

George Reilly

Religionsdidaktik und ästhetische Erziehung

Es gibt eine Reihe von Ansätzen in der gegenwärtigen Religionsdidaktik, die sich die Rettung einer elementaren religiösen Sensibilität von ihrem Untergang in unserer technischen, funktionalisierten Gesellschaft zum Ziel gesetzt haben. *Erfahrungsorientierung, Schulung der Sinne, Ganzheitlichkeit, Symboldidaktik, religiöses Brauchtum* sind einige Stichwörter, die dieses Anliegen zum Ausdruck bringen. Natürlich verfolgen diese Ansätze auch andere, vor allem inhaltliche Ziele. Dennoch bleibt das Ziel der Entwicklung einer elementaren Sensibilität für die religiöse Dimension der Wirklichkeit kennzeichnend für die neue Religionsdidaktik. Diese Sensibilisierungsaufgabe ist in einem eminenten Sinne eine *ästhetische* Aufgabe. Sie versucht, die Schüler auf die schlummernden, religiösen Möglichkeiten ihrer sinnlichen Erfahrung aufmerksam zu machen. In den folgenden Überlegungen möchte ich diese religions-ästhetische Aufgabe im Hinblick auf ihre pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen reflektieren.

1. Historische Hinführung

Ich kann mir vorstellen, daß einige der deutschen pädagogischen Klassiker (z.B. Schiller) dieses Anliegen auf ihre Art und Weise verstehen könnten, auch wenn für sie Religion nicht unbedingt zu den bildungsfähigen Inhalten zählte. War doch die pädagogische Klassik von einem humanistischen Ideal getragen, welches das Individuum vor seiner Vereinnahmung durch schwer durchschaubare ökonomische und gesellschaftliche Mächte zu retten versuchte. Ich kann mir auch vorstellen, daß auch Kant eine gewisse Sympathie für die neue Religionsdidaktik entwickeln könnte, stand doch seine kritische Philosophie im Zeichen einer Abwehr einer allzu abstrakten Vorstellung von Wirklichkeit. Auch hat er der sinnlichen Wahrnehmung in seiner Philosophie eine besondere Stellung eingeräumt. Und hat er sich nicht intensiv mit der Phantasie vor allem im letzten Band seiner kritischen Trilogie (Die Kritik der Urteilskraft) beschäftigt?

Trotz der Affinität zwischen damals und heute meine ich, daß die heutige Religionsdidaktik mit ihrer Betonung der Sinnlichkeit, der Phantasie, der Affektivität mehr bildungstheoretische Möglichkeiten in sich birgt, als die Klassiker es hätten ahnen können. Ich bin zugleich aber auch der Meinung, daß die neuere Religionsdidaktik mehr auf die Bildungsziele der pädagogischen Klassiker achten sollte, als dies zur Zeit der Fall ist.

Die intensive Besinnung auf die ästhetische Erfahrung im 18. Jahrhundert und die Formulierung der Notwendigkeit einer ästhetischen Erziehung waren Ausdruck des Versuchs, die Individualität des einzelnen Menschen vor ihrer totalen Vereinnahmung durch die Pädagogik des absolutistischen und merkantilen Staates zu retten. In der ästhetischen Erfahrung hatten die Klassiker die Möglichkeit der Realisierung des Ideals des sich selber bestimmenden Menschen erblickt. Dieser Erfahrungsbereich erhielt in ihren Augen einen paradigmatischen Charakter. Er repräsentierte den Kern der menschlichen Individualität, der gegenüber allen heteronomen Interessen nicht veräußert werden dürfte. In ihrer Bildungsphilosophie wurde demnach die ästhetische Erfahrung zu einem privilegierten Ort der Vermittlung zwischen der individuellen Erfahrung des Individuums und dem allgemeingültigen Ideal der Selbstbestimmung. Freilich wollten die Klassiker über diese formale bildungstheoretische Bedeutung der Erfahrung hinausgehen: in der Beschäftigung des Heranwachsenden mit der

ästhetischen Erfahrung der griechischen Antike sahen sie die Möglichkeit, das Ideal des autonomen Menschen auch inhaltlich besonders rein erfahren zu können.¹

Während man heute an der formalen bildungstheoretischen Bedeutung der ästhetischen Erfahrung im Zeichen der allseitigen Entfaltung des Individuums nicht zweifelt, überzeugt die damalige Lösung der Klassiker zum Problem der inhaltlichen Vermittlung zwischen der Individualität des Einzelnen und seiner allgemeinen Bestimmung als Mensch nicht mehr. Es besteht kein genereller Konsens mehr darüber, welche Inhalte bildend sind. Ich bin dennoch der Meinung, daß die ästhetische Erfahrung in einem erweiterten Sinne von einer inhaltlichen Perspektive her mehr bildungstheoretische Möglichkeiten bei der Vermittlung zwischen der Erfahrung des Einzelnen und der allgemeinen Erfahrung des Menschen bereit hält, als ihr generell zugestanden wird. Aus diesem Grunde verdient sie auch eine Sonderstellung in der Religionsdidaktik.

2. Erweiterungen

In vielfacher Hinsicht muß der Begriff *ästhetische Erfahrung* erweitert werden, wenn ihre bildungstheoretischen Möglichkeiten aufleuchten sollen.

2.1 Mehr als Kunst und Kunsterziehung

Wenn heute von *ästhetischer Erfahrung* und *ästhetischer Erziehung* die Rede ist, werden sie meist mit Kunst und Kunsterziehung gleichgesetzt. Es ist notwendig, über diese Engführung hinauszudenken. Ästhetische Erziehung hat mit einem elementaren Erfahrungsbereich zu tun, der auf kein einzelnes Fach reduziert werden kann.

