

Bernhard Grümme

Hinwendung zur Wahrnehmung?

Herausforderung Integration am Beispiel der Sonderschulpädagogik

In dem derzeit vorherrschenden kulturell-gesellschaftlichen Klima der Perfektibilität, der Leistungsorientierung und des Wandels zu einem biotechnologischen Paradigma steht der Sonderschulreligionsunterricht unter einem ganz besonderen Legitimationsdruck. Die Sonderpädagogik hat sich in ihren maßgeblichen Strömungen weitgehend von jenem Defizienzmodell von Behinderung distanziert, für das Behinderung stets am Maßstab von Gesundheit, von Leistung und Rationalität gemessen und daher als Minderung verstanden wird. Von einer „behindernden Gesellschaft“ ist hier die Rede.¹ Statt auf eine Betreuungspädagogik, wie sie sich teilweise in einer an sich gut gemeinten Initiative wie der „Aktion Sorgenkind“ niederschlägt, zielt neuere Sonderpädagogik auf die Befähigung des jeweiligen Behinderten zu seinen eigenen Möglichkeiten, zu einer ihm jeweils möglichen Selbstbestimmung. Mit einer solchen Sonderpädagogik des Empowerment wird

zugleich die Würdigung des jeweiligen Individuums mit seiner jeweiligen Behinderung zum integralen Moment sonderpädagogischer Konzeptbildung.² Die mitunter heftigen Auseinandersetzungen um eine Integrative Sonderpädagogik oder um eine Inklusive Sonderpädagogik, die ein individualisiertes Curriculum für alle Kinder in einer Lerngruppe voraussetzt, dokumentieren allerdings in nicht zu übersehender Eindringlichkeit, dass dabei die Probleme einer konzeptionellen wie unterrichtsorganisatorischen Umsetzung nach wie vor virulent bleiben.³

Der Sonderschulreligionsunterricht beabsichtigt nun seinerseits, an der öffentlichen Schule die Vieldimensionalität des Menschseins einzubringen und dabei auch vom jeweiligen Einzelfall her zu denken. Dabei profiliert er sich in seiner advokatorischen Insistenz für den behinderten Menschen wie in seiner kritischen Ausrichtung gegen die marginalisierenden Tendenzen einer „Vergottung der Gesundheit“ durch

¹ G. Adam, Art: Sonderpädagogik, in: TRE 20 (2000), 445–449; hier: 448.

² Vgl. G. Feuser, Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung, Darmstadt 1995; H. Eberwein/S. Knauer (Hg.), Behinderungen und Lernprobleme überwinden. Basiswissen und integrationspädagogische Arbeitshilfen, Stuttgart 2003; zu religionspädagogischen Aspekten insgesamt A. Pithan u.a. (Hg.), Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde, Gütersloh 2002; H.-J. Röhrig, Religionsunterricht mit geistigbehinderten Schülern – aber wie? Perspektivwechsel zu einer subjektorientierten Religionsdidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999; zu schulischen Differenzierungen im Integrationskonzept vgl. J. Boenisch, Modelle und Konzepte der schulischen Integration, in: Pithan, Handbuch Integrative Religionspädagogik (s. o.), 245–260; hier: 246. Zu Prinzipien integrativer Didaktik J. Boenisch, a. a. O., 220–230.

³ Vgl. H. Deppe-Wolfinger, Integrationskultur – am Anfang oder am Ende?, in: I. Schnell/A. Sander (Hg.), Inklusive Pädagogik, Bad Heilbrunn/Obb. 2004, 23–40; A. Hinz, Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion, in: Schnell/Sander, a. a. O., 41–74; hier: 45–46.

seinen Rückgriff auf das jüdisch-christliche Menschenbild.⁴ Ulrich Bach sieht angesichts grassierender dehumanisierender Tendenzen sogar eine „Theologie nach Hadamar als Aufgabe der heutigen Theologie“⁵ an.

Klärungsbedürftig dabei ist nur, ob auch im Sonderschulreligionsunterricht das Defizienzmodell nachhaltig überwunden wurde. Vor allem kirchliche Stellungnahmen sind nicht frei davon.⁶ Noch intensiver jedoch stellt sich die Frage, ob der Sonderschulreligionsunterricht auch aus seinem systematischen Ansatz heraus hinreichend in der Lage ist, die Heterogenität und Individualität wahrzunehmen. Denn es könnte ja sein, so meine im Folgenden zu verifizierende These, dass auf der grundlagentheoretischen Ebene im Ansatz nicht verankert ist, was auf der Ebene der Praxis intendiert wird.⁷ Erich Feifel hat darauf aufmerksam gemacht, wie stark grundlagentheoretische Vorentscheidungen sich als Axiome und Begriffssysteme in den Konzeptionen der Religionspädagogik auswirken. Sie „treten als Prinzipien, Werte oder Normen in Erscheinung und haben

dabei immer auch eine pädagogische und didaktische Funktion“.⁸ Dann aber wäre auch auf dieser grundlagentheoretischen Ebene nach Alternativen zu suchen.

