

III.1 Ästhetisches Lernen

Georg Hilger

Angeichts einer wortreichen Schule und einer allgemeinen Reizüberflutung wird hier für einen Religionsunterricht votiert, in dem Schülerinnen und Schüler das sinnhafte Wahrnehmen, Deuten und Gestalten in Achtsamkeit und Verlangsamung neu lernen. Solch ästhetisches Lernen eröffnet Zugänge zu religiösen Sehweisen auch der sinnlich erfahrbaren Wirklichkeit. Es ermöglicht eine sinnliche und damit tiefere Auseinandersetzung mit Sinn- und Glaubensfragen sowie ein neues Handeln und nimmt die ästhetische Dimension von Religion und Glauben in den Blick.

1. Problemanzeige

Wie in anderen Schulfächern besteht auch im Religionsunterricht die Tendenz, ein entsinnlichtes Wissen in den Köpfen der Kinder und Jugendlichen anzuhäufen, das letztlich wirkungslos bleibt und keine Relevanz für Lebensdeutung und Weltverstehen besitzt, weil es nicht biografisch und lebensweltlich situiert ist und somit distanziertes Wissen bleibt. Um einer rationalistischen Engführung religiöser Bildung zu entgehen, bemüht sich die Religionsdidaktik seit vielen Jahrzehnten, den Religionsunterricht erfahrungshermeneutisch zu konzipieren.

Ein religionsdidaktischer Ansatz, der die sinnhafte Wahrnehmung von Welt und Leben und die sinnliche Dimension von Religion und Glauben in den Blick nimmt und dem es damit um ästhetische Erfahrung geht, lässt sich unter dem Begriff »ästhetisches Lernen« zusammenfassen. Was damit gemeint ist und worin die religionsdidaktische Bedeutung gesehen werden kann, soll in diesem Kapitel dargelegt werden.

2. Was will ästhetisches Lernen?

Unter dem Vorzeichen eines »ästhetischen Lernens« soll für eine Lernkultur im Religionsunterricht geworben werden, die den Lernenden in seiner Leiblichkeit und Sinnlichkeit annimmt, seine Wahrnehmungsfähigkeit für die Vieldimensionalität von Wirklichkeit, eine kritische Infragestellung und Irritation von Wahrnehmungsgewohnheiten und seine religiöse Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit fördert und darüber hinaus Vorstellungs- und Einbildungskräfte anregt.

Mit diesem weiten Verständnis von Ästhetik soll die Fantasie für die vielfältigen Möglichkeiten eines leiblich-sinnlichen Lernens im Religionsunterricht angeregt werden. Ästhetisches Lernen in diesem Sinne beschränkt sich somit nicht auf festlegbare Teilbereiche des Religionsunterrichts wie religiös relevante Kunstwerke oder ästhetische Objekte gelebter Religion (vgl. Gärtner 2006, 26f).

3. Zum Begriff »ästhetische Bildung«

Hartmut von Hentig (1967) hat den Ästhetikbegriff wieder in die pädagogische Diskussion eingeführt und ihn nicht nur auf Kunst und musische Bildung bezogen. Ästhetische Bildung meint dann – die wörtliche Bedeutung des Begriffs »aisthesis« aufnehmend – Ausrüstung und Übung des Menschen in der Wahrnehmung. An Friedrich Schillers Briefe »Über die ästhetische Erziehung des Menschen« aus dem Jahre 1795 anknüpfend, bedeutet ästhetische Bildung Erziehung zu einer Sittlichkeit, die den Menschen und die Natur nicht instrumentalisiert. Sie überwindet eine Spaltung der Rationalität in Innen und Außen, des intuitiven vom abstrahierenden Verstand und damit das Auseinanderfallen von Mittel und Zweck.

