

# Zur religiösen Kommunikation von Menschen mit geistiger Behinderung

Gottfried Adam

## 1. Zugänge zur Thematik<sup>1</sup>

In einer *Handreichung* zu Fragen des christlichen Glaubens finden sich im Blick auf die Lernmöglichkeiten von Menschen mit geistiger Behinderung folgende Sätze:

- „(1) Die Lerninteressen geistig behinderter Menschen beziehen sich direkt auf vitale Bedürfnisse und sind an unmittelbare Erfahrbarkeit durch Anschauung und/oder praktisches Tun gebunden.
- (2) Die Lerninteressen sind begrenzt auf „Lebensbedeutsames“ im engeren Sinn.
- (3) Eingeschränkte Gedächtnisleistungen und ein Überwiegen handlungsbezogenen Lernens erfordern Einübung und Regelmäßigkeit.
- (4) Unzureichende sprachliche Aufnahme-, Verarbeitungs- und Darstellungsfähigkeit erfordern sprachunterstützende Gebärden und einfache Sprachformen.“<sup>2</sup>

In einem Beitrag über Erfahrungsberichte aus der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung findet sich folgende Reflexion:

„In diesem Zusammenhang muß noch einmal auf die Bedeutung von Zeichen und Gebärden hingewiesen werden. Der evangelische Gottesdienst ist darin arm. Von den Sinnesorganen des Menschen ist normalerweise vor allem das Ohr beteiligt. Hier ermutigen uns die geistig Behinderten zu größerer Weite. Sie wollen sehen, schmecken, riechen und fühlen. Sie wollen klatschen und sich bewegen. Vielleicht können wir in Gottesdiensten mit Behinderten unbefangen wieder zu einer Gebärdensprache kommen, die wir Protestanten im Unterschied zu unseren katholischen Glaubensbrüdern weithin verloren haben. Sitzen, stehen, knien, die Haltung der Hände haben ihre liturgische Bedeutung ebenso wie die Gegenstände des kirchlichen Raumes, das Bild, die Farbe, das Licht, das Zeichen des Kreuzes. Wir deuten das hier nur an.“<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Erstmals erschienen in: A. Möckel/M. Thalhammer (Hg.), *Gestörtes Lernen*, Würzburg 1986, S. 91–103.

<sup>2</sup> *Verband Ev. Einrichtungen für geistig und seelisch Behinderte* (Hg.), *Christliches Leben in Einrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung*, Stuttgart 1984, S. 187f.

<sup>3</sup> P. Meis/H.-H. Wollstadt, *Die therapeutische Bedeutung christlicher Lebensformen für*

In dem ersten Zitat wird das Bemühen sichtbar, aufzunehmen, was an Einsichten über das „gestörte Lernen“ erkennbar und beschreibbar wird und wie aufgrund dessen die religiösen Lernprozesse zu gestalten sind. Im zweiten Zitat werden konkrete Bemühungen benannt und Schwierigkeiten, die sich, zumal aufgrund der eigenen Tradition, auf tun.

Man muß bedauerlicherweise feststellen, daß die evangelische Religionspädagogik sich der hier liegenden *Herausforderung* erst seit kurzem wirklich gestellt hat.<sup>4</sup>

Dabei geht es nicht nur um die Situation der Schule als Ort religiösen Lernens, sondern auch um die christliche Erziehung in der Familie und die religiöse Praxis in der christlichen Gemeinde. In den folgenden Überlegungen will ich aber meinen Blick primär auf den Religionsunterricht an der Sonderschule richten, der ja auch in der Schule für geistig Behinderte aufgrund des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland Artikel 7, Absatz 3, generell ordentliches Lehrfach ist. Dabei gehe ich davon aus, daß Schüler mit einer geistigen Behinderung sich in einer ungleich spezifischeren Situation befinden als etwa Schüler mit Lernbehinderungen und Körperbehinderungen, sodaß möglicherweise hier in stärkerem Maße eine spezifischere Form des Religionsunterrichtes erforderlich wird, als diese etwa für den Bereich der Schule für Lernbehinderte festzustellen ist. Religionsunterricht im engen Sinne der Instruktion ist zu erweitern auf ein umfassenderes Konzept der Kommunikation religiöser Inhalte, der religiösen Erziehung geistig Behinderter. In meinen Überlegungen will ich nicht in eine extensive Analyse der Lernstörungen eingehen, sondern das Thema so bearbeiten, daß ich die Lernmöglichkeiten und Lernchancen dieser Schülergruppe aufzuspüren versuche, um die Anfangsmöglichkeiten für religiöse Lernprozesse herauszustellen. Dabei gehe ich so vor, daß ich unter Aufnahme früherer Überlegungen<sup>5</sup> die Fragen weiter zu führen versuche, die durch die Stichworte Glaube und Lernen, Ganzheitlichkeit, Symbol und Ritual sowie Kirchenjahresorientierung bezeichnet sind. Ich denke, daß damit Punkte angesprochen sind, die im Blick auf die religiöse Erziehung von Menschen mit geistiger Behinderung von besonderer Relevanz sind.

---

geistig Behinderte, Überlegungen und Erfahrungen, in: *J. Roggel/G. Schille* (Hg.), *Theologische Versuche*, Bd. XII, Berlin 1981, S. 181–199; Zitat S. 188.

