

Britta Baumert

Die Potentiale des Ästhetischen Lernens für den Religionsunterricht an Grundschulen

Die Autorin

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Britta Baumert ist seit 2016 Juniorprofessorin für Religionspädagogik an der Universität Vechta. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen Fachdidaktik, der konfessionell-kooperative Religionsunterricht, Inklusion und Interkulturalität.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Britta Baumert
Universität Vechta
Institut für Katholische Theologie
Driverstraße 28
D-49377 Vechta
e-mail: britta.baumert@uni-vechta.de



Die Potentiale des Ästhetischen Lernens für den Religionsunterricht an Grundschulen

Abstract

Der Religionsunterricht an Grundschulen entwickelt sich immer mehr zur Religionskunde. Rudolf Englert spricht in diesem Zusammenhang von einer Versachkundlichung des Religionsunterrichts. Der vorliegende Artikel stellt das Ästhetische Lernen als eine Möglichkeit dar, der Versachkundlichung entgegenzuwirken und eine theologische Anbindung des Religionsunterrichts zu erreichen. Aufbauend auf der religionspädagogischen Erörterung der Problematik liefert der Artikel konkrete Impulse für die LehrerInnenbildung.

Schlagworte

Ästhetisches Lernen – Grundschule – Religionsunterricht – Versachkundlichung

The potential of aesthetic learning for religious education in primary schools

Abstract

Religious education at primary schools develops into religious studies. In this context, Rudolf Englert speaks of an objectification of religious education. This article presents aesthetic learning as a way of counteracting this objectification and achieving a theological connection of religious education. Following this discussion the article provides concrete impulses for teacher training.

Keywords

aesthetic learning – primary school – religious education – identity building

1. Einleitung

In einer dritten Klassen sitzen die SchülerInnen im Stuhlkreis und hören gebannt der biblischen Geschichte vom Einzug in Jerusalem zu. Die Kinder folgen der Studentin aufmerksam, bewundern die aufwändig gestaltete Mitte und dürfen den Playmobil-Jesus auf seinem Esel durch die jubelnde Menschenmenge bewegen. Im Anschluss erhalten die SchülerInnen ein Arbeitsblatt mit den Symbolen zur Erzählung: die Palmzweige und die Kleider, die vor Jesus ausgebreitet werden, der Esel. Entsprechende Begleittexte erklären kindgerecht die Bedeutung. Die Palmzweige als Symbol des Lebens und Sieges, das Ausbreiten der Kleider als Ritus, der normalerweise für Könige praktiziert wird, der Esel als Symbol des Friedens im Gegensatz zum Pferd als Symbol des Krieges. Am Ende der Stunde werden die Ergebnisse verglichen und der Bezug zum Palmsonntag hergestellt: Die Palmstöcke der Kinder symbolisieren die Palmzweige und die Freude der Menschen. Der Palmsonntag wird auf der Wandzeitung zum Osterfestkreis ergänzt. Aus einer Sammlung von verschiedenen Symbolen wählen die Kinder den Esel und die Palmzweige aus, um das Fest zu visualisieren.

Das aufgezeigte Szenario stellt ein Beispiel für ähnlich verlaufende Unterrichtsstunden im Praxissemester¹ dar. Auffällig ist dabei, dass sich die Studentin auf die bloße Vermittlung von Inhalten beschränkt – das Nacherzählen einer Bibelgeschichte, die Bedeutung religiöser Symbole, die Zuordnung von religiösen Symbolen zu den jeweiligen Feiertagen und den Aufbau des Jahresfestkreises. Obwohl es sich bei Palmsonntag um einen Feiertag handelt, der einigen Kindern aus dem Kindergarten vertraut ist, knüpft die Studentin nicht an die Lebenswelt der Kinder an. Auch die Bedeutung der Symbole wird nicht hinterfragt, auf den eigenen Glauben bezogen oder zu den eigenen Werten in Beziehung gesetzt. Die biblische Geschichte wird erzählt wie eine beliebige fiktive Geschichte im Deutschunterricht. Ziele der Stunde sind „das Kennenlernen der Geschichte“ sowie die Deutungskompetenz religiöser Symbole, so die Studentin in ihrem Unterrichtsentwurf. Der Religionsunterricht wird reduziert auf eine Form einer ausschließlich narrativen Literaturdidaktik bzw. zur Religionskunde.

