

Birgit Menzel

Spurensuche: Ästhetische und interreligiöse Bildung als Wahr-Nehmung

„Symmetrie ist nicht Verdopplung,
sondern Entgegen-Setzung des Gleichen.“

(Kükelhaus 1975, 81)

Die folgenden Überlegungen beschäftigen sich mit zwei Forschungsschwerpunkten der Religionspädagogik, der „ästhetischen Bildung“ und der „interreligiösen Bildung“ unter dem Blickwinkel feministischer Theorie und Theologie. Dabei werden die Begriffe ‚Bildung‘, ‚Wahrnehmung‘ und ‚Ästhetik‘ besonders beleuchtet.

Aufgrund der notwendigen Kürze gleichen die Ausführungen mehr einer Spurensuche als der ausführlichen Entfaltung einzelner Thesen. Eine Spur tritt mal deutlicher, mal weniger deutlich hervor, verliert sich, findet sich wieder, endet manchmal abrupt. Diese Suchbewegung ist für mich ein Prozess, der noch nicht abgeschlossen ist

Anfragen an ästhetische Bildung

Eine der wichtigen Bezugsgrößen der Religionspädagogik ist seit Anfang der 80er Jahren die ästhetische Bildung. Auf evangelischer und katholischer Seite wird der Versuch unternommen, deren Bedeutung für religiöses Lernen deutlich zu machen (vgl. u.a. Grözinger (b) 1991, Hilger 1998, Lange 1995, Werbick 1992, Zisler 1996). Stichworte wie ‚produktive Verlangsamung‘, ‚Schule als Wahrnehmungsschule‘, ‚Wiedergewinnung der Ästhetik als Kategorie sinnlicher Erkenntnis‘ sind Früchte dieser Arbeit. So verdienstvoll die Arbeiten der Religionspädagogen sind, fällt doch auf, dass die Geschlechterperspektive nicht bzw. kaum in den Blick gerät.¹ Die Ergebnisse der Rezeptionsästhetik (vgl. Iser 1976, Warning 1975) werden vereinzelt aufgenommen, aber deren neuere Erkenntnisse bzgl. geschlechtsspezifischer Rezeption nicht wahrgenommen.² In der Literaturwissenschaft und -didaktik wird die Diskussion um eine (weibliche) Ästhetik schon länger geführt, so z.B. in der Theorie des weiblichen Schreibens (vgl. Cixous 1991, Kristeva 1978, Irigaray 1979).³ Auch die Forschungen feministischer Pädagogik⁴ werden so gut wie nicht berücksichtigt. So kann man für diesen Komplex religionspädagogischer Forschung das konstatieren, was Englert für die Hinwendung der Religionspädagogik zum Subjekt und seiner Lebenswelt schon

¹ Vgl. dazu auch den Aufsatz von Rita Burrichter in diesem Heft.

² V.a. A. Grözinger bezieht sich auf die Rezeptionsästhetik: „Die Rezeptionsästhetik nimmt die LeserInnen als produktiven Faktor beim Entstehen von Literatur ernst. (...) Jeder gelesene Text ist ein neuer Text, weil in ihn auch die Erfahrungen der Rezipienten eingehen.“ (Grözinger 1991, 63) Obwohl Grözinger hier, zumindest im ersten Teil, die inklusive Sprache benutzt und deutlich macht, wie wichtig der eigene, individuelle Erfahrungshintergrund für das Verstehen von Texten und damit letztlich von Menschen ist, spielen für ihn die meist doch verschiedenen Lebenswelten und Sozialisierungen von Frauen und Männern keine Rolle. Dabei stellt er die kritischen Anfragen der feministischen Theologie zur „männlichen“ Sprache an anderer Stelle durchaus positiv dar (vgl. Grözinger 1991, 127ff).

³ Der Anstoß für diese Diskussion erfolgte durch den Aufsatz von Silvia Bovenschen: Über die Frage: Gibt es eine „weibliche“ Ästhetik? (Bovenschen 1976); vgl. S. Arzt dieses Heft.

⁴ Vgl. dazu die Bibliographie in diesem Heft.

1996 feststellt: Es fließen „die ‚von unten‘ gewonnenen und mitunter aus religionspädagogisch-praktischer Arbeit herausgewachsenen Befunde m.E. noch zu spärlich in die gängige religionspädagogische Zeitdiagnose ein“ (Englert 1996, 239).⁵

Die folgenden Überlegungen wollen dieses Defizit ein wenig reduzieren. Es liegt ihnen die Frage zugrunde, warum es wichtig ist, verschiedene Lebenswelten wahr- und ernst zu nehmen. Ein erster Schritt in diese Richtung ist die Untersuchung des Begriffs der ‚Bildung‘, der auf seine derzeitigen und zukünftigen Möglichkeiten zur der Behebung dieses Defizits betrachtet wird.

