

Ästhetische Bildung – ein unverzichtbarer Blick auf religiöses Lernen

Georg Hilger

Um einer Engführung religiöser Bildung zu entgehen, bemüht sich die Religionsdidaktik seit Jahrzehnten, den Religionsunterricht erfahrungsbezogen zu konzipieren (zur historischen Verortung von Erfahrung und Glaube vgl. RITTER, 1989; BITTER 2011, 11–16). Ein erfahrungsbezogener Unterricht beschränkt sich in Theorie und Praxis aber oft darauf, Erfahrungen lediglich zu besprechen: Erfahrungen, andernorts von anderen Menschen gemacht, werden aufgegriffen und als »Material« des Religionsunterrichts verwendet. Das können religiöse Erfahrungen, aber auch zwischenmenschliche, ethische und andere Alltagserfahrungen oder religiös relevante Grunderfahrungen sein, die im Religionsunterricht thematisiert werden, um sie dann mit den in Texten verdichteten Erfahrungen der jüdisch-christlichen Tradition zu korrelieren (s. II.1).

Ein Erfahrungsbezug, der sich auf Erfahrungen außerhalb der Schule bezieht, um diese dann lediglich zu reflektieren, ist aus verschiedenen Gründen auszuweiten: Die fortschreitende Individualisierung von Lebensstilen macht es zunehmend unmöglich, an für alle Schüler gemeinsame Erfahrungen anzuknüpfen. Die lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Kinder klaffen immer weiter auseinander (s. I.2). Angesichts einer kaum noch voraussetzbaren gemeinsamen religiösen Sozialisation und angesichts von ausbleibenden gemeinsamen gemeindlich-liturgischen Praxiserfahrungen ist der Religionsunterricht vor die Herausforderung gestellt, religiös-relevante Erfahrungen und religiöse Praxisformen auch anzubahnen. Religionsunterricht wird sich also in behutsamer Weise für religiöse Erfahrungsmöglichkeiten öffnen müssen, wenn er zum Erfahrungsraum werden und die religiöse Erfahrungsfähigkeit der Kinder fördern will (vgl. SCHWEITZER 1994b, 247 f.; zur Beziehung von religiöser und ästhetischer Erfahrung vgl. KROPAČ 2009, 37 f.).

Wenn der Religionsunterricht sich für ein erfahrungsnahes Lernen öffnet, dann wird er im Raum der Schule auf unterschiedliche Umgangsweisen mit Erfahrungswelten treffen. Der Pädagoge Horst Rumpf unterscheidet einen instrumentell und zweckrational geleiteten von einem ästhetisch inspirierten Lernstil. Ersterer zielt darauf, Erfahrungswelten zu beherrschen, sie handhabbar zu machen, Regeln zu unterwerfen: Er drängt im Unterricht auf schnelles Einordnen und Einebnen des Wahr-

genommenen, damit Mehrdeutbares und Rätselhaftes eindeutig wird und Lernergebnisse in Tests überprüft werden können. Ein ästhetisch getöntes Lernen und Lehren fördert hingegen eine Aufmerksamkeit, die – so Horst Rumpf – sich betreffen lässt vom Stachel der Fremdheit und Unbekanntheit in Dingen und Widerfahrnissen (vgl. RUMPF 2009, 155 ff.). Ein solches Lernen verzichtet auf schnelles Erklären und Bewältigen von funktionalen Kompetenzen und nimmt Lernen unter der Perspektive einer achtsamen und aufmerksamen Wahrnehmung in den Blick, die das Geheimnisvolle und Rätselhafte nicht ausblendet, Wahrnehmungsgewohnheiten aufbricht und neue Erfahrungsmöglichkeiten und Weltsichten eröffnet. Damit werden Lerndimensionen angesprochen, die unter dem Begriff ästhetisches Lernen zusammengefasst werden können und hierdurch neue Akzente bekommen. Was mit ästhetischem Lernen gemeint ist und worin dessen religionsdidaktische Bedeutung gesehen werden kann, soll in den nächsten Abschnitten dargelegt werden.