So erklärt sich der Gang der Untersuchung. Zunächst wird der Ansatz des Sonderschulreligionsunterrichts herausgearbeitet. Aus diesen Analysen heraus wird der erfahrungsorientierte Ansatz in der Auseinandersetzung mit einer Wahrnehmungsorientierung problematisiert und schließlich der alteritätstheoretische Erfahrungsbegriff⁹ als eine mögliche Alternative umrissen.

1. Der Sonderschulreligionsunterricht und seine Erfahrungsorientierung

Johann Baptist Metz hat das Christentum davor gewarnt, eine Mystik der geschlossenen Augen zu kultivieren, die immun ist gegen alles Leid. Die Mystik der Bibel hingegen, die Mystik der Nachfolge Jesu, sei im Kern eine Mystik der offenen Augen, eine politische Mystik der Compassion, die in der Beziehung zum leidenden

⁴ Adam, Art.: Sonderpädagogik (s. Anm. 1), 448. Vgl. Zu den Gefahren eines naturalisierenden Menschenbildes C. Söling, Menschen mit Behinderungen. Eine neue Befreiungstheologie im Jahrhundert der Biologie, in: StZ 1 (2005), 11–23; R. Kollmann, Umgang mit behinderten Menschen im Umbruch. Medizintechnische und ökologische Herausforderungen, in: JRP 20 (2004), 74–88; hier: 68–73.

⁵ U. Bach, Theologie nach Hadamar als Aufgabe der heutigen Theologie, in: Pithan, Handbuch (s. Anm. 2), 112–118.

⁶ Den Lernprozess innerhalb kirchlich-lehramtlicher Verlautbarungen von einer Betreuungsmentalität zur Partnerschaftsmentalität arbeitet heraus: R. Thoma, Menschen mit Behinderungen und ihre Integration in Kirche und Gesellschaft als Thema katholischer Stellungnahmen, in: Pithan, Handbuch (s. Anm. 2), 166–176; hier: 168–174; eine analoge Entwicklung für die evangelische Kirche skizziert M. Spieckermann, Menschen mit Behinderungen und ihre Integration in Kirche und Gesellschaft als Thema evangelischer Stellungnahmen, in: Pithan, Handbuch (s. Anm. 2), 177–183; hier bes. „Von der Fürsorge zur Partnerschaft“, 180–182.

⁷ Vgl. R. Englert, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: H.-G. Ziebertz/W. Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Freiburg i.Br. 1995, 147–174; hier: 159f.

⁸ E. Feifel, Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik, in: Ziebertz/Simon, Bilanz der Religionspädagogik (s. Anm. 7), 86–110; hier: 90.

⁹ Vgl. unten Kapitel 5.

Anderen praktisch und damit auch gesellschaftlich relevant werden will.¹⁰ Lothar Kuld hat dies in einem groß angelegten Projekt „Compassion“ zum Sozialen Lernen durchbuchstabiert und selber die Bedeutung der „Empfindlichkeit für die anderen“ eindrucksvoll für einen integrativen Sonderschulreligionsunterricht herausgestellt.¹¹

Gewiss muss man sich immer wieder vor Augen führen, dass die Sonderpädagogik wie auch die Didaktik des Sonderschulreligionsunterrichts definitiv eine „kopernikanische Wende“ (Boenisch) vom Defizitansatz zum Kompetenzansatz, vom Institutions- zum Individuumsmodell vollzogen und folgerichtig einen dynamischen, vieldimensionalen, systemischen Behinderungsbegriff entwickelt haben.¹² Nicht die Grenzen stehen im Mittelpunkt, nicht Betreuungsmentalitäten werden kultiviert, sondern das Empowerment, die Ermächtigung zur Selbstbestimmung. In dieser Sicht wird Behinderung beeinflussbar, indem aus „ökosystemischer Sichtweise an den Umfeldbedingungen integrationsorientiert gearbeitet“ wird. Für einen pädagogisch orientierten Behinderungsbegriff richtet sich eine integrative Pädagogik nicht „auf die Integrationsfähigkeit des Kindes, sondern auf die Integrationsfähigkeit der Schule“¹³. Terminologisch hat sich dies niedergeschlagen in der Abwendung von

einer Schule für Behinderte und einer Hinwendung zu einer Schule für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.¹⁴

Gesundheit und Glück dürfen demnach genauso wenig miteinander assoziiert werden wie Behinderung und Unglück. Der Mensch, so Roland Kollmann, „mit seiner speziellen Behinderung ist zuerst Mensch, normaler Mensch, der mit allen Menschen gemeinsam hat, begrenzt zu sein, der ein Recht darauf hat, normal behandelt zu werden“¹⁵. Mehr noch: Kinder mit Behinderungen ermöglichen in einem integrativen Religionsunterricht „durch ihre Andersheit vielfältige Sinnerfahrungen“¹⁶. Andererseits werden Menschen mit Behinderungen benachteiligt, teilweise ausgegrenzt, sie fühlen „sich als Außenseiter“.¹⁷