Bildung

Der vielfältige und häufige Gebrauch des Begriffs „Bildung“ spiegelt sich in den unterschiedlichsten Definitionen wider. Ich beschränke mich hier darauf, eine dieser Beschreibungen aufzugreifen: Bildung „kann als weitgehend individuell mitgesteuerter Prozeß eines Bewußtwerdens in und am Ästhetischen verstanden werden, der von persönlichen Lernfähigkeiten, sozialen Lernsituationen, kulturellen Kontexten und lebensgeschichtlichen Wendungen zugleich abhängt und befördert wird.“ (Selle 1990, 21) Bildung meint also immer „Eigenarbeit des Subjekts“ (ebd.), Reflektion des und Abstraktion vom Eigenen. Nicht zufällig habe ich eine Definition gewählt, die den Bildungsbegriff an das Ästhetische koppelt, scheinen mir beide Begriffe zu großen Teilen die gleiche Schnittmenge zu haben. Dies zu belegen, wird Ziel der Überlegungen sein. Wenn Bildung als Ziel die Bewußtwerdung bzw. Emanzipation von Subjekten hat, dann muß das Subjekt in seiner individuellen Voraussetzung zur Kenntnis genommen werden, d.h. als Frau oder Mann in ihrer/seiner biologischen, gesellschaftlichen, sozialisierten Lebenswelt. D.h. Emanzipation kann nicht Anpassung oder Abgrenzung bedeuten, sondern, greift man auf die althochdeutsche Bedeutung des Wortes „Bilden“ zurück, es geht darum, „einer Sache Gestalt und Wesen geben“ (Duden Nr. 7). Dieser Prozess der Bildung, der Gestalt-Werdung ist nie ganz abgeschlossen. Henning Luther benutzt für dieses Geschehen das Bild der Identität als Fragment (vgl. Luther 1992, 159). Erst im Bewußtsein der Unvollständigkeit des eigenen Lebens und d.h. in der Erfahrung der Differenz erwächst für Luther Identität und notwendig auch die Suche nach Verständigung (vgl. Luther 1992, 167ff). Hier verbindet sich Luthers Gedanke mit der Differenz-Gleichheits-Debatte der feministischen Theorie und Pädagogik (vgl. stellvertretend dafür Prengel 1993). Nur wer die Bedingung des Fragmentarischen im eigenen Leben akzeptiert, auf Allmachts-Phantasien verzichtet und die eigenen Schwächen sieht, kann eine gesunde Identität entwickeln (Luther 1992, 172ff). Aufgabe der Religionspädagogik ist es, für diese Erfahrungen der Fragmentarität sensibel zu machen (vgl. Luther 1992, 179). Auch hier finden sich in der feministisch orientierten Theologie Ansätze, die diesen Gedanken explizieren und an die angeknüpft werden kann (vgl. u.a. Harrison 1991, Moltmann-Wendel 1991).

Wer den Begriff der ‚Bildung‘ benutzt, muss sich fragen lassen, ob der Umgang damit der Vorstellung des Bewusstwerdens von Fragmentarität auch gerecht wird. Bildung hat heute im Terminus der Aus-Bildung eine Schwerpunktverlagerung erfahren. ‚Aus-

⁵ Vgl. dazu auch Schweitzer 1998, 77ff.

bildung' betont das Kognitive, meint Aneignung von Wissen sowie die Entwicklung von Fertigkeiten.⁶ Diese Form hat im Zentrum die asymmetrische, weil hierarchische Kommunikation zwischen Ausbildenden und Auszubildenden. Jemandem wird etwas beigebracht, das für gesellschaftliches Leben und berufliches Weiterkommen nützlich ist. Die Subjektwerdung und Identitätsförderung tritt hierbei zugunsten formaler Qualifikation in den Hintergrund.

„Ein-Bildung“ als quasi entgegengesetzter Begriff zur ‚Aus-Bildung‘ wird heute negativ und abschätzig gebraucht. In der Blütezeit der Mystik dagegen war er positiv konnotiert als Kraft göttlichen Ursprungs, „die in der Lage ist, etwas Äußeres in das eigene Innere aufzunehmen, es dort zu gestalten und zu formen, es einzubilden“ (Ortmann 1996, 29). Mit dem Wegfall der Vorstellung einer bildenden göttlichen Kraft wurde ‚Einbildung‘ reduziert auf „Hirngespinnste“, die allein dem menschlichen Gehirn entspringen, mit verzerrter Wahrnehmung gleichgesetzt und heute bevorzugt weiblichen Personen zugeschrieben wird (vgl. Fischer-Homburger 1984).