1. Was heißt ästhetische Bildung?

Das »postmoderne« Krisenbewusstsein hat eine neue Hinwendung zum Ästhetischen vorbereitet als eine wachsende Sensibilität für den Zusammenhang von Form und Inhalt, von Innen und Außen, von Vernunft und Praxis. Gleichwohl kann kein allgemeiner Konsens vorausgesetzt werden, was »ästhetische Bildung« bedeutet (zur Vielschichtigkeit des Begriffs vgl. GÄRTNER 2009). Um einer Engführung ästhetischen Lernens vorzubeugen, ist es hilfreich, drei Dimensionen ästhetischer Bildung zu unterscheiden: ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit, ästhetische Gestaltungsfähigkeit, ästhetische Urteilsfähigkeit.

Ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit

Dem ursprünglichen Wortsinn nach bedeutet ästhetische Bildung so viel wie Bildung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit (griech. *aísthesis* = Wahrnehmung) und zielt auf die Erweiterung und Übung von Wahrnehmungsmöglichkeiten und die Fähigkeit zur Wahrnehmungskritik. Ein solches Ästhetikverständnis lässt sich auf Alexander Gottlieb Baumgarten (1714–1765) zurückführen. Aus erkenntnistheoretischem Interesse rehabilitiert Baumgarten alle jene Sinneseindrücke, die nicht von mathematischen Wissenschaften erfasst werden, und weist ihnen unersetzliche Bedeutung zu. Ästhetische Bildung dient in einem solchen Sinne der Erweiterung und Entgrenzung von Erkenntnis und erinnert an die Vielschichtigkeit menschlicher Erkenntnis (zur praktisch-theologischen Rezeption von Baumgarten vgl. u. a. GRÖZINGER 1991, 111–116;

BIEHL 1989, 4). Religionsdidaktisch gewendet, bedeutet ästhetische Bildung in diesem Sinne: umfassende Wahrnehmungsschulung und damit Sensibilisierung für die Vielschichtigkeit von Welt und Leben. Dies schließt auch die Möglichkeit ein, das alltägliche Leben neu und anders und achtsam wahrzunehmen. Ästhetische Wahrnehmungsschulung umfasst sowohl Sensibilisierung der Sinnlichkeit als auch die Infragestellung und Irritation von Wahrnehmungsgewohnheiten wie die Förderung neuer Welt- und Selbstwahrnehmung. Darin drückt sich eine besondere Beziehung zur Welt und zum Leben aus: Konkretes Wahrnehmen, das sich einlässt, sich behutsam und aufmerksam an Welt annähert, auch an ihre Widerstände, Widersprüche und Fremdheiten (vgl. RUMPF 1994, 237 f. und 2005, 258 f.), ist gemeint, nicht eine distanzierte, »extramundane« Beobachtung, die sich auf vereinnahmendes Bescheidwissen beschränkt. Das hier gemeinte Weltverständnis sieht George Reilly als »ein prinzipiell affektives und praktisches Verwickeltsein des Menschen in der Welt« (REILLY 1988, 56).

Wenn ästhetische Bildung die Wahrnehmung und mit ihr Achtsamkeit und Aufmerksamkeit fördern will, dann hat sie die Lernenden als eigenständige und unverwechselbare Persönlichkeiten im Blick und will ihre Subjektwerdung unterstützen. Dies steht in Spannung zu einer schulpädagogischen und politischen Tendenz, Bildung durch messbare Standards zu normieren und auf kontrollierbare »Outcomes« zu reduzieren (vgl. KAHLERT 2005, 105; s. I.6).

Ästhetische Gestaltungsfähigkeit

Ästhetische Bildung beschränkt sich nicht auf *aísthesis* im wörtlichen Sinne, sondern weist über sinnliches Wahrnehmen hinaus auf ästhetisches Gestalten von Wirklichkeit (*poíesis*) und eröffnet Raum für das Mögliche und Erhoffte. 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.) (vgl. KLAFFKI 1993, 28). Kein Bereich von 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. Ästhetische Bildung wird dann ihrem Anspruch gerecht, Bildung zu sein, wenn sie auch kritisches Bewusstsein fördert, wenn sie zugunsten der Freiheit des Subjekts und zugunsten von universeller Solidarität die Kinder sensibilisiert für manipulative Verwendungsmöglichkeiten von Kunst im engeren Sinne und von anderen ästhetischen Mitteln, wie z. B. von Werbung und Propaganda. Damit ist schon ein weiteres Merkmal von ästhetischer Bildung angesprochen.

