

Hilger, Georg: Religionsunterricht als Wahrnehmungsschule. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik, in: Schmuttermayr, Georg u.a. (Hg.): Im Spannungsfeld von Tradition und Innovation, Regensburg 1997, 399-420.

Religionsunterricht als Wahrnehmungsschule

Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik

Von Georg Hilger

1. Wahrnehmung als religionsdidaktische Kategorie

Stehen Inhaltsfragen oder Methodenfragen im Mittelpunkt religionsdidaktischer Reflexion? Das Verhältnis von Inhalt und Methode ist über den Religionsunterricht hinaus ein Problemfeld der Praktischen Theologie. Sie steht immer wieder vor dem Problem, wie sie praxiserhellend und praxisverbessernd wirken kann, ohne die Fragen nach der theologischen Verantwortbarkeit und theologischen Dignität dieser Praxis aus dem Blick zu verlieren.

In der noch so jungen Geschichte des Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach in der Schule hat es immer wieder Polarisierungen und Pendelbewegungen zwischen den Polen eines „Inhaltismus“ und eines „Methodismus“ gegeben. Die einseitige Orientierung an den Inhalten riskiert Wirkungslosigkeit und verzichtet darauf, die Komplexität religiösen Lernens als kommunikatives Vermittlungsgeschehen in den Blick zu nehmen, die einseitige Ausrichtung an Vermittlungsstrategien vernachlässigt den Eigenanspruch und die Besonderheit der jeweiligen Inhalte, vor allem die Unverfügbarkeit des Glaubens. Weder eine Hypertrophie der Methode gegenüber den Inhalten¹ noch eine Degradierung der Methode zum bloßen Vehikel des Inhalts können als didaktisch akzeptierbare Optionen gelten.

Eine Polarisierung von Inhaltsfrage und Methodenfrage ist sicher für den wissenschaftlichen religionsdidaktischen Diskurs anregend, hat aber in der

¹ Vgl. JOSEPH RATZINGER: Die Krise der Katechese und ihre Überwindung. Rede in Frankreich, Einsiedeln 1983, 13-39, hier: 15.

Geschichte des Religionsunterrichts die Dauerkrise dieses Faches eher verschärft und kann wohl kaum als Weg aus der Krise angesehen werden.

Den Vorschlag von Günter Lange aus dem Jahre 1977, Religionsunterricht als „Sehschule“² zu entwerfen, kann man als ein Vermittlungsangebot zwischen diesen unfruchtbaren Polarisierungen ansehen. Unter dem Vorzeichen von ästhetischen Kategorien lassen sich sowohl die Unverfügbarkeit und Andersheit der Inhalte schützen und ins didaktische Spiel bringen, als auch die Grenzen und Möglichkeiten religiösen Lernens und des Glaubenslernens bedenken.

„Sehen lernen“ meint in diesem religionsdidaktischen Entwurf, anknüpfend an die markinische Rede von der Blindheit der Jünger und vom verstockten Herzen (vgl. Mk 3,5a; 6,52; 8,17b), Glaubenssehen. Übertragen auf die Möglichkeiten religiösen Lernens in der Schule heißt dann die religionsdidaktische Herausforderung, nach Lehr- und Lernwegen zu suchen, welche den Schülern die elementarsten Voraussetzungen und Einleitungsschritte für diese Art des Sehens öffnen, damit sie diese probenhalber nachvollziehen und (im gelungenen Fall) als eine Bereicherung für ihr Leben und ihre Sicht der Wirklichkeit erfahren können.³ Der Synodenbeschluß „Der Religionsunterricht in der Schule“ drückt das hier Gemeinte in seiner Zielbestimmung prägnant aus mit der Formulierung „die Welt im Glauben sehen“⁴.

„Sehen“ und „Sehschule“ sind nicht auf ein binokulares Sehtraining oder auch ein Sehen mit einem inneren „Dritten Auge“, das hinter die Alltagsgestalten dieser Welt sieht⁵, beschränkt. Das Sehen, um das es hier geht, meint auch das Hören und darüber hinaus alle Formen der äußeren und inneren Wahrnehmung.⁶ Ich spreche darum lieber von „Wahrnehmungsschule“ im

² GÜNTER LANGE: Religionsunterricht als Sehschule durch Metaphern. In: KatBl 102 (1977), 715–723; Ders.: Religionsunterricht als Sehschule in der Primarstufe. In: G. Stachel u.a. (Hg.), Inhalte religiösen Lernens. STP 14, Einsiedeln/Köln 1977, 171–176.

³ Vgl. GÜNTER LANGE: Religionsunterricht als Sehschule durch Metaphern, a.a.O., 718.

⁴ Synodenbeschluß „Der Religionsunterricht in der Schule“, 2.5.1.

⁵ Vgl. HUBERTUS HALBFAS: Das Dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982.

⁶ Vgl. GÜNTER LANGE: Religionsunterricht in der Primarstufe als Sehschule a.a.O., 173.

umfassenden Sinn ästhetischer Erfahrung. Religionsunterricht wäre dann daraufhin zu befragen, ob er – zumindest in wesentlichen Teilen – nicht als „Wahrnehmungsschule“ verstanden werden könnte, in der danach gesucht wird, wie und wo Religion und Glaube im eigenen und im Leben ringsum vorkommen und es prägen. Religionsunterricht wäre dann Lernort, wo die Wahrnehmungsvorschläge von Wirklichkeit aus der Glaubenstradition als gemeinschaftliche Vision erprobt werden und wo ferner auch Angebote von religiösen Erfahrungsmöglichkeiten gemacht werden, die alle Sinne ansprechen.⁷ Es geht mir dabei um einen Religionsunterricht, der einerseits theologisch profiliert bleibt und andererseits den pluralen und so ambivalenten Lebenswelten der Schüler gerecht wird. Ich denke an einen Religionsunterricht, in dem das ästhetische Subjekt sich in möglichst „ganzheitlicher“ Weise in Beziehung setzen kann zu sich, seiner ästhetischen Welt und den gestaltgewordenen Objektivationen des Glaubens, der Kultur und der Umwelt, so perspektivisch und fragmentarisch dies immer bleiben wird.⁸

Dabei gehe ich davon aus, daß zum Verstehen des Wortes Gottes, das sich in Jesus Christus in das Fleisch und in die volle menschliche Wirklichkeit hineinbegeben hat, auch das Verstehen jener Wirklichkeit gehört, in die es hineingesprochen worden ist.⁹ Gottes Wort als Heilswort in seiner provozierenden Radikalität und in seiner Ganzheitlichkeit vernehmen setzt voraus, daß auch die Heilsbedürftigkeit und die Heilsfähigkeit, die eigene, die der anderen und die der ganzen Wirklichkeit wahrgenommen wird. Wahrnehmungsfähigkeit für die Wirklichkeit, die uns umgibt, und Wahrnehmungsbereitschaft für Gottes liebende Zuwendung sind darum nicht voneinander zu

⁷ Vgl. hierzu die drei „Zustandsformen“, in denen nach RUDOLF ENGLERT Religion und Glaube im Religionsunterricht vorkommen sollen: „1. als kulturelle Objektivation, 2. als gemeinsame Vision und 3. als persönlicher Lebensstil“, Ders.: Individualisierung und Religionsunterricht. Analysen, Ansatz, Option. In: KatBl 121 (1996), 17–21, hier: 20f.

⁸ Zur Problematik und Ideologiefälligkeit des Begriffes „Ganzheitlichkeit“ in der Pädagogik vgl. u.a. ANDREAS FLITNER: Entwürfe für eine menschenfreundliche Schule unter den Vorzeichen der „Moderne“. In: G. Hilger/G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 240–260, hier: 251f.

