

Wahrnehmen und gestalten: Ästhetisches Lernen

von Georg Hilger

Angesichts einer wortreichen Schule und einer allgemeinen Reizüberflutung heutiger Menschen setzt der zweite Beitrag des Regensburger Professors für Religionsdidaktik ganz elementar an. Er votiert für einen Religionsunterricht, in dem Schülerinnen und Schüler das sinnhafte Wahrnehmen, Deuten und Gestalten in Achtsamkeit und Verlangsamung neu lernen. Solch ästhetisches Lernen ist das Tor zu inneren Welten und eröffnet Zugang zu transzendenten und religiösen Sehweisen der Wirklichkeit. Es ermöglicht tiefere Auseinandersetzungen mit Sinn- und Glaubensfragen sowie ein neues Handeln.

1. Problemanzeige

Wie in anderen Schulfächern besteht auch im Religionsunterricht die Tendenz, »träges Wissen« in den Köpfen der Kinder und Jugendlichen anzuhäufen. Damit ist ein Wissen gemeint, das wirkungslos bleibt und keine Relevanz für Weltverstehen und Lebensdeutung besitzt, weil es weder biographisch noch lebensweltlich situiert ist und somit distanzierteres Wissen bleibt. In der mehr als 200-jährigen Geschichte des schulischen Religionsunterrichts und der Schule überhaupt ist immer wieder deutlich geworden, dass bloß angelerntes Wissen ebenso schnell, wie es angeeignet wurde, auch wieder verfällt. Um einer Engführung religiöser Bildung zu entgehen, bemüht sich die Religionsdidaktik seit vielen Jahrzehnten, den Religionsunterricht erfahrungshermeneutisch zu konzipieren. Ein religionsdidaktischer Ansatz, der die Wahrnehmung von Wirklichkeit(en) in den Blick nimmt und dem es damit um Erfahrungsorientierung geht, lässt sich unter dem Begriff »ästhetisches Lernen« zusammenfassen. Was damit gemeint ist und worin die religionsdidaktische Bedeutung besteht, soll in diesem Kapitel dargelegt werden.

2. Was will ästhetisches Lernen?

Unter dem Vorzeichen eines »ästhetischen Lernens« soll für eine umfassende Lernkultur im Religionsunterricht geworben werden, die die Lernenden in ihrer Leiblichkeit und Sinnlichkeit bzw. Sinnhaftigkeit annimmt. Sie fördert die Wahrnehmungsfähigkeit für die Violdimensionalität von Welt und Leben, wozu auch eine kritische Infragestellung und Irritation der Wahrnehmungsgewohnheiten gehören. Sie differenziert die religiöse Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit, sensibilisiert die Vorstellungs- und Einbildungskräfte und relativiert dadurch einseitig kognitives Lernen.

3. Zum Begriff »ästhetische Bildung«

Hartmut von Hentig (1967) hat den Ästhetikbegriff wieder in die pädagogische Diskussion eingebracht und will ihn nicht nur auf Kunst und musische Bildung bezogen wissen. 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 die Natur nicht vergewaltigt, welche eine Spaltung der Rationalität und damit das Auseinanderfallen von Mittel und Zweck überwindet.

Vor Schiller hat der Philosoph Alexander Gottlieb Baumgarten (1714–1765) die Rehabilitation der sinnlichen Erkenntnis 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).

Wie aktuell ein solches Anknüpfen an humanistische Traditionen ist, zeigt das gewachsene Bewusstsein von Ausbeutung und Zerstörung der Natur oder von der Gefahr einer Instrumentalisierung und Verdinglichung des Menschen. Das »postmoderne« Krisenbewusstsein hebt nicht ohne Grund die Bedeutung des Einzelnen (Individualisierung) hervor und hat ganz bewusst eine neue Hinwendung zum Ästhetischen vorbereitet als einer Sensibilität für den Zusammenhang von Form und Inhalt, von Innen und Außen, von Vernunft und Praxis.