Ästhetische Urteilsfähigkeit

Ästhetische Bildung umfasst auch die Förderung von ästhetischem Bewusstsein und schließt damit Rationalität und Aufklärung ein und findet in ihnen konstitutive Elemente, die den Prozess des ästhetischen Erfahrens mit bedingen, tragen und auch verändern. Es kann nicht von Bildung gesprochen werden, wenn Ästhetik auf die bloße Schulung von Sinnesorganen oder auf ein Produzieren von Objekten beschränkt bliebe. Menschliche Wahrnehmung enthält immer auch Momente des Erkennens, Denkens, Deutens und Fühlens. Als ästhetische Wahrnehmung führt sie auch zu ästhetischer Urteilsbildung (*kátharsis*).

Ästhetische Bildung meint somit auch Stellungnahme und begründete Positionierung. Sie ist bezogen auf das Ganze der menschlichen Existenz und fragt nach Qualität und Ausrichtung auf gutes menschliches Leben hin. Die Bildung ästhetischer Urteilsfähigkeit setzt voraus, dass jeder Beteiligte seine eigenen Erfahrungen in die Kommunikation über ästhetische Erfahrung einbringen kann, ohne Zwang und Bevormundung, auch im Interesse eines kommunikativen Suchens von Wahrheit.

Zusammenfassend lassen sich damit drei aufeinander bezogene Dimensionen ästhetischen Erfahrens für die ästhetische Bildung unterscheiden:

- die wahrnehmend-rezeptive Dimension (*aísthesis*)
- die gestaltend-produktive Dimension (*poíesis*)
- die urteilende und kommunikative Dimension (*kátharsis*).

Ästhetische Urteils-, Gestaltungs- und Wahrnehmungsfähigkeit sind zwar voneinander unterscheidbar, bleiben aber ineinander verwoben.

2. Religionsdidaktik und ästhetische Bildung

Viele religionsdidaktische Reformimpulse der letzten Jahrzehnte betonen das Sinnhafte und Zweckfreie, das Spielerische und Imaginative, das Schauen und Meditieren, das Musizieren und Spielen, das künstlerische Gestalten und ganzheitlich leib-seelische Äußerungen sowie praktisches Lernen und das Brauchtum in ihrer Bedeutung für den Religionsunterricht (vgl. LANGE 1995, 342).

George Reilly 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 für die Unterrichtsformen des Religionsunterrichts, dass diese Sensibilisierung wörtlich zu nehmen sei: »Weil sie nicht eine Sensibilisierung für eine abstrakte Idee, sondern für das sinnlich-leidenschaftliche Verwickeltsein Gottes und des Menschen miteinander ist, muss dieses sinnliche

Verwickeltsein für die Religionsdidaktik leitend sein« (REILLY 1988, 60). Dies schließt auch mit ein, den eschatologischen Charakter von Wirklichkeit anzunehmen als Handlungsimpuls für den Versuch, Wirklichkeit neu und menschlicher zu gestalten im Sinne einer eschatologisch-theologischen Ästhetik als einer Kunst der Wahrnehmung, die sich auf das ausrichtet, was ist, es aber unter zugleich unter der Perspektive des kommenden Reiches Gottes betrachtet (vgl. DEEG 2012, 132 f.; s. II.3).

Erich Feifel fordert unter dem Vorzeichen einer religionspädagogischen Ästhetik, den Gestaltcharakter von Wirklichkeit und die Leibhaftigkeit der Botschaft des Glaubens zu erschließen. Das bedeutet auch, dass in Lernprozessen unter ästhetischem Vorzeichen nicht mehr länger nach einem Inhalt durch die Form hindurch oder an ihr vorbei gefragt werden kann (vgl. FEIFEL 1992, 8).