⁹ Vgl. KLAUS HEMMERLE: Der Religionsunterricht als Vermittlungsgeschehen. Überlegungen zum Korrelationsprinzip. In: KatBl 119 (1994), 304–311.

lösen. Sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit und Gottesbeziehung haben miteinander zu tun (vgl. 1 Joh 1,1).

Hans Urs von Balthasar zeigt mit seiner theologischen Ästhetik, welche Bedeutung Wahrnehmung für eine „Erblickungslehre“ und eine „Entrückungslehre“ hat. Ästhetik ist dann die Lehre von der Wahrnehmung der Gestalt des sich offenbarenden Gottes („Erblickungslehre“) und Lehre von der Menschwerdung der Herrlichkeit Gottes und der Erhebung des Menschen zur Teilnahme daran („Entrückungslehre“). Schöpfungstheologisch und inkarnationstheologisch fordert Hans Urs von Balthasar das Ästhetische ein. Gott als der Unwahrnehmbare hat sich in seiner Schöpfung und in der Menschwerdung wahrnehmbar gemacht.¹⁰ Wahrnehmbarkeit Gottes bedeutet eine Bejahung auch intensivster sinnlicher Wahrnehmung. Die Intensität der Wahrnehmung göttlicher Wirklichkeit unterscheidet nach Hans Urs v. Balthasar das Christentum gegenüber anderen Religionen.¹¹ Mit diesen knappen theologischen Andeutungen will ich signalisieren, daß die Theologizität des Religionsunterrichts hier nicht in Frage gestellt wird.

Religionsunterricht als Wahrnehmungsschule zu akzentuieren ist rückgebunden an die inspirierenden Impulse einer theologischen Ästhetik (wobei ich Theologie und Ästhetik in einem produktiven spannungsreichen Verhältnis sehe) und nicht zuletzt auch an die neuere philosophische, pädagogische und theologische Diskussion um die Reichweite und Aktualität des Ästhetischen.¹²

¹⁰ Vgl. HANS URS V. BALTHASAR: Herrlichkeit. Eine theologische Ästhetik. Bd. 1: Schau der Gestalt, Einsiedeln 1961, 118.

¹¹ Vgl. Ebd. 302: „Das unterscheidend Christliche ist, daß man vom Leiblich-Sinnenhaften nicht nur ausgeht als von einem religiösen Material, an dem man die nötigen Abstraktionen vornehmen kann, sondern beim Sehen, Hören, Betasten und schmeckenden Essen dieses Fleisches und Blutes bleibt, das die Sünde der Welt getragen und hinweggenommen hat.“

¹² Vgl. den Literaturüberblick in: GÜNTER LANGE: Ästhetische Bildung im Horizont religionspädagogischer Reflexion. In: Hans-Georg Ziebertz/Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 339–350. Zur Ästhetikdiskussion in der Pädagogik vgl. u.a.: YVONNE EHRENSPECK: Der „Ästhetik“-Diskurs und die Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 50 (1996), 247–264; DORIS SCHUHMACHER-CHILLA, Ästhetische Sozialisation und Erziehung. Zur Kritik an der Reduktion von Sinnlichkeit, Berlin 1995. Reihe: Historische Anthropologie 22.

Ein Schlüsselbegriff dieser Diskussion ist der der ästhetischen Erfahrung. Auf diesem Hintergrund soll jetzt über Wahrnehmung nachgedacht werden.

2. Wahrnehmung als ästhetische Erfahrung

Mit ästhetischer Erfahrung kann man einen Modus der Weltzuwendung (des Wahrnehmens, Erkennens und Urteilens) bezeichnen, der in der philosophischen Diskussion (z.B. bei Immanuel Kant) aus guten Gründen unterschieden wird von einem „theoretischen“ und „praktischen“ Modus. Diese Unterscheidung wäre nun im Hinblick auf Bildungsprozesse mißverstanden, wenn aus ästhetischer Erfahrung das verstandesmäßig reflexive Moment und das produktive Moment ausgeklammert würde, hat doch schon Alexander Gottlieb Baumgarten in seiner „Aesthetica“ die Ästhetik als Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis definiert.¹³ Wie ästhetische Erfahrung nicht von Vernunft und von Praxis losgelöst werden kann, so wird auch theoretische und praktische Vernunft nicht ohne ästhetische Erfahrung auskommen. Hier sollen die verschiedenen Modi der Erkenntnis nicht gegeneinander abgegrenzt werden und auch nicht hierarchisch gewichtet werden. Zur Wahrnehmung im Sinne ästhetischer Erfahrung gehören auch Verstehen, reflexives Urteilen und Handeln.

Ästhetische Erfahrung im Kontext dieser religionsdidaktischen Überlegungen wird im folgenden in drei Dimensionen entfaltet: *Aisthesis* im wörtlichsten Sinne als Sinneswahrnehmung (2.1), ästhetische Erfahrung als *Katharsis* im Sinne von Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit im Zusammenhang mit Wahrnehmung (2.2) und schließlich ästhetische Erfahrung als *Poiesis* im Sinne von Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit (2.3). Diesen drei aufeinander bezogenen Dimensionen liegen Kategorien der antiken Ästhetik zugrunde, die in den neueren Ästhetikdiskussionen aufgegriffen wurden, um ästhetische

¹³ Vgl. ALEXANDER GOTTLIEB BAUMGARTEN: Aesthetica, 2 Bde., Frankfurt a.O. 1770/1758 (ND Hildesheim 1961).

Erfahrung gegenüber anderen Formen menschlicher Erfahrung abgrenzen zu können.¹⁴

Für die religionsdidaktische Fragestellung nach dem Verhältnis von Inhalt und Methode, von Gehalt und Gestalt oder von Inhalt und Form ist unter ästhetischem Vorzeichen anzuerkennen, daß diese Größen zwar unterscheidbar sind, sich aber nicht unter- bzw. überordnen lassen. Im Gestaltcharakter von Wirklichkeit verbinden sich Inhalt und Form. „Der Gehalt liegt nicht hinter der Gestalt, sondern in ihr. Wer die Gestalt nicht zu sehen und zu lesen vermag, der verfehlt ebendamit auch den Gehalt. Wem die Gestalt nicht einleuchtet, dem wird auch der Gehalt kein Licht werden.“¹⁵ Was Hans Urs von Balthasar für seine theologische Ästhetik grundlegt, ist auch religionsdidaktisch relevant. Diese ästhetische Gehalt-Gestalt-Konstellation bedeutet, daß „nicht mehr länger nach einem Inhalt durch die Form hindurch oder an ihr vorbei gefragt werden kann. Der Inhalt ist die Form und umgekehrt, die Form ist der Inhalt.“¹⁶

Albrecht Grözinger zeigt an seinen Versuchen einer „ästhetischen Phänomenologie“ der Berufungsgeschichte des Mose (Ex 3,1–14) und der Emmaus-Perikope (Lk 24,13–32) auf, wie diese Offenbarungserzählungen geprägt sind durch ihre ästhetische Form. Die ästhetische Dimension des Offenbarungsgeschehens verweist auf das Sein Gottes, wie es sich in der ästhetischen Dialektik von Präsentation und Entzug vorstellt. „Gerade die *Form* der Offenbarung ist so stets ein Hinweis auf das *Sein* Gottes selbst.“¹⁷ Ist also der Inhalt von

¹⁴ Vgl. HANS-ROBERT JAUSS: Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik, Frankfurt a.M. 1984⁴, 88f; RAINER VOLP: Ästhetik als Anfrage gegenüber einer Kirche in der Defensive. Beobachtungen zum Gestaltungsproblem der Religion. In: D. Zilleßen u.a. (Hg.): Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze – Anregungen – Aufgaben, Rainbach/Merzbach 1991, 277–294, hier: 288ff. In der Praktischen Theologie haben u.a. Albrecht Grözinger, Peter Biehl und Erich Feifel diese Unterscheidung aufgegriffen. ALBRECHT GRÖZINGER: Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der Praktischen Theologie, München 1987, 122–125; PETER BIEHL: Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen (WdL 6) 1991², 16f; ERICH FEIFEL: Was ist ästhetische Erfahrung? Prolegomena einer religionspädagogischen Ästhetik. In: RpB 30/1992, 3–18, hier: 9.

