W. de Prater, Religious mainstreamings of mentally retarded clients into the community, The journal of pastoral care 36 (1982) 246-248.
- J. Priestly, Health education and religious education, in: J.M. Sutcliffe (Hg.), A dictionary of religious education, London 1984, 146f.
- Proceedings of the international congress on education of the deaf Hamburg 1980, Vol. III, Heidelberg 1982 (184-204: religious instruction).
- W. Raatz, Heilpädagogik auf arbeitsunterrichtlicher Grundlage, Halle 1924.
- O. Randak, Therapeutisch orientierte Religionspädagogik, Düsseldorf 1980.
- W. Römer, Die religiöse Erziehung des blinden Kindes und Jugendlichen in der Schule, LS 23 (1973) 257-258.
- R. Rogge, Konfirmation geistig Behinderter, SchH 8 (1978) (Sonderheft Religionsunterricht an Sonderschulen) 15-17.

- , Konfirmation und Konfirmandenunterricht geistig Behinderter, in: *Behinderte Menschen in Kirche und Gesellschaft* (Diakonie. Beiheft 4), Stuttgart o.J., 75-81.
- , Behinderte im Konfirmandenunterricht, in: *Comenius-Institut u.a.* (Hg.), *Handbuch für die Konfirmandenarbeit*, Gütersloh ³1985, 128-142.
- G. Ruddat, Materialien zum Religionsunterricht an Sonderschulen, *EvErz* 25 (1973) 309-313.
- K. Schilling, Religionsunterricht an der Sonderschule für Geistigbehinderte (Versuch einer Grundlegung), *Zeitschrift für Heilpädagogik* 24 (1973) 153-163.
- , Religionsunterricht bei Geistigbehinderten. Theoretische Grundlegung, Limburg 1974.
- , Didaktische Entwürfe der Sonderpädagogik — Konsequenzen für die Religionspädagogik, *KatBl* 104 (1979) 380-387.
- , Religionsunterricht mit Lernbehinderten, München/Lahr 1983.
- , »Vollständigkeit der Botschaft« im Religionsunterricht mit Geistigbehinderten, *KatBl* 111 (1986) 43-49.
- P. Schmid, Heilpädagogik und Menschenbild, *Sozialpädagogik* 12 (1983) 50-58.
- H.-P. Schmidt, Familiäre Voraussetzungen für den Religionsunterricht bei Haupt- und Sonderschülern, *Zeitschrift für Heilpädagogik* 29 (1978) 497-505.
- , Schülergottesdienst mit Lernbehinderten — eine neue Chance für den Religionsunterricht an der Schule für Lernbehinderte?, *Zeitschrift für Heilpädagogik* 35 (1984) 496-501.
- E. Schmitt, Eine christliche Erziehungskonzeption auf der Basis kindlicher Krisensituationen, Diss.paed. Köln 1976.
- G. Schmitz, Das Menschenbild vom geistig Behinderten in der deutschsprachigen Geistigbehindertenpädagogik von 1960 bis 1980 und seine Bedeutung für die Praxis — dargestellt an ausgewählten Beispielen, *Sonderpädagogik* 12 (1983) 65-72.
- W. Schneider, Religionsunterricht bei Lernbehinderten, Diss.phil. Bremen 1980.
- , Perspektiven eines emanzipatorischen Religionsunterrichts in der Schule für Lernbehinderte, *Zeitschrift für Heilpädagogik* 28 (1977) 700-703.
- H. Schröer, Einführung in das Thema »RU in Schulen für Lernbehinderte«, *EvErz* 25 (1973) 245.
- E. Schuchard, Soziale Integration Behinderter, Bd. 1.2, Braunschweig 1980.
- , Warum gerade ich...? Behinderung und Glaube. Pädagogische Schritte mit Betroffenen und Begleitenden, Gelnhausen/Berlin 1981.
- Schulreferat der Diözese Rottenburg* (Hg.), *Hilfen für die religiöse Unterweisung geistig-behinderter Kinder*, München o.J. (DKV).
- J. Seim, Behindertsein als Menschsein. Ein Beitrag zum 'Jahr der Behinderten', *EvTh* 41 (1981) 338-351.
- M. Sengelmann, *Idiotophilus*. Systematisches Lehrbuch der Idiotenheilpflege (1885), Nachdruck Hamburg 1975.
- O. Speck, Religionspädagogische Erfordernisse aus der Sicht der Behindertenpädagogik, *HRP* 3 (1975) 420-433.
- L. Staude, Möglichkeiten der evangelischen Unterweisung — auch in der Sonderschule für Lernbehinderte, *Zeitschrift für Heilpädagogik* 16 (1965) 559-566.
- H. Stubblefield und W.C. Richard, The concept of god in the mentally retarded, *Religious Education* 59 (1965) 184-188.
- A.-K. Szagun, Behinderung. Ein gesellschaftliches, theologisches und pädagogisches Problem (APRU 16), Göttingen 1983.
- W. Thimm, Leiden und Mitleiden — ein unbewältigtes Problem der Behindertenpädagogik, *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete* 54 (1985) 127-141.
- A. van Uden, Religion und Sprache bei vorsprachlich Gehörlosen, in: *Arbeitsgemeinschaft evangelischer Gehörlosenseelsorger Deutschlands e.V. u.a.* (Hg.), *Mit den Augen hören*. Ökumenisches Handbuch für die Taubstummenseelsorge, 1975, 175-186.
- W. Vater, Können geistig Behinderte sündigen?, *das behinderte kind* 2/1983, 76-80; 3/1983, 86-88; 5/1983, 74-77.

- M. Veit (Hg.), Stumme können selber reden. Praxisberichte aus dem Religionsunterricht an Haupt- und Sonderschulen, Wuppertal 1978.
- Verband evangelischer Einrichtungen für geistig und seelisch Behinderte e.V. (Hg.), Christliches Leben in Einrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung, Stuttgart 1984.
- G. Weber, Das lernbehinderte Kind und der Glaube. Zum katholischen Religionsunterricht in der Sonderschule, Donauwörth 1967.
- K. Wegenast, Der Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, Gütersloh 1980.
- , Das Evangelium und die Erziehung von geistig Behinderten, ZOr 7 (1983) 3-17.
- G. Wiesner, Integration oder Aussonderung? Behinderte in der Konfirmandengruppe, SchH 3 (1973) H.4, Beilage.
- H.H. Wilke, Creating the caring congregation. Guidelines for ministering with the handicapped, Abingdon 1983.
- U. Wilken, Religionsunterricht bei lern- und geistig behinderten Sonderschülern. 15 Thesen, Zeitschrift für Heilpädagogik 23 (1972) 568f.
- E. Wißmann, Der evangelische Religionsunterricht in der Sonderschule für Lernbehinderte, Berlin 1965 (21968).
- E. Wöhrle, Eine Gemeinde ohne Behinderte ist eine behinderte Gemeinde. Erfahrungen mit der gemeinsamen Konfirmation von Geistigbehinderten und Nichtbehinderten, KatBl 105 (1980) 368-371.