Die Verschmelzung von Inhalt und Form, von Gehalt und Gestalt kann so als das unterscheidend Ästhetische angesehen werden: »Der Inhalt ist Form und umgekehrt« (GRÖZINGER 1991, 124). Diese folgenreiche Aussage bedeutet für religionsdidaktisches Handeln, dass auch unterrichtliches Handeln hohe Affinitäten zu künstlerischer Gestaltung hat. Es wird auf die Stimmigkeit von Inhalten (Gehalt) und Lernformen (Gestalt) zu achten sein, anders ausgedrückt: Inhalts- und Zielfragen einerseits und Methodik andererseits lassen sich nicht voneinander ablösen, vor allem nicht über- bzw. unterordnen.

Joachim Kunstmann betont eine ästhetische Vernunft als Ergänzung zu einem rationalen Weltverständnis, welche dem Subjektiven, der Imagination (s. III.5), der Fantasie, dem Spiel (s. III.8) eine hohe Bedeutung für Bildungsprozesse einräumt, als über das Kindesalter hinaus bleibende Bedingung auch für die rationale Vernunft. Religiöse Bildung kann auf ästhetisches Lernen nicht verzichten, weil Religion durch ihre poetische und metaphorische Sprache, ihre Liturgie und ihre reiche Symbol- und Bilderwelt eine »ästhetische Signatur« hat (vgl. KUNSTMANN 2002, 56 f., 347–410; KUNSTMANN 2011, 50–53).

In der Theologie ist die Ästhetik erst durch das zunehmende Interesse an der Sinnlichkeit des Glaubens zu einem wichtigen Thema geworden. 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 die greifbare Leibhaftigkeit der Gotteswahrheit und die Konkretheit des Reiches Gottes aufspüren zu wollen. Die Provokationen, die in Jesus Christus Gestalt gewonnen haben, fordern zum »Anders-Sehen« und Wahrnehmen des Mitmenschen und der Wirklichkeit heraus. Das bedeutet auch, sich Augen und 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 (vgl. WERBICK 1992, 25 f.).

Was hier als Herausforderung für die Theologie genannt wird, kann religionsdidaktisch unter dem Vorzeichen einer religiösen Wahrnehmungs- und Ausdrucksschu-

lung aufgegriffen werden, die hilft, Welt und Leben anders wahrzunehmen und zu gestalten als gewohnt: ein Gespür und eine Intuition zu entwickeln für eine andere oder bessere Welt (s. II.3; III.5). Einige Elemente eines solchen sinnlichen und sinnvollen Religionsunterrichts sollen im Folgenden dargestellt werden.

3. Anregungen für den Religionsunterricht in der Grundschule

Aufmerksamkeit und Achtsamkeit lernen mit allen Sinnen

Ästhetisches Lernen wird nicht selten eingeschränkt auf reine Sinnesschulung: Sehen – Hören – Riechen – Tasten – Schmecken – Fühlen – Empfinden. Solche Sinne sind »Tore zur Welt« und gleichzeitig auch Tore zur Innenwelt des Selbst. Sie helfen, Welt und Leben wahrzunehmen, zu bestaunen und zu befragen und so auch das Sinnliche in seiner bloßen Dinglichkeit zu transzendieren. Wache Blicke, geschulte Ohren, eine gute Nase und die Fähigkeit, sich einzufühlen, sind Voraussetzung zur Wahrnehmung und können das Ich vor Abschottung und Selbstbefangenheit bewahren. Es geht dabei nicht um das Training isolierter Fähigkeiten oder um reine Sinnesschulung. Religionsdidaktisch geht es um 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.

Wo nichts wahrgenommen wird, wird auch das Erfahren dürftiger – im Zusammenleben mit Freunden, in Situationen, in der Begegnung mit der Welt und mit uns selbst. Mangelnde Wahrnehmungsfähigkeit führt dazu, dass vieles fraglos hingenommen und die Vorstellungskraft geschwächt wird (s. III.5). Aufmerksamkeit und Wachheit der Sinne sind Voraussetzungen eines teilnehmenden und teilgebenden Miteinander-Lebens. Im Dienste von Bildung ist Wahrnehmung zu weiten und sind Wahrnehmungsblockaden zu erkennen und zu überwinden. Den Ernstfall stellt die Wahrnehmung der anderen und des anderen dar als Voraussetzung, den anderen auch in seinem Anderssein anerkennen zu können.