2.2 Ein sinnliches Verwickeltsein in der Welt

Ästhetische Erfahrung ist eng mit der sinnlichen Erfahrung und Erfahrung der Welt verbunden. Diese Sinneswahrnehmung ist etwas anderes als eine distanzierte Wahrnehmung der Welt mit den natürlichen Sinnen. Die Sinneswahrnehmung, wie Descartes und Kant sie verstanden, wurde im Rahmen der Vorstellung eines distanziereten Verhältnisses des Menschen zur Welt beschrieben. Dagegen muß die Unmittelbarkeit, die für die sinnlich-ästhetische Erfahrung charakteristisch ist, als ein prinzipiell affektives und praktisches Verwickeltsein des Menschen in der Welt verstanden werden.

2.3 Phantasie und Erfahrung

Dieses sinnliche Verwickeltsein allein ist nicht das, was die ästhetische Erfahrung ausmacht. Sie bedarf auch der Phantasie in der Suche nach neuen Möglichkeiten, die vollkommene Gestalt zu entwerfen. Die vollkommene Gestalt wird oft als das *Schöne* bezeichnet. Der Begriff *Schönheit* neigt, die Vorstellung zu erwecken, daß bestimmte Schönheitsregeln oder -vorstellungen eingehalten werden sollen. Die Nachahmung - mimesis - steht dann im Vordergrund. Mit dem Begriff *Vollkommenheit* assoziiere ich die Fähigkeit, über das Bestehende hinausgehen zu können. Die Fähigkeit, neue bedeutsame Möglichkeiten entwerfen zu können, ist hier gemeint. Nicht so sehr die Nachahmung als das schöpferische, phantasievolle Gestalten - poiesis - gibt dann die Regel. Wenn man die Begriffe *Phantasie*, *Schönheit* und *Vollkommenheit* zusammennimmt, sieht man, daß die ästhetische Erfahrung über das Bestehende, auch über das *Regel*-mäßige, hinausgeht. Vorhandene Vorbilder werden auf schöp-

1) Zum ganzen Abschnitt siehe F. Schiller, "Über ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen". Neunter Brief, in: Schillers Werke, hg. von A. Kutscher, Berlin/Leipzig o.J., achter Teil, S. 35 - 38.

ferische Art und Weise weiterentwickelt. In diesem Prozeß wird ein Gesamtrahmen unterstellt, der die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft umgreift. Im Rahmen dieses zeitumgreifenden Horizontes entwirft der einzelne zusammen mit anderen im Rückgriff auf das Gewordene und im Blick auf die Zukunft neue Lebensmöglichkeiten, die ihm und anderen helfen können, sich in dieser Welt zurechtzufinden und sie neu und menschlicher zu gestalten.

Somit geht die ästhetische Erfahrung über die Unmittelbarkeit der individuellen Erfahrung hinaus. Durch das *Verwickeltsein* seiner sinnlich-ästhetischen Erfahrung nimmt der Einzelne auf eine schöpferische, phantasievolle Art an Erfahrungen teil, die sich im Laufe der Menschheitsgeschichte als äußerst wichtig herauskristallisiert haben. Diese phantasievolle Teilnahme an solchen Schlüsselerfahrungen erschließt neue Erfahrungsmöglichkeiten für das Individuum, die über seine Alltagserfahrungen hinausgehen. Diese Schlüssel- oder Elementarerfahrungen werden selber durch diese Teilnahme in einem zweifachen Sinne weiterentfaltet. Auf der individuellen Ebene gewinnen sie an Farbe und auch an Tiefe im Rahmen der jeweiligen Lebensgeschichte. Diese individuelle Erfahrung trägt dann wiederum zur Bereicherung und Entwicklung der Menschheitserfahrung insgesamt bei. Elementarerfahrungen und ihr sinnlich-ästhetischer Ausdruck sind infolgedessen nicht etwas, das ein für alle Male festgehalten werden könnte. Sie haben keine eindeutige Struktur, die endgültig auf den Begriff gebracht werden könnte. Menschliche Erfahrung ist ästhetisch, d.h. sie ist offen für eine Vielfalt von Konkretionsmöglichkeiten. Die Konkretionen stellen aber keine *Fälle* einer schon feststehenden allgemeinen Struktur dar. Die Tendenz, menschliche Erfahrung strukturell interpretieren zu wollen, muß im Zusammenhang gesehen werden mit der gesellschaftlichen Verdrängung der individuellen sinnlichen Erfahrung. H. Rumpf belegt, wie die Grundlagen für diese Verdrängung gerade in der Schule geschaffen werden, um die Kinder auf ihre Aufgaben in der Arbeitswelt *angemessen* vorzubereiten.²

Ein religionspädagogisch wichtiges Beispiel eines schöpferischen Wechselspiels zwischen einer allgemeinen menschlichen Erfahrung und ihrem individuellen Ausdruck haben wir in der sinnlich-symbolischen Erfahrung: Symbole verkörpern wichtige menschliche Erfahrungen, die sich zwar auf verschiedenartige Weise äußern können, sich im Laufe der Geschichte aber in bestimmten sinnlichen Symbolen und Bräuchen verdichtet haben. Solche Erfahrungen sind z.B. die Sehnsucht nach Frieden und Geborgenheit, die Erfahrung der Ohnmacht und des Leidens. Im handelnden Umgang mit den entsprechenden sinnlichen Symbolen nimmt der einzelne in Interaktion mit anderen an Schlüsselerfahrungen der Menschheit teil und entwickelt sie weiter. In diesem Umgang mit symbolischen Handlungen kann die Unmittelbarkeit der individuellen Erfahrung transzendiert werden, und man hat die Möglichkeit, sich der gemeinschaftlichen Erfahrung der Vergangenheit und der Gegenwart zu öffnen. Wie die überlieferten Symbole und Bräuche tatsächlich erlebt werden, ist von der jeweiligen Lebensgeschichte und auch von der Entwicklungsstufe abhängig. Der Einzelne kann sie mehr oder weniger intensiv, positiv oder sogar negativ erleben. Auf jeden Fall bleibt die Wechselwirkung zwischen einer symbolisierten allgemeinen menschlichen Erfahrung und dem individuellen Umgang mit ihr nicht statisch. Symbole leben - und sterben, auf einer allgemeinen und auf einer individuellen Ebene.