Ästhetische Erfahrung im Kontext religionsdidaktischer Überlegungen wird nachfolgend in drei Dimensionen entfaltet: als *Sinneswahrnehmung* (Aisthesis im wörtlichen Sinne), als *Poiesis* im Sinne von Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit, und schließlich 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 abzugrenzen (Jauß 1984, 88f, Grözinger 1987, 122–125). Sie konstituieren das hier grundlegende Verständnis von ästhetischer Bildung:

Aisthesis

Im wörtlichen Sinne meint ästhetische Bildung soviel wie Bildung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit. Sie zielt auf die Erweiterung und Erprobung der Wahrnehmungskompetenz sowie auf die Fähigkeit zur Wahrnehmungskritik. Dies schließt die Möglichkeit ein, das alltägliche Leben anders, neu und interessiert wahrzunehmen. Ästhetische Wahrnehmungsschulung umfasst sowohl Sensibilisierung der Sinnlichkeit wie die Förderung neuer Welt- und Selbstwahrnehmung. Darin drückt sich eine besondere Beziehung zur Welt und zum Leben aus: nicht eine distanzierte, »extramundane«, darüber stehende Wahrnehmung ist gemeint, die sich auf vereinnahmendes Bescheidwissen beschränkt, sondern konkretes Wahrnehmen, das sich behutsam und aufmerksam der Welt annähert, auch ihren Widerständen, Widersprüchen und Fremdheiten (Rumpf 1994, 237f). Das hier gemeinte Wahrnehmungsverständnis sieht Reilly (1988, 56) als ein prinzipiell affektives und praktisches Verwickeltsein des Menschen in die Welt.

Poiesis

Ästhetische Bildung weist über sinnliches Wahrnehmen hinaus auf ästhetisches Gestalten von Wirklichkeit 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, Text-Gestalten und die rhythmische Bewegung wie auch für den ganzen Bereich der ästhetischen Alltagspraxis, wozu auch die Wahl der Frisur oder der Kleidung, die Wohnraumgestaltung, das Feiern eines Festes, ein Essen, die Gestaltung von Beziehungen und Zeit gehören (Klafki 1993, 28). Kein Bereich der menschlichen Erfahrung ist davon ausgenommen, auch jene der Religion, Politik, Ökonomie und Gesellschaft nicht. Ästhetisches Gestalten bezieht sich auf Möglichkeiten, Wirklichkeit neu und menschlicher zu gestalten (Reilly 1988, 58).

Katharsis

Die dritte Dimension ästhetischer Bildung zielt darauf hin, kritisches Bewusstsein zu fördern, für manipulative Verwendungsmöglichkeiten von ästhetischen Mitteln (Werbung und Propaganda) zu sensibilisieren, und zwar im Interesse der Freiheit des Subjekts und universeller Solidarität der Schülerinnen und Schüler. Damit ist schon ein weiteres Merkmal ästhetischer Bildung angesprochen. Sie umfasst nämlich außerdem die Förderung von ästhetischem Bewusstsein und schließt damit Rationalität und Aufklärung als konstitutive Elemente, die den Prozess des ästhetischen Erfahrens mitbedingen, 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, Deutens, Denkens und Fühlens. Als ästhetische Wahrnehmung führt sie zu ästhetischer Urteilsbildung. Ästhetische Bildung meint somit auch Stellungnahme.

4. Religionsdidaktik und ästhetisches Lernen

In der Religionspädagogik wird seit Ende der achtziger Jahre der Ästhetikbegriff im Hinblick auf seine Bedeutung für religionspädagogisches Handeln reflektiert (Peter Bichl, George Reilly, Erich Feifel, Jürgen Werbeck, Günter Lange, Hans-Günter Heimbrock, Georg Hilger), oft mit einem Interesse an der (bildenden) Kunst (Lange 1995, 339–350). Religionsdidaktische Praxis ist unter recht unterschiedlichen Vorzeichen »ästhetisch«, nämlich dort, wo die Form-Inhalt-Relation bei der Gestaltung eines Festes bewusst beachtet wird, wo mit Hand, Kopf und Herz gelernt wird, wo Schülerinnen und Schüler alltägliche und religiöse Symbole in ihrer ganzen Sinnenhaftigkeit wahrnehmen und selber Symbole bilden, wo sie im expressiven Spiel, im kreativen Schreiben, im bildnerischen Gestalten ihren Erfahrungen und Wahrnehmungen Ausdruck verleihen, wo sie sich im Rahmen eines Projekts für eine sinnvolle Sache engagieren, wo sie lernen, etwas mit einem anderen Blick zu sehen, mit einem anderen Ohr zu hören, wo sie Stellung beziehen oder sich und andere in Bewegung setzen. Religionsunterricht wird »ästhetisch«, wenn er biblisch inspirierte Sehansätze 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 usf.