Es lässt sich sagen, dass sich Bildung im Sinne von Aus-Bildung im öffentlichen Rahmen verortet, während die (Ein-)Bildung, die am Subjekt orientiert ist und Erfahrung und Alltag als wichtigen Teil von Erkenntnis beinhaltet, dem privaten, gesellschaftlich nicht relevanten Bereich zugeordnet wird. Dort gemachte Erfahrungen und daraus gewonnene Erkenntnisse werden als irrelevant für Forschung und gesellschaftliche Innovation betrachtet und damit abgewertet und ausgegrenzt. Daher wurde und wird der private, heute immer noch hauptsächlich den Frauen zugeordnete Bereich, als einer betrachtet, dessen Mitglieder keiner besonderen Bildung bedürfen und dessen Erkenntnisse nicht förderungswürdig sind. Er braucht damit weder Gegenstand von Theorie zu sein (vgl. Ortmann 1996, 32f) noch müssen Kommunikations- und Gesellschaftsstrukturen verändert werden, die an der Aufhebung der Trennung beider Lebensbereiche im Sinne eines gleichwertigen Miteinander interessiert sind. Aus-Bildung für „reproduktive“ Frauen bedeutet in dieser Logik, die auf einem Dualismus von ‚privat‘ und ‚öffentlich‘ beruht, eine Bildung, die jenseits ihrer Erfahrung liegt und damit als jenseits ihrer selbst wahrgenommen wird. „So lernen sie Bildung nicht auf sich, nicht auf ihre Tätigkeit, nicht auf das, was ihnen gegenwärtig bedeutsam erscheint zu beziehen, sondern im Gegenteil, sie lernen, die schon vorhandene Trennung der Lebensbereiche noch weiter voranzutreiben.“ (Ortmann 1996, 36) Ergebnis ist zum einen die Abqualifizierung bestimmter, im privaten Umfeld gemachten Erfahrungen. Zum anderen führt es auch, wie Praetorius betont (Praetorius 1995), zur (Selbst-)Trivialisierung⁷ großer Bereiche „weiblicher“ Tätigkeiten und eigener Rationalitäten.

Ein erweiterter Bildungsbegriff ist notwendig, der sich aus seiner Reduzierung auf das öffentliche Segment löst und Bildung in seinem umfassenden Sinne versteht – jenseits eines dualistischen Denkens – und dessen Schlüsselerfahrung die Vielheit (vgl. Prengel 1993) ist. Bildung meint in diesem Sinne, etwas in uns aus-/einzubilden, „das unserem Leben Sinn und Bedeutung verleiht und das sich in unserem Tun auf allen Ebenen

⁶ Für Halbfas ist Lehrerbildung heute im wesentlichen nur noch Ausbildung. Er macht dies fest am Wandel des Begriffs „Pädagogik“ in den der „Erziehungswissenschaft“ (vgl. Halbfas 1992, 211).

⁷ Selbsttrivialisierung meint die Selbstabwertung eigener Erfahrungen und Lebenswelten (z.B. durch den Satz: Ich bin „nur“ Hausfrau). Vgl. dazu auch die Ausführungen bei *Annebelle Pithan* in diesem Heft.

des Seins ausdrückt“ (Ortmann 1996 b, 46), wobei ‘öffentliche’ und ‘private’ Erfahrungen als gleichwertig betrachtet werden und beiden Seiten Bildungswert zugesprochen wird.

Ein erster Schritt aus dem zuvor dargelegten Dualismus wäre hier das Wahrnehmen - das Wahrnehmen der dualistischen und damit hierarchischen Sichtweise, das Wahrnehmen konkreter Lebenskontexte und Personen, aber auch das Wahrnehmen der Selbst-Trivialisierung eigener Erfahrungen und Erkenntnisse. Ein Bildungsziel in diesem Sinne wäre es, Jungen und Mädchen, Frauen und Männer dazu zu befähigen, einen Weg zu finden, der weder die eigene Person noch die andere abwertet (vgl. Prenzel 1986, 421).

Wahrnehmung

Um diesem Bildungsziel näher zu kommen, bedarf es eines Dreischrittes, der in den Facetten des Begriffs der Wahrnehmung seine Entsprechung findet: Wahrnehmung als Sinnenschulung, als Erkenntnis, als Wertschätzung.

Wahrnehmen meint zunächst, „einer Sache Aufmerksamkeit schenken“ (vgl. Duden 7). Dieses Wahrnehmen, d.h. das Aufmerksamsein - nicht nur für Sachen, sondern auch für Personen und Strukturen, für Verhaltens- und Sichtweisen, bedarf der Schulung (vgl. Hilger 1996), der Schulung der Sinne, weil ich nur über sie Dinge erkennen kann.

Eine andere Person mit ihren individuellen Spezifika wahrnehmen heißt auch das Gewahrwerden eines anderen Bewußtseins, das unabhängig und unterschieden von mir ist. Hier erhält der Begriff der ‚Wahrnehmung‘ eine Bedeutungsverschiebung in Richtung auf Erkenntnis. Ich erkenne, dass das Gegenüber eine (andere) Wirklichkeit besitzt.