Deshalb wird auch im Sonderschulreligionsunterricht ein integratives Konzept favorisiert. In ihm geht es darum, behinderte Menschen nicht in Sonderschulen zu separieren, sondern ein gemeinsames Lernen mit Nicht-Behinderten zu ermöglichen. Dabei lässt sich ein entsprechender integrativer Bildungsbegriff der integrativen Sonderpädagogik von der Vorstellung leiten, dass die Aufhebung der Ausgrenzung behinderter Menschen eben gerade nicht in ihrer Anpassung an gesellschaftlich definierte Normvorstellun-

¹⁰ J.B. Metz, *Compassion. Zu einem Weltprogramm des Christentums im Zeitalter des Pluralismus der Religionen und Kulturen*, in: J.B. Metz/L. Kuld/A. Weisbrod (Hg.), *Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen*, Freiburg i.Br. 2000, 9–18; hier: 17.

¹¹ L. Kuld, *Lernfach Compassion. Empfindlichkeit für das Leid der anderen*, in: *Pithan, Handbuch* (s. Anm. 2), 381–385; hier: 381.

¹² Vgl. Boenisch, *Modelle und Konzepte* (s. Anm. 2), 245ff; R. Kollmann/O. Püttmann, *Art.: Behinderung*, in: *LexRP* 2001, 119–129.

¹³ H. Deppe-Wolfinger, *Integrationskultur* (s. Anm. 3), 31.

¹⁴ Vgl. Boenisch, *Integrative Didaktik* (s. Anm. 2), 225.

¹⁵ R. Kollmann, *RU an Sonderschulen* (Lehrbrief 22), Würzburg 1997, 15.

¹⁶ St. Leimgruber, *Art.: Sonderschulreligionsunterricht*, in: *NHBrpG* 2002, 384–388; hier: 385.

¹⁷ Vgl. Kollmann, *RU an Sonderschulen* 1997 (Anm. 15), 14.

gen liege. Statt des eindimensionalen Ziels der Rehabilitation und Normalisierung sei vielmehr ein wechselseitiger Integrationsprozess gefordert, in dem Menschen einander in ihrer jeweiligen Besonderheit und individuellen Verschiedenheit begegnen und in dem sie Ansprüche aneinander erheben. Sie haben die Möglichkeit, in Prozessen der Abgrenzung und der Annäherung Formen der Gemeinsamkeit zu erlernen und dabei die Würde der anderen in ihrer Einmaligkeit zu erkennen. Dabei beginnt auch in der Pädagogik des Sonderschulreligionsunterrichts eine Wende hin zu einer strikten Subjektorientierung zu greifen; Schülerinnen und Schüler werden im Rahmen ihrer je individuellen Fähigkeiten als Subjekte des Lehr-Lernprozesses begriffen und eben nicht mehr als Objekte, an denen zuvor minutiös geplanter Unterricht lediglich exerziert wird.¹⁸

Für Anita Müller-Friese ergibt sich daraus insgesamt als Bildungsaufgabe, „das Wahr-Nehmen des Anderen in seiner Verschiedenheit und in seiner Angewiesenheit“. Die Begegnung vollzieht sich „im Prozess eines antwortenden Verstehens, das auch der fremden Sprache Raum gibt und auf dem Hören basiert. Der Anspruch, der dabei zum Ausdruck kommt, führt zur mitleidenden Teilhabe am Leben der Anderen und zu solidarischem Handeln, das auf Veränderung zielt“.¹⁹ Aus dieser Aufgabe der Wahrnehmung der Anderen in ihrer Besonderheit und Verschiedenheit resultiert schließlich das „Miteinan-

der der Verschiedenen“ als grundlegendes Bildungsziel gerade auch des Sonderschulreligionsunterrichts.²⁰ Dies ist auch eine wesentliche Aussagen der entsprechenden Richtlinien.²¹

Doch was bedeutet dieses Ziel des „Miteinanders der Verschiedenen“? Wie können Verschiedene ein Miteinander leben, ohne ihre Verschiedenheit aufgeben zu müssen? Und wie kann ein Miteinander gelebt werden, wenn doch jeder Einzelne unbedingt zu würdigen ist? Wer so fragt, bekommt von Müller-Friese zur Antwort: Dieses Miteinander der Verschiedenen bedeute, dass Bildungsprozesse an der individuellen Besonderheit des einzelnen Menschen ausgerichtet sein müssen und doch zugleich Kommunikation und Kooperation in Prozessen der Verständigung ermöglichen sollen.²² Fragt man nun weiter, wie denn dies theoretisch zu denken sei, wie Vielfalt und Einheit so zu vermitteln sind, dass beide hinreichend gewürdigt werden, wie also vor allem die Wahrnehmung des je individuellen Lebens mit seiner besonderen Situation auch konzeptionell im Ansatz einer Religionsdidaktik veranschlagt werden soll, dann wird eine zufriedenstellende Antwort nicht erkennbar. Dabei hängt gerade für einen religionsdidaktischen Zugang zur Sonderpädagogik allein schon wegen der neun sonderpädagogischen Fachgebieten zugeteilten Vielfältigkeit der Behinderungen auch für den evangelischen Religionspädagogen Gottfried Adam Wesentliches davon ab, die „je

¹⁸ Vgl. H.-J. Röhrig, Religionsunterricht mit geistigbehinderten Schülern (s. Anm. 2).

