

Anschriften der Autorin und der Autoren

- Altmeyer*, Dr. Stefan (Universität Bonn), Fritz-Tillmann-Str. 2, 53113 Bonn
Gärtnert, Dr. Claudia (Universität Münster), Im Drostebusch 29b, 48155 Münster
Grümme, Prof. Dr. Bernhard (Päd. Hochschule Ludwigsburg), Eichenweg 16, 48317 Drensteinfurt
Kießling, Prof. DDr. Klaus, Philosophisch-Theologische Hochschule St. Georgen, Offenbacher Landstr. 224, 60599 Frankfurt/Main
Kollmann, Prof. em. Dr. Roland, Könzgenstr. 27, 48249 Dülmen
König, Klaus (Universität Eichstätt), Clara-Staiger-Str. 63, 85072 Eichstätt
Prokopff, Dr. Andreas, Heresbachstr. 46, 40223 Düsseldorf
Riegger, Dr. Manfred (Universität Augsburg), Finkengasse 6, 83671 Benediktbeuern
Simon, Prof. Dr. Werner (Universität Mainz), Ahornweg 7, 55457 Gensingen

Anschriften der Rezensentin und der Rezensenten

- Arzt*, Dr. Silvia (Universität Salzburg), Echingerstraße 7, A-5111 Bürmoos
Benk, Prof. Dr. Andreas (Päd. Hochschule Schwäbisch Gmünd), In der Krummen 4, 73527 Schwäbisch Gmünd
Bitter, Prof. em. Dr. Gottfried, Tannenweg 2, 53424 Remagen-Oberwinter
Grethlein, Prof. Dr. Christian, Evangelisch-Theologische Fakultät, Universität Münster, Universitätsstr. 13-17, 48143 Münster
Kalbheim, Dr. Boris, Martin-Luther-Str. 44, 97447 Gerolzhofen
Ketzer, Dr. Johannes, Universität Wien, Institut für Praktische Theologie, Schenkenstr. 8-10, A-1010 Wien
Kropač, Prof. Dr. Ulrich (Universität Eichstätt), Schmiedfeldweg 2a, 93109 Wiesent
Lesch, apl. Prof. Dr. Karl Josef (Hochschule Vechta), An der Unlandsbäke 7, 49393 Lohne
Mendl, Prof. Dr. Hans (Universität Passau), Jägerwirth 17g, 94081 Fürstentzell
Niehl, Franz W., Morgenweg 7, 54296 Trier
Prokopff, Dr. Andreas, Heresbachstr. 46, 40223 Düsseldorf
Schwendemann, Prof. Dr. Wilhelm (Evangel. Fachhochschule Freiburg), Brucknerstr. 5, 79104 Freiburg/Br.
Theis, Prof. Dr. Joachim (Universität Trier), Neuweise 31, 54317 Kasel
Zisler, Prof. Dr. Kurt (RPA Graz), Straßgangerstr. 8, A-8020 Graz

Altmeyer, Stefan (2006), Alles nur Dekoration?
 Ästhetisches Lernen im Fokus theologischer und
 religionsdidaktischer Zugänge, in: RpB 57, 3-19.

Stefan Altmeyer

Alles nur Dekoration?

Ästhetisches Lernen im Fokus theologischer und religionsdidaktischer Zugänge¹

Ein altes, wenig vorteilhaftes Klischee religiösen Lernens in Schule und Gemeinde lautet – zuweilen genährt von verschwommenen Erinnerungen und erzählten Erfahrungen – in etwa so: In Religionsunterricht und Katechese wird erstaunlich oft gemalt, werden Bilder betrachtet, Gedichte analysiert und geschrieben, wird gesungen und gebastelt. Ein einziger Blick auf eine per Zufall aufgeschlagene Seite eines beliebig ausgewählten Religionsbuchs irgendeiner Schulstufe genügt, um dieses Bild zu bestätigen. In welchem anderen Fach gehören Lieder, Bilder, Gedichte usw. so selbstverständlich dazu, und zwar keineswegs nur als Dekoration, sondern zum inhaltlichen Kernbestand? Ist es, so muss man weitergehend fragen, ein positives oder negatives Markenzeichen, dass der Religionsunterricht nicht nur im Klischee, sondern auch in der Realität als ein anderes, ein 'alternatives' Fach erlebt wird: z.B. als Raum, einmal ganz ruhig zu werden und Stille wahrzunehmen oder einen gefühlvoll vorgetragenen poetischen Text in aller Ruhe auf sich wirken zu lassen?

Warum all diese, ja nicht ganz ungefährlichen, aber leicht ergänzbaren Beispiele? Soll am Ende die religiöse Bildung unter Betonung ihrer Andersartigkeit aus der allgemeinen Bildung herausgetrieben werden? Ist dies alles vielleicht – das Malen, Dichten, Bilder Anschauen und Meditieren – eben nur schön und gut und nett und am Ende wunderbar beliebig und verzichtbar? Diese provozierende, aber ernstzunehmende Frage verbirgt sich auch hinter der Leitfrage dieses Beitrags, nämlich der Frage nach der ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen. Was lernen Schüler/innen genau, wenn gemalt, gedichtet, betrachtet, gesungen wird? Oder allgemeiner formuliert: Was ereignet sich, wenn Menschen ästhetisch tätig werden?

Wenn ich hier von der 'ästhetischen Dimension' spreche, meine ich solche menschlichen Handlungen, die durch eine besondere Sinnesaktivität gekennzeichnet sind. Hier stehen nicht so sehr kognitive (also verstandesorientierte) oder pragmatische (also handlungsorientierte) Fragen im Vordergrund, obwohl es sehr wohl um menschliches Erkenntnishandeln geht. Ästhetik soll hier beschrieben werden als die theoretische Reflexion der sinnlichen Erkenntnisaktivität des Menschen.² Wenn Menschen mit ihren Sinnen wahrnehmen oder ihre Wahrnehmungen sinnlich zum Ausdruck bringen, ist das Teil ihres Erkenntnishandelns. Man kann rezeptive und produktive ästhetische Handlungen unterscheiden: Entweder verhalten wir uns rezeptiv ästhetisch, indem wir etwas mit unseren Sinnen wahrnehmen, oder wir verhalten uns produktiv ästhetisch, indem

¹ Überarbeitete Fassung eines Gastvortrags, den ich im Sommersemester 2006 in Bonn und Köln gehalten habe.

² Zum Überblick über die Fülle historischer und aktueller Ästhetikbegriffe vgl. umfassend und aktuell: *Karlheinz Barck / Jörg Heining / Dieter Kliche*, Ästhetik/ästhetisch, in: Karlheinz Barck u.a. (Hg.), *Ästhetische Grundbegriffe (AGB)* Bd. 1, Stuttgart 2000, 308–400. Zur genaueren ästhetischen und theologischen Begründung des hier vorgeschlagenen Verständnisses vgl. *Stefan Altmeyer*, *Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen*, Stuttgart 2006, bes. 135–159.

wir einen ästhetischen Gegenstand gestalten, z.B. ein Bild malen oder ein Gedicht schreiben. Gleichzeitig sind aber beide Dimensionen nicht strikt voneinander zu trennen, denn jede Wahrnehmung ist immer auch produktiv: *Diseer Staz zum Biepsel wrid breites im Akt der Wahrnehmung zu eniem sninvloten Blid vreaebielt*. Und gleichzeitig ist jeder Ausdruck zugleich rezeptiv, indem er etwa von früheren Wahrnehmungen lebt. Man kann also zusammenfassen: Ästhetik ist die theoretische Reflexion der miteinander verflochtenen rezeptiven und produktiven sinnlichen Erkenntnistätigkeiten des Menschen.

Nach dieser ersten Arbeitsdefinition können Ziel und Aufbau dieses Beitrags genauer formuliert werden. Religionspädagogik hat es immer gleichzeitig mit zwei komplementären Polen zu tun: mit Religion auf der einen und Pädagogik auf der anderen Seite, mit Glauben hier und Lernen dort.³ Deshalb ist auch die Aufgabe der Beschreibung und Begründung einer ästhetischen Dimension religiösen Lernens und religiöser Bildung in zwei komplementäre Fragekreise zu zerlegen. (1) Wie gehört diese ästhetische Dimension, wie gehören diese spezifischen Sinnestätigkeiten zum christlichen Glauben (theologischer Fokus)? (2) Was kann über die ästhetische Dimension des Lernens im Allgemeinen und des Glaubenslernens im Besonderen (religionspädagogischer Fokus) ausgesagt werden?

1. Fokus Theologie: Glauben in ästhetischer Dimension

Es geht nun also im ersten Schritt um die ästhetische Dimension des christlichen Glaubens. Wie lässt sich diese genauer erfassen und in elementaren Kategorien beschreiben? Um an eine Antwort auf diese Frage heranzukommen, ist wohl zuerst die Frage etwas genauer zu erläutern.