¹⁵ HANS URS VON BALTHASAR, a.a.O., 144.

¹⁶ ERICH FEIFEL, a.a.O., 8.

¹⁷ ALBRECHT GRÖZINGER, a.a.O., 132.

Gottes Offenbarung in der biblischen Überlieferung mit deren Form verknüpft, so hat ästhetische Erfahrung auch eine genuin theologische Bedeutung.

2.1 *Aisthesis als Sinneswahrnehmung*

Im wörtlichsten Sinne meint *aisthesis* sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit. Religionsunterricht als Wahrnehmungsschule wäre im engsten Sinne einem Lernverständnis verbunden, das sich von dem Motto leiten läßt „Mit allen Sinnen lernen“. Religionsunterricht wäre dann einer der schulischen Lernorte, an dem die menschlichen Sinne in möglichst umfassender Weise angesprochen, aktiviert und kultiviert würden. Kultivierung der Sinne meint unter dem Vorzeichen ästhetischer Erfahrung etwas anderes als verobjektivierende Wahrnehmung in positivistischer Engführung, in der der Mensch in einem distanzierten und instrumentalisierenden Verhältnis der Welt gegenübersteht und dabei seine Zugehörigkeit zur Schöpfung vergißt. Gedacht ist vielmehr an einen Modus der sinnlichen Wahrnehmung, in dem der Mensch sich auch in seinem affektiven und praktischen Verwickeltsein in Welt erfährt und sich ihr mit all seinen Sinnen rezeptiv-empfangend öffnen kann.¹⁸ Damit ist ein Verhältnis zur Wirklichkeit gemeint, in dem diese in der Spannung von Distanz und Nähe wahrgenommen, gespürt und empfunden wird in leib-geistiger Offenheit und Aufmerksamkeit. Sehend, hörend, riechend, schmeckend, tastend, Wärme und Kälte, Druck, Kraft und Schmerz empfindend, Räume wahrnehmend, das Gleichgewicht suchend verhält sich der Mensch gegenüber der Wirklichkeit. Diese Sinne sind Tore zur Welt und bringen den Menschen in ein Verhältnis zur Welt und zu sich und zu den anderen. Menschen haben nicht nur Sinnesorgane, sondern Menschen *sind* sinnlich.¹⁹ Wahrnehmungsfähigkeit als Kultivierung der Sinne und der Sinn-

¹⁸ Vgl. GEORGE REILLY: Religionsdidaktik und ästhetische Erziehung. In: RpB 22/1988, 55–66, hier: 56.

¹⁹ Vgl. u.a. ERICH FEIFEL: Vom Verlust der Sinnlichkeit des Glaubens. In: Ders.: Religiöse Erziehung im Umbruch, hg. v. St. Leimgruber/M. Langer, München 1995, 50–58.

lichkeit sind auch für das religiöse Lernen grundlegend, und sie gehören zur Spiritualität eines gläubigen Menschen.²⁰ Nach Origenes will Gottesoffenbarung mit Gesicht, Geschmack, Geruch, Gefühl wahrgenommen werden und im Leben und Handeln der Christen Gestalt gewinnen.²¹ Wie sehr Glaube mit Sinnlichkeit verwickelt ist, das bringt Ps 34,2 auf den Punkt: „Kostet und seht, wie gut der Herr ist.“ In der Übersetzung Martin Bubers wird die Sinn-dimension des Glaubens noch deutlicher: „Schmeckt und seht, wie ER gut ist.“

Wenn man glauben darf, daß Gott bei seiner Welt ist und sich als fleischgewordener Gott in sie einschreibt (Joh 1,14), dann ist es zumindest theologisch-propädeutisch sinnvoll, dazu anzuleiten, Phänomene der Wirklichkeit in ihrer Mehrdimensionalität wahrzunehmen und eine welthafte Aufmerksamkeit und Achtsamkeit als christliche Tugend anzuerkennen.

Das gestörte und zerstörende Verhältnis des Menschen zur Welt als Schöpfung Gottes läßt sich auch als Wahrnehmungskrise festmachen.²² Das gestörte Verhältnis zur Schöpfung ist zu einem guten Teil Mangel an Ästhetik, an staunender Achtsamkeit. Aus schöpfungstheologischer Perspektive wird es im Religionsunterricht darauf ankommen, Schöpfung wahrzunehmen als das, was gegeben und geschenkt ist, und auf das zu achten, worauf sie zugeht. Schöpfungsglaube ist auf die Sinne angewiesen im Sinne einer Aufmerksamkeit für das Seiende und das Werden.²³

In besonderer Kühnheit hat Dietrich Bonhoeffer die Bedeutung des Weltlichen - und damit auch des sinnlich Erfahrbaren - für das Christsein herauskristallisiert: „Es gibt nicht zwei Wirklichkeiten, sondern nur eine Wirklich-

²⁰ Vgl. BENEDIKTA HINTERSBERGER: Sinne. In: Praktisches Lexikon der Spiritualität, hg. v. Ch. Schütz, Freiburg 1983, 1153–1155.

²¹ Vgl. HANS URS VON BALTHASAR, a.a.O., 355.

²² Damit soll die Sonderstellung des Menschen und seine notwendige (reflexive) Distanz zur „Natur“ als ein ihm gegenüberstehendes Objekt seiner Wahrnehmung, Erkenntnis und Verantwortung nicht übersehen werden. Zur naturalistischen (Fehl-) Interpretation der „Natur“ in zahlreichen umweltpädagogischen Entwürfen vgl. HELMUT HEID: Ökologie als Bildungsfrage? In: Z.f.Päd. 38 (1992), 113–138.

²³ Vgl. hierzu auch RUDOLF BOHREN: Daß Gott schön werde. Praktische Theologie als theologische Ästhetik, München 1975, 99: „...der Glaube ist eine neue Wahrnehmung des Geschaffenen – in seiner Bestimmung, schön zu sein für Gott. Und diese neue Wahrnehmung ist einzuüben.“

keit, und das ist die in Christus offenbar gewordene Gotteswirklichkeit in der Weltwirklichkeit. An Christus teilhabend stehen wir zugleich in der Gotteswirklichkeit und in der Weltwirklichkeit.“²⁴ In radikaler Hinwendung zur Wirklichkeit und nicht an ihr vorbei wird man sich Gott nähern können. Mitten im Leben muß nach Bonhoeffer Gott erkannt werden: „Nicht die unendlichen, unerreichbaren Aufgaben, sondern der jeweils gegebene erreichbare Nächste ist das Transzendente.“²⁵ Theologisch inspirierte Wahrnehmung ist dann nicht nur auf Schöpfung, sondern auch auf Kultur, Kunst, Kirche und Alltagsleben beziehbar. Der Religionsunterricht ist herausgefordert, Wahrnehmungsfähigkeit zu schärfen für die Zusammenhänge, Beziehungen, Kontexte, Ambivalenzen, für Spannungen und Widersprüchlichkeiten, für das, was man nur perspektivisch wahrnehmen kann und für das, was man nicht wahr haben will: auch Wahrnehmungsschablonen, die aufgebrochen und Wahrnehmungsverdrängungen, die bewußt gemacht werden müssen, damit Gott und die Ankunft seiner Herrschaft vernehmbar wird.²⁶