Erst durch das Wahr-Nehmen aber, d.h. durch die unvoreingenommene Wert-Schätzung des/der Anderen kann ich den/die Andere als personales Wesen auch wirklich anerkennen, mit der/dem ich in einen wechselseitigen Dialog treten will, um Einblick in mir fremde Sichtweisen von Wirklichkeit zu erhalten. Dies ermöglicht erst die Erweiterung meines Erfahrungshintergrundes.

Dieses Wahr-Nehmen aber allein genügt nicht, um eine Symmetrie herzustellen, die erst zur Entwicklung der eigenen wie der anderen Individualität führt. Es ist durch ein Wahr-Geben zu ergänzen. Erst dann wird Begegnung ‚wahr‘ (vgl. Gebser 1949, 366ff). Ähnlich wie Gebser machte bereits Buber deutlich, wie wichtig zur Entwicklung der Identität das Dialogische in der Begegnung zwischen Menschen und die Bedeutung des Gegenwärtigen ist (vgl. Buber 1923). Dieses Wahr-Nehmen und Wahr-Geben braucht Zeit. Die Kunst des Wahrens zielt auf die würdigende, gleichberechtigte Wertschätzung des/der anderen und damit auch des anderen Geschlechts mit seiner spezifischen Sicht auf Wirklichkeit.

Grözinger hat überzeugend dargestellt, wie sich Wirklichkeit und damit auch die eigene Person verändert, wenn sich die Wahrnehmung verändert (Grözinger 1995). Er macht deutlich, dass sich durch Phantasie und Imagination, die notwendig zur Wahrnehmung dazu gehören, immer Wirklichkeit verändert, weil der Vorgang der Imagination schon Beziehung stiftet (vgl. Grözinger 1995, 87f). Denn Wahrnehmung hat

immer ein Gegenüber und zieht deshalb zwangsläufig Begegnung mit sich. Die Wahrnehmung des/der anderen als andere/n verändert also den/die andere/n, die Sicht auf ihn, aber damit auch gleichzeitig die eigene Person. Gleichzeitig macht es das Fragmentarische der eigenen Sicht deutlich. Hier kann an den althochdeutschen Begriff der 'Ein-Bildung' angeknüpft werden, der so seine negative Konnotation verlieren könnte.

Die feministisch orientierte Theologie findet sich in diesen Gedanken wieder. Als Erfahrungstheologie, die an den Erfahrungen von Frauen in ihren unterschiedlichen Kontexten ansetzt (vgl. Kohler-Spiegel 1995) gehört die ständige Selbstreflexion und das Bewußtsein für die Fragmentarität eigener Aussagen genuin zur (feministischen) Theologie dazu. Erkenntniserweiterung ist nur möglich, wenn zuvor die eigene Standortgebundenheit und die Relativität eigener Erfahrungen reflektiert wurde.

Ohne Entwicklung der Sinne, die Wahrnehmungsfähigkeit im Sinne von Erkenntnis ermöglicht, kann keine Beziehung hergestellt werden, die auf Wertschätzung und damit symmetrischer Kommunikation beruht (vgl. auch Beuscher/Zilleßen 1998, 112f). Dem entspricht das Plädoyer Pissarek-Hudelist für eine Ausbildung der Beziehungsfähigkeit (Pissarek-Hudelist 1990, 160ff), deren Prozess nie abgeschlossen ist und in dem sich Wahr-Nehmung und Wahr-Gebung die Waage halten.

Ästhetik

Die zuvor verwendete Definition Selles von Bildung als individuellem Bewusstwerdungsprozess am Ästhetischen wirft die Frage auf, was denn genau mit ästhetischer Bildung gemeint ist, wenn ich vorher Bildung als Prozess im weitesten Sinne als Wahrnehmungsvorgang gekennzeichnet habe und wenn Ästhetik vom Ursprung her auch ‚Wahrnehmung‘ bedeutet? Wäre dann bei Selles Definition von Bildung der Zusatz „in und am Ästhetischen“ überflüssig, quasi ein „weißer Schimmel“?

Das Verhältnis von Bildung, Wahrnehmung und Ästhetik wird hier nur angedacht. Daher ist dieser Abschnitt eher von (An)Fragen geprägt. Ist Bildung ohne Ästhetik überhaupt nicht zu denken und Ästhetik integraler Bestandteil von Bildung oder ist Ästhetik ein sektorieller Teil von Bildung?

Die Literatur, die sich mit dem Ästhetischen beschäftigt, ist in dieser Hinsicht uneinheitlich. Ein Kennzeichen für den oft unreflektierten Gebrauch dieses Terminus ist eine nicht näherhin charakterisierte Kombination mit so unterschiedlichen Begriffen wie Erziehung, Bildung, Erfahrung, Urteilsfähigkeit, Wahrnehmung (vgl. Hilger 1998), die dazu führt, den Ästhetik-Begriff einmal weit und einmal eng zu fassen.