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 wörtlich zu nehmen sei. Feifel (1992, 8) fordert unter dem Vorzeichen einer religionspädagogischen Ästhetik, den Gestaltcharakter von Wirklichkeit und die Leibhaftigkeit der Botschaft des Glaubens zu erschließen. Das bedeutet, dass in ästhetischen Lernprozessen nicht länger nach einem Inhalt ohne die Form oder an ihr vorbei gefragt werden kann. 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 1987, 124). Was diese folgenreiche Aussage für religionsdidaktisches Handeln in aller Konsequenz bedeutet, muss erst noch aufgearbeitet werden, meint es doch nichts weniger, als dass unterrichtliches Handeln hohe Affinitäten zu künstlerischer Gestaltung aufweist. Es ist auf die Stimmigkeit von Inhalt (Gehalt) und Lernform (Gestalt) zu achten. Inhalts- und Zielfragen einerseits und Methodik andererseits lassen sich nicht voneinander trennen, vor allem nicht über- bzw. unterordnen. Beide Seiten müssen in ihrem Zusammenhang gesehen werden.

In der Theologie der Gegenwart ist die Ästhetik erst durch das zunehmende Interesse an der Sinnlichkeit des Glaubens zu einem wichtigen Thema geworden, obwohl Hans Urs von Balthasar schon in den sechziger Jahren eine umfassende theologische Ästhetik ausgearbeitet hat. Wer die Wirklichkeit des Lebens Jesu als Ikone des unsichtbaren Gottes (Kol 1,15) und Offenbarung als Selbstmitteilung Gottes versteht, 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. Sie sind Zumutungen für die menschliche Wahrnehmungs- und Vorstellungskraft. Sich auf seine Wirklichkeit einzulassen, bedeutet auch, sich die Augen und Sinne öffnen zu lassen für das, was bisher nicht wahrnehmbar war. Es meint, neu von Jesus Christus her zu sehen und 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. Einige Elemente eines solchen religiösen Lernens sollen im Folgenden dargestellt werden.

5.1 Aufmerksamkeit und Achtsamkeit lernen (*Aisthesis*)

Ästhetisches Lernen wird nicht selten auf reine Sinnesschulung eingeschränkt: Sehen – Hören – Riechen – Tasten – Schmecken – Fühlen – Empfinden. Solche Sinne sind »Tore

zur Welt« und gleichzeitig Tore zur Innenwelt des Selbst. Sie helfen, Welt und Leben wahrzunehmen, zu bestaunen und zu befragen. Wache Blicke, geschulte Ohren, eine gute Nase und die Fähigkeit, sich einzufühlen sind Voraussetzungen zur Wahrnehmung. Sie können das Ich vor Abschottung und Selbstbefangenheit bewahren. Es geht dabei nicht um das Training isolierter Sinnesschulung. Religionsdidaktisch steht das Entwickeln von Aufmerksamkeit und von Interesse im Vordergrund für das, was außen und innen das Leben ausmacht, was es fördert und behindert, für das, was gegeben und was aufgegeben, was zu bejahen und zu verändern ist.

Wo nichts wahrgenommen wird, wird auch das Erfahren dürrtiger – im Zusammenleben mit Freunden, in Situationen 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. Aufmerksamkeit und Wachheit der Sinne sind Voraussetzungen eines teilnehmenden und teilgebenden Miteinander-Lebens. Theologisch kann hier an die Aufmerksamkeit des Samariters (Lk 10,33) erinnert werden und an das, was 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. Den Ernstfall stellt die Wahrnehmung der anderen und des anderen dar 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).