Vor Schiller hat der Philosoph Alexander Gottlieb Baumgarten (1714–1762), der Gründungsvater der Ästhetik, in Auseinandersetzung mit einem verengten Rationalitätsbegriff der Aufklärung die Rehabilitation der sinnlichen Erkenntnis (aisthesis) gefordert und Ästhetik als eine neue Wissenschaft begründet, die den ganzen Menschen mit all seinen Erkenntnismöglichkeiten wieder in den Vordergrund stellt (vgl. Schneider 1988, 8–20). Wenn Sinnestätigkeit also Grundlage von Erkenntnis ist, dann muss jeder Unterricht die Dimension des Ästhetischen und damit auch sinnliche Erkenntnis nicht nur berücksichtigen, sondern bewusst pflegen. Neben einer sog. distanziert wissenschaftlichen Erkenntnis bzw. Rationalität ist ästhetische Erkenntnis bzw. Rationalität ein davon unterscheidbarer Weg der Erkenntnis und Weltzuwendung, der neben dem Sinnlichen die Emotionen und die persönlichen Vorlieben sowie Abneigungen und Stellungnahmen nicht verdrängt, sondern diese in die Reflexion mit einbezieht. Angezielt wird also eine Integration von Sinnlichkeit und Rationalität. Wie aktuell ein solches Anknüpfen an die humanistischen Vorstellungen von Erziehung bei Friedrich Schiller ist, zeigt das gewachsene Bewusstsein um Ausbeutung und Zerstörung der Natur und die Gefahr einer Instrumentalisierung und Verdinglichung des Menschen. Das »postmoderne« Krisenbewusstsein hebt darum die Bedeutung des Individuellen, Körperlichen und Endlichen hervor und hat eine neue Hinwendung zum Ästhetischen vorbereitet als eine Sensibilität für den Zusammenhang von Form und Inhalt, von Innen und Außen und von Vernunft und Praxis (vgl. u.a. Welsch 1993, 1996).

Ästhetische Erfahrung im Kontext der folgenden religionsdidaktischen Überlegungen wird in drei Dimensionen entfaltet: Aisthesis im wörtlichen Sinne als Sinneswahrnehmung, sodann ästhetische Erfahrung als Poiesis im Sinne von Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit und schließlich ästhetische Erfahrung als Katharsis im Sinne von Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit. Diesen drei aufeinander bezogenen Dimensionen liegen Kategorien der antiken Ästhetik zugrunde, die in der neueren Ästhetikdiskussion aufgegriffen wurden, um ästhetische Erfahrung gegenüber anderen Formen menschlicher Erfahrung abgrenzen zu können (Jauß 1984, 88f, Gröninger 1991, 122–125).

Diese drei Dimensionen ästhetischer Erfahrung erlauben es, ästhetische Bildung näher zu beschreiben.

Ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit (Aisthesis)

Im wörtlichen Sinne meint ästhetische Bildung soviel wie Bildung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit (aisthesis = Wahrnehmung) und zielt auf die Erweiterung und Übung von Wahrnehmungsmöglichkeiten und die Fähigkeit zur Wahrnehmungskritik. Dies schließt die Möglichkeit ein, das alltägliche Leben neu, anders, interessierter wahrzunehmen. Ästhetische Wahrnehmungsschulung umfasst sowohl eine Sensibilisierung der

Sinnlichkeit als auch die Infragestellung bzw. Irritation von Wahrnehmungsgewohnheiten wie die Förderung einer neuen Welt- und Selbstwahrnehmung. Darin drückt sich eine besondere Beziehung zur Welt und zum Leben aus, nämlich ein konkretes Wahrnehmen, das sich einlässt und sich behutsam und aufmerksam an die Welt annähert, auch an ihre Widerstände, Widersprüche und Fremdheiten. Es geht dabei darum, das wahrzunehmen und anzuerkennen, was wir nicht wahrnehmen wollen: das Übersehene, Überhörte, Unerhörte (Welsch 1996, 132). Das hier gemeinte Weltverständnis sieht Reilly (1988, 56) als ein prinzipiell affektives und praktisches Verwickeltsein des Menschen in der Welt. Wahrnehmen heißt dann auch mitempfinden: mitfreuen und mitleiden können. Kritisiert wird damit eine distanzierte, »extramundane«, darüberstehende Wahrnehmung, die sich auf vereinnahmendes Bescheidwissen beschränkt (Rumpf 1994, 237f).

Ästhetische Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit (Poiesis)

Ästhetische Bildung weist über sinnliches Wahrnehmen hinaus auf ästhetisches Gestalten von Wirklichkeit (Poiesis) und eröffnet Raum für das Mögliche und Erhoffte (Katharsis). Ästhetisches Gestalten ist Ausdruck menschlicher Freiheit und Würde. Dies gilt besonders augenfällig für das Spielen, Musizieren, Malen, Plastizieren, Erzählen, Textgestalten und die rhythmische Bewegung, ebenso wie für den ganzen Bereich der ästhetischen Alltagspraxis wie z.B. die Wahl der Frisur, der Kleidung, Wohnraumgestaltung, das Gestalten eines Festes, eines Essens, von Beziehungen, von Zeit etc. (Klafki 1993, 28). Kein Bereich von menschlicher Erfahrung ist davon ausgenommen, auch nicht der von Religion, Politik, Ökonomie und Gesellschaft. Ästhetisches Gestalten bezieht sich auf Möglichkeiten, Wirklichkeit neu und menschlicher zu gestalten (Reilly 1988, 58).