Wahrnehmungen offen halten für das Andere, die Anderen und für das Kommende und offen zu bleiben für Neuorientierungen der Wahrnehmungsstrukturen, das ist für eine christliche Lebensorientierung wichtig. Es setzt voraus, daß das Ich bewährte Wahrnehmungsstrukturen und damit auch Sicherheiten der Ichbestätigung aufs Spiel setzen kann im Vertrauen darauf, sich nicht zu verlieren. Beruhigender und stabilisierender ist es, stets das wahrzunehmen, was sich in die vorgängigen Muster einordnen läßt und so auch die bisherige eigene Praxis bestätigt bzw. rechtfertigt. Es ist eine elementare religionspädagogische und auch pastoralpsychologische Frage, wie Wahrnehmungsstrukturen offen werden können.²⁷

²⁴ DIETRICH BONHOEFFER: Ethik, München 1949, 210.

²⁵ DIETRICH BONHOEFFER: Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft, hg. von E. Bethge, Gütersloh 1985¹³, 192.

²⁶ Vgl. JÜRGEN WERBICK: Brauchen wir religiöse Erziehung? In: KatBl 118 (1993), 314–321, hier: 318f.

²⁷ Vgl. hierzu: DIETRICH ZILLESSEN: Religionspädagogische Lernwege der Wahrnehmung. In: Ders. u.a. (Hg.), Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze – Anregungen – Aufgaben, Rheinbach/Merzbach 1991, 59–85, hier: 60f; WERNER RÜCK: Kirche und Welt – Mystagogie und Seelsorge. Für Josef Müller zum 60. Geburtstag. In: Lebendige Seelsorge 43 (1992), 360–363.

2.2 *Katharsis als Urteils- und Entscheidungsfähigkeit*

Wahrnehmen als ästhetische Erfahrung ist mehr als ein konstatierendes Wahrnehmen. Es grenzt sich ab von einem einseitig distanzierenden und instrumentalisierenden Verhältnis zur Welt. Wahrnehmung unter dem Vorzeichen von *Katharsis* meint sensibilisiertes Wahrnehmen auch des Ausgesperrten, des Unterscheidenden und Differenten, das Wahrnehmen von dem, was Leben gelingen läßt und Leben behindert. Ästhetische Wahrnehmung will zur Stellungnahme herausfordern gegenüber der Verfaßtheit des Alltags, will aufmerksam machen auf Lebensformen, die das Recht auf Leben behindern, parteinehmend auch für die Zukurzgekommenen, Verachteten und Unterdrückten.

Wolfgang Welsch betont die selbstkritische und die kritische Dimension von ästhetischer Wahrnehmung: Sie zeigt sich darin, daß das Nicht-Wahrgenommene (Anästhetische) als solches auch wahrgenommen wird, sowohl das Nicht-Sichtbare als auch die Perspektivität, Begrenztheit, die Verdrängungen der eigenen Wahrnehmung. Ästhetische Wahrnehmung ist aufmerksam für die Grenzen des Wahrnehmbaren und offen für das Mögliche, wenn sie dazu beiträgt, die Grenzen der Wahrnehmung wahrzunehmen und zu verschieben.²⁸

Die kathartische Dimension von Wahrnehmung betont den Entscheidungscharakter. Vor allem in Lebensbereichen, in denen es kein eindeutiges „Richtig“ oder „Falsch“ gibt, ist ästhetische Urteilsfähigkeit und Entscheidungsfähigkeit anzubahnen. Sie fragt nach Wahrheit, nach der Qualität und der Ausrichtung auf gutes menschliches Leben. Das sind Stützen eines christlichen Ästhetikbegriffs, dem es darum geht, ästhetische Erfahrung vor autoritären oder illegitimen Abhängigkeiten, etwa durch Propaganda und Manipulation, zu bewahren. Die Bildung ästhetischer Urteilsfähigkeit setzt voraus, daß jeder Beteiligte seine eigenen Erfahrungen in die Kommunikation über

²⁸ Vgl. WOLFGANG WELSCH: Ästhetik und Anästhetik. In: Ders.: Ästhetisches Denken, Stuttgart 1993³, 9–40.

ästhetische Erfahrung einbringen kann, ohne Zwang und Bevormundung, dies im Interesse eines kommunikativen Suchens von Wahrheit.

In kathartischer Perspektive öffnet sich die Wahrnehmung für den Anspruch, der von dem Schönen und Erhabenen, aber auch von dem Leidvollen und Nicht-Schönen ausgeht. Die Wirkung von *Katharsis* ist in unserem Zusammenhang eine Horizonterweiterung im Sinne einer Offenheit für neue, bisher nicht gekannte Möglichkeiten des Lebens.²⁹ Ethik und Ästhetik sind kein Widerspruch, wie Sören Kierkegaard in der Auseinandersetzung mit dem Ästhetizismus seiner Zeit herausarbeitete.³⁰ Wenn ästhetische Wahrnehmung unter der Perspektive von *Katharsis* Wahrnehmungsfähigkeit ausweitet auf die Möglichkeit des Schönen und Guten und Wahren, dann fördert sie auch die Vorstellung von dem, was anders sein könnte und wie es anders sein könnte. Ästhetik verweist in diesem Sinne auf Ethik, Ästhetik liegt ihr voraus. Jürgen Werbick sieht das Verhältnis so: „Ästhetik ist gleichsam die ‘Mutter’ der Ethik.“³¹ Die Sensibilität für den Anspruch und Zuspruch des Anderen und seine Wahrnehmung ermöglicht jene kathartische Entscheidung, sich auf diesen Anspruch und Zuspruch einzulassen, und öffnet auch für die Wahrheitsfrage.

Wache Aufmerksamkeit ist Voraussetzung eines teilnehmenden und teilgebenden Miteinander-Lebens. „Samaritanische Aufmerksamkeit ist Vorbedingung für Samaritanisches Helfen. (Lk 10,32f)“³²

Es ist der Zorn über die Abgestumpftheit und die Blindheit der Menschen für Gottes Zuwendung und die Wirklichkeit seines Reiches, die Wahrnehmungsunfähigkeit für Gottes Zuwendung, welche Jesus so betrübt sein läßt in der markinischen Erzählung von der Heilung des Mannes mit der verdorrten Hand (Mk 3,1–6). In theologischem Kontext zielt kathartische Wahrnehmung auf Umkehr. Sie ist aber alles andere als Abkehr vom Leben, sondern Hinkehr im Sinne einer neuen Wahrnehmungsfähigkeit, im Sinne neu-

²⁹ Vgl. ALBRECHT GRÖZINGER, a.a.O., 131.

³⁰ Zur Entästhetisierung der Theologie bei Kierkegaard vgl. u.a. HANS URS VON BALTHASAR, a.a.O., 45–49.

³¹ JÜRGEN WERBICK: Theologische Ästhetik nach dem Ende der Kunst. In: RpB 3/1992, 19–29, hier: 28.