Die 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« (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 überhaupt sowohl das Vertraute wie das Fremde in seiner Differenz wahrzunehmen und es so dem schnellen Konsumieren zu entziehen. Dies setzt wieder voraus, sich wirklich auf Wahrnehmungen einzulassen, sich beeindruckt zu lassen und sich Zeit zu nehmen für das Widerständige und Unvertraute im Vertrauten wie im Fremden. Vielleicht muss zuerst etwas fremd werden, um es in seiner Besonderheit wahrzunehmen.

5.2 Seinem Leben und seinem Glauben Gestalt geben (Poiesis)

Gestalt geben in religionsdidaktischem Horizont 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, hör-

bar, fühlbar und mitteilbar. Dabei wird es vor allem darauf ankommen, dass die Schülerinnen und Schüler zu eigenem Ausdruck befreit werden: im Erzählen, im Beten, Malen und Gestalten, in der Bewegung, im darstellenden Spiel, in ihren eigenen Symbolisierungen, in ihren Selbstdarstellungen, in der Gestaltung von Ritualen. Der Religionsunterricht sollte Lernformen anbieten, damit junge Menschen gestalten können, was für sie im Leben wichtig, bedeutungsvoll und »heilig« ist, was sie als sinnvoll und was als sinnlos erfahren, was leben und hoffen lässt. Das intensiviert die Wahrnehmung, ermöglicht weitere Kommunikation und macht sensibel für das, was ist, was gegeben ist, was werden könnte und was anders werden müsste.

Den Zusammenhang von ästhetischer Wahrnehmung und Handeln kann man an zahlreichen Erzählungen der biblischen Überlieferung ablesen: Gott nimmt das Elend seines Volkes in Ägypten wahr, sieht es (Ex 3,7) und hört das Stöhnen (Ex 2,24). Sein Erkennen führt zum Handeln: »Ich bin herabgestiegen, sie aus der Hand der Ägypter zu entreißen und aus ihrem Land hinaufzuführen in ein schönes, weites Land, in ein Land, in dem Milch und Honig fließen...« (Ex 3,8). In der ästhetisch so gesättigten Emmaus-Erzählung (Lk 24,13–35) ist es nicht das Wort, das die Jünger zum Erkennen bringt, sondern die sinnlich-ästhetische Erfahrung beim Brotbrechen, in dem sich Jesus als der Auferstandene zeigt, ihnen die Augen öffnet und sich sogleich ihren Blicken entzieht. So werden durch dieses ästhetische Widerfahrnis die vorherigen Worte auf dem Weg eindeutig. Gestärkt durch diese Wahrnehmung begeben sich die Jünger schließlich auf den Rückweg nach Jerusalem (vgl. Grözinger 1987, 99–102). Wie Wahrnehmung verwandelt, in Bewegung und auf neue Wege bringt, lässt sich an der Heilung des blinden Bartimäus (Mk 10,46–52) zeigen. Davon erzählt auch der Weg der für Phänomene so aufmerksamen Weisen aus dem Morgenland, die den Stern sehen, sich etwas von Herodes sagen lassen, losgehen, das Kind und seine Mutter sehen, ihm huldigen, sinnenfreudige Geschenke geben, sensibel sind für Traumbilder und -stimmen, und die schließlich »auf einem anderen Weg heimkehren in ihr Land« (Mt 2,12b), während Herodes als instruierter Wissender nicht selber sehen will, sich nicht auf den Weg begibt und in Jerusalem und bei sich bleibt.

Was all diesen so unterschiedlichen biblischen Überlieferungen vergleichbar ist: Sie sind bezogen auf Wahrnehmung, und sie verwandeln und eröffnen so neue Wahrnehmungen und regen zu neuem Handeln an. In eine produktiv-kritische Wechselbeziehung zwischen erfahrenem Leben und den in den Texten, Bildern, Symbolen und Sakramenten Gestalt gewordenen Lebens- und Weltdeutungen christlicher Tradition kann wohl nur eintreten, wer sich und die eigenen Lebens- und Weltdeutungen wahrgenommen hat und ihnen Gestalt geben konnte. 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 und eine »Sprache«, einen Ausdruck für das zu finden, was für sie in ihrem Leben Bedeutung gewonnen hat.