2) H. Rumpf, *Die übergangene Sinnlichkeit*, München 1981.

Die Tatsache, daß symbolische Ausdrucksformen sehr häufig in der religiösen Sprache und in liturgischen Handlungen vorkommen, deutet auf das sinnliche Verwickeltsein als ein konstitutives Moment der religiösen Erfahrung überhaupt hin. Der Hinweiskarakter des religiösen Symbols wird aber mit dem Begriffspaar *sinnlicher Ausdruck - Wirklichkeit* nicht angemessen wiedergegeben. Dieses Begriffspaar suggeriert eine Diastase zwischen dem sinnlichen Symbol und einer dahinterliegenden Wirklichkeit oder sogar Idee, die das Symbol in den Bereich des Scheins preßt, und die die gewachsene innige Beziehung zwischen den beiden gefährdet.³ Schon am Anfang der christlichen Theologie war man nicht immer bereit, das sinnliche Ereignis der Fleischwerdung Gottes in der Person Jesu wirklich ernst zu nehmen. Die Gefahr des Doketismus, d.h. die Gefahr der Verkennerung der sinnlichen Gegenwart Gottes beim Menschen, liegt heute noch nah. Angesichts des Ereignisses der Offenbarung der Herrlichkeit Gottes in der Gestalt eines hilflosen Kindes müßte man dem Symbol des leidenden Unschuldigen eine besondere Stellung innerhalb der christlichen Symbolik einräumen. Im Dienst am leidenden Menschen findet die Begegnung mit der Herrlichkeit Gottes statt (vgl. Mt 25, 31 - 46).

2.4 Befreiende Erkenntnis

Als ein elementarer Aspekt des Verwickeltseins des Menschen in der Welt darf die ästhetische Erfahrung auf keinen Fall als eine Vorstufe zur *eigentlichen* Erfahrung und Erkenntnis mittels des begrifflichen, diskursiven Denkens verstanden werden. Das Verhältnis der ästhetischen Erfahrung zu den Erkenntnismöglichkeiten des Menschen ist auch nicht nur negativ zu bestimmen - als etwas, das nicht ohne Rest auf den Begriff gebracht werden könnte. Mittels der ästhetischen Erfahrung wird eine Form von Erkenntnis gewonnen, die ursprünglicher ist als die, die durch die distanzierte Betrachtung der Reflexion gewonnen wird. Ästhetische Erkenntnis kennt zwar anders als die begriffliche Erkenntnis keine begründete Differenzierung durch allgemeine Prinzipien. Diese Nichtgebundenheit der ästhetischen Erkenntnis an festgelegte Prinzipien verleiht ihr eine Eigenständigkeit und Freiheit, die durch Offenheit (und nicht Willkür) gekennzeichnet ist. Ästhetische Freiheit ist positiv als eine Offenheit für andere Möglichkeiten zu verstehen. Es ist eine Offenheit, die sich in der schöpferischen, phantasievollen Qualität des ästhetischen Urteils gründet. Sie birgt mehr Möglichkeiten, als im jeweiligen Urteil zum Ausdruck kommen. Diese Offenheit des ästhetischen Urteils drückt sich in der Praxis als Versuche, neue Lebensmöglichkeiten auszuloten und ausprobieren zu wollen, aus. Es ist eine Offenheit, die sich durchaus mit dem Freiheitspotential der begrifflichen Erkenntnis messen kann. Die grenzenlosen Möglichkeiten, die man sich früher durch den Gebrauch der sich selber bestimmenden Vernunft versprach, haben sich inzwischen durch die Verstricktheit der Vernunft in handfesten ökonomischen und gesellschaftlichen Interessen als Illusion und zum Teil als Gefahr für den Menschen herausgestellt.

Die Erkenntnis, die in der ästhetischen Erfahrung gewonnen wird, die Wahrheit, die erfahren wird, bezieht sich nicht auf die Gegenwart oder auf die Vergangenheit im Sinne einer einfachen Abbildung oder Nachahmung einer bestehenden Wirklichkeit. Immer ist der Versuch, die Wirklichkeit neu und menschlicher zu gestalten, auch dabei. In der Suche nach Vollendung werden Ausdrucksmöglichkeiten aufgespürt, in denen der Mensch als solcher sich verwirklichen kann. Deswegen hat die ästhetische

3) Hierzu siehe H.-G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Tübingen⁴1975, 69 - 80.

Erfahrung einen eschatologischen Charakter. Es ist aber leider so, daß die ökonomischen Interessen der gegenwärtigen Gesellschaft auf die Kontrolle dieses eschatologischen Charakters der sinnlich-ästhetischen Erfahrung ausgerichtet ist. Sie nehmen ständig die ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten des Menschen zu ihren eigenen Zwecken in Dienst - auch in der Erziehung (vgl. H. Rumpf)⁴.

Der phänomenologische Grundtenor der ästhetischen Erfahrung bleibt zwar bestehen. Ihre gesellschaftspolitische Bedeutung wird aber durch die eben angedeutete Vereinnahmung überdeutlich. Es war ein Fehler der deutschen Klassik, diese gesellschaftspolitische Dimension in ihrer ganzen Breite nicht gesehen zu haben. Sie hatte die autonome Wesensart der ästhetischen Erfahrung als Freiheit *außerhalb* der Gesellschaft interpretiert. Die Autonomie der ästhetischen Erfahrung muß sich indes so wie die der Vernunft *innerhalb* der Gesellschaft behaupten.