<sup>4</sup> *G. Adam/H. Adam*, Lehrpläne und Lehrplanentwicklung für den evangelischen Religionsunterricht mit Sonderschülern, in: *H. Schultze/L. Hermanutz/B. Merten* (Hg.), *Religion am Lernort Schule* (Comenius-Institut Dokumentation 5), Münster 1984, S. 160–177.

<sup>5</sup> Vgl. *G. Adam*, Religionsunterricht in der Sonderschule, in: *G. Adam/E. Begemann/W. Neidhart*, *Religionsunterricht an Sonderschulen* (Studieneinheit 2/0 – Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen), Tübingen: DIFF 1983, S. 1–70.

## 2. Glaube und Lernen

### 2.1 *Vom Sinn christlicher Erziehung*

Die evangelische Religionspädagogik hat – in Abwendung von dialektisch-theologischen Bildungsmodellen im Gefolge der Theologie Karl Barths – in den letzten 15 Jahren wieder eine positive Verhältnisbestimmung für den Zusammenhang von Glaube und Lernen gefunden. Dabei geht es um einen wechselseitigen Zusammenhang von Vorgabe und Verarbeitung, von Imitation – anfänglicher Identifikation und erster kritischer Reflexion. In diesem Sinne ist die Religion des Kindes zunächst im Sozialisationsprozeß vorgegeben. Hier haben wir es gleichsam mit der objektiven Seite der religiösen Sozialisation zu tun. Die subjektive Seite besteht darin, daß die sozialisierenden Lernprozesse durchsetzt und bestimmt sind durch nicht planbare Verarbeitungen und Entscheidungen des einzelnen Menschen. So gehören die lernende Aneignung und Auseinandersetzung des Kindes und Heranwachsenden und das unverfügbare Geschenk des Glaubens durch Gott zusammen. Gottes Geschenk des Glaubens und des Menschen eigene Entscheidung liegen im Prozeß der religiösen Sozialisation stets ineinander. Unsere Bemühungen um das Lernen können Zugänge ermöglichen, Hindernisse beseitigen und eine Situation eröffnen, bei der es zu einem Verstehen und möglicherweise Übernehmen des Glaubens kommen kann. Im Sinne einer Vorverständigung sei die Aufgabe der christlichen Erziehung nach meinem Verständnis kurz dargelegt, um deutlich zu machen, von wo aus ich bei den folgenden Überlegungen ausgehe.

Zu den grundlegenden Aussagen der Bibel gehört es, daß jeder Mensch dazu berufen ist, Ebenbild Gottes zu sein. Zu den zentralen Aussagen der Bibel gehört es, daß ein jeder Mensch dazu bestimmt ist, von Gott bedingungslos angenommen zu werden, daß Wert und Würde eines Menschen nicht auf der erbrachten Leistung beruhen, sondern in seinem Personsein, das ihm vom Evangelium her zugesprochen wird.

Diese Grundintention des Evangeliums ist etwa in folgendem Zitat sachgemäß formuliert:

„Es ist die tiefe Gewißheit des Glaubens, daß unsere Person bejaht und angenommen ist, daß unser Bejahtsein alle menschliche Erfahrung überschreitet, daß es nicht aufgeht in dem, was uns an Liebe im Leben begegnet, und auch nicht aufhört da, wo uns Liebe versagt bleibt, ja, wir uns selbst nicht lieben und bejahen können. Diese Gewißheit, deren Grund Christen in dem Wort 'Gott' zusammenfassen und in dem Leben Jesu leibhaftig geworden sehen, einem Kind zu vermitteln, ist der eigentliche Sinn religiöser Erziehung.“<sup>6</sup>

<sup>6</sup> R. Tschirch, *Gott für Kinder*, Gütersloh 1981, S. 31.

Dies geschieht, indem das Kind oder der Erwachsene mit geistiger Behinderung in den Glauben seiner Bezugsperson hineingenommen wird. Dies vollzieht sich, indem es/er lernt, sich am religiösen Leben zu beteiligen. Menschen mit geistiger Behinderung sind in der Regel in allen ihren Lebenszügen darauf angewiesen, geführt zu werden, daran teilzuhaben, was von anderen angeregt wird. Es ist darum davon auszugehen, daß dieses auch für den religiösen Bereich zutrifft und bedacht werden muß. Geistig behinderte Menschen brauchen somit Partner, die versuchen, die Frage nach Sinn und Ziel des Lebens, die Frage des Glaubens mit ihnen und auch stellvertretend für sie zu bedenken und zu beantworten. Soll christlicher Glaube wirklich relevant und zu einer Lebenshilfe werden und seinen Beitrag leisten zu einem realistischen Selbstwertgefühl und zum Aufbau eines Lebenszutrauens verhelfen, so ist es ungeheuer wichtig, von der Kompetenz der Menschen mit einer geistigen Behinderung auszugehen.<sup>7</sup>

## 2.2 *Vom Ziel des schulischen Religionsunterrichtes*

Welches sind die Ziele und Lernwege im Blick auf den religiösen Bereich in der Schule? „Der evangelische Religionsunterricht hat die Aufgabe, der Kommunikation des Schülers mit dem christlichen Glauben in der gegenwärtigen Welt zu dienen. In diesem Sinne versteht er sich als Dienst der Kirche an der Gesellschaft. Er geschieht unter den Gegebenheiten und Bedingungen der Schule. Darum müssen die Ziele des Religionsunterrichts von Kirche und Schule gemeinsam verantwortet werden können.“ Dies ist das gegenwärtig gültige Globalziel für den evangelischen Religionsunterricht in allen Schulen Bayerns. In der Bestimmung des Auftrags taucht die zentrale Formel „Kommunikation des Schülers mit dem christlichen Glauben in der gegenwärtigen Welt“ auf.