5.3 Zu Urteils- und Entscheidungsfähigkeit angestiftet werden (*Katharsis*)

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

Leben behindern; sie ergreift Partei für die Zu-Kurz-Gekommenen, die Verachteten und Unterdrückten.

Die kathartische Dimension von Wahrnehmung betont den Entscheidungscharakter. Vor allem in Lebensbereichen, in denen es kein eindeutiges »Richtig« oder »Falsch« gibt, ist ästhetische Urteils- und Entscheidungsfähigkeit anzubahnen. Sie fragt nach Wahrheit, nach Qualität und nach der Ausrichtung auf gelingendes Leben. Das sind Stützen eines christlichen Ästhetikbegriffs, dem es darum geht, ästhetische Erfahrung vor autoritären oder illegitimen Abhängigkeiten, etwa durch Propaganda und Manipulation, zu bewahren. Die Bildung ästhetischer Urteilsfähigkeit setzt voraus, dass jeder Beteiligte seine eigenen Erfahrungen in die Kommunikation über ästhetische Erfahrung einbringen kann, ohne Zwang und Bevormundung und im Interesse eines kommunikativen Suchens von Wahrheit. In kathartischer Perspektive öffnet sich die Wahrnehmung für neue, bisher unbekannte Möglichkeiten des Lebens. Religiöses Lernen fördert dann auch die Vorstellung von dem, was anders sein könnte und wie es anders sein könnte. Ästhetik verweist in diesem Sinne auf Ethik; Ästhetik liegt ihr voraus. Eine Sensibilität für den Anspruch und Zuspruch des Anderen ermöglicht erst verantwortliche Entscheidungen. Wache Aufmerksamkeit ist Voraussetzung für teilnehmendes und teilgebendes Miteinander-Lebens. In Lk 10,33 wird der Zusammenhang von samaritanischer Aufmerksamkeit als Vorbedingung für samaritanisches Helfen deutlich (Bitter 1987, 926.)

6. Ästhetisches Lernen und die Inhalte des Religionsunterrichts

Die Inhaltlichkeit des Religionsunterrichts, die Inhalte des jüdisch-christlichen Glaubens (und der Religionen) und ihre Wahrnehmungs- und Gestaltungsimpulse werden damit nicht abgewertet. Solidarität mit allem Geschaffenen, mit dem Leben – ein zentraler Inhalt der jüdisch-christlichen Tradition – und die sinnenhafte Erfahrung des Verwickeltseins des Menschen in der Welt sind unlösbar miteinander verbunden. Wer in dieser Welt hinhören und hinsehen (und schmecken und riechen und fühlen) gelernt hat, wird auch die Ermutigungen und Infragestellungen durch die großen Erzählungen der jüdisch-christlichen Tradition mit ihren Bildern und Symbolen, mit ihren prophetischen Widersprüchen und Zeichen aufmerksamer wahrnehmen. Ebenso der Streit um die Wahrheit als Streit um das, was diese Welt lebens- und liebenswert macht, und das Engagement dafür können durch eine erfahrungsgesättigte Lernkultur konkret werden. Lernen die Kinder doch im wörtlichen und leibhaftigen Sinne »Position« zu beziehen, sie wahrzunehmen, sie bei Infragestellungen auszuhalten (oder auch zu verändern) und mitzuteilen. Sie sollen lernen, die »Position« der anderen mit Interesse wahrzunehmen, anzunehmen und mit ihnen kreativ (z.B. in der gemeinsamen Bewegungsimprovisation, im Gespräch oder im kreativen Schreiben) umzugehen.