Nach Hilger gehört zur „Wahrnehmung im Sinne ästhetischer Erfahrung (...) auch Verstehen, reflexives Urteilen und Handeln“ (Hilger 1998, 141), gleichzeitig heißt ästhetische Wahrnehmung für ihn, „eine einseitige wissenschaftliche Erkenntnisform durch ein Zusammenspiel verschiedener Rationalitäten zu ergänzen, die auch die sinnlich-affektive Dimension mit einbeziehen“ (Hilger 1998, 151). Meint ästhetische Erfahrung auf der einen Seite die dialektische Verschränkung von Aisthesis, Katharsis und Poiesis wird sie auf der anderen Seite reduziert verstanden als partieller Sektor im Feld der Rationalitäten.

Ästhetische Erfahrung im weiteren Sinne hebt die Trennung von Kognition und Emotion auf, verbindet dialektisch sinnliche Wahrnehmung mit Reflektion und ist damit eine Erkenntniskategorie. Gleichzeitig evoziert diese Erkenntniserweiterung Handeln und birgt für den Menschen die Möglichkeit, die eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln.

Ästhetische Erfahrung im engeren Sinne beschränkt sich auf sinnliche Wahrnehmung, die notwendigen, aber ergänzenden Charakter hat.

In beiden Positionen spielt die Entwicklung der Sinne, die Sinnenschulung eine wichtige und grundlegende Rolle. Nicht nur in der bildenden Kunst, sondern auch in der Literatur findet man Werke, die sich mit der Bedeutung der Sinne für das eigene Wachstum und die Sicht auf Wirklichkeit befassen. Exemplarisch seien hier genannt „Die Entdeckung der Langsamkeit“ (Nadolny 1985), „Schlafes Bruder“ (Schneider 1992) und „Das Parfüm“ (Süßkind 1985). Die im Extrem entwickelten Sinne des Schauens, des Hörens und des Riechens zeigen, wie sich durch die Sinne ein anderer, fremder Blick auf die Umwelt zeigt, Menschen und Situationen anders wahrgenommen werden und gleichzeitig die eigene Person eine Entwicklung vollzieht, die von anderen verschieden ist. Was den Romanfiguren aber fehlt, ist die Kommunikation, der Dialog mit anderen Menschen. Eine extreme Ausbildung der Sinne ohne Reflektion und Beziehungsfähigkeit führt genauso wenig zu symmetrischer Kommunikation wie die einseitige Ausbildung kognitiv-rationalen Denkens.

Es bleibt die Frage, ob ‚Aisthesis‘ nicht die wahrnehmende Seite von ‚Bildung‘ ist in der Trias mit ‚Katharsis‘ und ‚Poiesis‘. Das hieße, Ästhetik wäre eine der drei Grunddimensionen von Bildung.

Noch weiter gefasst könnte man fragen, ob der Ästhetikbegriff nicht in dem eines erweiterten Bildungsbegriffs aufgeht, so wie es Rudolf zur Lippe propagiert: „Alles, was die Sinne aufnehmen, ist Ästhetisches...“ (zur Lippe 1987, 47). D.h.: Muss nicht alles sinnlich erfahren werden, z.B. das Lesen von wissenschaftlichen Abhandlungen oder Belletristik, will es wirklich zu einer Auseinandersetzung mit Auffassungen anderer Wirklichkeiten kommen, die mich so berühren, dass es verändert? Hat dann nicht alles eine ästhetische Dimension? Hätte das nicht den Vorteil, dass Ästhetik in Schule nicht mehr nur in Musik, Religion und Kunst eine Rolle spielt, sondern für alle Fächer gelten sollte?

Oder müsste der Ästhetikbegriff nicht durch den oben näher spezifizierten Begriff der Wahrnehmung abgelöst werden?

Anfragen an interreligiöse Bildung

Neben der ästhetischen Bildung ist die Beschäftigung mit den Bedingungen interkulturellen Lernens (vgl. Jäggle 1995) bzw. interreligiöser Bildung (vgl. van der Ven/Ziebertz 1995) ein weiterer wichtiger Strang der jüngeren Religionspädagogik.⁸ Ich will versuchen, diese Überlegungen mit den Anfragen an die ästhetische Bildung zu verknüpfen. Wie für die Kategorie der ästhetischen Bildung ist auch für die Forschungen

⁸ Wie im Bereich der Ästhetik gibt es auch hier Unterschiede in der Begrifflichkeit, die an dieser Stelle nicht thematisiert, sondern nur festgestellt werden. Ich werde im folgenden den Begriff der interreligiösen Bildung verwenden, sofern ich nicht auf Literatur verweise.

zum interkulturellen Lernen zunächst festzustellen, dass in weiten Teilen der Religionspädagogik der geschlechtsspezifische Aspekt fehlt.