Problemgeschichtlicher Exkurs

Im 18. Jahrhundert hatte Baumgarten den Erkenntnischarakter der sinnlich-ästhetischen Erfahrung erkannt.⁵ Diese Einsicht hat aber der erkenntnistheoretischen Kritik Kants nicht standhalten können. Kants Erkenntnistheorie wurde von einer Denkfigur geprägt, in der das sinnliche Nebeneinander und der geistige Abstand im Zeichen der Vorherrschaft des Subjekts maßgebend waren. In dieser Theorie muß das Subjekt sich seines Gegenstandes durch ein mechanistisches Modell vergewissern. Diese Theorie Kants war und ist heute noch eine der Grundlagen der Instrumentalisierung der gegenständlichen Umwelt. Nicht das Wechselspiel zwischen dem Menschen und der ihn umgebenden Umwelt, sondern das Subsumieren der individuellen Erfahrung unter den allgemeinen geschichtslosen Kategorien des Verstandes war bestimmend für Kants Entwurf. Zwar hatte er die Notwendigkeit der sinnlichen Wahrnehmung für die Gewinnung von Erkenntnis ausdrücklich in seine Erkenntnistheorie miteinbezogen. Er hatte dieser sinnlichen Wahrnehmung jedoch eine dienende und sekundäre Tätigkeit des Verstandes beigemessen.⁶ Diese Engführung Kants, die die Erkenntnisleistung der sinnlichen Wahrnehmung an die allgemeingültigen Kategorien des Verstandes bindet, hat zwei wichtige Konsequenzen zur Folge:

- a) Das ästhetische Urteil kann im Hinblick auf einen Gegenstand keine Erkenntnis über dessen Gegenstand vermitteln; im ästhetischen Urteil, in dem die Phantasie und nicht der begriffliche Verstand (wie im Erkenntnisurteil) die Führung hat, kann nur das subjektive Wohlgefallen des Individuums am Gegenstand zum Ausdruck gebracht werden.⁷ Das persönliche Verwickeltsein wird hier zum Kennzeichen des ästhetischen Urteils und schließt für Kant jegliche Erkenntnis vom Gegenstand aus. Die Möglichkeit einer Erkenntnis, die aufgrund dieses persönlichen Verwickeltseins zustande kommen könnte, bleibt Kant aufgrund seiner an der Naturbeherrschung orientierten Erkenntnistheorie verwehrt.
- b) Kant hat dem ästhetischen Urteil nicht freien Lauf gelassen. Er band die produktive Phantasie in die intersubjektive Verbindlichkeit des Geschmacks ein, der für Kant subjektiv ist und dennoch ein allgemeingültiges⁸ Prinzip darstellt, das individuelle und gesellschaftliche Momente in sich vereint.⁸ Damit hat er die Flügel der

4) Siehe Anm. 2.

5) A.G. Baumgarten, *Aesthetika* 1, zitiert in: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 1, Darmstadt 1971, Art. "Ästhetik, ästhetisch", Spalte 556 bis 557.

6) Vgl. I. Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, hg. von I. Heidemann, Stuttgart 1966 (Reclam-Ausgabe), 80f (B 33).

7) I. Kant, *Kritik der Urteilskraft*, Werkausgabe (Suhkamp), Bd. 10, hg. von W. Weischedel, Frankfurt/M 1974, 115f.

8) Vgl. Gadamer (s. Anm. 3), 33.

Phantasie, die das freiheitsstrebende Individuum des 18. Jahrhunderts zu neuen, unbekanntem Ufern tragen sollten, gestutzt. Die Phantasie kann dem Menschen nur dann dienlich sein, wenn sie an allgemein anerkannte Maßstäbe gebunden bleibt.

In seinen Briefen "Über die ästhetische Erziehung des Menschen" hat Schiller die Allgemeingültigkeit des ästhetischen Urteils im Kantischen Sinne zu einem allgemeingültigen sittlichen Postulat erhoben. Die Förderung der ästhetischen Urteilsfähigkeit im Zeichen der Erziehung zur Freiheit wurde für Jedermann eingeklagt. Damit hat Schiller Kants Trennung zwischen der sittlichen und der sinnlichen Existenz des Menschen überwunden und dazu beigetragen, daß die ästhetische Erfahrung im Sinne der Allseitigkeit und als Möglichkeit aller Menschen bildungstheoretisch rezipiert wurde. Weil das griechische Ideal des vollkommenen Menschen für Schillers Vorstellung der ästhetischen Urteilsfähigkeit normativ war, hat er die Chance vertan, das Freiheits-thema, welches im 18. Jahrhundert gerade in Bezug auf die ästhetische Erfahrung als eine Freiheit von allen althergebrachten Autoritäten erlebt wurde, im Rahmen seiner Reflexion zur ästhetischen Erziehung in einem gesellschaftspolitischen und emanzipatorischen Sinne konsequent durchzudenken.

Dieses Verkennen der praktischen gesellschaftlichen Wirklichkeit, in der das ästhetische Handeln steht, wirkt sich in einer anderen Hinsicht bei Schiller aus. Um das Individuum frei zu halten von aller gesellschaftlichen Bevormundung, wird die Autonomie des ästhetischen Handelns als eine Autonomie außerhalb der konkreten gesellschaftlichen Realität gedacht. Damit baut Schiller einen Gegensatz zwischen der ästhetischen Erfahrung und der praktischen Wirklichkeit auf, der für eine Erziehung zur Freiheit, die den ästhetischen Erfahrungsbereich miteinschließen soll, erhebliche Konsequenzen hat. Da entsteht ein Dualismus zwischen dem Bereich der ästhetischen Erfahrung und der konkret gelebten Wirklichkeit, in dem der erstere in eine Welt des schönen Scheins gedrängt wird.⁹ Dieser Dualismus hat sein erkenntnistheoretisches Pendant in Kants Philosophie. Diese spricht der ästhetischen Erfahrung jede Möglichkeit ab, irgendwelche Erkenntnis der konkreten Welt vermitteln zu können. Ästhetische Erziehung unter dem Vorzeichen eines solchen Begriffs von ästhetischer Erfahrung kann im Grunde nicht zu einer Erziehung zur gesellschaftlichen Mündigkeit beitragen.