Wenn ich von einer ästhetischen Dimension des Glaubens spreche, so liegt die Vermutung nahe: Es gibt noch andere Dimensionen, die für eine vollständige Beschreibung des Phänomens 'Glauben' wichtig sind. Glauben insgesamt kann als ein Beziehungsgeschehen beschrieben werden, an dem unterschiedliche Dimensionen beteiligt sind.⁴ Im Kern steht die Beziehung eines Menschen zu Gott: Der Mensch antwortet auf das Beziehungsangebot Gottes. Dies ist gewissermaßen die Kernzelle des Glaubens. Eine Person, egal welchen Alters, entdeckt die Anwesenheit Gottes in ihrem Leben und entscheidet sich frei, sich auf diese Beziehung einzulassen. Aber es kommen weitere Elemente hinzu: Glauben ist nie etwas Einsames, sondern geschieht in Gemeinschaft. Christlicher Glaube ist nicht nur da, wo einer in der Einsamkeit betet, sondern dort, wo sich Menschen zusammenfinden, die an den gleichen Gott glauben und ihr Leben nach ihm ausrichten möchten. Und Glaube hat natürlich drittens auch eine inhaltliche Dimension. Er ist nicht einfach nur ein Gefühl, sondern ist erkennbar in einer konkreten Tra-

³ Vgl. Friedrich Schweitzer, Religionspädagogik – Begriff und wissenschaftstheoretische Grundlagen, in: NHRPG (2002) 46–49. Dieser einem Fernglas vergleichbare doppelte Fokus der Religionspädagogik (Reinhold Boschki) wurde maßgeblich im sog. Konvergenzmodell des Würzburger Synodenbeschlusses zum Religionsunterricht grundgelegt (vgl. dazu: Gottfried Bitter, Religionsunterricht nach dem Würzburger Synodenbeschluss, noch immer aktuell?, in: LKat 24 (2/2002) 68–74).

⁴ Vgl. Karl Rahner, Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums, Freiburg/Br. 1976, 122–132; Joseph Ratzinger, Einführung in das Christentum. Vorlesungen über das Apostolische Glaubensbekenntnis, München 1968, 52f.

dition. Glauben ist eben auch das Glaubensbekenntnis, die sichtbare Zugehörigkeit zur Kirche oder die überlieferte Glaubenserfahrung in der Heiligen Schrift. Glauben ist also ein vielfältiges Beziehungsgeschehen: ist Beziehung zu Gott, Beziehung zwischen Menschen und äußerlich erkennbare Beziehung zu einer bestimmten Tradition.⁵ Glauben ist deshalb nicht unveränderlich oder statisch. Er verändert sich in jeder individuellen Lebensgeschichte, er ist kulturell abhängig, und er verändert sich in der Geschichte.

Wie ist nun die ästhetische Dimension des Glaubens mit seinen anderen Dimensionen ins Verhältnis zu setzen? Ein Blick auf das Beziehungskonzept kann weiterhelfen. Beziehungen sind nicht einfach vorhanden, sondern man kann sie auch sehen: Wie Menschen sich anschauen, wie sie sich die Hände geben, wie sie miteinander reden und umgehen. Beziehungen sind also wahrnehmbar. So ist es auch mit Glauben als Beziehungsgeschehen: Er ist wahrnehmbar in den Formen, wie Menschen ihrem Glauben Ausdruck geben.⁶ Deshalb lautet die genaue Frage, die hier untersucht werden soll: Wie bringen Menschen unter bestimmten individuellen, historischen und soziokulturellen Bedingungen ihren (mit anderen geteilten) Glauben authentisch sowie evangeliumsgemäß zum Ausdruck? Nun ist dies wahrlich eine komplexe theologische Frage, die in diesem Rahmen nicht annähernd erschöpfend zu beantworten ist.⁷ Ich möchte deshalb einen elementarisierenden Weg gehen und einige zentrale Aspekte anhand eines Beispiels aufzeigen.

1.1 Beispiel: Das Loblied des Simeon

In welchen Formen drückt sich also christlicher Glaube aus? Was fällt auf, wenn wir unseren Glauben auf die Eigenschaften seiner Ausdrucksformen untersuchen? Als Kronzeuge dieser Frage wähle ich ein wohl bekanntes Beispiel:

„Nun, Herr, entlässt du deinen Knecht nach deinem Wort in Frieden; denn meine Augen haben dein Heil gesehen, das du bereitet hast im Angesicht aller Nationen: ein Licht zur Offenbarung für die Nationen und zur Herrlichkeit deines Volkes Israel.“ (Lk 2,29–32, rev. Elberfelder Übersetzung)

Mit dem Loblied des Simeon, das uns im Lukasevangelium überliefert ist und als „Nunc dimittis“ seit dem 5. Jahrhundert im Abendgebet seinen festen Platz hat, haben wir eine der bekanntesten oder vorsichtiger der bekannteren Ausdrucksformen des christlichen Glaubens vor uns. Es ist ein Beispiel sowohl biblischer als auch liturgischer Ausdrucksformen: Christlicher Glaube also, wie er uns in ästhetischer Form als Bibeltext und li-

⁵ Ausführlich zum Beziehungsansatz in religionspädagogischer Perspektive vgl. Reinhold Boschki, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003.

⁶ Vgl. Stefan Altmeyer / Joachim Theis, Sensibilisieren und Einladen. Kommunikationstheoretische Grundlegung einer Spiritualitätsdidaktik alltäglicher Lebensformen, in: Stefan Altmeyer u.a. (Hg.), Christliche Spiritualität lehren, lernen und leben (FS Gottfried Bitter), Bonn 2006, 85–99. Hier auch eine detaillierte Auseinandersetzung mit handlungstheoretischen Glaubensmodellen.

⁷ Als Ansatz einer (praktisch-)theologischen Ästhetik halte ich auch heute für wegweisend: Rudolf Bohren, Daß Gott schön werde. Praktische Theologie als theologische Ästhetik, München 1975. Die aktuelle Diskussion maßgeblich bestimmen die Arbeiten von Albrecht Grözingen (vgl. ders., Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der Praktischen Theologie, München 1987; ders., Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung, Gütersloh 1995) und Joachim Kunstmann (vgl. ders., Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse, Gütersloh – Freiburg 2002). Zur Diskussion der aktuellen Ansätze vgl. Altmeyer 2006 [Anm. 2], 31–159 (Lit.!).

turgischer Gesang begegnet. Dieses Beispiel soll uns als Entdeckungsort der ästhetischen Dimension des Glaubens dienen.

Denkt man an die oben formulierte Arbeitsdefinition von Ästhetik als der theoretischen Reflexion der rezeptiven und produktiven sinnlichen Erkenntnistätigkeit des Menschen zurück, so fällt auf, wie stark in dieser kurzen Passage die Sinne am Geschehen beteiligt sind.⁸ Gleich sechs Wörter verweisen insbesondere auf den Sehsinn, und zwar im wörtlichen wie im übertragenen Sinn. An manchen Stellen ist nicht klar, ob tatsächliche sinnliche Wahrnehmung gemeint ist oder metaphorisch gesprochen wird. Es ist von *Augen* die Rede, die das Heil *gesehen* haben. Aber ist 'Heil' ein Gegenstand, ein Objekt, das man mit einer Kameralinse aufnehmen kann? Was für ein Sehsinn ist hier gemeint? Diese Frage verschärft sich noch, wenn es weiter heißt: Gott hat dieses Heil *im Angesicht* aller Nationen bereitet. D.h. alle können es sehen, es ist wahrnehmbar für alle Menschen – aber wiederum lautet die kritische Frage: Mit welchen Augen, durch welche Brille sieht man dieses Heil? Im nächsten Satz wird es dann weiter charakterisiert, und wiederum wird dazu die visuelle Metaphorik benutzt: Zu sehen ist ein *Licht*, das etwas *offenbar macht*. Hier hat Offenbarung selbst eine ästhetische Konnotation. Das Wort bedeutet nicht nur, etwas oder sich selbst bekannt zu machen oder mitzuteilen, sondern hat auch den Sinn: Etwas wird für alle *sichtbar*, d.h. für die Sinne wahrnehmbar gemacht.⁹ Und schließlich ist dann noch von *Herrlichkeit* die Rede. Auch hier ist es hilfreich, eine ästhetische Bedeutungsnuance aufzudecken, die zum biblischen Sprachgebrauch gehört, uns aber heute kaum bekannt ist.¹⁰ In der jüdischen Glaubenstradition, z.B. in den Psalmen, bezeichnet die 'Herrlichkeit Gottes' ('*kābôd*') dasjenige, was von dem transzendenten Gott in der Welt vom Menschen sinnlich erfahren werden kann, die 'Wucht' (*Hans Urs von Balthasar*), mit der Gott dem ganzen Menschen begegnet.¹¹ Im Neuen Testament können wir an die Verklärungsszene denken (Lk 9,28-36 par.): Hier heißt es, dass Jesus strahlend weiß in seiner Herrlichkeit sichtbar wird. Das bedeutet äußerst zugespitzt: Hier wird die einzigartige Beziehung Gott-Jesus sichtbar und damit letztlich das, was Gott für die Menschen sein will.¹² Auch der Begriff Herrlichkeit trägt also in jüdisch-christlicher Tradition eine ästhetische Konnotation: Hier wird etwas von Gott in der Welt sichtbar und ist für wache Augen und ansprechbare Herzen wahrnehmbar.¹³

⁸ Zu einer detaillierten Exegese, die hier nicht angezielt ist, vgl. z.B. *François Bovon*, Das Evangelium nach Lukas. EKK 3,1, Zürich u.a. 1989, 143–146, wo allerdings der hier hervorgehobene Sinnesaspekt nur am Rande thematisiert wird.