Biehl konstatiert, dass interreligiöses Lernen ein erweitertes Hermeneutikverständnis erfordert. „Diese Erweiterung kann unter der Voraussetzung gelingen, dass wir zwei Hermeneutiken komplementär aufeinander beziehen, die Hermeneutik des Vertrauten und die Hermeneutik des Unvertrauten, Andersartigen, Fremden.“ (Biehl 1996, 221) Ziel sei es, eigene Wahrheitsansprüche zu überprüfen, andere wahrzunehmen und damit einen Bildungsprozess im Sinne einer Subjektwerdung in Gang zu setzen. Klaus Wegenast formuliert anhand der Artikel von Jäggle und Ziebertz in der „Bilanz der Religionspädagogik“ noch pointierter die Ziele interreligiöser Bildung. Die Beiträge sollen ermuntern, „andere nicht nur kennenlernen zu wollen, sondern mit ihnen zu interagieren und zu kooperieren. Trotz ermutigender Beispiele werde die religionspädagogische Diskussion noch immer durch ein monoreligiöses Bewußtsein bestimmt, das andere nur aus der eigenen Perspektive wahrzunehmen vermag. Alternative sei hier nicht ein multireligiöser Ansatz mit der Tendenz zu einer neutralen Es-Perspektive, sondern nur ein solidarisches Kennenlernen des anderen bei gleichzeitiger kritischer Betrachtung der eigenen Tradition, z.B. der Rede von Gott.“ (Wegenast 1996, 232) Diesen Zielen stelle ich eine These von Deborah Tannen gegenüber. Sie, die sich mit Unterschieden in der Sprache und Verhaltensweisen von Frauen und Männern beschäftigt, geht davon aus, dass die beiden Geschlechter in so getrennten Welten aufwachsen, dass hier eigentlich von zwei Kulturen gesprochen werden muß (Tannen 1993). Dafür zieht sie diverse Untersuchungen und empirische Studien heran. Mit ihrer Grundthese versucht sie plausibel zu machen, warum Frauen und Männer häufig der Meinung sind, dass der/die andere die eigene Person nicht versteht. Jungen und Mädchen wachsen ihrer Auffassung nach in unterschiedlichen Welten auf, die eine andere Sprache, andere Zeichen, andere Verhaltensmuster kennen. Wenn nun diese beiden Welten aufeinander treffen, erwartet die eine vom anderen das Verhalten, das sie aus der eigenen Welt gewohnt ist. Zeigt sich ein anderes Verhalten, wirkt das befremdlich, führt zu Abwehr, Abwertung, Mißverständnis und dem Versuch, das Andere, das Fremde an das Eigene, weil angenommene Richtige, anzupassen. Erst, so Tannen, wenn dies erkannt wird und Zeit und Aufmerksamkeit für das Andere entsteht und damit ein Ernstnehmen und ein Bewußtsein der Gleichwertigkeit, kann sich der/die einzelne auch selbst in ihren Möglichkeiten weiter entfalten und entwickeln.

Die Theorie Tannens birgt eine interessante Parallele zu den Thesen bzgl. der interreligiösen Bildung. Überträgt man diesen Vergleich auf die Religionspädagogik, so bedeutet das zum einen eine Absage an eine Theologie, die das andere nur aus der „männlichen“ Perspektive wahrzunehmen vermag, die meint, dass deren Aussagen neutrale, objektive, allgemeingültige sind. Die Voraussetzungen interreligiöser Bildung, gepaart mit den Thesen von Deborah Tannen würden weiterhin eine Theologie suchen, die die Erfahrungen von Frauen nicht nur kennenlernen, sondern auch mit den Frauen interagieren und kooperieren will, die gleichzeitig die eigene Tradition kritisch hinterfragt und die eigene Fragmentarität erkennt, um zu einem solidarischen, gleichberechtigten Miteinander zu kommen.

Erfahrung als religionspädagogischer Ausgangspunkt ist hier gefragt und die Aufnahme der „verlorenen Stimme“ von Frauen (vgl. Brown/Gilligan 1994) in diesen Prozess. Voraussetzung ist eine „kreative Wahrnehmungsbereitschaft“ (Biehl 1998, 36), die gefördert werden muss, damit neue Erfahrungen entstehen können. Da beide Geschlechter nicht umhin können und auch wollen, gemeinsam zu leben, ist nur im Dialog ein Wachstum beider Geschlechter möglich. „Patriarchat, Androzentrismus und Sexismus hindern letztlich beide Geschlechter an einer echten Menschwerdung.“ (Pissarek-Hudelist 1990, 160)

Aufgaben zukünftiger Religionspädagogik

Wichtig erscheint mir, dass die Religionspädagogik verstärkt einen Dialog zwischen ihren einzelnen Forschungsrichtungen führt, um die jeweiligen Erkenntnisse miteinander zu diskutieren, zu verknüpfen und damit eine Erweiterung ihrer Erfahrungen und Theorien möglich zu machen.