7. Ästhetisches Lernen und produktive Verlangsamung

Es ist immer eine Lernkultur mit gemeint, die glatte und zu schnelle Lernwege bewusst unterbricht und damit den Religionsunterricht als Ort einer »produktiven Verlangsamung« ansieht. Das bedeutet auch Verzicht auf Stofffülle und auf eine einseitige Vermittlungshermeneutik, die nur daran denkt, viele Lernstoffe möglichst schnell an die Lernenden heranzubringen. Nicht nur weniger kann mehr sein, auch langsamer kann mehr sein! Warten, Ruhe, Nachsinnen und nicht zuletzt Muße sind für religiöse Bildung produktiv. Produktive Verlangsamung produziert und provoziert eine Unterbrechung der glatten und zu schnellen Lernwege im Interesse einer sinn- und sinnerfüllten Lernzeit, die offen ist für die Sinnlichkeit des Glaubens. Wenn für den Religionsunterricht die Erfahrungen von Gemeinschaft, von Begegnungen und von Vertrauen wichtig sind, dann muss hierfür auch Zeit sein. Produktive Verlangsamung kann zu einer Vorbedingung werden, offen zu werden für das Andere, das Fremde und Neue. Neues und Fremdes kann nur an sich heran lassen, 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 Sich-Versenken in Geräusche, Gegenstände und Bilder können unter dem Vorzeichen der gewollten Verlangsamung gesehen werden. Sie verlangen innere Ruhe und ein bewusstes Verweilen.

Für den Religionsunterricht fordert Günter Lange die Abkehr von einem bloß »touristischen« Umgang mit Bildern und wünscht sich die nötige Sehgeduld, die erforderlich ist, wenn man sich auf Bilder einlassen und mit ihnen vertraut werden will. Bildern muss die Chance gegeben werden, sich auf die seelische Bildschicht des Schülers in Ruhe auswirken zu dürfen (Lange 1981). Zur Kunst der Bildbetrachtung gehört die gewollte Verlangsamung des Rezeptions- und Interpretationsprozesses. Nur so eröffnen Bilder neue Sichtweisen und lassen »Ein-Bildungen« zu. Es gibt gute Gründe für die Annahme, dass eine verlangsamte und dadurch intensiviertere Wahrnehmung von Bildern Schichten erreicht, die der Intellekt nicht beschreiben kann, und die das Ergebnis von unendlichen und unberechenbaren Wechselwirkungen zwischen dem Bild und den ganzheitlichen Strukturierungsprozessen des wahrnehmenden Subjekts sind. Zu schnelle Deutungen von Bildern blockieren die Wahrnehmung. Verlangsamung bedeutet indessen, aus der quasi allmächtigen Bilderflut auszusteigen, gehaltvolles Betrachten und produktives Sehen im Sinne einer gegenstandsbezogenen und kreativen Wahrnehmung.

8. Zusammenfassung

Religionsunterricht unter dem Vorzeichen von ästhetischer Bildung meint erfahrungsbezogenes Lernen, das möglichst alle Sinne einbezieht und das die Wahrnehmung für das Gegebene, Anvertraute und Fremde sowie den Sinn 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. Wer so etwas anbahnen oder lernen will, braucht eine elementare Sensibilität für die religiöse Dimension der Wirklichkeit. Der Religionsunterricht kann dann zu einer Wahrnehmungsschule werden, welche die Aufmerksamkeit für die religiöse Dimension der sinnlichen Erfahrung fördert. Es ist immer eine Lernkultur mit gemeint, die allzu schnelle Lernwege bewusst unterbricht und damit den Religionsunterricht als Ort einer »produktiven Verlangsamung« ansieht.