¹⁹ A. Müller-Friese, Miteinander der Verschiedenen. Theologische Überlegungen zu einem integrativen Bildungsverständnis, Weinheim 1996, 214; vgl. a. a. O. 86.

²⁰ Vgl. Müller-Friese, Miteinander (s. Anm. 19), 216.

²¹ Vgl. Ch. Dohmen-Funke, Integration in Lehrplänen und Richtlinien für den Katholischen Religionsunterricht, in: Pithan, Handbuch (s. Anm. 2), 404–411.

²² Vgl. Müller-Friese, Miteinander (s. Anm. 19), 224.

spezifische Situation der Schüler/innen wahrzunehmen“.²³ Vor allem der Religionsunterricht an Sonderschulen bzw. der religionsdidaktische Bestandteil des integrativen Religionsunterrichts benötigt eine „auf die religiösen Bedürftigkeiten abgestimmte Didaktik und Methodik (...), die sich einer gegenstandsgeleiteten und ziel-differenten inneren Differenzierung mit Vorrang der Individualisierung verpflichtet“.²⁴

Bislang wird Religionspädagogik – gerade auch im Kontext der Sonderpädagogik – im Paradigma der Erfahrungsorientierung entfaltet.²⁵ Nun mehrten sich aber die Stimmen, die dem Wahrnehmungsbegriff eine Präferenz gegenüber dem Erfahrungsbegriff einräumen wollen, weil Wahrnehmung stärker dem Pluralismus gerecht werde. Ist also die Herausbildung einer Wahrnehmungsfähigkeit für eine am „Miteinander der Verschiedenen“ orientierte Religionsdidaktik des Sonderschulreligionsunterrichts das Gebot der Stunde? Oder birgt der Erfahrungsbegriff immer noch ein Potenzial, das gerade im Interes-

se des Miteinanders der Verschiedenen zu wahren bleibt?

2. Ansatz und Struktur des Erfahrungsparadigmas

Erfahrung ist – so eine erste heuristische Annäherung – die Weise, in der sich „Wirklichkeit zeigt und in ihrer Wahrheit erschließt“²⁶ und damit eine Art Grundwort „für den komplexen Modus der Genese menschlicher Einsichten“²⁷. Doch wie geschieht Erfahrung, wie machen wir Erfahrungen, wie wird man erfahren? Zunächst ist der Erfahrungsvorgang als Prozess von der Erfahrenheit als dem Resultat der verschiedenen Erfahrungsvorgänge abzuheben. Im Erfahrungsprozess wiederum spielen die drei Momente Erfahrungs-subjekt, Erfahrungsgegenstand und subjektiver Interpretationsrahmen in dialektischer Wechselwirkung ineinander.²⁸ Das Subjekt nimmt das Erfahrungsobjekt wahr, deutet es vor dem Hintergrund seines Interpretationsrahmens und eignet es sich produktiv an, was wiederum auf die-

²³ Adam, Art.: Sonderschulen, in: LexRP 2001, 1813–1819; hier: 1815. Zu einem mehrdimensionalen Behinderungsbegriff Leimgruber, Art.: Sonderschulreligionsunterricht (s. Anm. 16), 385ff.; Kollmann/Püttmann, Art.: Behinderung (s. Anm. 12), 119–129.

²⁴ Kollmann, Umgang mit behinderten Menschen (s. Anm. 4), 85. Zum Konzept der Zieldifferenz vgl. Boenisch, Modelle und Konzepte (s. Anm. 2), 248–259.

²⁵ Vgl. Leimgruber/Müller-Friese, Religionspädagogische Aspekte, in: Pithan, Handbuch (s. Anm. 2), 356–374; hier: 358ff.; vgl. A. Müller-Friese, Vom Rand in die Mitte. Erfahrungsorientierter Religionsunterricht an der Schule für Lernbehinderte, Stuttgart 2001, 56ff.; vgl. W.H. Ritter, Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext. Die Bedeutung von Erfahrung für den christlichen Glauben im religionspädagogischen Verwendungszusammenhang, Göttingen 1989, 301.

²⁶ P. Biehl, Erfahrungsbezug und Symbolverständnis. Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik, in: P. Biehl/G. Baudler (Hg.), Erfahrung – Symbol – Glaube: Grundfragen des Religionsunterrichts, Frankfurt a.M. 1980, 37–122; hier: 42; vgl. L. Karrer, Erfahrung als Prinzip der Praktischen Theologie, in: H. Haslinger u.a. (Hg.), Handbuch Praktische Theologie Bd. 1: Grundlegungen, Mainz 1999, 199–219.