Das heißt, es geht in dieser Aufgabenbestimmung für den Religionsunterricht um den Kommunikationsprozeß zwischen dem Schüler und der Botschaft Jesu, dem Evangelium von der Menschenfreundlichkeit Gottes.

Es ist für die Schule für geistig Behinderte von entscheidender Bedeutung, wie Leben und Lernen zueinander in Beziehung gesetzt werden. Der alte lateinische Spruch, „Non scholae, sed vitae discimus“ beschreibt die Aufgabe der Schule als ein Lernen für das Leben. Das dürfte aber in unserem Falle nicht ausreichend sein. Es geht vielmehr darum, das Leben in der Schule zu lernen. Wenn die Schule auf Lebenstüchtigkeit und Lebenserfülltheit abzielt, so wird der Religionsunterricht

<sup>7</sup> Vgl. H. Adam, Religiöse Erziehung geistig Behinderter, in: Geistige Behinderung 23, 1984, S.161–170 = s.o. S. 9 ff.

vor allem seinen Beitrag zur Lebenserfülltheit leisten. Bei der Lebenserfülltheit geht es dabei um die Weise der Sinnfindung für das eigene Leben, so daß das einzelne Leben eine in sich sinnvolle Existenz darstellt. Differenzieren wir die Aufgabenstellung der Schule in Erschließung von Lebenszutauen, Ausbilden von Lebensfertigkeiten, Vermitteln von Lebensorientierung und Bilden von Lebenshaltungen<sup>8</sup> aus, so dürfte der Religionsunterricht ohne Zweifel besonders zur Frage der Lebensorientierung beizutragen haben.

Die Begrenzungen der Lernmöglichkeiten geistig behinderter Schülerinnen und Schüler machen es notwendig, nach den möglichen Wegen des Lernens und den angemessenen Medien der Mitteilung und Vermittlung zu suchen. Dabei wird die Form des Unterrichts im Sinne der Instruktion zu überschreiten sein im Hinblick auf ein weiteres, umfassenderes Lernverständnis. Dementsprechend heißt es im Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Sonderschulen für geistig Behinderte<sup>9</sup> mit Recht: „Um den geistig Behinderten für religiöse Inhalte ansprechbar zu machen, sind in den Unterricht Erlebnisweisen einzubeziehen, die für sein Leben bedeutsam sind. Nur wenn die frühen Erlebnisformen genügend Berücksichtigung finden, kann mit einem zunehmend aktiven Vollzug gerechnet werden. So kann zum Beispiel durch Teilhaben am Vertrauen die Bereitschaft zu Vertrauen erwachsen, wie auch das Erfahren von Geborgenheit und Sicherheit.“

In die gleiche Richtung weisen auch die entsprechenden Ausführungen in den „Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für geistig Behinderte“<sup>10</sup> zum fachorientierten Lehrgang „Evangelische und Katholische Religion“:

- „Der Religionsunterricht in der Schule für geistig Behinderte verfolgt die Ziele,
- den Schüler in den Glauben seiner Bezugspersonen hineinzunehmen und ihn an den Formen gelebten Glaubens zu beteiligen,
  - den Schüler zu befähigen, zu einem eigenen Glauben zu kommen,
  - dem Schüler in für ihn bedeutsamen Lebenssituationen die religiöse Dimension aufzuzeigen und das Vertrauen zu wecken, von Gott bedingungslos angenommen zu sein,
  - dem Schüler zu helfen, sein Leben zu entfalten und zu bewältigen und zu einer ihm möglichen Lebenserfülltheit beizutragen,
  - dem Schüler den Zugang zur kirchlichen Gemeinde zu öffnen und ihn zur Teilnahme an ihrem Leben zu befähigen.“

Es ist deutlich, daß diese Zielformulierungen, die von einer Arbeitsgruppe von evangelischen und katholischen Religionspädagogen erarbeitet und verantwor-

<sup>8</sup> O. Speck, Geistige Behinderung und Erziehung, München/Basel 1980.

<sup>9</sup> Heilsbronn 1976, S. 4.

<sup>10</sup> *Beschlüsse der KMK*, Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule), Neuwied 1980, S. 9ff.

tet wurden, die Ausgangslage und die Lernmöglichkeiten geistig Behinderter in starkem Maße berücksichtigen. Es stellt sich freilich die Frage der Elementarisierung im Sinne einer Konzentration, nicht einer einfachen Reduktion der Inhalte in einer Schärfe, wie in keinem anderen schulischen Handlungsfeld. Auch ist die in der Religionspädagogik des letzten Jahrzehnts mit Vehemenz geführte Debatte um Bibelorientierung oder Problemorientierung schon immer überholt und umgriffen gewesen von der Frage, wie eigentlich der Zugang zur Sache, wie die Kommunikationsmöglichkeiten im Hinblick auf religiöse Inhalte in dem durch die Lernmöglichkeiten der Schüler eng begrenzten Rahmen erschlossen und genutzt werden können. Nicht zuletzt hat sich auch in diesen Zielformulierungen die Ansicht niedergeschlagen, daß religiöse Lernprozesse umgreifende, ganzheitliche Lernprozesse sind.