⁹ Auf diese ästhetische Dimension von Offenbarung als dem Sichtbarwerden von Gottes Wirklichkeit in Welt, Mensch und Geschichte hat immer wieder *Edward Schillebeeckx* aufmerksam gemacht: „Offenbarung ist eine im Wort ausgedrückte Erfahrung; sie ist Gottes Heilshandeln, als erfahren und zur Sprache gebracht durch Menschen.“ (*ders.*, Christus und die Christen. Die Geschichte einer neuen Lebenspraxis. Freiburg/Br. u.a. 1977, 39)

¹⁰ Aufgrund dieser ästhetischen Dimension wird Herrlichkeit für *Hans Urs von Balthasar* zum Schlüsselbegriff seiner theologischen Ästhetik (vgl. *ders.*, Herrlichkeit. Eine theologische Ästhetik. 3 Bde, Einsiedeln 1961–69).

¹¹ Vgl. ebd., Bd. III/2, Teil 1, 31–79.

¹² Vgl. *Bovon* 1989 [Anm. 8], 487–504, 495.

¹³ Vgl. *Josef Wohlmuth*, Schönheit/Herrlichkeit, in: NHTG 5 (1991) 17–25.

1.2 Erste ästhetische Fähigkeit: Wahrnehmung

Aus der Analyse dieses kurzen Beispiels kann also bereits ein vorsichtiger Schluss gezogen werden, der allerdings noch tieferer Begründungen bedürfte als sie hier möglich sind. Die Schlussfolgerung lautet: *Zum Glauben gehört offensichtlich eine erste ästhetische Fähigkeit, die ich mit Wahrnehmung bezeichnen möchte*. Wahrnehmung heißt, dass die menschliche Sinnestätigkeit in ihrer rezeptiven Dimension maßgeblich beteiligt ist.¹⁴ Im Beispiel ist von Menschen die Rede, die mit ihren Augen etwas sehen, genauer: eine Glaubenswirklichkeit wahrnehmen und aufnehmen. Aber auch die anderen Sinne können im Glauben involviert sein: „Der Glaube kommt vom Hören“ (Röm 10,17), sagt *Paulus*.¹⁵ Oder: „Kostet und seht, wie gut der Herr ist“ (Ps 34,9), beten wir in der Liturgie mit der Stimme des Psalmisten. Schließlich heißt es im Prolog des 1. *Johannesbriefs*: „Was von Anfang an war, was wir gehört haben, was wir mit unseren Augen gesehen, was wir geschaut und was unsere Hände angefasst haben, das verkünden wir: das Wort des Lebens.“ (1 Joh 1,1) Insgesamt kann als erstes Ergebnis festgehalten werden: Glauben braucht die Fähigkeit der Wahrnehmung mit allen Sinnen: „Je lebendiger [religiöse] Vollzüge sind, um so deutlicher ist auch das Sinnliche.“¹⁶ Dies ist eine erste ästhetische Dimension des Glaubens, die es aber noch weiter zu untersuchen gilt.

Bei der Analyse des Beispiels sind bereits einige Probleme deutlich geworden: Ist denn etwa 'das Heil' etwas, was man mit den Augen sehen kann, wie man einen Apfel, ein Bild oder ein Gebäude sehen kann? Hier scheint doch, wenn nicht sogar von gänzlich unterschiedlichen Dingen, so doch von unterschiedlichen Ebenen die Rede zu sein. Der Wahrnehmungsbegriff ist daher in sich noch einmal deutlich zu differenzieren. Ich schlage dazu vor, Wahrnehmung in drei Bereiche zu unterscheiden, die allerdings untrennbar zusammengehören. Die drei Bereiche sind (1) äußere Wahrnehmung, (2) innere Wahrnehmung und schließlich ein dritter Bereich, den ich metaphorisch als „drittes Auge“ (*Hubertus Halbfas*) bezeichnen möchte. Wie lassen sich diese drei Bereiche genauer charakterisieren?

Unter *äußerer Wahrnehmung* können solche menschliche Tätigkeiten verstanden werden, in denen der Mensch über die natürlichen Sinne Welt in sich aufnehmen kann. Man spricht hier auch von physiologischer oder gegenständlicher Wahrnehmung. Auf der einen Seite steht der Mensch, der mittels seiner Sinne Zeichen unterschiedlichster

¹⁴ Vgl. die historisch orientierte Zusammenstellung verschiedener ästhetischer Wahrnehmungskonzepte: *Martin Fontius*, Wahrnehmung, in: Karlheinz Barck u.a. (Hg.), Ästhetische Grundbegriffe. Bd. 6, Stuttgart 2005, 436–461. Ein kritischer Vergleich der in der Praktischen Theologie derzeit kursierenden Wahrnehmungskonzepte liegt demnächst vor in: *Stefan Altmeyer*, Welche Wahrnehmung? Kontexte und Konturen eines praktisch-theologischen Grundbegriffs, in: Reinhold Boschki / Matthias Gronover (Hg.), Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, ersh. 2007.

¹⁵ Eine genaue Interpretation des *paulinischen* 'fides ex auditu' kann interessanterweise zum Grundsatz einer theologischen Ästhetik führen, die rezeptive und produktive Aspekte miteinander vereint (vgl. *Stefan Altmeyer*, Die Ausdrucksgeschichte des Wortes Gottes fortschreiben. Die Musik Arvo Pärtis im Kontext theologischer Ästhetik, in: TThZ 116 (2/2007) im Erscheinen).

¹⁶ *Karl Rahner*, Zur Theologie der religiösen Bedeutung des Bildes, in: *ders.*, Schriften zur Theologie 16 (1984) 348–363, 350. Vgl. bspw. die klassisch zu nennende Abhandlung *Ernst von Dobschütz*, Die fünf Sinne im Neuen Testament, Leipzig 1929, bzw. das weitergehende und bereits die Kirchenväter bewegende Thema der „geistlichen Sinne“ (vgl. *Karl Rahner*, Die geistlichen Sinne nach Origenes, in: *ders.*, Schriften zur Theologie 12 (1975) 111–136, *ders.*, Die Lehre von den 'geistlichen Sinnen' im Mittelalter, in: ebd., 137–172).

Art gewahren kann. Auf der anderen Seite steht die Welt als Summe der Gegenstände, die der Mensch mit seinen Sinnen wahrnimmt. Mithilfe solcher Sinneswahrnehmungen konstruiert sich der Mensch die bzw. genauer seine Welt und seine Identität. Menschen können nicht getrennt werden von dem, was sie mit den Augen sehen, mit den Ohren hören, mit dem Mund schmecken, dem Geruchssinn riechen und der Haut ertasten. Die elementare Fähigkeit, die mit diesem Bereich verbunden ist, nennen wir *Sinnlichkeit*.

Muss man sich aber den Menschen wie eine Kamera vorstellen? Sind die Sinne das Objektiv, durch das äußere Zeichen in das menschliche Bewusstsein wie auf einen Film eins zu eins übertragen werden? Solche Vorstellungen, die es in der Geschichte durchaus gegeben hat (etwa im Sensualismus eines *John Locke*), sind heute kaum mehr haltbar. Viele, zum Teil bis heute nicht ganz aufgeschlüsselte unbewusste Prozesse laufen im Menschen ab, bevor so etwas wie ein Bild der Welt im Bewusstsein entsteht.¹⁷ Und die Frage, ob die Welt wirklich so aussieht, wie wir sie sehen, oder ob die Bilder, die jeder von uns von der Welt hat, überhaupt übereinstimmen, ist auch heute kaum erschöpfend zu beantworten. Aber abgesehen von diesen schwer aufklärbaren physiologischen Prozessen und den verschiedenen Erklärungsmodellen ist auf jeden Fall festzuhalten: Äußere Wahrnehmung deckt nur einen Teil dessen ab, was unter Wahrnehmung insgesamt zu verstehen ist.