³² GOTTFRIED BITTER: Glaubenlernen als Leben-lernen. Einsichten und Möglichkeiten alltäglicher Glaubensvermittlung. In: KatBl 112 (1987), 917–930, hier: 926.

er Vorstellungskraft und im Sinne einer Einbildungskraft, die inspiriert ist von der Lebenspraxis und Verkündigung Jesu und der imaginativen Kraft der Lebensalternative 'Reich Gottes'. Unglaube kann vor diesem Hintergrund buchstabiert werden als Wahrnehmungsblindheit und als Mangel an Vorstellungskraft, was es bedeuten würde, sich auf Gottes Herrschaft einzulassen.³³

Kathartische Wahrnehmung ist also keine distanziert-neutrale Wahrnehmung. Im theologischen Horizont, der im Religionsunterricht zu eröffnen wäre, wird es darum gehen, die eigene Wahrnehmung, die ja schließlich immer mitgeprägt ist durch Wahrnehmungen anderer vor uns und neben uns, zu verbinden mit Wahrnehmungsweisen aus der christlichen Tradition. Ein solches Erproben kann die eigene Wahrnehmungsfähigkeit erweitern und zugleich Neues an den Wahrnehmungen anderer vor uns entdecken lassen. Albrecht Grözinger hat dieses Zusammenspiel aufgewiesen am Beispiel des Magnifikats (Lk 1,39–56): ein Lied voller Sinnlichkeit und voller Erinnerungen und Zukunftsvisionen. Die Prophetin Maria nimmt erinnernd die Geschichte Gottes mit den Menschen wahr, und aus dieser Erinnerung entwirft sie die Welt in messianischer Perspektive als Einladung, sich auf diese Perspektive, die zur Umkehr aufruft, einzulassen. Umkehr bedeutet dann, die partielle Wahrnehmungsweise der Wirklichkeit, wie sie in diesem Lied zum Ausdruck kommt, als Zuwendung Gottes zu den Niedrigen und Armen anzunehmen, die Welt wie die werdende Mutter des Messias wahrzunehmen. Das ist wohl das, was im Synodenbeschluß „Der Religionsunterricht in der Schule“ als Aufgabe des Religionsunterrichts bezeichnet wird: die Welt im Licht des Glaubens zu sehen. So ist eine sensible Wahrnehmung notwendig, eine Wahrnehmung, die herausfordert zu Stellungnahme, Parteinahme, zu liebender Zuwendung, aber auch zum Widerspruch und zum Protest.

Am Beispiel des Magnifikats kann auch das Leitmotiv dieser Festschrift für Joseph Ratzinger unter ästhetisch-theologischer Perspektive gedeutet werden. Treue zur Tradition bedeutet dann in der Wahrnehmungsspur des messianisch-prophetischen Lobgesangs der Maria zu bleiben; Öffnung für den Wandel bedeutet, diese Wahrnehmungsspur immer wieder aufs neue auf die

³³ Vgl. JÜRGEN WERBICK, a.a.O., 29. Zum Zusammenhang von Wahrnehmung und Einbildung vgl. HANS-GÜNTHER HEIMBROCK: Wahrnehmung und Einbildung. Irritationen religiöser Erziehung durch virtuelle Welten. In: Schönberger Hefte 2 (1996), 10–19.

konkrete Wirklichkeit zu beziehen und in neuen, veränderten Situationen konkret werden zu lassen.³⁴ Treue zur Tradition und zu den Inhalten der Tradition und (ästhetische) Wahrnehmung des Neuen schließen sich also nicht aus, sondern stehen in einer fruchtbaren, bereichernden Spannung. Dabei ist es wichtig, daß der Eigenanspruch der Tradition auch in seiner Andersheit, Fremdheit und Ferne genauso sorgfältig wahrgenommen und angenommen wird wie das Neue in der konkreten Lebenssituation, das zu Stellungnahme und Parteinahme, zu Umkehr, zum Protest und auch zu gläubiger Hoffnung auffordert.

In der messianischen Wahrnehmungsspur bleiben und es mit ihr versuchen, mit dieser Erfahrung Erfahrungen machen³⁵, das erfordert auch imaginative Kräfte. In der messianischen Wahrnehmungsspur stößt der Wahrnehmende auf ein Mehr an Wirklichkeit, hier wird das Wahrnehmbare überboten durch ein Mehr an Sein. Die Welt im Glauben von der Wirklichkeit Gottes her sehen, das verlangt über die ästhetische Wahrnehmung hinaus Imaginationsfähigkeit. Im Lichte des Glaubens öffnet sich ein Möglichkeits-horizont und damit neue Wahrnehmungsmöglichkeiten.

Kathartische Wahrnehmung hat darum auch mit Einbildungskraft, mit Imaginationskraft und Phantasie zu tun.

Religionsunterricht hat dann die Aufgabe, Vorstellungskraft zu inspirieren: Vorstellungskraft für die mögliche Wirklichkeit der Gottesherrschaft. Es geht dann auch um eine „Umkehr der Einbildungskraft“³⁶, die Paul Ricoeur als Funktion der Metapher in der biblischen Sprache hervorhebt. Die Fähigkeit einer Umkehr der Einbildungskraft ist nach Ricoeur einer Ethik vorgeordnet,

³⁴ Vgl. zum Verhältnis von Wahrnehmung und Tradition und zu dem hier gewählten Beispiel ALBRECHT GRÖZINGER: Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung, Gütersloh 1995, 66–80.

³⁵ Vgl. EBERHARD JÜNGEL: Gott als Geheimnis der Welt. Zur Begründung der Theologie des Gekreuzigten im Streit zwischen Theismus und Atheismus, Tübingen 1984², 225: „Ist doch der Glaube nicht einfach eine fixierbare Erfahrung unter anderen, sondern die verwirklichte Bereitschaft, mit der Erfahrung selber neue Erfahrungen zu machen, so daß man ihn regelrecht als *eine Erfahrung mit der Erfahrung* zu definieren hat.“

³⁶ PAUL RICOEUR: Stellung und Funktion der Metapher in der biblischen Sprache. In: Ders. und Eberhard Jüngel: Metapher. Zur Hermeneutik religiöser Sprache. (Sonderheft der Evangelischen Theologie), München 1974, 45–70, hier: 70.

sie ist eine Poietik, welche unserer Einbildungskraft neue Dimensionen eröffnet.³⁷

2.3 Poiesis – Gestaltwerden von Wahrnehmung

Zur ästhetischen Erfahrung gehört neben der wahrnehmend-rezeptiven (*aisthesis*) und der urteilenden Dimension, die Spielräume für Entscheidungen eröffnet (*katharsis*), die gestaltgebend-handelnde Dimension (*poiesis*). Ästhetische Wahrnehmung hat auch Auswirkungen auf das Handeln. Katharsis zielt hin auf richtiges Handeln und auf Gestaltgebung. In der Dimension der Gestaltgebung ästhetischen Handelns sind Form und Methode untrennbar mit dem Inhalt verbunden. Der Begriff Gestalt ist geeignet, diesen untrennbaren Zusammenhang hervorzuheben. Ästhetische Gestaltgebung zeichnet sich gerade durch den Zusammenhang von der Form- und Inhaltsebene des Handelns aus.³⁸ Im Prozeß der Gestaltwerdung fallen also Inhalt und Form zusammen. Dies wird vor allem im Vorgang des Symbolisierens deutlich. Für Erich Feifel ist hier das unterscheidend Ästhetische zu erkennen: „Gestalt, die die Form zum Inhalt werden läßt und dabei selbst zum Inhalt wird.“³⁹