Diesen Trend zur Versachkundlichung konnte Rudolf Englert bereits 2014 in seiner Studie ‚Innenansichten des Religionsunterrichts‘ feststellen.² Es geht demnach im praktizierten Religionsunterricht um die Vermittlung von Informationen über den christlichen Glauben, die Religion und nicht mehr um die persönliche

1 Mit der Einführung der Praxisphase wurde in den meisten Bundesländern der Versuch unternommen, die erste und zweite Phase der LehrerInnenbildung enger miteinander zu verzahnen.

2 Vgl. ENGLERT, Rudolf / HENNECKE, Elisabeth / KÄMMERLING, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München: Kösel 2014, 111.

Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben, der eigenen Religion und Religiosität. Die Anbindung an die Theologie als Wissenschaft aus der Binnenperspektive geht verloren, die Religionswissenschaften als Wissenschaft der Außenperspektive werden zur eigentlichen Bezugswissenschaft des Religionsunterrichts als Religionskunde. Doch wie lässt sich die Binnenperspektive der Theologie als Reflexion des eigenen Glaubens und der eigenen Religion in den Religionsunterricht zurückholen? Hier bietet meines Erachtens das Ästhetische Lernen ein unglaubliches Potential, um dem gegenwärtigen Phänomen der Versachkundlichung des Religionsunterrichts in der Grundschule entgegenzuwirken. Das Einholen der Theologie über die Dimension des Ästhetischen kann zur Entfaltung der religiösen Orientierung einerseits und der Entwicklung einer theologischen Positionalität andererseits beitragen und somit die Konstruktion einer eigenen religiösen Identität der SchülerInnen ermöglichen.

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über die Sachlage gegeben sowie eine Analyse der möglichen Ursachen erfolgen (2). In einem zweiten Schritt wird das Ästhetische Lernen als didaktisches Prinzip und sein Potential für die theologische Anbindung des Religionsunterrichts vorgestellt (3). In einem dritten Schritt sollen dann konkrete Impulse für die LehrerInnenbildung gegeben werden, um angehende GrundschullehrerInnen dieses didaktische Prinzip näherzubringen (4).

2. Problembeschreibung und mögliche Ursachen

Englert identifiziert in seiner Studie drei Hauptmerkmale eines sachkundlichen Religionsunterrichts: 1. Er ist sachkundlich-informativ. 2. Er behandelt lebenskundliche Themen. 3. Die Relevanzfrage wird privatisiert.

Durch die reine Informationsvermittlung über den christlichen Glauben und der damit verbundenen Einnahme einer objektivierenden Metaperspektive wird der Religionsunterricht vergleichbar mit anderen Fächern. Die Identifikation der Lehrkraft mit dem katholischen Glauben tritt in den Hintergrund und etwaige Probleme der Leistungsbeurteilung aufgrund der Besonderheit des Faches verringern sich. Es erfolgt eine distanzierte Auseinandersetzung mit sachlichen Informationen, die dem Geschichtsunterricht oder dem Sachunterricht ähneln. Es spielt keine Rolle, ob und wenn ja, mit welcher Religion, Konfession oder mit welchem Glauben sich die SchülerInnen identifizieren. Der Religionsunterricht wird zur Religionskunde.