Hier schließt der Bereich an, den ich *innere Wahrnehmung* genannt habe. Ich möchte ihn anhand eines Beispiels erklären, das bereits *Immanuel Kant* in ähnlicher Weise gebraucht hat.¹⁸ Wenn ich an einem schönen Maitag einen frisch ergrünten Baum wahrnehme, so kann ich dies auf zweierlei Weise tun. Ich kann einerseits nüchtern und objektiv feststellen, dass dieser Baum grün ist und nicht braun. Punkt. In diesem Fall bewege ich mich innerhalb der ersten Wahrnehmungsdimension der äußeren Wahrnehmung. Ich kann diesen frisch ergrünten Baum aber auch anders wahrnehmen, indem ich bspw. darauf achte, was bei mir in der Wahrnehmung des Baumes ausgelöst wird. Was empfinde ich, wenn ich diesen grünen Baum sehe? Ist es ein angenehmes Gefühl oder ein unangenehmes, 'Frühlingsgefühle' vielleicht, woran werde ich erinnert, was sind Assoziationen, die unbewusst ausgelöst werden?

Was zeigt dieses Beispiel? Wahrnehmung kann sich offensichtlich nicht nur auf äußere Gegenstände richten, sondern der Mensch kann in gewisser Weise auch nach innen sehen: 'spüren'.¹⁹ Er kann seine Gefühle und Empfindungen, Assoziationen und Gedanken wahrnehmen, die von einem Gegenstand der sinnlichen Wahrnehmung ausgelöst werden. Der Mensch kann sich also selbst bei der sinnlichen Wahrnehmung zuschauen und danach fragen, was diese in seinem Innern auslöst. Ich nenne diese für den religiösen Bereich besonders wichtige Ebene die innere Wahrnehmung und die dazu gehörende Fähigkeit *Sensibilität*. Im Bereich der inneren Wahrnehmung sensibel sein heißt, die

¹⁷ Vgl. *Fontius* 2005 [Anm. 14], 437–440.

¹⁸ Vgl. *Immanuel Kant*, Kritik der Urteilskraft, hg. v. Wilhelm Weischedel (Immanuel Kant: Werke in zwölf Bänden, Bd. 10), Frankfurt/M. 1977, 119.

¹⁹ Vgl. *Ulrich Pothast*, Philosophisches Buch. Schrift unter der aus der Entfernung leitenden Frage, was es heißt, auf menschliche Weise lebendig zu sein, Frankfurt/M. 1988, 43–61, der hier besonders auf die Differenz der beiden 'Wahrnehmungsweisen', die ich innere und äußere Wahrnehmung genannt habe, hinweist.

subjektiven Welten, die mit der objektiv sichtbaren Welt zusammenhängen, zu kennen und sie sich bewusstmachen zu können.²⁰

Der dritte Bereich der Wahrnehmung führt unmittelbar in Richtung Religion und Glaube, ist allerdings nicht damit identisch. Ich habe ihn das „dritte Auge“ genannt. Hiermit ist an eine Symbolfähigkeit des Menschen gedacht, die mit den beiden genannten Bereichen der inneren und äußeren Wahrnehmung unmittelbar zusammenhängt.²¹ Das dritte Auge sieht nichts Anderes als das 'erste': Es sieht nämlich, um im Beispiel zu bleiben, einen grünen Baum. Gleichzeitig sieht es auch das, was das 'zweite', innere Auge sieht: Was nämlich von diesem grünen Baum in meinem Inneren angesprochen wird. Das dritte Auge meint nun die Fähigkeit, beide Wahrnehmungsweisen miteinander zu verbinden, d.h. zum Beispiel den grünen Baum als ein Symbol des Lebens zu sehen: als Ausdruck einer Kraft, die immer wieder aus Altem Neues, aus Verdorrtem Keimendes und aus Totem Lebendiges wachsen und werden lässt. Ganz wichtig ist, und deshalb betone ich es noch einmal: Das dritte Auge sieht keine Gespenster, es nimmt nichts anderes wahr als die äußeren und inneren Sinne. Aber es kann beide über eine dritte, symbolische Größe miteinander in Verbindung bringen.

1.3 Zweite ästhetische Fähigkeit: Ausdruck

Wir haben Wahrnehmung als erste ästhetische Fähigkeit des Glaubens kennengelernt und in drei miteinander in Wechselbeziehung stehende Bereiche unterschieden. Lassen sich neben dieser ersten ästhetischen Fähigkeit noch weitere entdecken? Werfen wir einen Blick zurück auf unser Referenzbeispiel, das *Loblied des Simeon*. Wiederum sind allerdings die Beobachtungen zunächst sehr einfacher Art, ja fast selbstverständlich, sodass man sie leicht übersehen könnte. Ich möchte sie hier Schritt für Schritt illustrieren:

Erste einfache Beobachtung: Der Text, den wir als Beispiel analysiert haben, steht in der direkten Rede. Es gibt also einen Menschen, der diese Worte spricht, vielleicht genauer, der sie dichtet oder betet oder singt. Diese Ausdrucksform des Glaubens ist verbunden mit einem Menschen, der seine Erfahrungen zum Ausdruck bringt. Unter Berücksichtigung des vorhin Erarbeiteten können wir noch genauer sagen: Hier ist ein Mensch, der bestimmte äußere und innere Wahrnehmungen in poetischer Form zum Ausdruck bringt und darin die dritte Ebene symbolischer Wahrnehmung für sich realisiert und Anderen zugänglich macht.

Zweite einfache Beobachtung: Tritt man einen Schritt aus der unmittelbaren Textebene zurück und schaut sozusagen über den Rand des Buches hinaus, wird eine zweite Per-

²⁰ Vgl. *Klaus Mollenhauer*, Über die bildende Wirkung ästhetischer Erfahrung, in: Dieter Lenzen (Hg.), Verbindungen. Vorträge anlässlich der Ehrenpromotion von Klaus Mollenhauer an der FU Berlin am 15.1.1993, Weinheim 1993, 17–36, 22.

²¹ Es ist hier nicht der Ort, die inzwischen zahlreichen religionspädagogischen und praktisch-theologischen Symboltheorien zu diskutieren (vgl. *Georg Hilger*, Symbollernen, in: ders. / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 330–339). Es ist jedoch anzumerken, dass ich die 'Symbolfähigkeit' hier bewusst als dritte Dimension der Wahrnehmung einführe und damit nicht im zweiten Bereich der religiösen Ausdrucksfähigkeit. Damit stehe ich dem Verständnis von *Hubertus Halbfas* näher, der das Symbollernen als eine grundlegende religiöse Sehschule versteht und eine 'Symbolkunde' ablehnt (vgl. ders., Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1992).

son sichtbar, die an dieser Ausdrucksform des Glaubens beteiligt ist: der Verfasser des *Lukasevangeliums*. Er selbst gibt uns im Prolog seines Evangeliums (Lk 1,1-4) ein Bild davon, welche Rolle er hier spielt. *Lukas* sammelt das ein, was ihm über Jesus zugetragen wurde, überprüft und ordnet, und schreibt es für einen konkreten Leser nieder, damit dieser sich von der Tragfähigkeit des Glaubens überzeugen kann. Der Schriftsteller *Lukas* will also, dass die Glaubenserfahrungen, die in der Überlieferung niedergelegt sind, in seinem Leser lebendig werden. Anders formuliert: Mit seiner ästhetischen Ausdrucksform will er *Wirkung* erzielen.²²

Die dritte einfache Beobachtung erkennen wir, wenn wir der Stelle ein wenig Kontext hinzufügen. Unmittelbar vor unserer Stelle steht zu lesen:

„Und Simeon kam durch den Geist in den Tempel. Und als die Eltern das Kind Jesus hereinbrachten, um mit ihm nach der Gewohnheit des Gesetzes zu tun, da nahm auch er es in seine Arme und lobte Gott und sprach ...“ (Lk 2,27f)

Damit ist die Situation angegeben, in die das Lied eingebettet ist: Simeon sieht das Kind, und diese Wahrnehmung lässt ihn dieses spontane Loblied anstimmen. Dieses Sehen ist gewiss eine Wahrnehmung auf der dritten, symbolischen Ebene, denn in dem Kind sieht Simeon das Heil Gottes für die Menschen. Man kann es auch anders herum formulieren: Das Kind ist Ausdruck für das, was Gott für die Menschen sein will.