³⁷ Vgl. A.a.O., zur religionspädagogischen Relevanz einer solchen Umkehr der Vorstellungskraft vgl. auch JÜRGEN WERBICK: Theologische Ästhetik nach dem Ende der Kunst, a.a.O., 26: „Sich darauf einlassen, wie das Unvorstellbare vorstellbar und damit im Vorstellenden auch Wirklichkeit wird, sich dem bisher Unvorstellbaren öffnen, es in mir zur Wirkung – zur Resonanz – kommen zu lassen, mir die Augen und alle Sinne öffnen lassen für das, was ich bisher nicht wahrgenommen habe, von ihm her neu sehen und neu erleben, was meine – unsere – Welt zutiefst bestimmt. Alle diese Hinweise zur ästhetischen Erfahrung verlangen danach, fundamentaltheologisch und religionspädagogisch ernst genommen zu werden.“

³⁸ Vgl. ALBRECHT GRÖZINGER: Praktische Theologie und Ästhetik, a.a.O., 210: „Von einer *explizit* ästhetischen Praxis kann dort gesprochen werden, wo der Zusammenhang von Form- und Inhalts-Ebene des Handelns als ein bewußter ins Blickfeld rückt.“

³⁹ ERICH FEIFEL: a.a.O., 15; ALBRECHT GRÖZINGER, a.a.O., 217: „Jeder Umgang mit Formen setzt Inhalte, bzw. jeder Inhalt ruft nach einer bestimmten Form. Da

Ästhetisches Gestalten ist Ausdruck menschlicher Freiheit und Würde. Das gilt besonders augenfällig für das Spielen, Musizieren, Malen, Plastizieren, Erzählen, Textgestalten und die rhythmische Bewegung, ebenso wie für den ganzen Bereich der ästhetischen Alltagspraxis (Wahl der Frisur, der Kleidung, Wohnraumgestaltung, Gestalten eines Festes, eines Essens, von Beziehungen, von Zeit etc.).⁴⁰

Kein Bereich menschlicher Erfahrung ist davon ausgenommen, auch nicht der von Religion, Politik, Ökonomie und Gesellschaft. Ästhetisches Gestalten bezieht sich auch auf Möglichkeiten, Wirklichkeit neu und menschlicher zu gestalten.⁴¹

Die poietische Dimension ästhetischer Erfahrung als Impuls zur Gestaltgebung, zur Praxis, zur Humanisierung von Welt und zur *caritas* darf aus theologischen Gründen nicht losgelöst werden von den bisher genannten Dimensionen, vor allem nicht von der ästhetischen. Wenn Hans Urs von Balthasar theologische Ästhetik als „Erblickungslehre“ und „Entrückungslehre“ in zwei Zeiten in unauflösliche Verbindung setzt, dann gibt er – vor aller Leistung und Umkehr – dem Sich-Öffnen für Gott ein Prae. Die Gnade des Sehens-Lassens ist es, die die Hingerissenheit des Menschen zu Gott einleitet. Theologische Ästhetik hat ihren Grund in Gott und in seinem Sehen-Lassen.⁴² Passivität hat den Vorrang vor Aktivität.⁴³

dieser Zusammenhang in sich aber geschichtlich variabel ist, ist er immer wieder aufs neue präzisiert zu bestimmen.“

⁴⁰ Vgl. WOLFGANG KLAFKI: Über Wahrnehmung und Gestaltung in der ästhetischen Bildung. In: Kunst und Unterricht 176 (1993), 28–29.

⁴¹ GEORGE REILLY, a.a.O., 58.

⁴² Vgl. HANS URS VON BALTHASAR: a.a.O., 118.

⁴³ Vgl. A.a.O., 236f: „Weil nun aber Gott seinem Gottsein gemäß und erst recht in seiner historischen Offenbarung die volle Initiative im Verhältnis des Geschöpfes zu ihm hat, weil er sagt, wer er ist und wie man sich richtig zu ihm einstellt, darum hat in der ersten apriorischen Struktur des Geschöpfes, die dann durch die Offenbarungsgnade ans Licht gezogen und zu ihrer Eigentlichkeit gebracht wird, die Passivität den Vorrang vor der Aktivität. Als Passivität wohl verstanden eines in seiner Empfänglichkeit je schon aktiven Wesens, dessen Grundakt aber eben in Empfangenkönnen besteht.“ PETER HANDKE sieht in seinem „Versuch über die Müdigkeit“ wohl vergleichbare Zusammenhänge: Ders.: Versuch über die Müdigkeit, Frankfurt a.M. 1989, 1991, 74: „Die Pfingstgesellschaft, wie sie den Geist empfing, stelle ich mir durch die Bank müde vor.“

Dies gibt der Kontemplation eine besondere Würde, ebenso dem Schönen als dem „Gnadenglanz des umsonst Geschenkten“⁴⁴. Sie bewahrt den Glauben davor, sich dem bloß Wahren zu verschreiben (Glaube als System richtiger Sätze) oder dem bloß Guten (Glaube als das Nützlichste und Heilsamste für das Subjekt). Im Sinne von Hans Urs von Balthasar ist „Poiesis“ Hervorbringung von Schönerem, dies aber in gläubiger Gelassenheit.⁴⁵

In dieser Betonung des Vorrangs des Passiven vor dem Aktiven trifft sich die theologische Ästhetik Hans Urs von Balthasars mit dem Entwurf von Rudolf Bohren, Praktische Theologie als theologische Ästhetik zu begründen.⁴⁶ Für Bohren sind die menschlichen Taten wahrgenommene Gelegenheiten, diese wiederum Gabe des Geistes. Geistesgegenwärtiges Wahrnehmen von Gelegenheit verbindet Kontemplation mit Aktion, Theorie mit Praxis. „Das Wahrnehmen ist schon Aktion, leitet über zur Aktion. In diesem Sinne bildet das Wahrnehmen das primäre Problem Praktischer Theologie. Neue, große Taten wahrnehmen meint dann: sie als vom Dreieinen gegebene Gabe und Aufgabe wahrnehmen.“⁴⁷

In poetischer Wahrnehmung ist dann auch das Element des Wahr-Machens und des Als-wahr-Erweisens erhalten. In ästhetischer Praxis unter theologischem Vorzeichen hat nicht das Sein-Sollende den Vorrang sondern das Gegebene. Der Indikativ hat einen Vorrang vor dem Imperativ. *Poiesis* könnte in diesem Zusammenhang bedeuten: dem Gegebenen Gestalt geben, Ausdruck geben. Dabei ist natürlich vorausgesetzt, daß das Gegebene als Mehrwert in der Praxis noch nicht eingelöst ist, noch ausstehend ist.

Den Zusammenhang von ästhetischer Wahrnehmung und von Handeln kann man an zahlreichen Erzählungen der biblischen Überlieferung ablesen.

Gott nimmt das Elend seines Volkes in Ägypten wahr, sieht es (Ex 3,7), hört sein Stöhnen (Ex 3,24). Sein Erkennen führt zum Handeln: „Ich bin herabgestiegen, sie aus der Hand der Ägypter zu entreißen und aus ihrem Land

hinaufzuführen in ein schönes, weites Land, in ein Land, in dem Milch und Honig fließen...“ (Ex 3,8).

Im brennenden Busch, der nicht verbrennt, so die Aufmerksamkeit und den Blick des Mose auf sich ziehend, seine vertrauten Alltagswahrnehmungen aufnehmend und zugleich verfremdend, zeigt sich Gott dem Mose als einer, der sich blicken läßt und sich gleichzeitig seinen Blicken entzieht. Mose steht in der Spannung zwischen „Kennen und Nichterkennen“⁴⁸.

Gott macht das Gesehene schließlich durch sein Wort eindeutig, und die dramatische Offenbarungsgeschichte, in der Gott die Antwort auf die Frage nach seinem Namen verweigert und ihn doch preisgibt als einer, der sich mit seinem Namen der menschlichen Verfügbarkeit entzieht. Diese Theophanie endet damit, daß Mose sich auf den Weg macht, um zum Anführer seines Volkes zu werden.⁴⁹

Gott naht sich dem Elija auf dem Berg Horeb im sanften, leisen Säuseln, spricht ihn an und schickt ihn zurück durch die Wüste in die Arena der religiösen und politischen Auseinandersetzungen (1 Kön 19,19–21).