Das alles hat insbesondere Konsequenzen für die Rolle der ReligionslehrerInnen. Während die LehrerInnen im klassischen konfessionsgebundenen Religionsunterricht im Sinne der einheitlichen Trias: katholische/r ReligionslehrerIn, katholische/r SchülerIn, katholischer Unterricht als GlaubenszeugIn auftraten, die Rolle der theologischen ExpertIn einnahmen und die Aufgabe innehatten, den katholischen Glauben zu vermitteln, verschiebt sich in einem sachkundlichen Religionsunterricht ihre Rolle. Aus der/dem GlaubenszeugIn wird ein/e neutrale/r ReligionslehrerIn, die/der sich nicht mehr mit der Konfession oder Religion identifizieren muss, sondern neutral und distanziert Wissen über verschiedene Religionen vermitteln soll. Dabei ist jedoch nicht mehr die Lehrkraft selbst als theologische ExpertIn angefragt, sondern einschlägige Materialien und Medien liefern die Informationen, die sich die SchülerInnen nach Möglichkeit selbst aneignen. Der Lehrkraft wird in diesem Setting eher die Rolle einer ModeratorIn zuteil.³ Das hat wiederum Auswirkungen auf die Sprache und das Sprachhandeln im RU. Durch die distanzierte Haltung der Lehrkraft werden religiöse Inhalte häufig über die reine Nennung von Fachbegriffen, Beschreibung von Ritualen und Darstellung von Stereotypen behandelt. Diese Problematik ergibt sich aufgrund der Dissens, dass religiöse Sprache eben nicht zuerst informieren will – wie der sachkundliche RU, sondern verändern, verwandeln und erschüttern will. Ein bekenntnisorientierter Religionsunterricht hingegen bedarf einer theologisch geschulten Sprache, die pluralitäts- und heterogenitätssensibel formuliert, metaphorisches Sprechen und Denken über religiöse Inhalte schult,⁴ das Theologisieren als Zugang zu Inhalten nutzt sowie durch eine mehrperspektivische Herangehensweise und mehrdimensionales Denken den individuellen Ausprägungen gelebter Pluralität und Heterogenität gerecht zu werden versucht. Im sachkundlichen RU forcieren die Methoden und Materialien stärker den Informationsgewinn als die persönliche und theologische Auseinandersetzung oder gar spirituelle Annäherung des Themas. Existentielle Fragen treten in den Hintergrund.

Doch warum ist das ein Problem? Eine gute Sachkunde Religion, die die SchülerInnen über (verschiedene) Religion(en) informiert und die wichtigsten Inhalte vermittelt, scheint doch durchaus den Anforderungen und Erwartungen von SchülerInnen, Eltern und Gesellschaft zu entsprechen.

Der evangelische Religionspädagoge Rolf Wernstedt formuliert drei zentrale Aufgaben des Religionsunterrichts:

3 Vgl. ENGLERT, Rudolf: Wird aus dem Religionsunterricht eine Sachkunde „Religion“? Eine auffällige Tendenz in der Entwicklung des Religionsunterrichts, in: ENGLERT, Rudolf u.a. (Hg.): Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen?, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie 2014, (JRP 30), 207-217, 214-215.

4 Vgl. ALTMAYER, Stephan: Die (religiöse) Sprache der Lernenden. Sprachempirische Zugänge zu einer großen Unbekannten, in: BECKER-MROTZEK, Michael u.a. (Hg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Münster: Waxmann 2013.

1. Kenntnis und Nachvollziehbarkeit religiöser Haltungen zum Verständnis politischer Weltgegenwart
2. Religiöse Grundlagen zur Erschließung von Kunst und Kultur
3. Religion als Hilfestellung bei substantiellen Fragen nach Leben und Tod, Gut und Böse, Anfang und Ende, Sinn und Irrtum, Gott⁵

Diese entsprechen im Grunde den Forderungen des Kernlehrplans NRW für das Fach Katholische Religionslehre:

Der Religionsunterricht hat zum Ziel:

1. mit Formen gelebten Glaubens vertraut zu machen
2. strukturiertes und lebensbedeutsames Grundwissen über den Glauben der Kirche zu vermitteln
3. die religiöse Dialog- und Urteilsfähigkeit zu entwickeln und zu fördern⁶