Was ist in diesen drei Beobachtungen deutlich geworden? Zur ersten – rezeptiven – Fähigkeit der Wahrnehmung scheint eine zweite – produktive – Fähigkeit zu gehören: Ich möchte sie mit Ausdruck bezeichnen.²³ Glauben heißt nicht nur, Welt, Mensch und Geschichte im Licht der Gottesbeziehung zu sehen, sondern diese spezifischen Erfahrungen und Wahrnehmungen auch zum Ausdruck zu bringen: D.h. sie zum Beispiel wie Simeon in einem Gebet oder Lobgesang (oder einer Geste: Lk 2,28!) hörbar (und sichtbar) zu machen, oder wie *Lukas*, sie in einem Text für Andere niederzulegen, oder allgemein: Sie weiterzusagen und Andere zu diesen Erfahrungen einzuladen. Ausdruck ergänzt also als zweite ästhetische Fähigkeit des Glaubens komplementär die erste der Wahrnehmung. In den drei einfachen Beobachtungen am Beispiel des Nunc dimittis ist ein Weiteres deutlich geworden: Die Fähigkeit des Ausdrucks kann ähnlich wie Wahrnehmung wiederum in drei Dimensionen unterteilt werden.

Ausdruck kann erstens in der Bedeutung von *Ausdrucksakt* gebraucht werden. In einer Verbform formuliert: Ausdrücken oder Ausdruck geben. Im Beispiel haben wir gesehen: Simeon drückt seine Glaubenserfahrungen in einem Lied aus, *Lukas* drückt das, was er seiner Gemeinde vom Glauben erzählen möchte, in einer Geschichte aus. Und auch Kinder, die bspw. diese Geschichte im Unterricht nachspielen, geben ihren Erfahrungen mit dieser Geschichte Ausdruck.

Zweitens ist an *Ausdruckswirkung* zu denken, in dem Sinne, dass jemand oder etwas Ausdruck hat. Hier ist zum Beispiel an die Rezeptionsgeschichte des Textes zu denken. Warum hat dieses Lied eine solche Wirkungsgeschichte hervorgerufen? Warum ist es

²² Vgl. dazu das ungewöhnliche, aber inspirierende Lukasbuch: Klaas Huizing, *Lukas malt Christus*. Ein literarisches Porträt, Düsseldorf 1996.

²³ Zum Gebrauch des Konzepts 'Ausdruck' in der philosophischen Ästhetik vgl. Hans Ulrich Gumbrecht, *Ausdruck*, in: Barck u.a. 2000 [Anm. 2], 416–431. Den hier vorgestellten theologisch-ästhetischen Ausdrucksbegriff habe ich entwickelt und begründet in: Altmeyer 2006 [Anm. 2], 232–308.

ihm nicht so ergangen wie vielen anderen Bibelstellen, die wesentlich weniger bekannt sind? Und wo kommt diese Wirkung her? Aus der besonderen sängerischen Begabung des Simeon oder dem außergewöhnlichen schriftstellerischen Talent des *Lukas*? In der Antwort auf diese Frage wird ein wichtiges Kennzeichen christlicher Ausdrucksformen deutlich: Ihre Wirkung schöpfen sie nie ganz aus sich selbst oder aus einer außergewöhnlichen menschlichen oder rhetorischen Begabung. Christlich gesehen ist diese Wirkung, die zum Glauben der Zuhörer führt, immer eine Wirkung des göttlichen Geistes, der im Menschen die Freude des Glaubens entfacht. Dies sagt im Übrigen auch *Lukas* in unserem Beispiel sehr deutlich, indem er gleich zu Beginn wie im Nebenbei, sodass man es leicht als Floskel überlesen kann, erwähnt, dass der Geist Gottes auf Simeon ruht (Lk 2,25).²⁴

Die dritte Möglichkeit ist, bei Ausdruck an eine *Ausdrucksform* zu denken, oder verbal: Ausdruck sein. Eine Umarmung kann bspw. Ausdruck einer besonderen Beziehung zwischen zwei Personen sein. Oder das Wort 'Stammtisch' ist ein sprachlicher Ausdruck für eine ganz spezielle Kommunikationsform. In unserem Beispiel ist das gesamte Lied eine solche Ausdrucksform. Aber auch das Kind! Für Simeon bringt es die Liebe Gottes zu den Menschen zum Ausdruck. Man kann sogar so sagen: Weil Gott sich selbst in Jesus Christus offenbart, ist das Kind, ist der Mensch Jesus Ausdruck Gottes, Sprache Gottes in menschlichen Worten.²⁵

1.4 Die Wechselbeziehung von Wahrnehmung und Ausdruck

Ich fasse jetzt noch einmal zusammen. Am Beispiel des *Loblieds des Simeon* aus dem *Lukasevangelium* wurden zwei elementare ästhetische Fähigkeiten des Glaubens herausgearbeitet. Entsprechend der Definition von Ästhetik als Theorie der rezeptiven und produktiven sinnlichen Erkenntnistätigkeit des Menschen handelt es sich dabei um eine rezeptive und eine produktive Fähigkeit: um Wahrnehmung und Ausdruck. In der Wahrnehmung nehmen Menschen mit ihren Sinnen äußere und innere Wirklichkeiten wahr, die eine religiöse Bedeutung erlangen können. Wir sprachen außerdem von einem „dritten Auge“, das diese alltäglichen Wahrnehmungen als religiöse Symbole zu sehen vermag. Aber sinnliche Wahrnehmung ist gewissermaßen nur die eine Seite der Medaille. Wir könnten über den Glauben gar nicht sprechen, wenn nicht eine produktive ästhetische Fähigkeit hinzukäme: Die Glaubenserfahrungen, die wir erleben und wahrnehmen, gelangen erst durch Ausdrucksakte aus dem Innern des Menschen in den Raum zwischenmenschlicher Beziehungen und Kommunikationen. Glauben ist immer auch Ausdruckhandeln von Menschen, die in bestimmten Ausdrucksformen ihre Glaubenserfahrungen bezeugen und damit andere Menschen zu eben diesem Glauben einladen.

²⁴ Rudolf Bohren nennt dieses wechselseitige Zueinander von göttlicher Gabe und menschlicher Begabung, von Charisma im theologischen und ästhetischen Sinn, „theomne Reziprozität“: So wie der Geist in den Geistbegabten manifest werde, so manifestieren diese den Geist in der Welt; und wie der Geist in den Christen sichtbar werde, so mache der Geist den Christen als solchen kenntlich (vgl. Bohren 1975 [Anm. 7], 67–76). François Bovon (1989 [Anm. 8], 136) schreibt zur Stelle: „Bewegung entsteht erst durch den Geist“.

²⁵ Was hier nur angedeutet werden kann, hat Hans Urs von Balthasar in einer breiten 'Christoästhetik' entfaltet, deren Kernaussage in der Rede von Christus als dem Ausdruck Gottes kulminiert (vgl. ders. 1961ff. [Anm. 10], Bd. I, 26ff.). Balthasars Christoästhetik habe ich ausführlich besprochen in Altmeyer 2006 [Anm. 2], 254–265.

Wahrnehmung und Ausdruck sind also komplementär, sie gehören untrennbar zusammen und ergänzen sich wechselseitig. Diese beiden elementaren ästhetischen Fähigkeiten zusammen bilden ein wichtiges Element lebendiger Glaubenstradition: Glaube tradiert sich dort weiter, wo die christliche Grunderfahrung „Jesus ist Ausdruck der Liebe Gottes zu den Menschen“ je individuell wahrgenommen und authentisch zum Ausdruck gebracht wird. In diesem elementaren Sinne ist der charakteristische Wechsel zwischen Wahrnehmung und Ausdruck in jeder Situation aufzufinden, in der Glaube tradiert, d.h. weitergegeben und angeeignet, wird.

2. Fokus Lernen: Religiöses Lernen in ästhetischer Dimension

In diesem zweiten Teil ist nun der Blick auf die Praxis des religiösen Lernens zu richten. Welche Bedeutung spielt hier die ästhetische Dimension, und welche religionsdidaktischen Leitlinien lassen sich in diesem Lernbereich formulieren?²⁶ Die genaue Leitfrage lautet also: Wie kann ein Mensch dazu befähigt werden, unter bestimmten individuellen, historischen und sozio-kulturellen Bedingungen seinen Glauben zu entdecken und auszudrücken in kritisch-kreativer Wechselbeziehung mit dem tradierten Glauben der Tradition und mit dem intersubjektiv geteilten Glauben der Kirche? Einige Antwortversuche auf diese komplexe Frage möchte ich an einem kleinen Gedankenexperiment illustrieren.