### 2.3 Ganzheitlicher Ansatzpunkt

Damit scheint mir überhaupt der entscheidende Gesichtspunkt für eine Didaktik der religiösen Erziehung geistig behinderter Kinder und Jugendlicher benannt zu sein. Dabei darf man nicht aus dem Auge verlieren, daß eine ganzheitliche Bestimmung des Erziehungsprozesses in der Gefahr steht, diesen funktionalistisch, bzw. konformistisch mißzuverstehen. Er wird hier verwandt, um eine Tendenz darauf zu bezeichnen, daß es in einem ganzheitlich orientierten Unterricht um den Zugang und ein Verständnis des Ganzen im Sinne der zuvor angesprochenen Elementarisierung und der oben unter 2.1. benannten Zielrichtung geht. Ganzheitlichkeit meint dann, daß der zugehörige Lebenszusammenhang nicht ausgeblendet werden darf, sondern möglichst in den Unterrichtsvollzug zumindest teilweise hineinzunehmen ist. Weiterhin soll mit dem Hinweis auf die Ganzheitlichkeit darauf verwiesen werden, daß das Lernen in der Einheit von Kognition, Emotion und Pragmatik sich vollzieht.

Worin konkretisiert sich solche Ganzheitlichkeit im Blick auf den Religionsunterricht? Es dürfte wesentlich sein, daß die Lernprozesse in Sachen christlicher Glaube

- sich am Lebenslauf der Schüler selbst orientieren (z.B. Geburtstag, Konfirmation, besondere Ereignisse),
- daß sie den Zusammenhang mit dem Kirchenjahr als einer Lebensform des christlichen Glaubens im Blick haben,
- daß sie auf den Kreislauf des Jahres bezogen sind (z.B. Erntedank),
- daß sie, wo immer möglich, sich als handelnder Unterricht vollziehen: gemeinsame Aktionen, gemeinsame Feiern, usw.,
- daß Verbindungen von Religionsunterricht und Schulleben hergestellt werden,

- 
- daß möglicherweise hier und da der Zusammenhang zum Leben der christlichen Gemeinde geknüpft wird,
  - daß Symbole und der Umgang mit Symbolen einen nicht unwesentlichen Stellenwert erhalten.

Diese Liste aus inhaltlichen und methodischen Gesichtspunkten ist exemplarisch gemeint, nicht im Sinne der Vollständigkeit zu verstehen.

Ich möchte für die weiteren Überlegungen zwei Punkte herausgreifen, da sie mir für die zu entwickelnde Didaktik religiösen Lernens geistig behinderter Menschen von wesentlicher Bedeutung zu sein scheinen: einmal die Frage der Orientierung am Kirchenjahr und zum anderen die Frage nach den Symbolen und damit zusammenhängend die Frage der Rituale.

### **3. Das Kirchenjahr als didaktisches Prinzip**

In unserer Entfaltung als Menschen sind wir auf Bezugspersonen wie auf Überlieferungen angewiesen. Dies gilt auch für den Glauben als ein Lern- und Lebensprozeß. Die Erfahrung und Lebensgestaltung früherer Generationen hat sich in einfachen Lebensformen, in Formen der christlichen Religiosität niedergeschlagen. In diesen Formen christlicher Religiosität wird zum Ausdruck gebracht, daß der Mensch sich Gott verdankt, daß er seinen Mut zum Leben dadurch gewinnt, daß er sein Vertrauen auf Gott setzt, seine Geborgenheit von ihm her erfährt. Dieses gilt auch für das Kirchenjahr. Freilich: das Kirchenjahr hat in der evangelischen Religionspädagogik der Gegenwart keine besonders gute Presse. Die Wiederholung und der jährliche Rhythmus wurden eher als geistlos und abstumpfend begriffen. Dabei leben die Feste des Kirchenjahres nicht zuletzt auch davon, daß sie sich Jahr für Jahr wiederholen. Der Gesichtspunkt der Wiederholung ist wesentlich. In ihr vollzieht sich eine Bestätigung und Vertiefung des zentralen Grundthemas, das ein jedes Fest hat. Überlieferung ist auf Wiederholung angewiesen – im Sinne einer notwendigen Vergewisserung. Darum ist die Wiederholung und damit zugleich auch Ritualisierung ein wichtiger Weg, die Feste mit ihrer Bedeutung lebendig zu erhalten, den Sinn von Festen der kommenden Generation weiterzugeben. In den großen Festen des Kirchenjahres sind ja zugleich die großen inhaltlichen Themen des christlichen Glaubens enthalten. Das Kirchenjahr ist ja kein Zwangskorsett, sondern umgreift einen Reichtum, der zum kreativen Umgang verführen will. Der Grundbestand eines Festes, sein ursprünglicher Sinn, seine feststehenden und wiederkehrenden Rituale sind immer verbunden gewesen mit Möglichkeiten,

das Fest mit eigenen Einfällen und Ideen zu gestalten und zu verlebendigen durch die Beteiligung mit Kopf, Herz und Hand.