Bezieht man diese Ziele nun auf einen sachkundlichen Religionsunterricht, lassen sich die Ziele eins und zwei problemlos erreichen, das dritte Ziel ist jedoch nur in einem Unterricht zu erreichen, in dem die SchülerInnen persönlich involviert sind, sich positionieren, sich mit dem eigenen Leben und substantiellen bzw. existentiellen Fragen auseinandersetzen. Dazu reicht es nicht, mögliche Antworten verschiedener Religionen sachlich darzustellen, sondern es muss Raum geschaffen werden für individuelle, persönliche und emotionale Zugänge zu religiösen Themen, Fragen und Antwortversuchen. Nur so ist eine echte religiöse Dialog- und Urteilsfähigkeit zu entwickeln. Bleibt die Diskussion hingegen rein objektiv und distanziert, lässt sich Religion keinesfalls als Hilfestellung bei substantiellen Lebensfragen erfahren. Religiöse Orientierung kann der Religionsunterricht nur dort geben, wo eine subjektive Auseinandersetzung mit Glaubensfragen erfolgt und die Relevanzfrage gestellt wird. Denn nur im Wechselspiel zwischen Sinnsuche und Verortung, Orientierung und Positionierung kann sich eine Glaubensidentität oder konfessionelle Identität bilden, entfalten und gestärkt werden.

Diese These wird auch durch die kirchlichen Richtlinien für den Religionsunterricht gestützt. So lassen sich zwar durchaus die Mehrheit der Ziele durch einen sachkundlichen Religionsunterricht umsetzen, die Frage nach Gott erfordert

⁵ Vgl. WERNSTEDT, Rolf: Was kann und sollte ein Religionsunterricht leisten?, in: ENGLERT, Rudolf u.a. (Hg.): Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen?, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie 2011, (JRP 27), 20.

⁶ Vgl. KLP NRW Grundschule für das Fach Katholische Religionslehre. Stand 2008, S. 167 (Reihenfolge geändert).

jedoch auch nach kirchlichen Vorgaben die Konstruktion ‚eigene(r) Gottesvorstellungen und Gottesbeziehungen‘ sowie ‚Anfragen an den christlichen Glauben‘, die sich nicht rein informierend vermitteln lassen.

Ursachen

Welche Ursachen hat diese Entwicklung des Religionsunterrichts? Die Zusammenschau verschiedener empirischer Studien (Unterrichtsbeobachtung, LehrerInnenbefragung und SchülerInnenbefragung)⁷ und fachdidaktischer Ausführungen zu den Anforderungen des Religionsunterrichts zeigt vielfältige Zusammenhänge auf. So lassen sich drei Ursachen-Kategorien abbilden: 1. Rahmenbedingungen 2. Voraussetzungen der SchülerInnen 3. Anforderungen an die LehrerInnen.

Bezüglich der Rahmenbedingungen ist zunächst einmal die zunehmende Ausprägung der Heterogenität der SchülerInnen zu nennen. So findet der gegenwärtige Religionsunterricht längst nicht mehr in konfessionell homogenen Lerngruppen statt. Praktiziert werden verschiedene Formen der konfessionellen und interreligiösen Kooperation, Ethikunterricht sowie Religionsunterricht für alle nach dem Hamburger Modell. Die LehrerInnenbildung hingegen erfolgt noch immer weitestgehend mit der Perspektive auf einen konfessionellen Religionsunterricht. So befasst sich zwar die religionspädagogische und fachdidaktische Forschung schon seit Jahren mit der konfessionellen Kooperation, dem interreligiösen Lernen und diskutiert die Einbindung von Konfessionslosen in den Religionsunterricht. Doch angehende LehrerInnen fühlen sich nur unzureichend auf die Herausforderung der heterogenen SchülerInnenschaft vorbereitet.

Der zweite Aspekt ist im historischen Kontext zu sehen und betrifft die Abgrenzung des Religionsunterrichts von der kirchlichen Katechese. Bis zur Würzburger Synode 1974 war der Religionsunterricht katechetisch angelegt. Mit der anthropologischen Wende rund um das zweite Vatikanische Konzil sollte jedoch der Säkularisierung Rechnung getragen werden und neben theologischen Leitlinien auch pädagogische Leitlinien richtungsweisend sein.⁸ Durch den immer stärkeren Rückgang der kirchlichen und religiösen Sozialisation und der immer geringer werdenden Teilnahme am kirchlichen Leben und katechetischen Angeboten wächst seitens der Kirche die Versuchung, dem Religionsunterricht wieder kate-

7 Z.B.: Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte U-Bi_Qua/KERK, Längsschnittstudie Interesse-Wissen-Toleranz, Münster 2010; KLIEEMANN / RUPP: 1000 Stunden Religion; BUCHER 2001; ENGLERT 2014: Innenansichten des Religionsunterrichts; SHELL JUGENDSTUDIEN 2006, 2010 und 2015; REMID Studie 2018; ALBUS STUDIE 2012.