2.1 Ein Gedankenexperiment: „Rede an die Menschheit“

In dem Gedankenexperiment, dass bei Rainer Oberthür nachzulesen ist²⁷, werden Schüler/innen bspw. einer vierten Klasse (ich habe es auch mehrfach erfolgreich mit Studenten ausprobiert) vor die Aufgabe gestellt, eine „Rede an die Menschheit“ zu schreiben. Sie sollen sich vorstellen, diese werde über Radio, Fernsehen und Internet in alle Erdteile übertragen. Ich stelle hier vor, was daraufhin David (4. Klasse Grundschule) am 14. Januar 2004 geschrieben hat:

„Hört mir zu, ihr Menschen aus Europa, Amerika, Afrika, Asien und Australien! Die Menschen von euch, die Kriege, Streiks, Revolutionen und Probleme auslösen, sollen bitte damit aufhören, damit sich jeder Mensch etwas besser fühlt. Wenn ein Land mit einem anderen Krieg hat und einen Frieden möchte, soll das andere den Frieden annehmen.“

Die Reichen sollen den Frierenden, Hungernden und Kranken helfen. Sie brauchen Kleidung, Essen, Trinken und Medikamente. Obdachlose sollen ein Zuhause finden. Blinde sollen wieder sehen. Stumme sollen wieder sprechen. Arbeitslose sollen einen Beruf finden. Kinder, die nicht in die Schule gehen können, sollen rechnen, schreiben und lesen lernen.

Die Diebe auf der Welt sollen aufhören zu stehlen. Alle Waffen, die es auf der langen, hohen, runden und weiten Welt gibt, sollen zerstört werden. Jetzt möchte ich noch sagen, dass alle Menschen, die

²⁶ Ästhetische Lernen ist in der religionspädagogischen Diskussion der letzten nahezu zwanzig Jahre zu einem viel beachteten Feld geworden. Fast alle aktuellen Lexika und Lehrbücher enthalten inzwischen entsprechende Stichworte. Deshalb mag hier der Hinweis auf die m.E. wichtigsten Artikel zum Thema genügen: Gottfried Bitter, Ästhetische Bildung, in: NHRPG (2002) 233–238; Gert Otto / Günter Otto, Ästhetische Erziehung, Ästhetisches Lernen, in: LexRP 1 (2001) 12–18; Georg Hilger, Ästhetisches Lernen, in: ders. / Leimgruber / Ziebertz 2001 [Anm. 21], 305–318; Günter Lange, Ästhetische Bildung im Horizont religionspädagogischer Reflexion, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 339–350.

²⁷ Vgl. Rainer Oberthür, Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht, München 1998, 133–139.

ihre Familie verloren haben, sich dafür nicht umbringen sollen. Jeder Mensch, der betrügt, soll damit aufhören. Ich finde es gut, dass die meisten Menschen ein Haus haben und den anderen helfen. Zum Schluss möchte ich sagen, dass ich hoffe, dass meine Wünsche in Erfüllung gehen.“

Es lohnt sich, diesen Text genauer zu untersuchen: Welche Themen sind dem Kind wichtig? Auf welche Erfahrungen nimmt es Bezug? Wie benutzt es religiöse Ausdrucksformen? Als Themen, die hier für das Kind bedeutsam sind, wären u.a. zu nennen: Krieg und Frieden, Unrecht und Benachteiligung, Familie und ein Zuhause, Gerechtigkeit und Hilfsbereitschaft. Zu den Erfahrungen, die man hinter dem Text vermuten kann, gehören: ein Gefühl der Bedrohung, vielleicht ausgelöst durch Berichterstattung in den Medien über Krieg und Gewalt; ein Gefühl des Mitleids mit Benachteiligten und Armen. Positive Erfahrungen klingen dort an, wo es als gut und wichtig erscheint, in die Schule gehen zu können und eine Familie zu haben. Außerdem hat das Kind die Erfahrung gemacht, dass die meisten Menschen durchaus hilfsbereit sind und dass Wünsche, um die man intensiv bittet, auch in Erfüllung gehen können. Interessant ist, wie David religiöse Ausdrucksformen in seine eigene Rede wie selbstverständlich einbaut: Im zweiten Abschnitt kommen deutlich Elemente aus der Bergpredigt und die bei Matthäus und Lukas aus Jesajazitaten zusammengesetzte Antwort Jesu an Johannes den Täufer zur Sprache: „Blinde sehen wieder, und Lahme gehen; Aussätzige werden rein, und Taube hören; Tote stehen auf, und den Armen wird das Evangelium verkündet.“ (Mt 11,5 par.) Dass diese Bibelstellen dem Kind überhaupt bekannt sind, ist das Eine. Noch aufschlussreicher ist die Beobachtung, dass sie wie selbstverständlich benutzt und mit Beispielen aus der eigenen Erfahrungswelt kombiniert werden: Arbeitslose arbeiten wieder, alle Kinder können zur Schule gehen.

An dieser Kinderrede kann man vorsichtig ablesen: Das Kind spürt, dass es Situationen gibt, in denen Themen des Glaubens ihm wichtig werden und in denen Ausdrucksformen der Tradition hilfreich sind, diese Dinge zur Sprache zu bringen. Diese Situation wurde in diesem Beispiel künstlich herbeigeführt durch die Aufgabe, eine Rede an die Menschheit zu schreiben. Das Kind wird also in die Situation versetzt, Dinge zum Ausdruck zu bringen, die ihm ganz besonders am Herzen liegen und die es für alle Menschen wichtig hält.

Dieses Unterrichtsbeispiel soll jetzt in einen größeren theoretischen Rahmen gestellt werden. Die Frage lautet: Inwiefern ist die ästhetische Dimension religiösen Lernens angesprochen? Ich stelle zwei religionsdidaktische Entwürfe vor, die sich gegenseitig ergänzen wollen.²⁸ Im ersten dieser beiden Ansätze wird auch das gerade analysierte Beispiel der „Reden an die Menschheit“ wieder zur Sprache kommen.

2.2 Von den Ausdrucksformen der Schüler/innen ausgehen: Rainer Oberthür

Für Rainer Oberthür ist ein religiöser Lernprozess wie eine ‘Doppelbewegung’ (Friedrich Schweitzer) zwischen Schülern und Inhalten. Diese Doppelbewegung kann einmal aus Sicht der Lernenden beschrieben werden: Zuerst geht es darum, dass die Lernenden ihre eigenen Fragen und Erfahrungen wahrnehmen. Dann können sie diese Fragen vielleicht in den Ausdrucksformen der Tradition wiederentdecken. Dieses Wiedererkennen kann Identifikations- und Entwicklungsmöglichkeiten anstoßen. Was passiert umgekehrt

²⁸ Vgl. hierzu im Detail Altmeyer 2006 [Anm. 2], 377–388.

aus der Perspektive der Inhalte, wenn es zu einer aneignenden Begegnung kommt? Die Frage- und Erfahrungsprozesse, die zu den Ausdrucksformen der Tradition geführt haben, werden fortgesetzt. Es geht darum, dem Wahrnehmen und Wachhalten der Fragen nach Gott im Fragen und Erfahren heute einen Weg zu bereiten.

Diese Doppelbewegung versucht *Oberthür* in der Gestaltung der Lernprozesse zu deren treibendem Motor zu machen, indem er durch ein 'umkreisendes Verstehen' (*Franz W. Niehl*) einen ständigen Wechsel der Bewegungsrichtungen etabliert. Ausdrucksakte und -formen der Lernenden wechseln beständig mit den Ausdrucksformen der Tradition ab, wobei beide Seiten in methodisch ganz unterschiedlicher Weise zum Thema werden können. *Oberthür* nennt die zwei elementaren Lernschritte, die für ihn wichtig sind: erstens 'Wahrnehmen und Bedenken' und zweitens 'Gestalten und Zum-Ausdruck-Bringen'.²⁹ Im Kern stehen also gerade die beiden ästhetischen Fähigkeiten des Wahrnehmens und des Ausdrückens und ihre wechselseitig reflexive Beziehung.

Am Beispiel einer Unterrichtsreihe zu 'Propheten'³⁰ kann man diesen Prozess des Wechsels zwischen eigener und fremder Ausdrucksform verdeutlichen. Die folgende Abbildung zeigt im Überblick, wie das Lernen als eine ständige Wechselbewegung zwischen eigenen Ausdrucksakten und der Wahrnehmung fremder Ausdrucksformen organisiert ist.

eigener Ausdruck	fremder Ausdruck
1. Rede an die Menschheit	2. Elementare Prophetenworte (der Anklage bzw. des Trostes)
3. Bild zu den Worten oder der Rede	4. Prophetenbilder von Künstlern
5. Assoziationen, was solche Menschen tun (Verben)	6. Sachhintergründe
7. Kombinationen der bisherigen Gestaltungen; Schülervorträge	8. Exemplarische Prophetengeschichte
9. Eigenes Prophetenbild	
	10. Gibt es heute noch Propheten?