Literatur

- Balthasar, Hans Urs von* (1961–1969): Herrlichkeit. Eine theologische Ästhetik. 3 Bde in 6 Teilen, Einsiedeln.
- Biehl, Peter* (1983): Religionspädagogik und Ästhetik. In: JRP 5, 3–44.
- Biehl, Peter* (1997): Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung. Zur Bedeutung ästhetischen Denkens für eine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre. In: Grözinger, Albrecht u.a. (Hg.): Gelebte Religion, Rheinbach, 380 – 411.
- Bitter, Gottfried* (1987): Glauben-lernen als Leben-lernen. Einsichten und Möglichkeiten alltäglicher Glaubensvermittlung. In: KatBl 112, 917–930.
- Failing, Wolf-Eckart/Heimbrock, Hans-Günter* (1998): Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis, Stuttgart/Berlin/Köln.
- Feifel, Erich* (1992): Was ist ästhetische Erfahrung? Prolegomena einer religionspädagogischen Ästhetik. In: RpB H. 30, 3–18.
- Feifel, Erich* (1995): Vom Verlust der Sinnlichkeit des Glaubens. In: Leimgruber Stephan/Langer, Michael (Hgg.): Religiöse Erziehung im Umbruch, München, 50–58.
- Grözinger, Albrecht* (1987): Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der Praktischen Theologie, München.
- Hentig, Hartmut von* (1985): Ästhetische Erziehung im Politischen Zeitalter. In: Die Deutsche Schule 10, 580–600. Unter der Überschrift »Die Entzauberung der Ästhetik« auch abgedruckt in: Ders.: Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung, München, 65–92.
- Heimbrock, Hans-Günter* (Hgg.) (1998): Religionspädagogik und Phänomenologie, Weinheim.
- Hilger, Georg* (1993): Für eine religionspädagogische Entdeckung der Langsamkeit. In: Ders./Reilly, George (Hg.): Religionsunterricht im Abseits? München, 261–279.
- Hilger, Georg* (1994): Für eine Verlangsamung im Religionsunterricht. In: KatBl 119, 21–30.
- Hilger, Georg* (1996): Religionsunterricht und Ästhetik. In: KatBl 121, 315–318.
- Hilger, Georg* (1996): »Imstande sein, religiöse Bildung für die Dimensionen des Ästhetischen zu öffnen«. Religionsdidaktische Grundregel 2. In: Groß, Engelbert/König, Klaus (Hgg.): Religionsdidaktik in Grundregeln, Regensburg, 19–29.
- Hilger, Georg* (1997): Religionsunterricht als Wahrnehmungsschule. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik. In: Schmuttermayr, Georg u.a.: Im Spannungsfeld von Tradition und Innovation (FS Ratzinger), Regensburg, 399–420.
- Hilger, Georg* (1998): Wahrnehmung und Verlangsamung als religionsdidaktische Kategorie. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik. In: Heimbrock, Hans-Günter (Hgg.): Religionspädagogik und Phänomenologie, Weinheim 138–157.

- Jauß, Hans-Robert* (1984): Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik, Frankfurt.
- Klafki, Wolfgang* (1993): Über Wahrnehmung und Gestaltung in der Ästhetischen Bildung. In: Kunst + Unterricht 176, 28–29.
- Lange, Günter* (1995): Ästhetische Bildung im Horizont religionspädagogischer Reflexion. In Ziebertz, Hans-Georg/Simon, Werner (Hgg.): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf, 339–350 (Lit.!).
- Lange, Günter* (1998): Religionsunterricht als Sehschule. Zur ästhetischen Dimension religiösen Lernens in Grundschulen. In: Thomas-Morus-Akademie (Hgg.): Dimensionen religiösen Lernens. Religionsunterricht im Zeichen einer veränderter Kindheit, Bensberg, 65–89.
- Reilly, George* (1988): Religionsdidaktik und Ästhetische Erziehung. In: RpB H. 22, 55–66.
- Rumpf, Horst* (1994): Abschied vom Bescheidwissen. Über Bildung und Sterblichkeit. In: KatBl 119, 232–238.
- Rumpf, Horst* (1992): Anfängliche Aufmerksamkeit: Was sollen Lehrer können? Was sollen Lehrer lernen? In: Pädagogik 9, 26–30.
- Schneider, Gerhard* (1988): Zur Begriffsgeschichte der Musisch-Ästhetischen Erziehung. In: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Grundbaustein Teil 1, Tübingen, 8–20.
- Theunissen, Michael* (1991): Freiheit von der Zeit. Ästhetisches Anschauen als Verweilen. In: Ders.: Negative Theologie der Zeit, Frankfurt a.M., 285–298.
- Welsch, Wolfgang* (1993): Ästhetisches Denken, Stuttgart.
- Werbick, Jürgen* (1992): Theologische Ästhetik nach dem Ende der Kunst. In: RpB H. 30, 19–29.
- Zillessen, Dietrich* (1991): Religionspädagogische Lernwege der Wahrnehmung. In: Ders. u.a. (Hgg.): Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze – Anregungen – Aufgaben, Rheinbach/Merzbach, 59–85.
- Zisler, Kurt* (1996): Ästhetik und Religionspädagogik. In: RpB H.38, 43–60.