Ästhetische Urteilsfähigkeit (Katharsis)

Die dritte Dimension von ästhetischer Bildung, die Katharsis, zielt darauf hin, kritisches Bewusstsein zu fördern, die Schülerinnen und Schüler für manipulative Verwendungsmöglichkeiten ästhetischer Mittel (Werbung und Propaganda) zu sensibilisieren, und zwar im Interesse der Freiheit des Subjekts und universeller Solidarität. Gemeint ist damit eine Sensibilisierung für Unterschiede. Ästhetik hat zwischen Besserem und Schlechterem, Humanerem und Inhumanerem, Erstrebenswertem und zu Vermeidendem zu unterscheiden. Damit ist schon ein weiteres Merkmal von ästhetischer Bildung angesprochen. Sie umfasst außerdem die Förderung von ästhetischem Bewusstsein und schließt damit Rationalität und Aufklärung als konstitutive Elemente, die den Prozess des ästhetischen Erfahrens mit bedingen, tragen und verändern, ein. Es kann nicht von Bildung gesprochen werden, solange Ästhetik auf die bloße Schulung von Sinnesorganen oder auf ein Produzieren von Objekten beschränkt bleibt. Menschliche Wahrnehmung enthält notwendigerweise Momente des Erkennens, Denkens, Deutens und Fühlens. Als ästhetische Wahrnehmung führt sie zu ästhetischer Urteilsbildung. Ästhetische Bildung meint somit Stellungnahme und Parteinahme.

4. Religionsdidaktik und ästhetisches Lernen

In der Religionspädagogik wird seit Ende der 1980er Jahre der Ästhetikbegriff im Hinblick auf seine Bedeutung für religionspädagogisches Handeln reflektiert (Peter Biehle, George Reilly, Erich Feifel, Günter Lange, Hans-Günter Heimbrock, Georg Hilger, Joa-

chim Kunstmann, Stefan Altmeyer, Petra Schulz). Oft wird dies angestoßen durch das Interesse an der (bildenden) Kunst (Lange 1995, 339–350; Burrichter 2008a). Kunstmann spricht von der »ästhetischen Signatur« von Religion und Bildung und begründet die grundlegende Bedeutung der Ästhetik für religiöse Bildungsprozesse (Kunstmann 2002, 54). Religionsdidaktische Praxis zeigt unter recht unterschiedlichen Vorzeichen eine »ästhetische« Dimension. Diese tritt dort zutage, wo die Form-Inhalt-Relation etwa bei der Gestaltung eines Festes bewusst beachtet wird, wenn mit Kopf, Herz und Hand gelernt wird. Die ästhetische Dimension des Lernens wird ferner wirksam, wenn alltägliche und religiöse Symbole in ihrer ganzen Sinnhaftigkeit wahrgenommen werden und Schülerinnen und Schüler angeregt werden, selber zu symbolisieren und im ausdrückenden Spiel, kreativen Schreiben, bildnerischen Gestalten ihren Erfahrungen und Wahrnehmungen Ausdruck zu geben, auch dort, wo sie sich im Rahmen eines Projekts für eine sinnvolle Sache engagieren, Stellung beziehen oder andere in Bewegung bringen, oder wenn sie lernen, etwas mit einem anderen Blick, einem anderen Ohr wahrzunehmen. Religionsunterricht wird »ästhetisch«, wenn er z.B. biblisch inspirierte Schworschläge ins Spiel bringt, sich als »Seherschule« (Lange 1977) im weitesten Sinne versteht, um Welt und Leben anders sehen bzw. wahrnehmen zu lernen, wenn er Anregungen gibt, sich auf Gottes liebevollen und parteiischen Blick auf die Welt und den Menschen einzulassen.

Reilly (1988, 60) sieht die religionsdidaktische Bedeutung ästhetischer Bildung vor allem in der Entwicklung einer elementaren *Sensibilität für die religiöse Dimension der Wirklichkeit* und betont für die Inhalte und die Unterrichtsformen des Religionsunterrichts, dass diese Sensibilisierung als sinnhafte wörtlich zu nehmen sei. Darüber hinaus mahnt er an, die ästhetische Praxis der Alltagskultur religionspädagogisch zu reflektieren (u.a. Reilly 2005). Feifel (1992, 8) fordert unter dem Vorzeichen einer religionspädagogischen Ästhetik, den Gestaltcharakter von Wirklichkeit und die Leibhaftigkeit der Botschaft des Glaubens zu erschließen. Die Stimmigkeit von Inhalt und Form, von Gehalt und Gestalt kann als das unterscheidend Ästhetische angesehen werden: Das Was und das Wie sind zwei Seiten derselben Medaille (Schmid 2008, 12). Altmeyer meint, vor einem einseitigen »ästhetischen Wahrnehmungsboom« warnen zu müssen und fordert, die religiöse Ausdrucksfähigkeit und damit die Vielfalt religiös-ästhetischer Ausdruckformen stärker in den Blick zu nehmen (Altmeyer 2006).