Sich mit allen Sinnen dem Leben zu öffnen und so Aufmerksamkeit zu erlernen, steht nicht nur im Dienste von Selbstvergewisserung, Dialogfähigkeit und von Solidarität. Das ist auch eine Voraussetzung zum Beten (s. III.4): dem dankenden, preisenden und dem fürbittenden. Wahrnehmungsfähigkeit und Aufmerksamkeit helfen, das selbstverständlich Fraglose fragwürdig werden zu lassen und Bewusstsein zu schaffen, dass Gott auch als die große heilsame Frage an die Menschen wahrnehmbar werden kann (vgl. WERBICK 1990, 92).

Entwicklung von Wahrnehmungsfähigkeit stellt sich gegen die »Vernichtung nachdenklicher Aufmerksamkeit« (RUMPF 1992, 28), gegen Unbetreffbarkeit, Empfindungslosigkeit in einer Zeit der Überflutung durch konsumanregende, kurzfristige Lust und Neugier erzeugende ästhetische Reize. Solche ästhetischen Phänomene einer »Anästhetik« (vgl. WELSCH 1993, 9–40) machen letztlich kontakt- und gefühllos gegenüber der Welt und dem Leben mit seinen Licht- und Schattenseiten. Es gilt, sich wirklich auf Wahrnehmungen einzulassen, sich berühren zu lassen und sich Zeit zu nehmen auch für das Widerständige, Unvertraute, Übersehene und Überhörte, für das Verdrängte und Befremdliche.

Seinem Leben und seinem Glauben Gestalt geben

Innere Vorgänge, vertiefende Eindrücke, Wahrnehmungen, Lebensstile, Botschaften, Gemeinsamkeiten etc. mit vielen Möglichkeiten auszudrücken, sollte im Religionsunterricht gepflegt werden. Inneres Leben bedarf der äußeren Form. Gesten und Formen sind für das Gelingen von Kommunikation unersetzlich. Religiöse Eindrücke und Formen, die gestaltlos bleiben, verflüchtigen sich schnell. Innere Wahrnehmung bekommt Gestalt durch äußere Ausdrucksformen, die wiederum die innere Wahrnehmung vertiefen (vgl. ALTMAYER 2006). Im Religionsunterricht sollen Kinder lernen, ihre Lebensdeutungen, ihr Engagement, ihre Religiosität und ihren Glauben auch zu gestalten: sichtbar, hörbar, fühlbar und mitteilbar. Dabei wird es vor allem darauf ankommen, dass die Kinder zu eigenem Ausdruck befreit werden: im Erzählen (s. III.3), im kreativen Schreiben (s. III.9), im Beten (s. III.4), im Malen und Gestalten (s. III.10), in der Bewegung (s. III.7), im darstellenden Spiel (s. III.8), in ihren eigenen Symbolisierungen (s. II.5), in ihren Selbstdarstellungen, in der Gestaltung von Ritualen, in der Festgestaltung (s. II.6) etc. Religionsunterricht sollte Raum und Lernformen anbieten, das auszudrücken, was für die Kinder im Leben wichtig, bedeutungsvoll ist, was als sinnvoll und was als sinnlos erfahren wird, was leben und hoffen lässt und was Leben behindert. Dies könnte z. B. Gestalt gewinnen in einem »Ich-Buch«, in das Kinder ihre persönlichen Gedanken, Fragen, Bilder, Fotos, Lieder, kurze Geschichten, Psalmverse, Gebete eintragen und bewusst gestalten mit ihrer je eigenen Ästhetik. Das intensiviert die Wahrnehmung und ermöglicht Kommunikation mit anderen.