Die Potenziale, die hinter den Begriffen ‚Bildung‘, ‚Wahrnehmung‘ und ‚Ästhetik‘ stehen (können), sind auf ihre Bedeutungen für religiöses Lernen sowie für die Entwicklung von Selbstwerdung und Beziehungsfähigkeit neu zu durchdenken.⁸ In der Religionspädagogik werden bei den Arbeiten zu ästhetischer Bildung Geschichten der Bibel herangezogen, um zu zeigen, dass auch die Begegnung mit dem Göttlichen eine sinnlich-ästhetische Erfahrung enthält, die Handeln evoziert (vgl. Hilger 1998, 148f). Aber es sind nur „männliche“ Geschichten, z.B. Elia, die Emmaus-Begegnung, Bartimäus (vgl. Luther 1992, 174ff; Hilger 1998, 149). Die Arbeiten feministischer Theologie und Religionspädagogik sind heranzuziehen, die darauf verweisen, dass das Handeln von Frauen in der Bibel immer auch Beziehungshandeln ist und (sinnlich-ästhetischen) Wahrnehmung voraus setzt. Wegweisend in dieser Hinsicht ist die Arbeit von Carter Heyward, deren theologischer Schlüsselbegriff „Beziehung“ ist (vgl. Heyward 1986). Die „feministische“ Exegese des Ersten Testaments hat gezeigt, wie entscheidend Frauen für den Weg Israels waren. Auch die Exegese des Zweiten Testaments hat eine Fülle von Frauen wieder-gefunden, die durch ihre Beziehung, Nähe und Begegnung mit Jesus Identität erfahren und an Schlüsselstellen der Glaubensweitergabe stehen (vgl. dazu u.a. Schottruff/Wacker 1999).

Die Einbildungskraft und die Wahr-Gebung als wichtige Bestandteile von Entwicklung sind zu entdecken und weiterzuentwickeln.

Wahrnehmungskompetenz im, wie oben entwickelten, umfassenden Sinne zu fördern, muss Aufgabe zukünftiger Religionspädagogik sein.⁹

Literatur

Beucher, Bernd; Dietrich Zilleßen: Religion und Profanität. Entwurf einer profanen Religionspädagogik. Weinheim 1998

Biehl, Peter: Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts. In: JRP, Bd. 12/1996, 197-223

⁸ Vgl. Dazu die Überlegungen von Sybille Becker in diesem Heft, die den Fokus auf die leibliche Wahrnehmung richtet.

⁹ Für Hilger ist „Wahrnehmungskompetenz für die Religiosität der SchülerInnen . . . eine dringliche Aufgabe religionsdidaktischer Aus- und Fortbildung“ (Hilger 1996, 17). Dem ist nichts entgegenzusetzen. Aber sie darf sich nicht darauf beschränken, sondern es ist zunächst nötig, die eigene Position immer wieder im Bewußtsein der eigenen Unvollkommenheit zu reflektieren.