Vom theologischen Gesichtspunkt her ist festzuhalten, daß die Feste des Kirchenjahres mit ihren Themen und ihren Ritualen ja nicht einfach Tage der Ruhe im modernen Sinne sind, Tage des Feierns, sondern, daß sie selbst Symbole der Erlösung und der Freiheit und der Nähe Gottes sind. Darum plädiere ich nicht für das Kirchenjahr als didaktisches Prinzip mangels anderer Einfälle, sondern weil hier für geistig behinderte Schüler zum einen am ehesten in ihrem Leben der Kontakt mit dem Christentum hergestellt werden kann. Zum anderen vermag die Orientierung am Kirchenjahr auch ein organisierendes Prinzip für die Wiederholung sein, die ja für die Lernmöglichkeiten geistig behinderter Schüler von großer Bedeutung ist. Dabei bedeutet Wiederholung ja keineswegs Einfallslosigkeit, sondern Vertiefung. Wiederholung ermöglicht ein wachsendes Verständnis. Die einzelnen Schüler können auf unterschiedliche Weise dabei beteiligt sein: durch ihr Dabeisein, durch aktives Mit-Handeln sowie durch verstehenden Mit-Vollzug.

Schließlich bietet sich auch noch von einer anderen Seite her das Kirchenjahr als ein grundlegendes didaktisches Prinzip an. Durch die Orientierung am Kirchenjahr wird ein ganzheitlicher Zugang zum christlichen Glauben und seinen Lebensformen ermöglicht. Jedes Fest des Kirchenjahres hat bestimmte Formen des Ablaufes, ist dadurch charakterisiert, daß Sehen, Hören, Sprechen, Singen, Basteln, Backen, Essen, Trinken wesentlich dazugehören. Die Bräuche, die Geschichten, die Lieder, die Gebete und die Bilder sind eindeutig zugeordnet und bilden eine innere Ganzheit. Das Kirchenjahr strukturiert das Leben in Familie, Schule und Kirchengemeinde, teilweise greift es sogar bis in das Geschäftsleben hinein.

Bei den Festen des Kirchenjahres werden die Sinne angesprochen. Das Element der Freude kommt zu seinem Recht. Es wird Sinn vermittelt. Diese Hinweise mögen genügen.

Dies alles ermöglicht es, den Religionsunterricht vom gemeinsamen Tun her durchzuführen. Darum ist vom Gesichtspunkt eines handelnden Unterrichts das Kirchenjahr überaus wichtig. Ich kann das Weihnachtsgeschehen spielen lassen und brauche damit nicht den Zugang vom Buch her zu suchen. Von daher ist es möglich, auch non-verbale Lernprozesse zu ermöglichen. So kann die Aktivität der Schüler zu ihrem vollen Recht kommen. Das Kirchenjahr lädt geradezu zur Durchführung von Vorhaben, zu einer Projektorientierung ein. Wenn man z.B. ein Lied einübt, ein Spiellied erarbeitet, ein Rollenspiel oder Elemente eines Rollenspieles durchführt, so ergibt sich die Möglichkeit zum Austausch mit der nächsten Klasse oder vielleicht sogar mit mehreren Klassen. Es bietet sich die Möglichkeit zu einem Elternnachmittag an. Es besteht die Möglichkeit, eine Brücke zwischen Schule und Kirche zu schlagen.



---

Es geht nicht darum, in einen Kirchenjahresjubiläum auszubrechen, sondern zu einem kreativen Umgang mit seinen Festen anzuleiten. Es ist zu fragen, ob nicht auch für andere Schularten eine stärkere Bezugnahme auf das Kirchenjahr sich als belebend und hilfreich erweisen könnte. Beim Nachdenken über das Kirchenjahr als didaktisches Prinzip wurde zugleich deutlich, daß in diesem Zusammenhang Symbol und Ritual/Ritualisierung eine nicht unwichtige Bedeutung haben. Darum führen uns diese Überlegungen zum folgenden Abschnitt.

## 4. Symbol und Ritual

### 4.1 Einführendes

In dem eingangs zitierten Praxisbericht wurde der Wunsch nach Zeichen und Gebärden artikuliert. Die angeführten Beispiele (Bild, Licht, Kreuz) zeigen, daß es eigentlich um Symbole geht. Im bayerischen „Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Sonderschulen für geistig Behinderte“<sup>11</sup>, der seinerzeit von Praktikern entworfen wurde, wird auch davon gesprochen, daß den Kindern ein erstes Verständnis für elementare Symbole (Urbilder), die die Bibel benützt um das Wirken Gottes am Menschen deutlich zu machen, erschlossen werden soll (S. 6). Es wird dann bei den Lernzielen ausgeführt, daß es darum geht, „Urbilder kennenzulernen, die man als Zeichen für Gottes Nähe verstehen kann“ (S. 14). Es werden dann Wasser, Licht, Feuer, Brot und Wohnung behandelt. Die knappen Hinweise des Lehrplans sind eher eine Problemanzeige denn ein Ansatz einer Symboldidaktik. In Religionsbüchern und Lehrplänen finden sich generell bisher kaum echte Ansätze.