²⁷ D. Mieth, Annäherung an Erfahrung – Modelle religiöser Erfahrung im Christentum, in: W. Haug/D. Mieth, (Hg.), Religiöse Erfahrung. Historische Modelle in christlichen Traditionen, München 1992, 1–16; hier: 1.

²⁸ Vgl. Biehl, Erfahrungsbezug und Symbolverständnis (s. Anm. 26), 42.

sen Interpretationsrahmen zurückwirkt, das Subjekt selber verwandeln und auch das Erfahrungsobjekt in einem anderen Licht erscheinen lassen kann. Erfahrungheit prägt so jede neue Erfahrung jeweils wieder mit. Erfahrung ist also als Erfahrung des geschichtlichen Subjekts geschichtlich unabschließbar und nicht vollständig kommunizierbar.²⁹ Folglich ist Erfahrung mit Peter Biehl „ein unabschließbarer dialektischer Prozess, in dem Subjekt und Objekt in wechselseitiger Beziehung stehen und sich verändern“³⁰. Dabei impliziert Erfahrung „gleichermaßen Aktivität wie Passivität, ‚Widerfahrnis‘ wie ‚Leistung‘“³¹. Der Interpretationsrahmen ist für die Erfahrung schlechthin essenziell, weil ohne ihn das Erlebte und Wahrgenommene nicht im bisherigen Erfahrungszusammenhang erschlossen, angeeignet oder auch an andere mitgeteilt werden kann.³² Ein Erlebnis, eine wahrgenommene Wirklichkeit: Sie werden erst als ein ins Bewusstsein gehobenes und in einen „umfassenden Deutungs- und Erfahrungshorizont integriertes, eben ‚gedeutetes‘ Erleben“³³ zur Erfahrung, wie Werner Ritter herausarbeitet. Namentlich Immanuel Kant hat die subjektive Mitkonstituiertheit von Erfahrung in seiner

Transzendentalphilosophie herausgearbeitet.³⁴ Jürgen Habermas sowie wissenssoziologische Ansätze haben die sprachliche Vermitteltheit und die Interessengeleitetheit und damit die geschichtlich-gesellschaftliche wie biografische Prägung dieses Interpretationsrahmens betont.³⁵

Was aber bedeutet diese formale Erfahrungshermeneutik für den religionspädagogischen Erfahrungsbegriff? Jürgen Werbeck hat gezeigt, wie Glaubenlernen konstitutiv an Erfahrung verwiesen ist, ja aus Erfahrung erfolgt. Ohne einen erfahrungsbezogenen Prozess der Aneignung wäre Glaubenlernen letztlich nichts anderes als die heteronome Indoktrination weitgehend fremder Traditionsbestände.³⁶ Andererseits – und darauf hat auf seine Weise Thomas Ruster aufmerksam gemacht, auch wenn sein Lösungsvorschlag selber nicht unproblematisch bleibt – bedürfte doch gerade ein erfahrungsbezogenes Lernen des kritischen wie produktiven Einspruchs durch fremde Traditionen, wenn es sich vor Banalitäten, vor ideologischer Selbstdeformierung oder der leichtfertigen Anpassung an gesellschaftliche Plausibilitäten schützen will.³⁷

²⁹ E. Schillebeeckx, Offenbarung, Glaube und Erfahrung, in: KatBl 105 (1980), 84–95; hier: 86.

³⁰ P. Biehl, Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik, Gütersloh 1991, 17.

³¹ Ritter, Glaube und Erfahrung (s. Anm. 25), 187.

³² Vgl. P. Biehl, Art.: Erfahrung, in: LexRP 2001, 421–426; hier: 423.

³³ Ritter, Glaube und Erfahrung (s. Anm. 25), 185 (im Original kursiv).

³⁴ Vgl. I. Kant, Kritik der reinen Vernunft, Bd. 1, 2, hrsg. v. W. Weischedel (Werkausgabe Bd. III, Bd. IV), Frankfurt a. M. 1990, B VII. 1ff.244.

³⁵ Vgl. J. Habermas, Konstitution der Erfahrungswelt und sprachliche Kommunikation, in: J. Habermas/N. Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt a.M. 1971, 202–225; hier: 202ff. Vgl. zur Bedrohtheit von Erfahrung R.D. Laing, Phänomenologie der Erfahrung, Frankfurt a.M. 1969, 11ff.

³⁶ Vgl. J. Werbeck, Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens, München 1989.