8 Vgl. MENDL, Hans: Religionsdidaktik Kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München: Kösel 2018, 61.

chetische Aufgaben zu übertragen.⁹ Dies ist insofern verständlich, da der Religionsunterricht der Ort ist, an dem die meisten Kinder und Jugendlichen erreicht werden. Aus religionspädagogischer Sicht ist jedoch an der Trennung von Katechese und Religionsunterricht unbedingt festzuhalten, um religiöse Erziehung und Entfaltung der Taufberufung von religiöser Bildung im Sinne der Entfaltung von religionsbezogener Perzeptions- und Kognitionskompetenz zu trennen.¹⁰ Das Herantragen der Verantwortung für religiöse Erziehungsaufgaben an den Religionsunterricht seitens des Elternhauses¹¹ führt jedoch in vielen Fällen gerade dazu, dass sich ReligionslehrerInnen auf ihre Aufgabe der religiösen Bildung berufen und sich verstärkt auf eine reine Wissensvermittlung zurückziehen.

Damit einher geht die Tendenz der Relativierung des privilegierten Wahrheitsanspruchs der Theologie und der Glaubenden.¹² Dieser Aspekt betrifft auch die SchülerInnen. Religion rückt zunehmend in den Bereich des Privaten.¹³ Glaubenspraxis und Spiritualität gelten insbesondere unter Jugendlichen als hochgradig privat und intimer als die Sexualität. Die eigene Religiosität wird dabei geradezu tabuisiert.¹⁴ Die Wahrheitsfrage wird nicht mehr als existentiell, sondern als perspektivisch, individuell verhandelbar verstanden. Der Pluralität von konkurrierenden Wahrheitsansprüchen wird mit einer Relativierung bis an die Beliebigkeit grenzenden Haltung begegnet: Jede/r soll glauben und denken was er/sie will, so lange er/sie es für sich behält.

Insgesamt weisen die SchülerInnen eine starke Heterogenität in Religion, Konfession sowie Inhalt und Stil des Glaubens auf.¹⁵ Angesichts dieser Heterogenität lässt sich weder über induktive noch über deduktive oder abduktive Formen der Korrelationsdidaktik ein Zusammenbringen von persönlichem Glauben und christlicher Überlieferung herstellen. Es bedarf vielmehr eines Religionsunterrichts, der heterogenitätssensibel die verschiedenen Perspektiven und Voraussetzungen der SchülerInnen aufgreift, eine konfrontative Begegnung mit der

9 DKV: Den Religionsunterricht nicht überfordern – die Katechese als lebenslange Begleitung stärken, München 2012; vgl. SCHEIDLER, Monika: Die große Versuchung. Zum Unterschied zwischen Katechese und Religionsunterricht, in: Herder Korrespondenz Spezial 2 (2013) 36.

10 Vgl. SCHEIDLER 2013 [Anm. 9], 32–33.

11 Vgl. EBD., 33.

12 Vgl. ENGLERT 2014 [Anm. 2], 210.

13 Vgl. SHELL-JUGENDSTUDIE 2006 und 2010; KARCHER, Florian: Jugendkultur und Religionspädagogik am Beispiel evangelischer Jugendkirchen in Deutschland, Bielefeld 2013 (= Dissertation Universität Bielefeld), 72; SCHRÖDER, Bernd: Zwischen Erfahrung und Theorieleitung – Prinzipien bisheriger Lehrplankonstruktion, in: ENGLERT u. a. (Hg.): Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen?, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie 2011, (JRP, Bd. 27) 219.

14 Vgl. UTSCH, Michael: Spiritualität in der psychiatrisch-psychotherapeutischen Praxis: eine verloren gegangene oder eine wiedergefundene Dimension?, in: ARMBRUSTER, Jürgen u. a. (Hg.): Spiritualität und seelische Gesundheit, Köln: Psychiatrie-Verlag 2013, 29.