Die Symbole des christlichen Glaubens lassen sich dann in ihrer lebensdeutenden und heilenden Kraft erahnen, wenn Kinder selbst zu symbolisieren gelernt haben, 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 (s. II.5) unter ästhetischem Vorzeichen ist darum immer auch Symbolisierungsdidaktik und religiöse Alphabetisierung. Religiöse Alphabetisierung unter ästhetischem

Vorzeichen bedeutet auch Gestaltgebung und Stärkung der Vorstellungs- und Ausdruckskraft.

Besondere Möglichkeiten des Gestaltgebens eröffnet das »Projektartige Lernen« (s. III.13), das zugleich Brücken bauen kann zwischen schulischem und außerschulischem Lernen und die Kinder erfahren lässt, dass ihr Tun Bedeutung hat für das Leben auch außerhalb von Schule: z. B. eine Ausstellung vorbereiten, ein Labyrinth anlegen, Patenschaften für ausländische Schüler übernehmen, einen Gottesdienst mitgestalten, einen Bachlauf von Unrat befreien, ein Fest gestalten etc. Seinem Leben, seiner Religiosität und seinem Glauben Ausdruck und Gestalt zu geben, steht auch im Fokus einer sogenannten performativen Religionsdidaktik, die darauf drängt, Religion im schulischen Kontext nicht nur zu präsentieren, sondern auch in seinen Formen erlebbar zu machen, soweit dies in einem pluralen schulischen Kontext möglich und vertretbar ist (zu Anliegen und Praxisformen eines performativen Religionsunterrichts vgl. u. a. KLIE / LEONHARD 2003; MENDEL 2008).

Den Lernprozess auf produktive Weise verlangsamen

Schule und mit ihr der Religionsunterricht stehen unter der Maxime unserer Zeit, alles müsse schnell gehen. Schnell ist gut, schneller ist besser! Langsamkeit im Lernen läuft dieser Maxime zuwider. Die Forderung nach Verlangsamung im Lernen (vgl. HILGER u. a. 1994 und 1998) erinnert an den ehrenvollen und provokativen Wortsinn von Schule, abgeleitet von *schola* bzw. *scholé*, Ort der Muße und des Innehaltens. Schule braucht eine Lernkultur des Innehaltens und der Verlangsamung, wenn sie im Geiste eines bildenden Lernens die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität fördern will. Ästhetische Bildung setzt eine Schulkultur voraus, die Zeit hat, Zeit lässt, und die – vielleicht sogar Widerstand setzend und Barrieren errichtend – aktiv Zeiträume schafft für ein verlangsamtes Lernen. Bildendes Lernen in diesem Sinne sollte den Verlockungen des schnellsten Weges widerstehen. Widerstand setzend, sollte es auch die Wahrnehmungsfähigkeit fördern. Der Schriftsteller Wilhelm Genanzino spricht von dem »gedehnten Blick«, der dazu anhält, die Dinge länger, genauer und staunend zu betrachten (vgl. GENANZINO 2006, 93 f.; zur theologischen Bedeutung des Staunens vgl. DEEG 2012).

Zu einer solchen Lernkultur gehören auch das Nachdenken und Grübeln, das Abwehren von zu schnellen Antworten und Lösungen, der Schutz der Fremdheit und der Besonderheit der Lerninhalte und immer wieder auch die Suche nach Möglichkeiten einer sinnlichen Fühlungnahme mit den Lerninhalten.

Ein gewolltes Verlangsamen religiösen Lernens kann auf Kosten quantitativer (Über-)Fülle ein qualitatives Mehr im Sinne wichtiger religionsdidaktischer Intentionen

begünstigen: ein Mehr an Intensität, an Aufmerksamkeit, an Vorstellungs- und Einbildungskraft (s. III.5). Produktiv ist ein solches Lernen, wenn es eingefahrene Wahrnehmungsmuster »unterbrechend« ins Wanken bringt.