³⁷ Vgl. Th. Ruster, Die Welt verstehen „gemäß den Schriften“. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis, in: rhs 3 (2000), 189–203; dazu: B. Grümme, Reli-

Wir können hier nun nicht Alltagserfahrungen, religiöse Erfahrungen und christliche Erfahrungen analytisch voneinander abheben.³⁸ Was uns an dieser Stelle hauptsächlich interessieren muss, ist die formale Struktur der Erfahrungen, die allen Erfahrungen zugrunde liegt. Sowohl die Strukturelemente der Erfahrung wie Endlichkeit, Offenheit und Geschichtlichkeit sind allen Formen gemeinsam als auch die Dialektik aus „Wahrnehmung und Deutung“ in einem bestimmten Referenzrahmen, die erst Erfahrung konstituiert.³⁹ Damit ist jeder Begriff von Erfahrung notwendig ein Konstrukt, das aus Reflexionen und Wahlentscheidungen resultiert. Erfahrung ist so „geprägt von der selektiven Tätigkeit des Subjekts aus Vorverständnis und Interpretation“⁴⁰. Bei aller vorgängigen Eröffnung der Erfahrung von einem Nicht-Ich ist es doch das Subjekt, das Erfahrungen macht und sie sich in einem Interpretationsrahmen aneignen muss. Andererseits drohen Erfahrungen ohne Wahrnehmungen zu leblosen Gebilden zu sklerosieren. Nur durch neue Wahrnehmungen sind auch Erfahrungen wieder neu möglich.⁴¹

Genau in diesem Verhältnis zwischen Wahrnehmung und Deutung liegt nun das Problematische für die Vertreter des Wahrnehmungsparadigmas. Wer diese

hermeneutischen Theoreme auf die Ebene des Unterrichtsalltags herunter zu brechen versucht, wird erst die eigentliche Herausforderung begreifen. Gerade in integrativen Klassen des Sonderschulreligionsunterrichts, der in besonderer Intensität von Vielfalt und Heterogenität herausgefordert wird, ist das Erfordernis, das so sorgsam ausgefeilte Unterrichtskonzept durch konkrete, individuelle Schülernöte unterbrechen zu lassen, von besonderer Dringlichkeit. An dieser Stelle setzt nun das Konzept der Wahrnehmungsorientierung an.

3. Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre

Insbesondere wegen der initiierenden und dynamisierenden Potenz der Wahrnehmungen für den Erfahrungsvorgang arbeitet Peter Biehl seine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre aus.⁴² Diese soll im Rückgriff auf phänomenologische Denkströmungen vielfältige Momente religiöser Vollzüge und christlicher Religion in der Alltagspraxis und Lebenswelt wahrnehmen, in ihrer Semantik dechiffrieren und auslegen helfen, wobei sie andererseits durch das Einspielen der biblischen Botschaft kritisches wie befreiendes Potenzial einzubringen verspricht, das eben Wirklichkeit verändert und neue Mög-

gionsförmigkeit als heimliche Pointe der Korrelationsdidaktik? Zum Begriff der Erfahrung in einer Zeit gottvergessener Religionsförmigkeit, in: ThG 1 (2002) 13–29.

³⁸ Vgl. B. Casper, Alltagserfahrung und Frömmigkeit, in: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft Bd. 25, Freiburg i.Br. 1980, 39–72; hier: 53; Biehl, Erfahrung, Glaube und Bildung (s. Anm. 30), 24ff.

³⁹ W.H. Ritter, Der Erfahrungsbegriff – Konsequenzen für die enzyklopädische Frage der Theologie, in: W. H. Ritter (Hg.), Religionspädagogik und Theologie: enzyklopädische Aspekte (FS Wilhelm Sturm), Stuttgart–Berlin–Köln 1998, 149–166; hier: 164.

⁴⁰ D. Zilleßen, Art.: Erfahrung. V. Religionspädagogisch, in: TRE 10 (1982), 136–141, 138.

⁴¹ Vgl. P. Biehl, Art.: Religionsdidaktische Konzeptionen, in: NHBpG 2002, 440–446; hier: 445.

⁴² Vgl. P. Biehl, Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik – Ein Literaturbericht, in: P. Biehl/K.E. Nipkow, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003, 111–152; hier: 148.

lichkeit eröffnet. Darum verschränkt diese Wahrnehmungslehre als „phänomenologisch orientierte Praktische Theologie“ hermeneutisch-kritische und empirische Methoden.⁴³ So geht es um die Sensibilisierung für Spuren Gottes im Alltag, für das Ganze und die Tiefe der Wirklichkeit, zugleich aber darum, das Wahrgenommene interpretieren zu lernen und daraus in der Kommunikation mit Anderen Praxis zu gestalten.⁴⁴ Es geht um das sich je neue Dekonstruieren-Lassen vom Einbruch des Anderen.