15 Vgl. REMID-STUDIE 2018, SHELL-STUDIE 2015, ALBUS-STUDIE 2012.

christlichen Tradition initiiert und eine diskursive Auseinandersetzung ermöglicht. Alternativ zu einer derart komplexen Konzeption des Religionsunterrichts erscheint ein sachkundlicher Unterricht, der rein informativ agiert, deutlich leichter umzusetzen. Hinzu kommt, dass auch die SchülerInnen einen lebenskundlichen und informativen Religionsunterricht erwarten,¹⁶ was mit einer Religionskunde sehr gut zu erreichen ist.

Bezogen auf die Grundschule kommt hinzu, dass sich die SchülerInnen nach dem religiösen Stufenmodell von Fowler in der Phase des mythisch-wörtlichen Glaubens befinden. Das heißt, sie nehmen biblische Erzählungen, religiöse Motive und spirituelle Vorstellungen wörtlich. Narrative bilden Orientierung und werden auf ihren Sinn, insbesondere auf ihren immanenten Gerechtigkeitsausgleich hin überprüft. Geschichten und Erzählungen mit eindeutiger Moral sind in dieser Phase der Entwicklung deutlich leichter zu vermitteln als ambivalente Motivkonstellationen.¹⁷ Daraus ergibt sich für den Religionsunterricht, dass es deutlich leichter ist, biblische Erzählungen als Geschichten des Christentums zu vermitteln, deren Aussage erschlossen werden soll, als sich persönlich mit der Bedeutung für einen selbst auseinanderzusetzen.

Mit den sich verändernden Rahmenbedingungen verändern sich auch die *Anforderungen an ReligionslehrerInnen*. Für einen korrelativen Religionsunterricht, der die kritische Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen, die Persönlichkeitsbildung und Glaubensentwicklung der SchülerInnen im Blick hat und relevanzprüfend agiert, benötigen ReligionslehrerInnen einen integrierten Blick auf zentrale theologische Fragestellungen und die Fähigkeit, theologisch sachgerecht schlussfolgern zu können. Sie bedürfen einer eigenen begründeten theologischen weltanschaulichen Haltung sowie der Fähigkeit, auf Kinderfragen sowohl kindgerecht als auch theologisch korrekt zu antworten.¹⁸ Hierfür bedarf es insbesondere der Fähigkeit, Fachwissen, Fachdidaktik und unterrichtspraktisches Handeln miteinander zu vernetzen. So müssen zunächst Kern und Intention der Kinderfrage erschlossen werden, mit der fachwissenschaftlichen Expertise in Verbindung gebracht werden, die vermutlich vielschichtigen und mehrdimensionalen fachwissenschaftlichen Erkenntnisse auf ihre Relevanz und Verstehbarkeit hinsichtlich der SchülerInnen überprüft werden, um dann entsprechend der Kinderfrage elementarisiert zu werden und so in den Unterricht eingebunden wer-

16 Vgl. BUCHER, Anton A.: „Irgendwas ist schon hängen geblieben ...“ Empirische Skizzen zu den Lerneffekten im Religionsunterricht, in: ENGLERT, Rudolf u.a. (Hg.): Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen?, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie 2011, (JRP 27) 48.

17 Vgl. FOWLER, James: Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach dem Sinn, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1991, 166–167.

18 Vgl. ENGLERT 2014 [Anm. 2], 231–232.

den, dass sie gleichzeitig fachlich korrekt sind, die SchülerInnen zum Weiterdenken anregen ohne sie jedoch zu überfordern. Diese Vernetzungs-, Abstraktions- und Reflexionsfähigkeit fällt einem Großteil der LehrerInnen schwer.¹⁹ Alternativ ist es deutlich einfacher, lediglich die Antworten des Christentums als Fremdperspektive zu vermitteln bzw. textimmanent oder traditionsimmanent zu antworten, ohne eine Aktualisierung der Fragestellung mit persönlicher Auseinandersetzung oder Positionierung anzuleiten.