Gelegentliche Passagen über bildliche Redensarten, über die Bildhaftigkeit unserer Sprache im Zusammenhang des Umgangs mit Gleichnissen sind eigentlich das einzige, was es zu vermelden gibt. In der Art ihrer Behandlung zeigen sie allerdings eher Hilflosigkeit denn konzeptionelle Perspektive. Erst seit dem Jahre 1980 gibt es erste Äußerungen von religionspädagogischer Seite, die von psychoanalytischen und interaktionstheoretischen Symbolansätzen her auf das Problem der Relevanz des Symbols für die Frage der Kommunikation in Sachen des christlichen Glaubens aufmerksam machen<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Hg. ... vom Katechetischen Amt, Heilsbronn 1973 = 4. Auflage 1976.

<sup>12</sup> P. Biehl, Erfahrungsbezug und Symbolverständnis, in: P. Biehl/G. Baudler, Erfahrung – Symbol – Glaube, Frankfurt 1980, S. 37–121.

Was ist das Kennzeichen von Symbolen? A. Lorenzer definiert im Anschluß an E. Cassirer und S.K. Langer: „Symbole sind uns alle, in Laut, Schrift, Bild oder anderer Form zugänglichen *Objektivationen menschlicher Praxis*, die als *Bedeutungsträger* fungieren, also ‚sinn‘voll sind.“<sup>13</sup> Dies ist zunächst eine sehr weite Definition, die aber zum Einstieg geeignet erscheint. An ihr wird deutlich, daß es bei Symbolen um Bedeutung und Sinn geht. Zudem gilt es zu bedenken, worauf M. Eliade hingewiesen hat: Die Suche nach symbolischen Strukturen stellt nicht „ein Werk der Reduktion, sondern der Integration“ dar<sup>14</sup>. Schließlich wird man auch darauf achten müssen, daß einem nicht unter der Hand alles zum Symbol wird und man vor lauter Symbolismus die Wirklichkeit nicht mehr sieht. Symbole wollen ja gerade Helfer zur Wirklichkeit sein. Symbole sind durch einen besonderen Charakter ausgezeichnet – inmitten einer Welt, die durchaus unsymbolisch ist. Wenn wir auf den gegenwärtigen Diskussionsstand um Symbol und Symboltheorie schauen, so wird deutlich, daß es gegenwärtig keine einheitliche Symboltheorie gibt, sondern wir uns in einer kontroversen Situation befinden. Ich erinnere nur an den Symbolbegriff in der Psychoanalyse S. Freuds, in der analytischen Psychologie C.G. Jungs, an die religionswissenschaftliche Diskussion mit ihren sehr unterschiedlichen Fassungen des Symbolbegriffes. Es wäre sehr wünschenswert, wenn ein gemeinsamer Gesamtrahmen formulierbar wäre, innerhalb dessen die einzelnen vorliegenden Symboltheorien miteinander in der Weise vermittelt werden könnten, daß sie verschiedene Aspekte des Gesamtphänomens Symbol beschreiben und reflektieren. In unserem Zusammenhang will ich die Fragestellung vom Gesichtspunkt der ganzheitlichen Kommunikation behinderter Schüler und in theologischer Perspektive weiter bedenken.

#### 4.2 *Symbol-theologisch*

Evangelische Theologie und Religionspädagogik hatten seit je ein zwiespältiges bis ablehnendes Verhältnis zur Welt der Zeichen, Bilder und Symbole. In der Theologie Paul Tillichs ist das Symbol allerdings thematisiert worden<sup>15</sup>. Dabei sah Paul Tillich die Grundstruktur von Symbolen durch die beiden Merkmale der Selbstmächtigkeit und Uneigentlichkeit charakterisiert. Symbole entstehen

<sup>13</sup> A. Lorenzer, *Das Konzil der Buchhalter*, Frankfurt 1981, S. 23.

<sup>14</sup> M. Eliade, *Methodologische Anmerkungen zur Erforschung der Symbolik in den Religionen*, in: M. Eliade/J. M. Kitagawa (Hg.), *Grundfragen der Religionswissenschaft*, Salzburg 1963, S. 121ff., hier: S. 121.

<sup>15</sup> P. Tillich, *Gesammelte Werke*, Bd. V, Stuttgart <sup>2</sup>1978, S. 196–244.

aus eigener innerer Kraft; sie sind also selbstmächtig und dementsprechend nicht beliebig austauschbar. In ihrer Erschließung der Wirklichkeit haben sie sowohl zersetzende als auch aufbauende Macht. Zugleich aber haftet dem Symbol das Merkmal der Uneigentlichkeit an, weil es ständig über sich selbst hinausweist, wodurch der intendierte Sinn zum Ausdruck kommt. P. Tillich hat diesen Symbolbegriff dann nicht nur auf Phänomene wie das Kreuz, sondern auch auf religiöse Begriffe und Glaubensartikel bezogen. Seine Symbollehre ermöglicht es, bestimmte Grundworte und systematische Schlüsselbegriffe wie Reich Gottes, Glaube, Liebe, usw. symbolisch zu begreifen. Im Anschluß an P. Tillich und in Erweiterung seines Ansatzes hat Harvey Cox mit Symbol ein höchst dichtes und kompaktes Bündel von Sinngebungen bezeichnet. Dabei kann Symbol alles sein: ein Wort, ein Gegenstand, eine Person, eine Geste, sofern dieses Phänomen Bedeutung auf sich konzentrieren, Erfahrungen zu ordnen und Sinnerfüllung zu ermöglichen vermag<sup>16</sup>. Die orientierende Funktion der Symbole wird hier deutlich herausgearbeitet. Sie ist auch jene Funktion, die im Blick auf die geistig Behinderten für uns von besonderem Interesse ist, wenn wir denn die Aufgabe des Religionsunterrichts vor allem hinsichtlich seiner Hinführung zur Lebensorientierung konturiert haben.