3. Konsequenzen

3.1 Leitmotiv: Erziehung zur Mündigkeit

Es folgt zunächst daraus, daß die Aufgabe der Sensibilisierung für die religiöse Dimension der Wirklichkeit im Zeichen des pädagogischen Leitmotivs der Erziehung zur Mündigkeit zu erfolgen habe.

3.2 Elementarisierung und sinnlich-symbolische Gestalt

Es folgt weiter, daß bei der Auswahl pädagogisch gehaltvoller Inhalte für den Religionsunterricht und diesen Inhalten angemessenen Unterrichtsformen die sinnlich-ästhetische Dimension des christlichen Glaubens und der Erfahrung der Schüler mitbestimmend sein muß. Die Sensibilisierung für die religiöse Dimension ist wörtlich zu nehmen. Weil sie nicht eine Sensibilisierung für eine abstrakte Idee, sondern für das sinnlich und leidenschaftliche Verwickeltsein Gottes und des Menschen miteinander ist, muß dieses sinnliche Verwickeltsein für die Religionsdidaktik leitend sein. Diese Forderung wird vielerorts im Religionsunterricht schon eingelöst. Kreative Unterrichtsmethoden, die auch die sinnliche Erfahrung der Schüler auf spielerische, dramatische und gestalterische Art miteinbeziehen, sind keine Seltenheit mehr.

9) Vgl. hierzu *Gadamer* (s. Anm. 3), 77f.

Darüber hinaus meine ich, daß es notwendig ist, diese erfreuliche Entwicklung in das Elementarisierungskonzept aufzunehmen. Zusätzlich zu K.E. Nipkows vier Elementarisierungsrichtungen¹⁰ (elementare Strukturen, elementare Erfahrungen, elementare Wahrheit und elementare Anfänge) müßte man m.E. eine fünfte Richtung hinzufügen, damit die ästhetische Dimension nicht nur in der methodischen, sondern auch in der didaktischen Diskussion gebührend berücksichtigt wird: Elementarisierung als eine Frage nach der elementaren Gestalt. Diese fünfte Richtung berührt zwar die anderen vier, sie ist aber nicht auf sie reduzierbar. In der Aufgabe der Elementarisierung wirft sie notwendig die Frage auf bezüglich der Gestalt elementarer Erfahrungen, bezüglich der Logik des Anspruchs der elementaren Wahrheit, bezüglich der Ganzheitlichkeit elementarer Anfänge.

Natürlich muß diese fünfte Richtung selber von den anderen vier Richtungen auch befragt werden. Diese Rückfrage im Rahmen der Elementarisierungsaufgabe sollen die ästhetischen Bemühungen im Religionsunterricht vor einer unüberlegten Reprozinierung alter, wenn auch schon mal legitimer sinnlicher Ausdrucksformen des Glaubens bewahren. Es kommt im Unterricht auch darauf an, ob der jeweils in Betracht zu ziehende sinnliche Ausdruck des Glaubens heute noch, unter veränderten sozialen Bedingungen, im Vergleich zu früher für Schüler von Bedeutung ist, und ob er unter den Bedingungen der Schule heute praktikabel ist. Mit diesen Fragen ist nicht nur der hermeneutische Problembereich der Vermittlungsfähigkeit der jeweiligen Gestalt angesprochen. Die ideologiekritische Frage in pädagogischer Absicht ist auch gemeint: ob die in Frage kommenden Ausdrucksformen wirklich geeignet sind, Schülern zu einem christlich verantworteten Handeln in der gegenwärtigen Gesellschaft zu verhelfen, oder ob sie nicht eher von dieser Aufgabe ablenken. Die Vergegenwärtigung überlieferter sinnlich-symbolischer Ausdrucksformen des Glaubens darf die gegenwärtige gesellschaftliche Situation, in der die Schüler, die Schule und die Kirche stehen, nicht verdecken. Das pädagogische Ziel der Erziehung mündiger, solidarischer Mitglieder der Gesellschaft muß auch für die ästhetische Erziehung im Religionsunterricht normativ bleiben.

3.3 Allgemeinbildung und sinnliche Erfahrung

Insofern kann die ästhetische Erziehung im Religionsunterricht der religionspädagogischen Aufgabe nie voll genügen. Diese Aufgabe bedarf auch des scharfen Blicks der Vernunft, um die gesellschaftliche Situation vor Augen zu führen, wobei die Vernunft sich der Grenzen ihres eigenen Blickes bewußt sein muß. Die notwendige Brechung des *schönen Scheins* in der Vorbereitung und im Unterricht selber kann die totale Verbannung des warmen Lichts der primären religiösen Erfahrung vom Klassenzimmer nie rechtfertigen. Gerade in dieser Hinsicht hat die klassische ästhetische Erziehung m.E. versagt, obwohl sie den ganzen Menschen in seiner Individualität entdeckt hatte. Sie hatte zwar die gesellschaftliche Zweckorientierung der rationalistischen Aufklärungspädagogik durchschaut. Dennoch hat sie die bildungstheoretischen Möglichkeiten der Idee (des vollkommenen Menschen) oder der Vernunft im Hinblick auf das einzelne Individuum und seine Vervollkommnung überschätzt. Ausgehend vom bildungstheoretischen Vorrang des Allgemeinen im Sinne des Begriffs,

10) K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982, 185 - 232.

konzentrierte sie sich auf eine Sensibilisierung für die Klarheit der Form, für die Klarheit des Begriffs.¹¹