Was diese folgenreiche Aussage für religionsdidaktisches Handeln in aller Konsequenz bedeutet, muss erst noch aufgearbeitet werden, meint es doch nicht weniger, als dass auch unterrichtliches Handeln hohe Affinitäten zu künstlerischer Gestaltung hat (vgl. u.a. Schmid 2008). Wie in der Kunst geht es im Religionsunterricht um die Eröffnung neuer Wahrnehmungsmöglichkeiten und um die Irritation festgefahrener Wahrnehmungsmuster z.B. durch Verfahren der Verfremdung und der produktiven Verlangsamung, durch die Blockaden errichtet werden gegen vorschnelle Inbesitznahme von Wirklichkeit zugunsten neuer Erfahrungen. Vor allem zeigt sich die Nähe des Religionsunterrichts zur Kunst dann, wenn er bewusst inszeniert wird und eine Form gewinnt, die dem Inhalt und den im Unterricht agierenden Menschen gerecht wird. Die Stimmigkeit von Lernformen und Inhalt bzw. von Gestalt und Gehalt macht den Religionsunterricht zum Kunst-Stück (vgl. Hilger 2000, 45).

In der Theologie der Gegenwart ist die Ästhetik erst durch das zunehmende Interesse an der Sinnlichkeit des Glaubens zu einem wichtigen Thema geworden, obwohl schon in den 1960er Jahren Hans Urs von Balthasar (1961–1969) eine umfassende theologi-

sche Ästhetik ausgearbeitet hat. Wer die Wirklichkeit des Lebens Jesu als Ikone des unsichtbaren Gottes (Kol 1,15) und Offenbarung als Selbstmitteilung Gottes versteht, der wird keine Theologie betreiben können, ohne der greifbaren Leibhaftigkeit der Gotteswahrheit und der Konkretheit des Reiches Gottes nachspüren zu wollen. Die Provokationen, die in Jesus Christus Gestalt gewonnen haben, fordern zum »Anders-Sehen« und Wahrnehmen des Mitmenschen und der Wirklichkeit heraus. Sie sind Zumutungen für menschliche Wahrnehmungs- und Vorstellungskraft. Sich auf seine Wirklichkeit einzulassen, bedeutet, sich alle Sinne öffnen zu lassen für das, was bisher nicht wahrnehmbar war, und von Jesus Christus her neu zu sehen und neu zu erleben, was das Leben und die Welt zutiefst bestimmt (Werbick 1992, 19.25f).

5. Religionsdidaktische Perspektiven

Was hier als Herausforderung für die Theologie genannt wird, kann religionsdidaktisch unter dem Vorzeichen einer religiösen Wahrnehmungs- und Ausdrucksschulung aufgegriffen werden, die hilft, Welt und Leben anders wahrzunehmen und zu gestalten. Wesentliche Elemente eines solchen religiösen Lernens sollen im Folgenden dargestellt werden.

Aufmerksamkeit und Achtsamkeit lernen (Aisthesis)

Aufmerksamkeit und Wachheit der Sinne sind Voraussetzungen eines teilnehmenden und teilgebenden Miteinander-Lebens. Theologisch kann hier an die Aufmerksamkeit des Samariters (Lk 10,32f) und an die Aufmerksamkeit erinnert werden, die Jesu Rede vom Endgericht einfordert (Mt 25,42–46; vgl. Bitter 1987, 924). Im Dienste von Bildung ist Wahrnehmung zu weiten und sind Wahrnehmungsblockaden zu erkennen und zu überwinden. Der Blick richtet sich auf die Wahrnehmung der Anderen und des Anderen als Voraussetzung, den Anderen auch in seinem Anderssein anerkennen zu können. Helmut Peukert sieht darin den Ernstfall von Bildung in unserer Zeit: Bildung als Prozess der Wahrnehmung und Anerkennung anderer und als produktive Verarbeitung von kultureller Differenz (Peukert 1994, 12).

Entwicklung von Wahrnehmungsfähigkeit stellt sich gegen die »Vernichtung nachdenklicher Aufmerksamkeit« (Rumpf 1992, 28), gegen Unbetreffbarkeit, Empfindungslosigkeit in einer Zeit einer Überflutung durch Konsum anregende, kurzfristige Lust und Neugier erzeugende ästhetische Reize. Solche ästhetischen Phänomene einer »An-ästhetik« (Welsch 1993, 9–40) machen letztlich kontakt- und gefühllos gegenüber Welt und Leben. Oft wird es notwendig sein, »mit fremdem Blick« (Rumpf 1986) Wahrnehmungsgewohnheiten zu unterbrechen, um sowohl das Vertraute wie das Fremde in seiner Differenz wahrnehmen zu können und es so dem schnellen Konsumieren zu entziehen. Dies setzt wieder voraus, sich wirklich auf Wahrnehmungen einzulassen, sich beeindrucken zu lassen und sich Zeit zu nehmen für das Widerständige und Unvertraute im Vertrauten und im Fremden. Bisweilen muss erst etwas fremd geworden sein, um es in seiner Besonderheit wahrnehmen zu können.