Am Anfang steht das Beispiel, das wir eben durchgespielt und analysiert haben. Der Unterricht wird – ohne dass etwa das Thema Propheten angekündigt würde – ganz unvermittelt mit den 'Reden an die Menschheit' (1) eröffnet. Im Vorbereiten, Schreiben, Verlesen und Besprechen der Reden werden Gedanken und Gefühle angeregt und zum Teil thematisiert, die zu den Prophetenworten hinführen, die im zweiten Schritt einge spielt werden (2): Welches Wort passt zu meiner Rede? Nach einer Verarbeitung der bisher gemachten Erfahrungen in wiederum eigenen kreativen Ausdrucksakten (3) kommen nun künstlerische Darstellungen von Propheten ins Spiel (4), zu denen die Schüler/innen Tätigkeitswörter assoziieren (5). Jetzt erst kommt der Moment, in dem der Begriff Prophet eingeführt wird (6), zu einem Zeitpunkt also, wo die Lernenden

²⁹ Vgl. *Rainer Oberthür*, *Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht*, München 1995, 137–161.

³⁰ Vgl. *Oberthür* 1998 [Anm. 27], 132–167.

bereits selbst wie ein 'Prophet' agiert haben (Reden) und sich vorstellen können, was Propheten tun, denken und fühlen (Verben, Zitate, Bilder).

Ohne dass hier der gesamte Entwurf bis zum Ende vorgestellt werden könnte, ist doch bereits erkennbar, dass die eigenen Ausdrucksakte der Schüler, insbesondere der 'starke Anfang', eine zentrale Rolle einnehmen. In ihnen werden wesentliche Erfahrungen, die in den fremden Ausdrucksformen der Tradition stecken, bereits in elementarisierter Form antizipiert. Das Thema wird darin ausdrücklich erfahren, ohne dass es benannt oder 'eingeführt' würde. Am Anfang der Lernprozesse werden also „zunächst Kontexte, Fragehorizonte, situative Einbindungen, Lernzusammenhänge [geschaffen], in die hinein die biblischen Geschichten bzw. Worte der Bibel gestellt werden und von denen her die Kinder mögliche Bedeutungen, Verstehenszugänge und auch Botschaften entdecken, heraushören und verinnerlichen können.“³¹

Dieser Ansatz geht also von den Ausdrucksformen der Lernenden aus, lässt sie zuerst zu Wort kommen. Indem hierbei ganz ähnliche Situationen konstruiert werden wie bspw. in bestimmten biblischen Texten, wird der Raum vorbereitet, in dem diese Texte verständlich werden und ästhetisch wirken können. Im Verlauf des Unterrichts wechseln deshalb beständig Wahrnehmung vorgegebener Medien und eigene kreative Ausdrucksformen der Lernenden ab.

2.3 Ausdrucksformen des Glaubens wirken lassen: Hans Schmid

Die zweite religionsdidaktische Theorie (mit Schwerpunkt Sekundarstufe) geht in gewisser Weise umgekehrt vor. Hier stehen die Ausdrucksformen der Tradition in ihrer eigenen Fremdheit und Wirkung im Mittelpunkt. *Hans Schmid* denkt in seiner Religionsdidaktik³² von den spezifischen Bedingungen her, die eine Unterrichtsstunde vorgibt: Lernprozesse müssen von deren Zeitstruktur her konzipiert werden, die mit verschiedenen Phasen der Aufmerksamkeit der Schüler/innen korreliert. Seine Didaktik ist deshalb im Wesentlichen an einer Dramaturgie des Unterrichtsaufbaus orientiert.³³ Ins Zentrum dieser Dramaturgie, die in die Hauptphasen Motivation, Erarbeitung/Wahrnehmung, Sicherung/Vertiefung und Gestaltung/Ausdruck eingeteilt ist, stellt *Schmid* ein einziges sog. Hauptmedium. Medien sind für *Schmid* alle Gegenstände sinnlicher Wahrnehmung, in denen den Lernenden ein verschlüsselter Gehalt entgegentritt, zu dessen Verstehen es eines Erarbeitungs- und Erschließungsprozesses bedarf. Man muss hierbei also nicht nur an audiovisuelle Medien im engeren Sinn denken, sondern auch eine Bibelstelle oder ein Lehrtext können als Medien in diesem Sinne gelten. Gemeinsames Kennzeichen dieser Unterrichtsgegenstände ist, dass sie den Schülern als etwas Fremdes entgegentreten, das Aufmerksamkeit beansprucht und zunächst einer verlangsamten Wahrnehmung bedarf, bevor überhaupt die Erschließungsarbeit im engeren Sinn beginnen kann. Dieses Fremde ist zuerst *wahrzunehmen*, in der Wahrnehmung zu erschließen und schließlich in eigenem Ausdruck anzueignen. Deshalb fordert *Schmid* die Konzentration auf ein Hauptmedium als Zentrum des Unterrichts. Nur durch solche Kon-

³¹ Ebd., 185.

³² Vgl. *Hans Schmid*, *Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht*, München 1997.

³³ Vgl. ebd., 21–69.

zentration und verlangsamte Wahrnehmung wächst den Lerngegenständen die Chance zu, bei den Lernenden eine eindrückliche Wirkung zu erzielen. Die Religionspädagogik soll sich sowohl zur Anwältin der jungen Menschen machen als auch gleichzeitig zur Anwältin der Würde ihrer Gegenstände werden, indem sie der Eigenbedeutung und Eigenbotschaft der Ausdrucksformen Raum zum Wirken lässt, statt nur schnell über sie hinwegzugehen. Nur so sei das Bildungsziel des Religionsunterrichts zu erreichen: dass „sich das Eigene der Schüler an der Erschließung des Fremden entwickeln und 'bilden'“³⁴ kann.

Mithilfe seiner Phasenstruktur des Unterrichts versucht Schmid deshalb, eine Balance zwischen Innen- und Außenorientierung, zwischen Eigenem und Fremdem zu wahren.³⁵ Entsprechend steht neben dem Hauptmedium die eigenständige Auseinandersetzung der Lernenden mit ihren Lernerfahrungen im Mittelpunkt. Dies geschieht vor allem in der Ausdrucks- und Gestaltungsphase, in der die Schüler/innen ihre neuen Eindrücke und Erfahrungen in ihrer Weise zum Ausdruck bringen. Aufgabe der Lehrperson ist es, diese individuellen Möglichkeiten durch offene Angebote zu unterstützen.

2.4 Die ästhetische Dimension religiösen Lernens

Was geschieht in den hier angeführten Beispielen aus der Perspektive ästhetischen Lernens? Ich möchte zusammenfassend fünf Leitlinien vorstellen, die einerseits Kennzeichen der ästhetischen Lernprozesse des Glaubens zu beschreiben versuchen und andererseits ein Werkzeug an die Hand geben möchten, anhand dessen Lernprozesse entworfen werden können, in denen die ästhetische Dimension religiösen Lernens Berücksichtigung findet.³⁶

1. Leitlinie: Ästhetisches Lernen allgemein ist gekennzeichnet von einer kreisenden Bewegung zwischen Wahrnehmung und Ausdruck, deren einzelne Schritte es zu berücksichtigen gilt.

Auf dieser grundlegenden Ebene, auf der noch gar nicht von religiösem Lernen im Speziellen die Rede ist, ist davon zu sprechen, was sich bei Menschen ereignet, wenn sie ästhetisch tätig sind, sei es nun rezeptiv oder produktiv.³⁷ Ästhetische Tätigkeiten bilden einen spiralförmigen Kreislauf, in dem äußere und innere Wahrnehmungen, Ausdruckswirkungen und Ausdrucksakte wie Schritte aufeinanderfolgen.³⁸ An einer beliebigen Stelle kann man beginnen, diesen Kreislauf zu beschreiben. Ich nehme das Beispiel eines Gedichts, um daran die einzelnen Schritte zu erörtern, und beginne bei der

³⁴ Ebd., 39.

³⁵ Vgl. Hans Schmid, Assoziation und Dissoziation als Grundmomente religiöser Bildung, in: RpB 50/2003, 49–57.

³⁶ Vgl. insgesamt hierzu Altmeyer 2006 [Anm. 2], 377–388.

³⁷ Hiermit greife ich Überlegungen auf, die in der allgemeinen Theorie ästhetischer Bildung insbesondere von Klaus Mollenhauer vorgetragen wurden (vgl. ders., Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, Weinheim – München 1996, ders., Bildung, ästhetische, in: Dieter Lenzen / Friedrich Rost (Hg.), Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1. Aggression – Interdisziplinarität, Reinbek bei Hamburg 1998, 222–229). Zum Überblick über weitere historische und aktuelle Modelle vgl. Michael Parmentier, Ästhetische Bildung, in: Dietrich Benner / Jürgen Oelkers (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim – Basel 2004, 11–32.

³⁸ Vgl. die Abbildung Altmeyer 2006 [Anm. 2], 357.