Solche bildungstheoretischen Vorentscheidungen, in denen die allgemeinbildende Erkenntnis auf die begriffliche Erkenntnis eingeengt wird, schließen eine angemessene bildungstheoretische Würdigung der sinnlichen Erfahrung aus. Der sinnlichen Erfahrung wird zwar eine Bildungskomponente im Sinne eines Beitrags zur allseitigen Bildung der Persönlichkeit zugebilligt. Im Hinblick auf das harte Geschäft der Hinführung zur befreienden Wahrheit aber bleibt der ästhetischen Erfahrung eher die Funktion der Veranschaulichung einer schon feststehenden, geschichtslosen Wahrheit. Eine solche Vorstellung vom Bildungspotential der sinnlichen Erfahrung kann der innigen, prozeßhaften Beziehung zwischen der sinnlich-symbolischen Erfahrung und der in ihr entwickelten transzendenten Wahrheit nicht gerecht werden. Eine Didaktik und Methodik im Religionsunterricht, die auf eine Brechung dieser Innigkeit aus sind, entziehen der religiösen Erfahrung ihre phänomenologische Grundlage und dem Religionsunterricht die Möglichkeit, seinen spezifischen Beitrag zur Erziehung zur Mündigkeit leisten zu können.

3.4 Die christliche Tradition als "offenes" Angebot

Im Hinblick auf die Begleitung des Heranwachsenden auf seiner Suche nach elementarer Wahrheit hatte die klassische Vorstellung einer ästhetischen Erziehung richtig erkannt, daß diese Suche in der Auseinandersetzung mit besonders aussagekräftigen Inhalten geschehen müsse. Es war den Klassikern klar, daß der Mensch bei aller Hochschätzung der individuellen Erfahrung gehaltvolle Vorbilder braucht, an denen er sich orientieren könne. Wie ist aber dieses Prinzip der pädagogischen *Entfremdung*, d.h. die Notwendigkeit über die Erfahrung des Alltags hinauszugehen, mit der Unmittelbarkeit und Einmaligkeit der ästhetischen Erfahrung zusammenzudenken?

Es ist eindeutig, daß die ausschließliche Orientierung an der Vergangenheit auch im Religionsunterricht sowohl von Schülern, als auch von Lehrern als Entfremdung schlechthin empfunden wird. Heute versucht man, anhand der Verschränkung der Begriffe *Alltagserfahrung* und *Grunderfahrung* oder *archetypische Bilder* eine praktische Lösung zu finden. Ich glaube, daß produktions- und rezeptionsästhetische Überlegungen auf weitere Gesichtspunkte aufmerksam machen können.¹² Die Orientierung an einer bestimmten Erfahrung oder an einem bestimmten Bild hat nicht zur Folge, daß man sich an eine von vornherein festgelegte, *gültige* Möglichkeit, diese Erfahrung oder dieses Bild heute auszulegen und zu konkretisieren, bindet. Der christliche Glaube enthält eine Vielfalt von Konkretionsmöglichkeiten, die zum Teil in der Geschichte schon realisiert worden sind, und die potentiell immer noch realisiert werden können. Diese prinzipielle Offenheit der christlichen Tradition erlaubt eine phantasievolle, individuelle Konkretisierung des Glaubens, die der jeweiligen Situation des Rezipienten angemessen ist. Sie erlaubt auch ein entwicklungsmaßiges Lehren und Verstehen der symbolisierten Tradition. Und sie scheut vor verbindlichen Auslegungen und Auslegungsmethoden gerade in Bezug auf die symbolisierte Tradition zurück. Diese Offenheit, durch eine ästhetische Ausrichtung des Unterrichts auf den Religionsunterricht transponiert, hat nicht die Auflösung des christlichen Glau-

11) Vgl. z.B. *G.W.F. Hegel*, Rede zum Schuljahresbeginn am 29. Sept. 1808, in: *Sämtliche Werke*, hg. von H. Glöckner, Stuttgart 1927, Bd. 3, 231 - 245.

12) Vgl. *U. Eco*, *Das offene Kunstwerk*, Frankfurt/M 1977, *Die Poetik des offenen Kunstwerks*, 27 - 59.

bens zur Konsequenz. Sie möchte der individuellen Gestalt des Glaubens, die es sowohl ontogenetisch, als auch in der Geschichte der Kirche immer gibt und immer gegeben hat, erkenntnistheoretisch und rezeptionsästhetisch Rechnung tragen.

Die Rede von der *Grunderfahrung* oder von den *Archetypen* in Bezug auf den Inhalt des Religionsunterrichts kann sogar irreführend sein, wenn sie als ungeschichtliche Strukturen der menschlichen Existenz oder der menschlichen Psyche verstanden werden, die den je individuellen Erfahrungen übergestülpt werden. Die Gefahr der Erstickung der individuellen Gestalt des Glaubens ist groß. Zur Beschreibung der Verschränkung der gemeinsamen Glaubenstradition mit der Art und Weise, wie der einzelne diese Tradition rezipiert und konkretisiert, ist der sprachanalytische Begriff der *Familienähnlichkeit* vielleicht hilfreich. Er kann das Gemeinsame und das Individuelle innerhalb des selben Sprachspiels des Glaubens und zugleich die unvermeidbaren Spannungen zwischen diesen beiden Polen, die in der individuellen Geschichte und in der Geschichte der Kirche immer wieder auftreten, zum Ausdruck bringen.

4. Entwicklungspsychologische Fragen

Es stellt sich die Frage, wie die ästhetische Dimension der religiösen Erfahrung in der Erforschung der religiösen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zum Tragen kommt. Zunächst kann man feststellen, daß eine kantisch-piagetsche Epistemologie die gegenwärtig vorherrschenden Entwicklungstheorien durchzieht, die gerade dem kognitiven Aspekt der symbolisierten religiösen Erfahrung nicht gerecht wird. Diese Feststellung gilt sowohl für die Theorie von F. Oser¹³ als auch für die von J. Fowler¹⁴, der die symbolische Dimension von Religion ausdrücklich in sein Entwicklungsmodell des Glaubens miteinbezieht.