Ästhetisches Lernen wird nicht selten eingeschränkt auf reine Sinnesschulung: Sehen – Hören – Riechen – Tasten – Schmecken – Fühlen – Empfinden. Solche Sinne helfen, Welt und Leben wahrzunehmen, zu bestaunen und zu befragen. Dies sind Voraussetzungen zur Wahrnehmung und können das Ich vor Abschottung und Selbstbefangen-

heit bewahren. Es geht dabei aber nicht um das Training isolierter Fähigkeiten, um reine Sinnesschulung. Religionsdidaktisch steht das Entwickeln von Aufmerksamkeit und von Interesse für das, was außen und innen das Leben ausmacht, was es fördert und hindert, für das, was gegeben und was aufgegeben, was zu bejahen und zu verändern ist, im Vordergrund. Aufmerksamkeit bzw. Achtsamkeit gegenüber Menschen verlangt, dass ich meine Sinne für mich und für den anderen aktiv öffne: genau hinsehe, hinhöre und mitempfinde. Dies gilt sowohl als Voraussetzung für Begegnung und wechselseitige Anerkennung als auch im Hinblick auf bedrohliche Situationen (vgl. Heymann 2005, 8f).

Wo Wahrnehmung und Achtsamkeit verkümmern, wird auch das Erfahren dürftiger – im Zusammenleben mit Freunden, in der Begegnung mit der Welt und mit uns selbst. Das kann so weit führen, dass die eigenen Wahrnehmungsunfähigkeiten und Begrenztheiten nicht mehr erkannt werden. Mangelnde Wahrnehmungsfähigkeit führt dazu, dass vieles fraglos hingenommen und die Vorstellungskraft geschwächt wird.

Seinem Leben und seinem Glauben Gestalt und Ausdruck geben (Poiesis)

Gestalt geben bedeutet, dass die Lernenden 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 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, die Schülerinnen und Schülern helfen, das auszudrücken, was für sie im Leben wichtig, bedeutungsvoll, »heilig« ist, was als sinnvoll oder sinnlos erfahren wird, was sie leben und hoffen lässt, aber auch was ihr persönliches und das Leben anderer behindert. Auf diese Weise finden Menschen zu einer intensiveren Wahrnehmung und Kommunikation und werden sensibel für das, was ist, was werden könnte und was anders werden müsste. Es geht dabei gewissermaßen um einen gestaltgebenden Akt von Wahrnehmungen und Erfahrungen, der eine Wirkung hervorruft (vgl. Altmeyer 2006, 314).

Eine produktiv-kritische Wechselbeziehung zwischen erfahrenem Leben und den in den Texten, Bildern, Symbolen und Sakramenten Gestalt gewordenen Lebens- und Weltdeutungen christlicher Tradition (→ III.2) kann wohl nur aufnehmen, wer sich selbst und seine eigenen Lebens- und Weltdeutungen wahrgenommen hat und wenn es gelungen ist, ihnen Gestalt zu geben. Auch 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 (→ III.3), 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.

Zu Urteils- und Entscheidungsfähigkeit angestiftet werden (Katharsis)

Ästhetische Wahrnehmung will zur Stellungnahme herausfordern gegenüber der Verfasstheit des Alltags, will aufmerksam machen auf Lebensformen, die das Recht auf

Leben behindern, und dabei vor allem für die Zukurzgekommenen, Verachteten und Unterdrückten Partei nehmen.