Nach Werner Jetter kann man Symbolisierung als ein spezifisches Vermögen des Menschen bezeichnen, das für dessen Umgang mit seiner Welt und mit seinesgleichen vor und neben anderen Fähigkeiten besonders kennzeichnend ist. Es handelt sich um eine fundamentale Eigentümlichkeit des Vorganges, wie wir Menschen Wirklichkeit wahrnehmen können<sup>17</sup>. Ein besonderes Merkmal der symbolischen Ausdrucksweise ist darin zu sehen, daß sie nicht nur den Intellekt, sondern besonders die affektiven Vorstellungskräfte anspricht und die Phantasie stimuliert. Sie macht den Ausschnitt von Wirklichkeit, den sie beleuchtet, gleichsam transparent für die ganzheitliche Erfahrung einer menschlichen Grundsituation und erweist sich damit selbst als ein Akt ganzheitlicher Kommunikation. Wirklichkeit wird in einer andeutenden, nicht ausdeutenden Weise ins Spiel gebracht. Der Adressat wird nicht nur existentiell mit einbezogen, sondern wird in stärkerem Maße zum Mitspieler, der Raum zur eigenen Entfaltung hat. Diese beiden Elemente: die stärkere existentielle Inanspruchnahme und die stärkere Herausforderung der interpretativen Eigentätigkeit, sind wohl als die Hauptwurzel der integrativen Kraft des Symbols zu sehen: „Symbole binden stärker als Definitionen. Zugleich sind sie geräumiger als ein Revers, den man zur Unterschrift vorgelegt bekommt.“<sup>18</sup>

<sup>16</sup> H. Cox, *Verführung des Geistes*, Stuttgart 1974, S. 280ff.

<sup>17</sup> W. Jetter, *Symbol und Ritual*, Göttingen 1978, S. 65.

<sup>18</sup> Ebd., S. 76.

Aus diesen Beobachtungen zum Phänomen des Symbols bzw. zum Vorgang der Symbolisierung ergibt sich, daß der Umgang mit Symbolen zum Lernen anreizt. Das Spezifikum ist darin zu sehen, daß sich ganzheitliche Kommunikation vollzieht. Durch das Symbol können verschiedene Lebensbereiche miteinander verbunden werden. So bietet sich das Symbol an, um die Erfahrungen der Schüler mit religiösen Aussagen zu vermitteln. Es lassen sich folgende wichtige Kennzeichen für die Wirkung und Eigenart von Symbolen herausstellen:

- Symbole entstehen von selbst, sie sind selbstmächtig. Sie können nicht erfunden werden. Allerdings können Symbole sich verbrauchen und kraftlos werden.
- Symbole stehen in Beziehung zu dem, was sie ausdrücken. Sie haben Anteil daran. Ein Symbol partizipiert an der Mächtigkeit dessen, was es ausdrückt.
- Symbole ermöglichen die Stiftung von Gemeinschaft und eröffnen Kommunikations- und Verständnisprozesse.
- Symbole erschließen die Wirklichkeit, sie vermitteln neue Zugänge zum Ganzen des Daseins. Sie sind auf das Verstehen von Ganzheit ausgerichtet.
- Symbole weisen über sich selbst hinaus, sie setzen die Transparenz der Dinge voraus und sind gerade so für die Transzendenz geeignet.

Eine Arbeitsgruppe von praktischen Theologen hat kürzlich folgende vier Merkmale von christlichen Symbolen formuliert:

- „1. Christliche Symbole sind *sinnlich*. Je mehr sie den Menschen in seiner Ganzheit (leiblich-sinnlich-geistig) ansprechen, um so wirkungsvoller sind sie.
2. Christliche Symbole sind *sinnvoll*. Sie sind Träger von Bedeutungen. Christliche Symbole stehen per definitionem im Dienst der christlichen Botschaft. Diese Botschaft ist verbindlich, d.h. Gehorsam heischend und Verbindung schaffend.
3. Christliche Symbole sind *gemeinschafts-* bzw. *gemeindestiftend*.
4. Christliche Symbole haben eine eschatologische Dimension. Sie sind nicht nur transparente Zeichen (im Sinn von Signum, nicht von Signal), sondern transzendente *Anzeichen* des endgültigen Reiches Gottes.“<sup>19</sup>

### 4.3 Ritual

Im vorigen Abschnitt wurde der Vorgang der Symbolisierung als Grundakt des Verstehens wie als Grundakt der Verständigung bezeichnet, d.h. als ein menschlicher Lebensvorgang, der es ermöglicht, die Welt auf menschliche Weise zu haben und in ihr menschlich zu bestehen. So ist Symbolisierung die Mög-