Produktive Verlangsamung in diesem Sinne kann so als eine notwendige Vorbedingung für ästhetische Erfahrungen im Religionsunterricht angesehen werden. Verlangsamung sollte aber nicht mit Untätigkeit verwechselt werden. Mit der Betonung des aktiven Moments wird eine weitere religionsdidaktische Dimension eines verlangsamten Lernens angesprochen: Verlangsamung zielt darauf, neuen Sinnsichten und Lebensperspektiven Zeit zu lassen. Dass Warten, Ruhe, Unterbrechungen produktiv sein können im Sinne einer Humanisierung des Lebens, sagt doch wohl auch das priesterschriftliche Schöpfungsgesang, wenn es die Unterbrechung und die Ruhe des Schöpfers am siebten Tag als Höhe- und Zielpunkt der Schöpfung besingt. »Sabbat« bedeutet als Verb »unterbrechen, aufhören, ruhen«. Das Ruhigwerden am Sabbat unterbricht ein lineares Zeitverständnis, rhythmisiert die Zeit, damit der Mensch und die Schöpfung zu sich und zu Gott finden können. Vielleicht kann der Religionsunterricht dann und wann eine Zeit sein, bei der die guttunende und heilende Gabe des Sabbats gespürt werden kann.

Eine angemessene Atmosphäre für den Unterricht schaffen

Religionsunterricht unter dem Vorzeichen von ästhetischer Bildung nimmt die Stimmigkeit von Inhalt und Form in den Blick. Dazu gehört neben dem jeweils angemessenen methodischen Arrangement u. a. die Passung von Inhalt und Atmosphäre, die durch die Kultur des sozialen Miteinanders und auch durch die räumliche Lernumgebung beeinflusst wird. Unter einer lieblos gestalteten Lernumgebung leidet nicht selten der Religionsunterricht, wenn er z. B. für kleine Lerngruppen in zufällig verfügbare Räume abgeschoben wird. Wichtiges verliert an Bedeutung, wenn die Lernumgebung Unaufmerksamkeit und Lieblosigkeit ausdrückt. »Ein schlampiger Klassenraum, unwirtliches Schulgebäude, Hektik, Nachlässigkeiten im Umgang miteinander – wenn die Atmosphäre nicht stimmt, hat es auch der Inhalt schwer« (KAHLERT / LIEBER 2005, 120). Hier müssten Räume gewährt und gestaltet werden, die zum Verweilen einladen, Räume, in denen Menschen mit ihrer eigenen Geschichte und ihrer Eigenart auch anwesend, präsent sein können, ohne zur Betriebsamkeit angetrieben zu werden und unter Zeitdruck zu stehen.

Zur Beachtung der Stimmigkeit von Form-Inhalt bzw. von Gehalt und Gestalt gehört die Balance zwischen Wahrnehmen und Gestalten, Eindruck und Ausdruck sowie ein ausgewogenes Verhältnis von detaillierter Planung und notwendigen Freiräumen, damit sich alle Akteure des Unterrichts als Subjekte »ich-haft« ins Spiel bringen

und mit dem Thema in Beziehung treten können. Hans Schmid spricht von der »Kunst des Unterrichtens« (SCHMID 2012a), um sich von Lernfabriken abzusetzen, und er spricht von der Schule als Haus des Lernens, in dem es »Ateliers des Ausdrucks« (ebd., 9 f.) geben muss, ferner von der Kunst des unterrichtlichen Handelns. Unterrichtliches Handeln zeigt sich hier als Wechselspiel von regelgeleitetem Können und Intuition, von bewusster Gestaltung und Freiräumen für Einfälle, die dem Inhalt und den im Unterricht agierenden Menschen gerecht werden.