Die kathartische Dimension von Wahrnehmung betont den Entscheidungscharakter. Vor allem in Lebensbereichen, in denen es keine Eindeutigkeiten gibt, ist ästhetische Urteilsfähigkeit 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 zu bewahren. Die Bildung ästhetischer Urteilsfähigkeit setzt voraus, dass jeder Beteiligte seine eigenen Erfahrungen im Interesse eines kommunikativen Suchens nach Wahrheit in die Kommunikation einbringen kann, ohne Zwang und Bevormundung. In kathartischer Perspektive öffnet sich die Wahrnehmung für neue, bisher nicht gekannte Möglichkeiten des Lebens. Religiöses Lernen fördert dann die Vorstellung von dem, was anders sein könnte und wie es anders sein könnte. Ästhetik verweist in diesem Sinne auf Ethik. Eine Sensibilität für den Anspruch und Zuspruch des Anderen und seine Wahrnehmung ermöglicht erst ethische Entscheidungen. Wache Aufmerksamkeit und die Anerkennung des Lebensrechtes anderer ist Voraussetzung eines teilnehmenden und teilgebenden Miteinander-Lebens. In Lk 10,32f wird der Zusammenhang von samaritanischer Aufmerksamkeit als Vorbedingung für samaritanisches Helfen deutlich (Bitter 1987, 926). Religiöses Lernen in diesem Sinne will eine Wahrnehmung, die herausfordert zu Stellungnahme, Parteinahme, zu liebender Zuwendung, aber auch zu Widerspruch und Protest.

6. Ästhetisches Lernen und imaginatives Lernen

Wer Glaube als eine Haltung versteht, die ernst nimmt, dass alles vor Gott und durch Gott ein gutes Ende finden wird, ist gehalten, das, was ist, anzunehmen und zugleich das, was vorfindlich, machbar und verfügbar ist, zu transzendieren. Damit wird dem Machbaren unter eschatologischer Perspektive der Schein des Letztgültigen genommen. Wahrnehmung der eschatologischen Dimension von Wirklichkeit setzt aber die Fähigkeit zur Imagination voraus und ruft nach einer Förderung des Möglichkeitssinns und der Einbildungskraft. Es geht hier um die Fähigkeit eines »neuen Sehens« und Wahrnehmens von Wirklichkeit, damit das je Größere erahnbar wird, was Gott mit dieser Wirklichkeit vorhat.

Imaginatives Lernen als religiöse Schlüsselqualifikation

Neben dem Wirklichkeitssinn ist im Religionsunterricht auch der Möglichkeitssinn zu fördern. Im Interesse einer zu gestaltenden Zukunft, die offen ist für Neues und für das, was man kaum zu hoffen wagt, wird hier versucht, in ein neues Sehen einzuüben durch die imaginative Kraft der Gleichniserzählungen, die imaginativ-poetische Kraft der Psalmen, die prophetisch-utopischen Verheißungen einer »neuen Erde« und eines »neuen Himmels« oder auch durch die Begegnung etwa mit bildender Kunst. All dies kann helfen, dass Wirklichkeit neu gesehen wird und sich neue Möglichkeiten des Hoffens auftun, die auch ein neues Handeln ermöglichen. So kann man die Fähigkeit der Imagination als eine »religiöse Schlüsselqualifikation« ansehen (Biehl 1997, 410), wenn der Religionsunterricht mit seinen Möglichkeiten dazu beiträgt, die Schülerinnen und Schüler für ein Weltverstehen zu sensibilisieren, das offen ist für das Überraschende und

Neue, für das nicht Beherrsch- und Planbare. Dazu gehören die bewusste und gewollte Bildung von eigenen Vorstellungen und von Imaginationskraft, die angesichts der Pluralisierung, Individualisierung und Differenzierung der Vorstellungswelten immer dringlicher wird.

Innere Bilder aktivieren und konstruieren

Unterrichtliche Lernwege wie das Rollenspiel und Bibliodrama, wie Fantasiereisen, Stilübungen, die Verklanglichung eines Textes, die pantomimische Darstellung einer Situation als »Standbild«, das Ausdrücken einer Stimmung in Farbe und Form, das »Clustern«, das automatische Schreiben und das Schreiben zu Bildern und Musik versuchen, Vorstellungen und Emotionen zu strukturieren und für Textproduktionen etc. freizusetzen. Dass solche Methoden, z.B. des kreativen Schreibens (vgl. u.a. Spinner 1993), inzwischen in der Schule Fuß fassen konnten, deutet darauf hin, dass in der Praxis zumindest intuitiv die Bedeutung der Imaginationskraft für ein lebendiges und identitätsförderndes Lernen erkannt worden ist. All diese Ausdrucksarten setzen die Fähigkeit zur Imagination, zur Aktivierung und Produktion von innerer Sprache, inneren Bildern bzw. von Vorstellungen voraus. Durch sie werden innere Wirklichkeiten angesprochen, evoziert oder gezielt konstruiert und reflektiert und zugleich neue Wirklichkeitsräume eröffnet.