Ein solches wahrnehmungsorientiertes Lernen ist wesentlich mit ästhetischem Lernen verbunden, ist ein wahrnehmendes, affektives Lernen mit allen Sinnen.⁴⁵ Georg Hilger hat dies als eine Religionsdidaktik der produktiven wie kritischen Verlangsamung auszuarbeiten versucht, die als Wahrnehmungsschule, als Schule der Aufmerksamkeit, Achtsamkeit und imaginatives Lernen zu ihrer Schlüsselqualifikation erhebt. Ästhetisches Lernen zielt dabei keineswegs auf eine Versenkung in das Schöne, das letztlich für die menschliche Selbstbestimmung folgenlos bliebe. Es geht nicht allein um die Empfindsamkeit für das Schöne als den Gegenstand des „interesselosen Wohlgefallens“, wie Kant bei seiner Ortsbestimmung der Äs-

thetik zwischen der praktischen Vernunft des Willens und der sinnlich vermittelten Erkenntnis dachte.⁴⁶ Vielmehr werden im Rückgriff auf den antiken Ästhetikbegriff Ästhesis, Poiesis und Katharsis, also Wahrnehmung, Gestaltung des eigenen Lebens und kritische Urteilsbildung im Horizont einer intersubjektiven Praxis stets wechselseitig aufeinander bezogen.⁴⁷ Ästhetisches Lernen ist ausgerichtet am guten Leben und so auf „das Ganze menschlicher Existenz“⁴⁸ bezogen. Dazu gehört konstitutiv, den in Symbolen und im Brauchtum verdichteten „Gestaltcharakter des Glaubens“ zu erschließen.⁴⁹

4. Kritische Würdigung der Wahrnehmungsorientierung in der Religionspädagogik

Gerade aus dem Blickwinkel der Sonderpädagogik ist die Distanz zu einem kognitiv verengten Unterricht weiterführend, ist doch der Religionsunterricht an der Sonderschule auf den Aufbau eines Lebens- und Erfahrungsraumes angewiesen, der durchaus in einer Öffnung des Unterrichts die Schule selber als Lebensraum begreifen kann. Ganzheitliche, erfahrungsorientierte, projektorientierte und erlebnisverwurzelte Formen religi-

⁴³ W.-E. Failing/H.-G. Heimbrock, *Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis*, Stuttgart 1998, 292; vgl. 11–33.145–176; vgl. H.-G. Heimbrock, *Religionsunterricht im Kontext Europa. Einführung in die kontextuelle Religionsdidaktik in Deutschland*, Stuttgart 2004.

⁴⁴ Vgl. Biehl, Art.: Religionsdidaktische Konzeptionen (s. Anm. 41), 445.

⁴⁵ Vgl. J. Werbick, *Theologische Ästhetik nach dem Ende der Kunst*, in: RpB 30 (1992), 19–29; hier: 29.

⁴⁶ Werbick, *Theologische Ästhetik* (s. Anm. 45), 21 (kursiv im Original).

⁴⁷ Vgl. G. Hilger, *Ästhetisches Lernen*, in: G. Hilger/St. Leimgruber/H.-G. Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001, 305–318; E. Feifel, *Was ist ästhetische Erfahrung? Prolegomena einer religionspädagogischen Ästhetik*, in: RpB 30 (1992), 3–18.

⁴⁸ Feifel (s. Anm. 47), 9.

⁴⁹ Ebd., 11.

ösen Lernens, das „intuitive, affektive, soziale und kreative Dimensionen“⁵⁰ in den Vordergrund rückt, das Lernen an und mit Symbolen, die Eröffnung einer Seh- und einer Empfindsamkeitsschule: Dies alles lässt sich gerade durch Wahrnehmungsorientierung realisieren.

Andererseits wirft die starke Präferenz der Wahrnehmung ein erkenntnistheoretisches wie hermeneutisches Problem auf. Wie soll eine zunächst von jenseits der subjektiven Verstehensvoraussetzungen ergehende Wahrnehmung im Subjekt wirksam werden, wenn nicht zugleich die Subjektseite ihrerseits als konstitutiv für diesen Vorgang selber veranschlagt wird? Auf diese Weise wird die Autorität der Wahrnehmungen für den Prozess des Glaubenslernens selber unterhöhlt. Gerade wenn ein lebendiger Prozess des Erfahrens in Gang kommen soll, aber auch wenn Wahrnehmungen vor einer relativierenden Beliebigkeit geschützt werden sollen, bleiben sie auf den erfahrungshermeneutischen Horizont bezogen. Das Neue, so die Argumentation Karl Ernst Nipkows, das Wahrnehmung eröffnet, geht „uns erst dann als ‚Neues‘ auf, wenn es von uns in der Einheit von Wahrnehmung und Bewusstsein reflexiv erfahren wird“⁵¹. Diese bleibt also demnach auf reflexive Deutung im Horizont von Erfahrung angewiesen. Nipkow lokalisiert sich deshalb dezidiert innerhalb des Erfahrungsparadigmas.⁵² Aber er klärt nicht, wie Erfahrung zu denken ist, um nicht in die eingangs beschriebene Aporie

einer erfahrungsbegrifflichen Sklerose zurück zu fallen.

Hier setzt nun ein alteritätstheoretischer Erfahrungsbegriff an, der wenigstens kurz zu skizzieren ist.