<sup>19</sup> Pastoraltheologische Informationen 4, 1984, H. 2, S. 97f. (Themaheft „Kirche auf dem Weg ins Jahr 2000“).

lichkeit, mit eigenen Erfahrungen umzugehen, sie zu verstehen. Für eine Symbolerziehung ist der Vorgang der Ritualisierung von wesentlicher Bedeutung. Was kennzeichnet ein Ritual? Rituale sind formalisierte Handlungsfolgen, die immer wieder nach denselben Regeln ablaufen. Dabei zeigt sich, daß es besondere Rituale und ritualisierte Gebräuche im Alltagsleben gibt. Allerdings ist nicht jedes eingefahrene Verhaltensmuster als solches schon ein Ritual. Was Rituale von einer eingespielten Interaktion abhebt, das ist ihr „symbolischer Mehrwert“, der sie zu Vehikeln der symbolischen Integration macht.

Rituale wollen primär etwas ausdrücken, nicht etwas erreichen. Ihre Lebendigkeit ist deshalb nicht in ihrem Vollzug zu sehen, sondern in dem, was sie durch den Vollzug und über ihn hinaus auszudrücken vermögen. Darum gilt: „Beim Ritual erfolgt die zum sachgemäßen Umgang mit dem Symbol gehörende Interpretation nicht im deutenden, sondern im handelnden Mitvollzug. Das Ritual ist *darstellende symbolische Handlung*. Es vollzieht die Interpretation der Symbolik in mithandelnder Teilnahme.“<sup>20</sup> Durch Rituale soll Integration in einen Sinnzusammenhang geschehen; Rituale geben Orientierung, Halt und Sinn für menschliches Leben und Zusammenleben.

Freilich sind Ritualisierung und Symbolisierung gleichermaßen ambivalent, sofern sie durch die vorgeprägten Muster gerade Spracharmut bewirken, auf Anpassungstraining hinauslaufen können und so nicht mehr auf das eigentlich Intendierte hinzuweisen vermögen. Rituale können zu bloßen Gewohnheiten degenerieren<sup>21</sup>.

Auf der anderen Seite hat E.H. Erikson mit seinen Überlegungen zum Lebenszyklus und der damit verbundenen Ritualisierung<sup>22</sup> von humanwissenschaftlicher Seite noch einmal die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit der Ritualisierung im Lebenslauf deutlich gemacht. In religionspädagogischer Hinsicht haben diese Überlegungen Relevanz. Beispiele für solche sinnvollen und lebenserhaltenden Ritualisierungen sind das Ritual des Gebetes in der Säuglingszeit, die wiederkehrende Erfahrung von Vergebung ohne Nachtragen und ohne Rache in der frühen Kindheit sowie die Erfahrung von Anerkennung, unabhängig von Leistungen, im Schulalter.

---

<sup>20</sup> E. Feifel, Symbolerziehung durch Ritualisierung, in: Lebendige Seelsorge 29, 1978, S. 310.

<sup>21</sup> Vgl. dazu: Pastoraltheologische Informationen 3, 1983, H. 2: Themaheft „Symbol und Ritual“.

<sup>22</sup> E.H. Erikson, Kinderspiel und politische Phantasie, Frankfurt 1978.

---

## 5. Ausblick

Hinsichtlich der religiösen Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung hat sich in den letzten Jahren im Ganzen ein erfreulicher Wandel vollzogen. Über die Frage der Konfirmation bzw. Erstkommunion geistig behinderter Jugendlicher wird kaum noch gestritten. In einer Reihe von größeren Orten bemüht man sich, wenigstens an einigen Tagen im Jahr den Bedürfnissen behinderter Menschen im Gemeindeleben gerecht zu werden. Gleichwohl muß man auch sehen, daß noch viel zu tun bleibt.

Im Blick auf den Religionsunterricht der Schule wird die Herausforderung dadurch noch größer, daß die Zahl der Kinder mit sehr schweren geistigen Behinderungen in den letzten Jahren in großem Maße zugenommen hat. Hier wird die Frage nach der Kommunikation besonders brennend. – Die vorgetragenen Überlegungen versuchten ausgewählte Gesichtspunkte herauszustellen, die m.E. für die Frage der Kommunikation geistig behinderter Schülerinnen und Schüler mit dem Evangelium weitergehende Perspektiven eröffnen. Hinsichtlich der Symbolfrage wurde aus der vielschichtigen Thematik eine Auswahl getroffen, die sich davon leiten ließ, was von den Anforderungen der Situation des Religionsunterrichts mit geistig behinderten Schülern wichtig ist. Ich bin überzeugt, daß es notwendig ist, daß die Religionsdidaktik die Aufgabe entschlossen anfaßt, eine Symboldidaktik auszuarbeiten. Von daher ergibt sich die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Grundlagenforschung über die Möglichkeiten und Grenzen, die Chancen und Schwierigkeiten, mit Symbol und Symbolsystemen umzugehen. Daß die Frage des Symbols auch für den Religionsunterricht in anderen Schularten von Bedeutung ist, dürfte auf der Hand liegen. Allerdings werden dann dort noch weitere Aspekte zu bedenken sein, vor allem die kritische Reflexion mit den Schülern auf Symbole und ihre Bedeutung und ihren jeweils spezifischen Bedeutungsgehalt. Aber davon war hier nicht zu handeln.