Rezeption von literarischen und biblischen Texten und Imagination

Die Rezeption von literarischen und biblischen Texten (→ III.6) lebt in besonderer Weise von der Imaginationskraft. Literarische Texte sind einerseits Produkte von Imagination und nehmen es andererseits den Lesenden oder Hörenden nicht ab, diese auf ihre je eigene Weise selbst zu entdecken, indem sie sie re-imaginieren bzw. indem die Texte die Rezipientinnen und Rezipienten aktivieren, neue Vorstellungen zu entwickeln, die über diejenigen des Textproduzenten hinausgehen können (vgl. B. Lange 1995, 136–138). Bewusst oder unbewusst setzt ein Erzähler bei den Zuhörenden Imagination voraus, wenn er sie an andere Orte und ferne Zeiten versetzt und sie Anteil nehmen lässt an fremden Lebensschicksalen.

Vor allem durch die Leerstellen im Text wird die produktive Einbildungskraft bei der Rezeption von literarischen und so auch von biblischen Texten herausgefordert (vgl. Iser 1970, 34), indem z.B. das offene Ende einer Erzählung wie der Parabel vom Vater und den zwei Söhnen (Lk 15) zum Anlass wird, die Geschichte weiterzuspinnen.

Zielperspektiven und Kriterien

Wenn man anerkennt, dass Religionsunterricht den ganzen Menschen im Blick hat mit seinem Denken, seinen Sinneserfahrungen und Gefühlen, seiner Fantasie und seiner Symbolisierungsfähigkeit bzw. -bedürftigkeit, dann lässt sich erahnen, welche Bedeutung Vorstellungsdenken bzw. imaginatives Lernen für die religiöse Bildung hat. Das imaginative Lernen wäre aber gründlich missverstanden, wenn es dazu beitrüge, einem neuen Irrationalismus das Wort zu reden und eine esoterische Praxis oder manipulative Beeinflussung zu propagieren. Imaginatives Lernen als Dimension religiösen Lernens zielt vielmehr ganz konkret auf religiöse Mündigkeit und auf die Subjektwerdung junger Menschen. Von eben diesen Komponenten her gewinnt es seine Kriteriologie.

Das heißt, dass produktive Einbildungskraft und Vorstellungslernen Rationalität erweitern und nicht ausschließen. Lernprozesse müssen so angelegt sein, dass nachzuden-

ken, zu fragen, zu imaginieren und zu konstruieren einander bedingende Weisen sind, mit einer Sache umzugehen.

Für den Bereich des Unterrichtens ergibt sich aus diesen Überlegungen ein weiteres, wichtiges Kriterium für das imaginative Lernen. Obwohl Vorstellungsbildung in unterrichtlichen Prozessen nicht beliebige Assoziationen wachrufen will und der thematische Bezug gewahrt bleiben soll, kann und darf über sie nicht von außen verfügt werden. Weil das imaginative Lernen in hohem Maß mit dem Innersten des Menschen zu tun hat, muss es die Entscheidung der Schülerinnen und Schüler bleiben, ob und inwieweit sie darüber kommunizieren wollen.

Damit Vorstellungslernen in der Schule gelingt, muss den Lehrenden ferner bewusst sein, dass viele imaginative Übungen in ihrer Wirkung ambivalent sein können und vor allem im Hinblick auf ihre therapeutische Wirkung nur sehr behutsam angewendet werden dürfen. Die Lehrenden sollten darum mit der jeweiligen Übung schon eigene Erfahrungen gemacht haben. Vorstellungslernen braucht in der jeweiligen Lerngruppe ein Vertrauensklima.

Vorstellungsbildung und Imaginationslernen sind dann religionspädagogisch sinnvoll, wenn dadurch die Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Imaginationskraft der Lernenden so angeregt und erweitert wird, dass ihnen Neues aufgeht und es zu einer Vertiefung der religiösen Vorstellungswelt kommt (Kuld 1989, 235), die den Wirklichkeitssinn erweitern und Handlungsimpulse wachrufen hilft (Ritter 2000).