5. Alteritätstheoretische Erfahrung als weiterführende Perspektive

Gegenüber radikalen Heteronomie-tendenzen macht ein alteritätstheoretischer Erfahrungsbegriff die Alterität gegenüber einer ungebrochenen Subjektzentrierung stark – und bedenkt doch das Ankommen können dieser Alterität im Subjekt. Ein solcher Begriff denkt Erfahrung als eine vom Anderen her eröffnete dialogische Erfahrung in Kategorien geschichtlich situierter Freiheit.⁵³ Er ist also auf der Basis einer zugrundeliegenden Asymmetrie dialogisch-kommunikativ verfasst. Bei aller Dialogizität besitzt der Erfahrungsbegriff ein Gefälle, das aus der vorgängigen Eröffnung der Erfahrung durch Alterität resultiert. Jede Erfahrung besitzt eine offene Flanke, bleibt geschichtlich unabschließbar. In das mitunter Vage, frei Flottierende und damit in die latente Verharmlosungs- und Banalisierungstendenz der Wahrnehmung bringt Erfahrung eine Reflexionskomponente und somit ein Moment von Aufklärung ein. Insofern schützt sie die Wahrnehmung vor der Gefahr ihrer Missbrauchbarkeit.⁵⁴ Für eine solche auf Wahrnehmung hin offene, von ihr her je vorgängig eröffne-

⁵⁰ Leimgruber, Art.: Sonderschulreligionsunterricht (Anm. 16), 386.

⁵¹ K. E. Nipkow, Zur Bildungspolitik der evangelischen Kirche. Eine historisch-systematische Studie, in: Biehl/Nipkow, Bildung und Bildungspolitik (s. Anm. 42), 153–251; hier: 244.

⁵² Vgl. 244.

⁵³ Vgl. B. Grümme, Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Der alteritätstheoretische Erfahrungsbegriff als Beitrag zur Debatte um die Pluralismusfähigkeit der Religionsdidaktik, in: RpB 53 (2004) 67–86.

⁵⁴ Vgl. auch Leimgruber/Müller-Friese, Religionspädagogische Aspekte (Anm. 25), 367f.

te Erfahrung bleibt immer noch etwas zu erwarten und schwingt eine Verpflichtung mit, gegenüber welcher der Mensch sich zu verantworten hat.

6. Bedeutung und Perspektiven für den Sonderschulreligionsunterricht

Der alteritätstheoretische Erfahrungsbegriff verdeutlicht, inwiefern Wahrnehmung das Subjekt der Erfahrung mit einem unbedingten Anspruch konfrontieren und aus der Selbstgenügsamkeit allzu vertrauter Selbstdefinitionen herauszureißen vermag, warum es den Anderen in seiner je konkreten Andersheit, in seiner jeweiligen individuellen Situation wahrnehmen kann. Roland Kollmann hat dies als „Pathisches Lernen“ bezeichnet und als Axiom einer Integrativen Religionspädagogik ausgewiesen.⁵⁵ Ein solcher Erfahrungsbegriff kann begründen, warum Sonderschulreligionsunterricht strikt erfahrungsorientiert konzipiert zu sein und gerade darin ein Sinnangebot, eine Befreiungsperspektive zur Sprache zu bringen vermag. Er kann begründen, warum ein Sonderschulre-

ligionsunterricht strikt subjektorientiert vorgehen kann und sich gerade darin eben nicht an gesellschaftliche Plausibilitäten verliert.

Indem er Einheit und Vielheit, Gleichheit und Differenz, Erfahrung und Wahrnehmung in einer „Dialektik von Gleichheit und Differenz“ kritisch aufeinander bezieht, wie dies Annemarie Prengel für einen integrativen Unterricht fordert,⁵⁶ kann ein alteritätstheoretischer Erfahrungsbegriff jenes „Miteinander der Verschiedenen“ denken und damit grundlagentheoretischer Ansatzpunkt einer sonderpädagogischen Religionsdidaktik sein. Diese zielt eben wesentlich auch in ihrer methodischen wie didaktischen Anlage auf die Akzeptanz der individuellen Unterschiede wie zugleich auf die Überwindung der an dieser Unterschiedlichkeit gesellschaftlich festgemachten Behinderungen.⁵⁷ Ein solcher Erfahrungsbegriff könnte damit Ferment einer Integrativen Religionspädagogik sein, die sich überdies für die Anliegen einer derzeit hauptsächlich in der Lernbehindertenpädagogik heftig diskutierten Inklusiven Sonderpädagogik offen hält.

⁵⁵ R. Kollmann, Theodizee und Integration, in: *Pithan*, Handbuch (s. Anm. 2), 144–155; hier: 152; im Original kursiv.

⁵⁶ A. Prengel, Gleichheit und Verschiedenheit in der Integrationspädagogik, in: *Pithan*, Handbuch (s. Anm. 2), 202–210; hier: 207.

⁵⁷ Vgl. Müller-Friese, Miteinander (s. Anm. 19), 137.