In der ästhetisch so gesättigten Emmaus-Erzählung (Lk 24,13–35) ist es nicht das Wort, das die Jünger zum Erkennen bringt, sondern die sinnlich-ästhetische Erfahrung beim Brotbrechen, in dem Jesus sich als der Auferstandene zeigt, ihnen die Augen öffnet und sich sogleich ihren Blicken entzieht. So werden durch dieses ästhetische Widerfahrnis die vorherigen Worte auf dem Weg eindeutig und gestärkt durch diese Wahrnehmung begeben sich die Jünger schließlich auf den Rückweg nach Jerusalem.⁵⁰

Wie Wahrnehmung verwandelt, in Bewegung und auf neue Wege bringt, das läßt sich an der Heilung des blinden Barthimäus (Mk 10,46–52) zeigen. Davon erzählt auch der Weg der für Phänomene so aufmerksamen Weisen aus dem Morgenland, die den Stern sehen, sich etwas von Herodes sagen lassen, losgehen, das Kind und seine Mutter sehen, ihm huldigen, sinnenfreudige Geschenke geben, sensibel sind für Traumbilder und -stimmen, und

⁴⁴ Ders.: Herrlichkeit, Bd.3, Teil 1, 39f.

⁴⁵ A.a.O., 934.

⁴⁶ Vgl. hierzu: KLAUSJÜRGEN HEINRICH: Wiedergewinnung einer theologischen Ästhetik und ihre Bedeutung für die Liturgie. Eine fundamental-liturgische Positionsbestimmung, Würzburg 1994, 86.

⁴⁷ RUDOLF BOHREN: a.a.O., 135.

⁴⁸ HANS URS VON BALTHASAR: Herrlichkeit. Bd. 3, Teil 2, 37.

⁴⁹ Als Ergebnis einer sensiblen „ästhetischen Phänomenologie“ dieser Berufungsgeschichte kann ALBRECHT GRÖZINGER: a.a.O., 95f sagen: „Enger kann man den Zusammenhang von Ästhetik und Praxis, Wahrnehmen und Handeln... gar nicht mehr sehen, als es hier in der Berufungsgeschichte des Mose geschieht.“

⁵⁰ Vgl. ALBRECHT GRÖZINGER, a.a.O., 99–102.

schließlich „auf einem anderen Weg heimkehren in ihr Land“ (Mt 2,12b), während Herodes als instruierter Wissender nicht selber sehen will, sich nicht auf den Weg begibt und in Jerusalem und bei sich bleibt.⁵¹

Was all diesen so unterschiedlichen biblischen Überlieferungen vergleichbar ist: Sie sind bezogen auf Wahrnehmung, und sie verwandeln und eröffnen so neue Wahrnehmungen und regen zu neuem Handeln an.

Der theologisch begründete Vorrang des Indikativs und damit des empfangenden und aufmerksamen Wahrnehmens entlastet auch den Religionsunterricht von überhöhten Sollenserwartungen und bewahrt ihn vor Aktivismus. Dabei sind eine Förderung von Aufmerksamkeit, erst recht eines verweilenden Wahrnehmens – vor allem im unterrichtlichen Kontext – aktive Handlungen. Das Verweilen und das Aufgehen in der Sache erfordert in heutiger Zeit und vor allem in der Institution Schule, in aktiver Weise gegen den Strom der Zeit anzugehen. Eine solche Haltung muß errungen werden. „Die Gewaltlosigkeit der Hingabe verdankt sich selbst der Gewalt, mit der wir gegen den Strom der Zeit angehen.“⁵² Wenn sinnliche Wahrnehmung zur ästhetischen Anschauung werden will, muß das Subjekt sich gewaltsam losreißen von der Zeit, um sich gewaltlos in den Gegenstand versenken zu können. Ein solch aktiver Prozeß ist im didaktischen Horizont eine Vorbedingung dafür, um offen zu werden für das Andere, das Fremde und Neue. Dies kann nur an sich heran lassen, wer wartend etwas erwarten kann.⁵³

Gestalt geben in religionsdidaktischem Horizont bedeutet, daß Schüler und Schülerinnen innere Vorgänge, vertiefende Eindrücke, Wahrnehmungen, Lebensstile, Botschaften, Gemeinsamkeiten etc. mit vielen Möglichkeiten ausdrücken lernen und ausdrücken dürfen. Inneres Leben bedarf der äußeren Form. Gesten und Formen sind für das Gelingen von Kommunikation unersetzlich. Religiöse Formen, die gestaltlos bleiben, verflüchtigen sich schnell. Im Religionsunterricht sollen Kinder und Jugendliche lernen, ihre

⁵¹ Vgl. WINFRIED VERBURG: Gehen, Sehen, Handeln. Mahnung wider die nur vermittelte Wahrnehmung (i.E.)

⁵² MICHAEL THEUNISSEN: Freiheit von der Zeit. Ästhetisches Anschauen als Verweilen. In: Ders.: Negative Theologie der Zeit, Frankfurt a.M. 1991, 285–298, hier: 287f.

⁵³ Vgl. GEORG HILGER: Für eine religionspädagogische Entdeckung der Langsamkeit. In: G. Hilger/G. Reilly (Hg.): Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 261–279.

Lebensdeutungen, ihr Engagement, ihre Religiosität und ihren Glauben zu gestalten: sichtbar, hörbar, fühlbar und mitteilbar. Dabei wird es vor allem darauf ankommen, daß die Schüler und Schülerinnen zu eigenem Ausdruck befreit werden: im Erzählen, im kreativen Schreiben, im Beten, im Malen und Gestalten, in der Bewegung, im darstellenden Spiel, in ihren eigenen Symbolisierungen, in ihren Selbstdarstellungen, in der Gestaltung von Ritualen, in der Festgestaltung etc.. Religionsunterricht sollte Lernformen anbieten, das auszudrücken, was für sie im Leben wichtig, bedeutungsvoll, „heilig“ ist, was als sinnvoll und was als sinnlos erfahren wird, was leben und hoffen läßt, und was das Leben behindert. Das intensiviert auch die Wahrnehmung, ermöglicht Kommunikation und macht sensibel für das, was ist, was gegeben ist, was werden könnte und was anders werden müßte.

Ich sehe hierin eine unverzichtbare Grundlage für das, was religionsdidaktisch als Prinzip der Korrelation bezeichnet wird: In eine produktiv-kritische Wechselbeziehung zwischen erfahrenem Leben und den in den Texten, Bildern, Symbolen und Sakramenten Gestalt gewordenen Lebens- und Weltdeutungen christlicher Tradition kann wohl nur eintreten und sich einlassen, wer sich und die eigenen Lebens- und Weltdeutungen wahrgenommen hat und ihnen Gestalt hat geben können.

Anders ausgedrückt: Die Symbole des christlichen Glaubens lassen sich nur dann in ihrer lebensdeutenden und heilenden Kraft erahnen, wenn Kinder und Jugendliche selber gelernt haben zu symbolisieren, wenn sie gelernt haben, eine „Sprache“, einen Ausdruck dafür zu finden, was für sie in ihrem Leben Bedeutung hat, was für sie sinnvoll und sinnlos ist. Symboldidaktik unter ästhetischem Vorzeichen ist immer auch Symbolisierungsdidaktik und religiöse Alphabetisierung. Religiöse Alphabetisierung unter poetisch-ästhetischem Vorzeichen bedeutet dann, der Vorstellungs- und Ausdruckskraft Gestalt zu geben und sie zu stärken.