Auffallend an der Darstellung des Deutungs- und Symbolaspekts des Glaubens bei Fowler ist folgendes: Diese Entwicklung wird u.a. an der Entfaltung der geistigen logischen Fähigkeit der zunehmenden Differenzierung und Integration gemessen. Die Entfaltung der Fähigkeiten, ein logisch kohärentes Weltbild aufbauen zu können und zwischen der Bilderwelt der Symbole und ihrer Bedeutung unterscheiden zu können, bestimmt die Art und Weise, wie die sinnlich-symbolische Dimension von Religion zur Ausbildung einer persönlichen Autonomie beitragen kann.¹⁵

In diesem Modell wird die durch die Phantasie geschaffene sinnlich-symbolische Gestalt zu einer Erscheinungsform des Verhältnisses des Menschen zur Transzendenz, einer Erscheinungsform, die sich in ihrer ontogenetischen Entwicklung der strukturierenden, prinzipiengeleiteten Tätigkeit des logischen Verstandes im Sinne einer genetischen Epistemologie von Piaget unterwirft. Dabei wird nicht zur Kenntnis genommen, daß die kognitive Struktur der symbolischen Erfahrung aufgrund der eigentümlichen Beziehung dieser Erfahrung zur Transzendenz sich nicht im kantisch-piagetschen epistemologischen Schema erschöpft. Es ist auch möglich, daß die le-

13) F. Oser/P. Gmünder, Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein struktur-genetischer Ansatz, Zürich/Köln 1984.

14) J. Fowler, Stages of Faith, San Francisco 1981.

15) Siehe z.B. Fowlers Beschreibung des Hauptfaktors, der den Übergang von der Stufe I (intuitiv-projektiver Glaube) zur Stufe II (mathisch-wörtlicher Glaube) ermöglicht: "The main factor precipitating transition to the next stage is the emergence of concrete operational thinking. Affectively, the resolution of Oedipal issues or their submersion in latency are important accompanying factors. At the heart of the transition is the child's growing concern to know how things are and to clarify for himself the bases of distinctions between what is real and what only seems to be." (Hervorhebung durch den Verf.) Fowler (s. Anm. 14), 134.

bensgeschichtliche Entfaltung des kognitiven Aspekts der symbolischen Erfahrung ein anderes Entwicklungsmuster aufzeigt, als das Entwicklungsmodell im Sinne von Piaget vermuten läßt. Piagets Modell der kognitiven Entwicklung geht mit einer stärker werdenden Trennung der geistigen Tätigkeit von der sinnlichen Erfahrungswelt einher (*divide et impera!*), die dem kognitiven Aspekt der sinnlich-symbolischen Erfahrung nicht entgegenkommt. Fowlers Theorie folgt dem Duktus der genetischen Epistemologie von Piaget. Nur auf den beiden höchsten Stufen der Entwicklung geht sie über das Modell von Piaget hinaus. Fowler ermittelt auf der Stufe fünf einen dialektischen Umgang mit der symbolischen Welterfahrung, und er postuliert eine universalisierende kognitive Struktur für eine spekulative sechste Stufe. Welche Rolle die sinnliche Gestalt dieser Erfahrung auf diesen höchsten Stufen der Entwicklung spielt, bleibt unklar. Auf den unteren Stufen scheint sie gemäß der präoperatorischen und der konkretoperatorischen Stufe des piagetschen Modells von Bedeutung zu sein. Mit der Ausbildung von reversiblen kognitiven Operationen gewinnt die geistige logische Tätigkeit aber gegenüber der phantasievollen Wahrnehmung, die von der sinnlich-symbolischen Gestalt angeregt wird, die Oberhand.¹⁶ Und auch wenn auf der symbolischen Ebene die inneren Bilder, die auf den unteren Stufen der Entwicklung ausgebildet werden, eine lebenslange Bedeutung haben, gilt dies nur für die innere Bilderwelt? Es scheint auf jeden Fall so, daß auf den mittleren Stufen des Modells von Fowler die Erfahrbarkeit des Reichtums der symbolischen (inneren?) Bilderwelt an der Entwicklung der logisch-analytischen und dichotomisierenden, kognitiven Fähigkeiten im Sinne von Piaget gekoppelt bleibt¹⁷, ein Vermögen, das sich dadurch auszeichnet, daß es im Laufe der Entwicklung mehr und mehr sozusagen gestaltlos (zunehmende Reversibilität) funktioniert. Somit bleibt eine Berücksichtigung der Möglichkeit einer nicht-analytischen Aneignung dieses Reichtums für diese Stufen außer Betracht.

Bei der Darstellung der Entwicklung des religiösen Urteils in der Theorie von F. Oser kann man sich fragen, ob es überhaupt einen methodischen Sinn hat, von einer reinen geistigen religiösen Urteilsfähigkeit zu sprechen, wenn man die Entwicklung des kognitiven Aspekts des Glaubens beschreiben will. Dieser kognitive Aspekt des Glaubens ist immer an sinnlich-symbolische Erfahrung gebunden. Deshalb sind methodische Zweifel angebracht, wenn versucht wird, das religiöse Urteil ohne Bezug zu seiner gelebten Gestalt zu erforschen.