- Biehl, Peter: Der phänomenologische Ansatz in der deutschen Religionspädagogik. In: Hans-Günter Heimbrock (Hrsg.): *Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt*. Weinheim 1998, 15-46
- Bovenschen, Silvia: Über die Frage: Gibt es eine „weibliche“ Ästhetik?. In: *Ästhetik und Kommunikation* 25/1976
- Brown, Lyn M.; Carol Gilligan: Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen und Frauen. Frankfurt/M. 1994
- Buber, Martin: Ich und Du. In: Ders.: *Das dialogische Prinzip*. 7. Aufl. 1994, 7-135 (1923)
- Cixous, Helene: „Geschlecht oder Kopf?“. In: *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*. Leipzig 1991, 98-122
- Duden. Nr. 7: *Etymologie*. Mannheim 1963
- Englert, Rudolf: *Religionspädagogik* 1995. Ein Literatur- und Situationsbericht. In: *JRP*, Bd. 12/1996, 237-266
- Fischer-Homburger, Esther: *Krankheit Frau. Zur Geschichte der Einbildungen*. Darmstadt/Neuwied 1984
- Gebser, Jean: *Ursprung und Gegenwart*. 1. Teil: Die Fundamente der aperspektivischen Welt. Beitrag zu einer Geschichte der Bewußtwerdung. 2. Aufl. München 1986 (1949)
- Grözinger, Albrecht: *Die Sprache des Menschen. Ein Handbuch. Grundwissen für Theologinnen und Theologen*. München 1991
- Grözinger, Albrecht (b): *Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der Praktischen Theologie*. 2. durchges. Aufl. 1991
- Grözinger, Albrecht: *Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung*. Gütersloh 1995
- Halbfas, Hubertus: *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*. 5. Aufl. Düsseldorf 1992
- Harrison, Beverly: *Die neue Ethik der Frauen. Kraftvolle Beziehungen statt bloßen Gehorsam*. Stuttgart 1991
- Heyward, Carter: *Und sie rührte sein Kleid an. Eine feministische Theologie der Beziehung*. Stuttgart 1986
- Hilger, Georg: *Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln I*. In: Engelbert Groß; Klaus König (Hrsg.): *Religionsdidaktik in Grundregeln. Ein Leitfaden für den Religionsunterricht*. Regensburg 1996, 9-26
- Hilger, Georg: *Wahrnehmung und Verlangsamung als religionsdidaktische Kategorie. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionspädagogik*. In: Hans-Günter Heimbrock (Hrsg.): *Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt*. Weinheim 1998, 138-157
- Irigaray, Luce: *Das Geschlecht, das nicht eins ist*. Berlin 1979
- Iser, Wolfgang: *Der Akt des Lesens – Theorie ästhetischer Wirkung*. München 1976
- Jäggle, Martin: *Religionspädagogik im Kontext interkulturellen Lernens*. In: Hans-Georg Ziebertz; Werner Simon (Hrsg.): *Bilanz der Religionspädagogik*. Düsseldorf 1995, 243-258
- Kohler-Spiegel, Helga: *Religionspädagogik im Kontext feministischer Theologie*. In: Hans-Georg Ziebertz; Werner Simon (Hrsg.): *Bilanz der Religionspädagogik*. Düsseldorf 1995, 204-221
- Kristeva, Julia: *Die Revolution der poetischen Sprache*. Frankfurt/M. 1978
- Kükelhaus, Hugo: *Fassen, Fühlen, Bilden*. Köln 1975
- Lange, Günter: *Ästhetische Bildung im Horizont religionspädagogischer Reflexion*. In: Hans-Georg Ziebertz; Werner Simon (Hrsg.): *Bilanz der Religionspädagogik*. Düsseldorf 1995, 339-350
- zur Lippe, Rudolf: *Sinnenbewußtsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik*. Reinbek 1987
- Luther, Henning: *Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts*. Stuttgart 1992

- Moltmann-Wendel, Elisabeth: Männlich und weiblich schuf Gott sie. Feministische Theologie und menschliche Identität. In: Dies. (Hrsg.): Weiblichkeit in der Theologie. Verdrängung und Wiederkehr. 2. Aufl. Gütersloh 1991
- Nadolny, Sten: Die Entdeckung der Langsamkeit. München 1985
- Ortmann, Hedwig: Bildung geht von Frauen aus. Überlegungen zu einem anderen Bildungsbegriff. 2. Aufl. Frankfurt/M. 1996
- Ortmann, Hedwig (b): Konsumzwang und Freiheit. Neue Bildungsperspektiven, nicht nur aus feministischer Sicht. Frankfurt/M. 1996
- Pissarek-Hudelist, Herlinde: Feministische Theologie und Religionspädagogik. In: JRP 1990, 153-173
- Praetorius, Ina: Nicht trivial noch sentimental. Ein Versuch über Ent-Trivialisierung als Methode der Frauenforschung. In: Dies.: Skizzen zur feministischen Ethik. Mainz 1995, 58-65
- Prenzel, Annedore: Erziehung zur Gleichberechtigung. Eine vernachlässigte Aufgabe der Allgemeinen und der Politischen Bildung. In: Die Deutsche Schule 4/1986, 417-425
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen 1993
- Schneider, Robert: Schlafes Bruder. Leipzig 1992
- Schottroff, Luise; Marie-Theres Wacker (Hrsg.): Kompendium Feministische Bibelauslegung. 2. korrigierte Aufl. Gütersloh 1999
- Schweitzer, Friedrich: Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters. 2. durchgesehene Aufl. Gütersloh 1998
- Selle, Gert: Einführung. Das Ästhetische – Sinntäuschung oder Lebensmittel? In: Ders. (Hrsg.): Experiment Ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen. Reinbeck 1990, 14-37
- Süßkind, Patrick: Das Parfum. Die Geschichte eines Mörders. Zürich 1985
- Tannen, Deborah: Du kannst mich einfach nicht verstehen. Warum Männer und Frauen aneinander vorbeireden. München 1993
- van der Ven, Johannes A.; Hans-Georg Ziebertz: Religionspädagogische Perspektiven zur interreligiösen Bildung. In: Hans-Georg Ziebertz; Werner Simon (Hrsg.): Bilanz der Religionspädagogik. Düsseldorf 1995, 259-273
- Warning, Rainer: Rezeptionsästhetik – Theorie und Praxis. 4. Aufl. 1994 (1975)
- Wegenast, Klaus: Die Katholische Religionspädagogik zieht Bilanz. In: JRP, Bd. 12/1996, 227-235
- Werbick, Jürgen: Theologische Ästhetik nach dem Ende der Kunst. In: RpB 30/1992, 19-29
- Zisler, Kurt: Ästhetik und Religionspädagogik. In: RpB 38/1996, 43-60