3. Die Inhalte des Religionsunterrichts und ihre Wahrnehmbarkeit

Eine ästhetisch inspirierte Religionsdidaktik wird immer wieder betonen, daß Inhaltsfragen auch Form- und Gestaltungsfragen sind. Inhalte werden durch

Gestalt und Form zu einem Gegenüber für die lernenden Subjekte, werden erst dadurch zu einem wahrnehmbaren „Etwas“. Je nach dem, wie sich den Schülerinnen und Schülern der Inhalt darstellt (oder wie er dargestellt wird), welche - kognitiven, affektiven oder pragmatischen - Beziehungen sie zu ihm mitbringen oder in der Begegnung entwickeln, erschließt sich ihnen der Inhalt. Man kann sagen, daß der Inhalt auch durch den Lernweg konstituiert wird. Er ist unlösbar verbunden mit den Formen der Vermittlung: Durch sie werden Perspektiven eröffnet oder ausgeblendet, durch sie werden Inhalte formiert, aber auch deformiert, werden sie auffordernd oder abweisend, eröffnen oder verhindern sie Begegnungen mit dem Inhalt, mit sich selbst, dem Du, den anderen und dem Anderen. Methoden sind also nie inhaltsneutral, sie enthalten inhaltliche und normative Implikationen. In der Didaktik hat sich für diesen unlösbaren Implikationszusammenhang der unterschiedlichen Faktoren des Lernprozesses der Terminus Interdependenz eingebürgert.⁵⁴

Für die Inhalte des Religionsunterrichts gilt konsequenterweise: Sie sind daraufhin zu befragen, was ihre ästhetische Struktur ist und welche Lernwege ihnen angemessen sind. Die Lernwege müssen gewährleisten, daß die Inhalte auch zum Gegenüber werden können, daß sie in ihrer eigenen Gestalt auch wahrgenommen werden können (so perspektivisch und so unabgeschlossen und so situationsabhängig dies auch immer sein mag).⁵⁵ Eine ästhetisch inspirierte Religionsdidaktik wird sich gegen jede Funktionalisierung und Vereinnahmung der Inhalte wehren zugunsten ihres Eigenanspruchs, zugunsten ihrer unverwechselbaren Gestalt.

⁵⁴ Vgl. u.a. HERWIG BLANKERTZ: Theorien und Modelle der Didaktik (Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Bd. 6), München 1970⁴, 91, vgl. u.a. auch RAINER LACHMANN: Vom religionsdidaktischen Rang des Methodischen. In: KatBl 121 (1996), 319–323.

⁵⁵ Wie sehr Wahrnehmung von der biographischen Situation abhängig ist und wie sehr von dieser her unterschiedliche Sehweisen z.B. eines Kunstwerkes hervorgerufen werden, das zeigt sehr schön John Berger in einer Erzählung, wie er 1963 und 1973 den Isenheimer Altar anders sieht: „In einer Zeit revolutionärer Erwartung sah ich ein Kunstwerk, das als Zeugnis vergangener Verzweiflung überdauert hat; in einer Zeit, die durchgestanden werden muß, bietet mir das gleiche Kunstwerk wunderbarerweise einen schmalen Weg durch die Verzweiflung an.“ JOHN BERGER: Zweimal in Colmar: Der Isenheimer Altar, neu gesehen. In: Ders.: Das Leben der Bilder oder die Kunst des Sehens, Berlin 1989, 70–77.)

Den Gestaltcharakter der Inhalte christlicher Glaubenstradition ernst nehmen bedeutet, sie auch in ihrer Fremdheit, Befremdlichkeit und Andersheit zu sehen, und sie so in ihrem Mehrwert an Bedeutung zu schützen. Nur dann können die Inhalte des Glaubens neue Wahrnehmungsmöglichkeiten von Leben und Wirklichkeit eröffnen, zum Widerspruch ermutigen und zu Glaube, Hoffnung und Liebe einladen. Eine ästhetische Zuwendung zu den Inhalten, zu Welt und Leben soll diese ja gerade vor einem vereinnahmenden Zugriff bewahren und so Wirklichkeit in ihrer eschatologischen Bestimmung offen halten, offen für das Unbewältigbare.⁵⁶

Ästhetische Wahrnehmung heißt in diesem Sinne, eine einseitige wissenschaftliche Erkenntnisform durch ein Zusammenspiel verschiedener Rationalitäten zu ergänzen, die auch die sinnlich-affektive Dimension mit einbeziehen. Religionsunterricht als „Wahrnehmungsschule“ will zwischen den Wahrnehmenden (den Subjekten in ihren kommunikativen Bezügen) und dem Wahrnehmbaren vermitteln und wird so zu einer ästhetischen Gestaltungsaufgabe. Die erforderliche möglichst hohe Stimmigkeit zwischen Gehalt und Gestalt, zwischen Inhalt und Form gibt dem Religionsunterricht eine hohe Affinität zu künstlerischer Gestaltung – in Unterscheidung zu einem zweckrationalen Zugriff auf die Inhalte und das Lernen. Daß hiermit auch ein Modus der Zuwendung zur Welt als Schöpfung und Projekt Gottes gemeint ist, das wollten die Überlegungen oben verdeutlichen.

Von einem noch zu entwickelnden Verständnis des Religionsunterrichts als Wahrnehmungsschule erwarte ich neue religionsdidaktische Möglichkeiten, wie Schüler und Schülerinnen sich in Beziehung setzen können zu der partiellen Wahrnehmungsweise von Welt und Leben, wie sie in den Symbolen der Glaubenstradition, den großen Erzählungen von Gottes Offenbarwerden, den sakramentalen und liturgischen Vollzügen der Kirche Gestalt geworden sind. Zu einer Wahrnehmungsschule wird sich der Religionsunterricht nur dann entwickeln können, wenn die Religionsdidaktik (und mit ihr auch Theologie und Kirche) sensibel wird für die Wahrnehmungsbedingungen und -weisen heutiger Kinder und Jugendlicher und sich selbstkritisch fragt, in

⁵⁶ Vgl. HERMANN P. SILLER: Handlungstheoretischer Gang zu einer theologischen Aussicht auf Kunst. In: Walter Lesch (Hg.), Theologie und ästhetische Erfahrung: Beiträge zur Begegnung von Religion und Kunst, Darmstadt (1993), 48–67, hier: 64f.

welcher Gestalt ihre Inhalte, Botschaften und ihr Selbstvollzug zum Gegenüber werden.⁵⁷

Es ist damit auch die Wahrnehmungskompetenz und Lernfähigkeit von Theologie und Kirche angefragt. Theologie und Kirche müssen wahrnehmungssensibel für die Wahrnehmungen der Menschen sein, wenn sie selber wahrgenommen werden wollen und erst recht, wenn sie die Wahrnehmungen der Menschen öffnen wollen für die eschatologische Bestimmtheit von Wirklichkeit und dafür einstehen wollen, daß Gott die Menschen und diese Welt wahrnimmt.

⁵⁷ Vgl. hierzu GEORG HILGER: Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln I. In: E. Groß/K. König (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln, Regensburg 1996, 9–48, hier: 17f; Ders.: Jugendliche und ihre Religiosität. Individualisierung und Pluralisierung als religionsdidaktische Herausforderung. In: H. Petri/G. Schmuttermayr u.a. (Hg.), Glaubensvermittlung im Umbruch. FS für Bischof Manfred Müller, Regensburg 1996, 343–361.