Der Dualismus auf der methodologischen Ebene zwischen der geistigen Tätigkeit und der Welt der sinnlichen Erfahrung spiegelt sich auch in den polaren Dimensionen wieder (z.B. Transzendenz - Immanenz), die Oser als Raster zur Einschätzung der Entwicklung der Stufen der religiösen Entwicklung heranzieht.¹⁸ Da die kognitive Entwicklung generell als die Entfaltung einer wachsenden Autonomie im Sinne eines zunehmenden Differenzierungs- und Integrationsvermögens aufgefaßt wird, liefert

16) Vgl. z.B. bei Stufe 2: "In this stage the rise of concrete operations leads to a curbing and ordering of the previous stage's imaginative composing of the world." *Fowler* (s. Anm. 14), 149.

17) Zwar findet die Strukturierung der Komplexität der neuen Bilder, die auf der Stufe 3 (synthetisch-konventioneller Glaube) auf das Individuum (insbesondere im Jugendalter) hereinbrechen, eher emotional aufgrund bedeutsamer persönlicher Beziehungen statt. Diese Strukturierung erfolgt auf der Stufe 4 aber durch eine kritische Entmythologisierung der bisherigen Vorbilder und Wertvorstellungen und durch die Entwicklung eines autonomen, rationalen Weltbildes. Siehe *Oser/Gmünder* (s. Anm. 13), 172f. und 182f.

18) *Oser/Gmünder* (s. Anm. 13), 31 - 41.

dieses Modell den Rahmen für die Bestimmung der kognitiven Entwicklung des Verhältnisses der jeweiligen beiden Pole (Transzendenz - Immanenz, Heilig - Profan, usw.) zueinander, läßt aber fragen, ob die Polarität dieser Dimensionen solche scharfen kognitiven Konturen aufweist, wie ihre Einbettung in die prinzipienorientierte Epistemologie und neuzeitliche Freiheits-/Abhängigkeitsthematik bei Oser es suggeriert.

Beide Theorien teilen, meine ich, ein generelles Problem des kognitiv-strukturellen Ansatzes, das bei seiner Rezeption in der Religionspsychologie besonders akut wird. Zwar erkennt dieser Ansatz den prozeßhaften, geschichtlichen Charakter der religiösen Erfahrung, und dennoch werden zeitliche und räumliche kognitive religiöse Handlungen, die immer in eine erlebte Lebensform und in eine gelebte symbolische Gestalt eingefügt sind, der Entwicklung der zunehmenden Reversibilität von logischen Operationen unterworfen. Diese wiederum unterliegen der Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit von abstrakten, kognitiven Tiefenstrukturen.

Der Duktus der Entwicklung selber und der methodologische Ansatz erben beide das erkenntnistheoretische Vorurteil Kants zugunsten der epistemologischen Vorrangstellung einer theoretischen, logisch notwendigen und allgemeingültigen Erkenntnis und zuungunsten einer sinnlich-symbolischen Erkenntnis, die fest in Raum und Zeit eingebunden ist und daher den realen Bezug zur konkreten Lebenswelt behält.

Die Allgemeingültigkeit der kognitiven Strukturen im genetisch-epistemologischen Ansatz hat aber etwas Sonderbares an sich. Die genetische Epistemologie möchte den *a priori*-Charakter der kognitiven Strukturen festhalten und ihre Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit für jede Situation festschreiben.¹⁹ In einem gewissen Sinne sind sie deswegen zeit- und situationsunabhängig. Sie sind dennoch transformationsfähig, d.h. sie unterliegen den Bedingungen von Raum und Zeit. Die Entfaltung der kognitiven Strukturen ist von Handlungen abhängig, die in Raum und Zeit stattfinden, wobei es überhaupt nicht klar ist, wie die raum- und zeitlose logische Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit der Strukturen durch raum- und zeitgebundene Handlungen entstehen können. Die logische Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit der Strukturen sind ständig in Gefahr, in ihrem Verhältnis zur Umwelt durch die Umwelt selber aus dem Gleichgewicht gebracht zu werden. Das handelnde Subjekt muß immer wieder versuchen, dieses Gleichgewicht wiederherzustellen und zu stabilisieren (Prinzip der fortschreitenden Äquilibration). Diese Frage des sonderbaren logischen Status der kognitiven Strukturen erweist sich als eine Frage nach der Beziehung der kognitiven Strukturen zur geschichtlichen Erfahrung des Menschen.

Dieses Problem der Erfahrungsbezogenheit der kognitiv-strukturellen Ansatzes im Sinne der genetischen Epistemologie läßt fragen, ob sich der Ansatz zur Beschreibung der Entwicklung von erfahrungsgesättigter Erkenntnis (*cognitio experimentalis*) eignet. Auf jeden Fall ist die Allgemeingültigkeit der sinnlich-symbolischen Erkenntnis keine logische. Sie ist eine geschichtliche, erfahrungsbezogene Allgemeingültigkeit. Es kommt deswegen darauf an, die Entwicklung der allgemeinen Struktur der religiösen Erfahrung im Zusammenhang zu sehen mit dem realen sinnlich-symbolisch gestalteten Vollzug, in den der kognitive Aspekt der religiösen Erfahrung eingebettet ist. Nur so kann man der religiösen Erfahrung der Heranwachsenden, die

19) Vgl. J. Piaget, Lebendige Entwicklung, in: ZfP 20 (1974), 1 - 6, bes. 3 und 6.

auch in neuen, ungewöhnlichen Formen ihren sinnlich-symbolischen Ausdruck findet, gerecht werden.

Vielleicht müßte man die Anwendung des kognitiv-strukturellen Ansatzes auf die Erforschung der Entwicklung theoretischer (z.B. mathematischer) Erkenntnis begrenzen. Natürlich ist die Fragestellung selber bezüglich der kognitiven Entwicklung im religiösen Bereich berechtigt und sogar didaktisch notwendig. Die Reichweite der Theorien von Fowler und Oser im Hinblick auf den kognitiven Aspekt der religiösen Entwicklung muß aber genau überprüft und buchstabiert werden, bevor daraus konkrete Konsequenzen für die Religionsdidaktik gezogen werden können.