7. Ästhetisches Lernen und produktive Verlangsamung

Der Philosoph Wolfgang Iser betont gegen einen oberflächlichen Ästhetisierungsstrudel als Grundgesetz der Ästhetik, dass unsere Wahrnehmung nicht nur Belebung und Anregung, sondern auch Verweilen, Ruhezeiten und Unterbrechungen braucht (Iser 1996, 57). Ästhetisches Lernen meint in diesem Sinne immer eine Lernkultur, die allzu glatte und zu schnelle Lernwege bewusst unterbricht. Religionsunterricht wird so zum Ort einer »produktiven Verlangsamung« (Hilger 1993a; 1998a). Produktive Verlangsamung produziert und provoziert Unterbrechung der glatten und zu schnellen Lernwege im Interesse einer sinn- und sinnerfüllten Lernzeit und einer Ermöglichung ästhetischer Kompetenz, die offen ist für die Sinnlichkeit des Glaubens. Wenn für den Religionsunterricht die Erfahrungen von Gemeinschaft, von Begegnungen, von Vertrauen wichtig sind, dann muss hierfür Zeit sein. Produktive Verlangsamung kann zu einer Vorbedingung werden, um offen zu werden für das Andere, das Fremde und Neue. Neues und Fremdes kann nur an sich heranlassen, wer wartend etwas erwarten kann. Eine ausgeprägte Sensibilität für die Verlangsamung religionspädagogischer Lernprozesse schafft Raum für Zeiten der Stille als Eigentätigkeit und Innehalten im Strom der Erfahrungen und als Weg innerer Erfahrung. Auch verlangsamte Begegnungen mit Gegenständen durch Übungen des Riechens, Tastens, Hörens und Sehens, das Versenken in Geräusche, Gegenstände und Bilder, können unter dem Vorzeichen der gewollten Verlangsamung gesehen werden. Sie verlangen eine innere Ruhe, ein aktives Verweilen. Das bedeutet Verzicht auf Stofffülle und auf eine einseitige Vermittlungshermeneutik, die darauf abzielt, möglichst viel Lernstoff möglichst schnell an die Lernenden heranzubringen. So gilt nicht nur: weniger kann mehr sein, sondern auch langsamer kann mehr sein! Warten, Ruhe, Nachsinnen, nicht zuletzt Muße sind für religiöse Bildung produktiv.

8. Ästhetisches Lernen und Alltagsästhetik

Es ist ein Kennzeichen unserer Zeit, dass ästhetische Praxis unübersehbar den Alltag prägt mit all den (Selbst-)Inszenierungen, dem Design, der Kleidung, den Medien, mit allem was gekauft, angezogen, gehört, mitgeteilt, gegessen wird (vgl. Reilly 2005, 114). Die außerschulische ästhetische Praxis hat Einfluss auf die religiösen Vorstellungswelten der jungen Menschen und vor allem auf die Weise, wie sie symbolisch-expressiv an ihrer eigenen Identität arbeiten. So sind Schule und Religionsunterricht schon durch ihre Schülerinnen und Schüler verwickelt in vielfältige Auseinandersetzungen mit populärer Kultur. Junge Menschen experimentieren künstlerisch-aktiv mit dieser Welt und stellen so ihre eigene Identität mit ihren jeweiligen Ausdrucksmitteln dar. Durch ihre ästhetischen Inszenierungen drücken junge Menschen heute sowohl ihre Zugehörigkeiten als auch ihre Abgrenzungen und Eigenheiten aus bei der Konstruktion ihrer Identität und Biografie. Hierbei gelten für sie die gleichen ästhetischen Kriterien: Form und Inhalt müssen stimmen, auch bei der Selbstinszenierung, wie sie zum Beispiel wahrnehmbar ist in der Auswahl der Musik, im Haarstyling, in der Zusammenstellung der Kleidung, im Körperschmuck. Dem Religionsunterricht weist Reilly in diesem Zusammenhang u.a. die Aufgabe zu, Jugendliche als ästhetische Subjekte mit eigenem Lebensstil wahrzunehmen und Wege zu suchen, wie das befreiende Potenzial des Evangeliums und der biblischen Tradition die Suche der jungen Menschen nach einer selbstbestimmten religiösen Identität inspirieren kann und wie die Sehnsucht ihres ästhetischen Alltags sich mit den biblischen Hoffnungsbildern verbinden lässt (vgl. Reilly 2005, 121f).

Zusammenfassung

Religionsunterricht unter dem Vorzeichen von ästhetischer Bildung meint erfahrungsbezogenes Lernen, das möglichst alle Sinne einbezieht, das die Wahrnehmung für das Gegebene, Anvertraute sowie Fremde und eine Vorstellungskraft für das Mögliche fördert. Ästhetische Bildung stärkt die Fähigkeit, Leben und Welt anzunehmen, mit zu gestalten sowie seiner Religiosität und seinem Glauben sinnliche Gestalt zu geben. Religionsunterricht ist als Ort einer »produktiven Verlangsamung« anzusehen. Es ist immer eine Lernkultur mit gemeint, die Wert legt auf Achtsamkeit bei der Wahrnehmung, die zur Stellungnahme herausfordert und dazu anregt, seinen Wahrnehmungen und Stellungnahmen auch Ausdruck und Gestalt zu geben. Gerade Letzteres kommt im Religionsunterricht oft zu kurz.

Lesehinweise

- Altmeyer, Stefan (2006): Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen, Stuttgart.
- Heimbrock, Hans-Günter (Hg.) (1998): Religionspädagogik und Phänomenologie, Weinheim.
- Schulz, Petra (2005). Sich etwas von sich selbst her zeigen lassen. Ein Beitrag zur didaktischen Theorie phänomenologisch orientierter Religionspädagogik, Münster.