äußeren Wahrnehmung: Ich lese oder höre das Gedicht und nehme dabei seine äußere Form wahr. Möglicherweise reizt mich eine Analyse der sprachlichen Mittel oder der Versform, oder ich denke nach über das Thema, das angesprochen ist. Kennzeichen dieser ersten Perspektive ist eine 'objektive' Sicht auf das Gedicht, in der alle interpretierenden oder auf Empfindungen zielenden Beobachtungen noch nicht tangiert sind. Kommen diese ins Spiel (und keine Wahrnehmung ist davon zu trennen), befinden wir uns auf der zweiten Ebene der inneren Wahrnehmung. Hier betrachte ich mich in gewisser Weise selbst beim Lesen des Gedichts. Thema sind die Empfindungen, die bei mir ausgelöst, meine Erfahrungen, die angesprochen werden. Ist die erste Wahrnehmung ein Vorgang, der sich zwischen dem Menschen und dem Gegenstand der Wahrnehmung abspielt, befinden wir uns im zweiten reflexiven Schritt ganz im subjektiven Innern des Menschen. Im dritten, reflexiven Schritt kommt der Gegenstand wieder ins Spiel. Hier geht es um die Frage, wie die bei mir selbst wahrgenommenen Empfindungen mit dem Gegenstand zusammenhängen. Konkret gesprochen: Was genau an dem Gedicht ist es, das bei mir zum Beispiel diese erschreckende oder befremdliche Wirkung hervorruft? Welches Wort oder welches Bild ist es genau, das bei mir Freude, Angst oder was auch immer bewirkt? Empfindungen werden hier in der Reflexion auf die gemachten äußeren und inneren Wahrnehmungen als Wirkungen des Gegenstands erkannt und bewusst. Die Spirale schließt sich, wenn im letzten Schritt diese bislang unkonkreten Wahrnehmungen im subjektiven Innern des Menschen wieder in kommunikativen Ausdruck münden. Wenn ich z.B. jemand anderem meine Beobachtungen mitteile oder eine Form des ästhetischen Ausdrucks wähle, kann der Kreislauf wieder von vorne beginnen, und zwar mit der Wahrnehmung dieser neuen Ausdrucksform.

Diese vier Schritte sind in allen Prozessen ästhetischen Lernens zu berücksichtigen: Es muss die äußere Wahrnehmung geschult werden, d.h. die Sinnlichkeit, genauso wie die innere Wahrnehmung, d.h. die Sensibilität. Gleichfalls sollte eingeübt werden, die inneren Wahrnehmungen mit dem konkreten Gegenstand reflexiv in Beziehung zu setzen, genauso wie die eigene Ausdrucksfähigkeit der intensiven Übung und Schulung bedarf.

2. Leitlinie: Den Ausdrucksformen des Glaubens sollte der nötige Raum geschaffen werden, dass sie ihre eigene Wirkung entfalten und den Lernenden somit zum Beziehungsangebot werden können.

Hier ist der Grundsatz ausgesprochen, der hinter dem religionsdidaktischen Konzept von Hans Schmid steht. „Die großen Gegenstände des Glaubens und des Lebens“ sollen so in die Dramaturgie des Unterrichts eingebaut werden, dass „sie im Unterricht auch in ihrem Eigengewicht lebendig werden können.“³⁹ Im religiösen Lernsetting ist dann eine Wahrnehmungskultur zu entwickeln, die solche Wirkungen zulassen kann. Die Wirkung ist auch schon in den Zeugnissen der Tradition selbst angelegt. Diese sind ja nichts anderes als zum Ausdruck gebrachte religiöse Erfahrung aufgrund spezifischer Selbst- und Weltwahrnehmung von Menschen. Sie wurden verfasst mit dem Anspruch, andere Menschen zu eigenen Glaubenserfahrungen einzuladen. Schmid meint: Wenn wir den Ausdrucksformen des Glaubens genügend Raum geben und sie geschickt in die

³⁹ Hans Schmid, Von der Logik des Unterrichtens, in: KBl 131 (3/2006) 216–220, 219.

Dramaturgie des Unterrichts einbauen, können sie auch dort diese einladende Wirkung ausüben.

3. Leitlinie: Die eigenen Ausdrucksakte und -formen der Lernenden sollten gestärkt und darin den Erfahrungen und Verstehensversuchen der Lernenden Priorität eingeräumt werden.

Hans Schmid hat Recht, wenn er sagt, dass man den Ausdrucksformen der Tradition nicht zu wenig zutrauen sollte. Wichtig ist aber auch die Einsicht *Oberthürs*, die wir am Beispiel der Rede an die Menschheit analysiert haben: Die eigenen Ausdrucksakte der Lernenden sind von ebenso großer Bedeutung. Deshalb hat in allen religiösen Lernprozessen das selbstständige Verstehen und Ausdrücken der eigenen Fragen und Erfahrungen Priorität. Aber natürlich ist auch in einem solchen Lernverständnis eine Entwicklung möglich und nötig, nur geschieht sie weniger durch (verbale) Lenkung, sondern durch Eröffnung neuer Fragen, nicht zuletzt auch in der Interaktion der Lerngruppe. Auch hinter allen religiösen Ausdrucksformen stecken solche Fragen. In einer langen Geschichte sind sie entstanden aus den Fragen und Erfahrungen von Menschen mit Gott. Deshalb sind sie offen für Menschen jeder Zeit und deren eigenes Fragen und Erfahren. Wenn Kinder gleiche oder ähnliche Fragen selbst entdecken, sind diese eine wesentliche Basis einer produktiven Wirkung der Tradition. Nimmt man die beiden Ansätze von Schmid und Oberthür zusammen, folgt daraus die:

4. Leitlinie: Religiöses Lernen in ästhetischer Dimension geschieht in einer ständig wechselnden Doppelbewegung in zwei Lernrichtungen, nämlich (1) durch Antizipation fremder Erfahrungswelten durch eigenen Ausdruck und (2) durch Assoziation eigener Erfahrungswelten in der Wahrnehmung überlieferter Ausdrucksformen.

Die erste Lernrichtung haben wir in den Beispielen gesehen, wo eigene Ausdrucksformen der Schüler/innen den Weg zu noch unbekannten Themen und Inhalten vorbereiten. Indem die Lernenden den mit der Entstehungssituation religiöser Ausdrucksformen verbundenen Frage- und Erfahrungszusammenhang durch eigene Ausdrucksakte vorwegnehmen, können die überlieferten Ausdrucksformen in diesem Raum ihre Wirkung entfalten. D.h. konkret am Beispiel: Wenn Kinder zuerst in der Aufgabe, eine Rede an die Menschheit zu schreiben, eine Situation erleben, die derjenigen eines Propheten ähnlich ist, finden sie später einen natürlichen Zugang zu diesem Thema. Ein Prophet ist ihnen nicht mehr fremd. Sie können sich einen Menschen 'wie du und ich' darunter vorstellen und nicht eine verstaubte Requisite aus dem religiösen Museum oder eine skurrile Figur einer Science-Fiction-Welt.

Die zweiten Lernrichtung bildet die komplementäre Ergänzung in umgekehrter Blickrichtung: In der Wahrnehmung überlieferter Ausdrucksformen können die Lernenden eigene Erfahrungswelten assoziieren. Indem sie ihre Erfahrungen mit Wahrnehmungen wirkungsvoll eingeführter, erschlossener und gedeuteter Ausdrucksformen auf eigene Weise artikulieren, geschieht der produktive Übergang von den überlieferten Formen zu eigenen Ausdrucksformen. Zu denken wäre bspw. an einen Kirchenbesuch mit einer Schulklass. Hier kann es in einer geschickt inszenierten Kirchenführung, die nicht reine kunsthistorische Wissensvermittlung ist, durchaus gelingen, dass von dem Kirchen-

raum eine prägende Wirkung ausgeht. Ich fasse abschließend die vorgestellten Ergebnisse in einer letzten Leitlinie zusammen:

5. Leitlinie: Religiöses Lernen in ästhetischer Dimension umfasst deshalb

a) Sensibilisierung für das, was für den Menschen und seine Welt sinngebend sein kann: Wahrnehmung,

b) Befähigung zum Ausdrücken-Können der Beziehung des Menschen zum sinngebenden Grund seines Daseins als Erfahrungen mit diesen Wahrnehmungen: Ausdruck

Ziel dieses Beitrags war es, zu begründen, warum es durchaus sinnvoll sein kann, dass in Religionsunterricht und Katechese mehr gesungen, gedichtet, gemalt wird und mehr Bilder betrachtet werden als in anderen Unterrichtsfächern. Dabei ist deutlich geworden, dass diese ästhetischen Unterrichtsformen keinen Selbstzweck darstellen, nur der Unterhaltung dienen oder beliebig einzusetzen sind. Sie müssen vielmehr im Dienst der Entwicklung einer Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit stehen, die sowohl zum Glauben gehört als auch zur menschlichen Lebenspraxis allgemein.