4. Mögliche Missverständnisse

Eine ästhetisch inspirierte Religionsdidaktik hat dazu beigetragen, Einseitigkeiten religiöser Bildung in den Blick zu nehmen und zu überwinden: ein verengtes zweckrationales Verständnis von Unterricht, das sich auf überprüfbaren »Output« konzentriert, die Dominanz eines einseitig kognitiven Lehrens und Lernens sowie eines belehrenden Religionsunterrichts, der sich auf Instruktion von theologischer Lehre beschränkt. In der Religionsdidaktik ist die Diskussion um den Begriff der Ästhetik in vielen praxisrelevanten Zusammenhängen aufgegriffen worden und hat zu einem kindgerechten Unterricht beigetragen. Ein wahrnehmungssensibler und gestaltgebend-ausdrückender Religionsunterricht würde aber neuen Engführungen verfallen, wenn der Diskurs um den Geltungsanspruch der Inhalte im Sinne des Elementarisierungskonzepts vernachlässigt würde (s. II.1). Zu einem ästhetischen Lernen gehört ja im Sinne von »Katharsis« (s. o.) ein Diskurs um Wahrheitsansprüche und deren Bedeutung für das Leben. Ästhetische Bildung im hier gemeinten Sinne hat also mit oberflächlichem Ästhetizismus, unkritischer Irrationalität und einer Geringschätzung der Inhalte des Glaubens wenig zu tun (vgl. dazu KUNSTMANN 2011, 55 f.; KROPAČ 2009; ENGLERT 2013b, 42 f.).

Die Diskussion um ästhetisches Lernen hat zu einer Rehabilitation von subjektiv gefärbten und emotional getönten Lernprozessen geführt. Entstehen dadurch neue Einseitigkeiten durch einen unterbelichteten kognitiven Anspruch? Dass ästhetisches Urteil mit Kognition verbunden ist, folglich Emotionalität und Rationalität nicht gegeneinander ausgespielt werden dürfen, daran muss vielleicht erinnert werden.

Theorien ästhetischer Didaktik nehmen eine Vielzahl von Aspekten des Lehrens und Lernens in den Blick (vgl. KROPAČ 2013). Dies ist eine didaktisch inspirierende und integrierende, aber dennoch spezifische Perspektive. Angesichts der Komplexität von religiösen Bildungsprozessen will und kann ästhetisches Lernen keinen Anspruch erheben, eine alles integrierende Super-Didaktik zu sein.

Zusammenfassung:

Religionsunterricht unter dem Vorzeichen von ästhetischer Bildung meint erfahrungsbezogenes Lernen, das möglichst alle Sinne einbezieht, das die Wahrnehmung für das Gegebene, das Anvertraute wie das Fremde und den Sinn für das Mögliche fördert. Ästhetische Bildung stärkt die Fähigkeit, Leben und Welt anzunehmen, mitzugestalten sowie der eigenen Religiosität und dem Glauben sinnliche Gestalt zu geben. Dies fördert die Subjektwerdung von Kindern zu eigenständigen und unverwechselbaren Persönlichkeiten. Religionsunterricht ist somit unter recht unterschiedlichen Vorzeichen »ästhetisch«, nämlich dann, wenn z.B. die Form-Inhalt-Relation bei der Gestaltung eines Festes bewusst beachtet wird, wenn mit Hand, Kopf und Herz gelernt wird, wenn die Kinder alltägliche und religiöse Symbole in ihrer ganzen Sinnhaftigkeit wahrnehmen und selber Symbole bilden, wenn sie im expressiven Spiel, im kreativen Schreiben, im bildnerischen Gestalten, in Tanz und Bewegung ihren Erfahrungen und Wahrnehmungen Ausdruck verleihen, wenn sie sich im Rahmen eines Projekts für eine sinnvolle Sache engagieren, wenn sie lernen, etwas mit einem anderen Blick zu sehen, mit einem anderen Ohr zu hören, wenn sie Stellung beziehen oder sich und andere in Bewegung setzen. Religionsunterricht wird »ästhetisch«, wenn er biblisch inspirierte Sehansprüche ins Spiel bringt, sich als »Sehschule« (LANGE 1977) versteht, um Welt und Leben anders wahrnehmen zu lernen, wenn er Anregungen gibt, sich auf Gottes liebevollen und parteiischen Blick auf die Welt und die Menschen einzulassen.

Lesehinweise:

- GÄRTNER, CLAUDIA (2009): Was leistet ästhetisches Lernen? Wegmarkierungen in einem weitläufigen religionspädagogischen Feld. In: RpB 62, 15–25.
KUNSTMANN, JOACHIM (2011): Die Vernunft einer ästhetisch orientierten Religionspädagogik. Zeitgemäße Anbahnung und unbewusste Verhinderung religiöser Bildung. In: RpB 66, 47–59.