Ähnliche Beobachtungen konnten auch Englert, Porzelt, Reese und Stams in ihrer groß angelegten Studie zum Referendariat machen. Im Rahmen ihrer Studie wurden ReferendarInnen in 36 Interviews zu ihrer Ausbildung und dem Religionsunterricht befragt. Porzelt weist darauf hin, dass die ReferendarInnen zwar selbst durchaus die christlich-jüdische Tradition primär in existentiellm Licht lesen, konzentrieren, sich im Unterricht jedoch vorwiegend auf die Perspektive und die Lebenswelt der SchülerInnen konzentrieren. So konzipieren sie ihren Unterricht auf Basis einer Hermeneutik des Wiedererkennens. Dabei fixieren sie sich auf anthropologische Parallelen, sodass SchülerInnen Symbole, Bilder, Erzählungen und Praktiken der christlich-jüdischen Tradition als Spiegel der eigenen Erfahrungswelt dargestellt bekommen. Dabei wird Irritation weitestgehend vermieden, Fremdheit ausgeblendet und Widersprüche zugunsten der Lebenswelt der SchülerInnen geglättet. Methodisch werden diese Lernprozesse erlebnisorientiert und emotionalisiert initiiert. Der religiösen Überlieferung wird kaum eine Eigenperspektive zugesprochen, die es zu vermitteln gilt. Das führt dazu, dass die religiöse Überlieferung lediglich dazu dient, Ängste, Sorgen, Fragen, Freuden, Hoffnungen und andere Gefühle der Kinder abzubilden und zu spiegeln, jedoch keine eigenen Impulse gibt oder Fragen aufwirft, die zur Auseinandersetzung mit dem Existenziellen anleiten. Grundsätzlich wird die Auseinandersetzung mit substantiellen Fragen von den ReferendarInnen als schwierig beschrieben.²⁰

Diese Studie zeigt, dass sich die religiösen Lernprozesse auf der kognitiven Ebene auf die Vermittlung von Wissen über die Religion beschränken, jedwede Formen der kritischen Reflexion und Urteilsbildung, die zur Konstruktion einer konfessionellen Identität beitragen, jedoch ausbleiben. Auf der affektiven Ebene werden Emotionen und christliche Werte angesprochen, nachempfunden und verbalisiert, jedoch lediglich zur Lebenswelt der SchülerInnen in Bezug gesetzt, ohne in einen Dialog mit dem christlichen Glauben zu treten. Auf der aktionalen Ebene werden durchaus performative Elemente eingebracht, diese jedoch nicht

19 Vgl. BLÖMEKE, Sigrid u.a.: Von der Lehrerausbildung in den Beruf – fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für Wahrnehmung, Interpretation und Handeln im Unterricht, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17 (2014).

20 Vgl. EBD., 459ff.

als religiöse ‚Probehandlung‘, sondern als distanzierte Inszenierung einer fremden Praxis eingebunden.

Auf allen drei Ebenen 1. Rahmenbedingungen 2. Voraussetzungen der SchülerInnen 3. Anforderungen an die LehrerInnen lassen sich zwei Aspekte des Problems herausstellen: A) der theologische Aspekt und B) der Heterogenitätsaspekt. Der theologische Aspekt (A) zeigt auf die Problematik der häufig fehlenden theologischen Dimension des Religionsunterrichts. Darunter verstehe ich den Bezug zum Glauben und zur eigenen Religiosität, aber auch die kritische und produktive Auseinandersetzung mit religiösen Themen und Inhalten und den Raum zum Theologisieren. Der Heterogenitätsaspekt (B) betrifft den unterrichtlichen Umgang mit Heterogenität. Zu berücksichtigen sind hier die verschiedenen Heterogenitätsdimensionen der SchülerInnen wie z.B. Leistungsheterogenität, Förderbedarfe, Gender, Kulturelle Heterogenität, Sprachliche Heterogenität, Soziale Heterogenität und eben auch religiöse und konfessionelle Heterogenität.

3. Das Ästhetische Lernen als eine mögliche Alternative

Angesichts der dargestellten Problematik, dass der Religionsunterricht in der Grundschule versachkundlicht wird bzw. sich zu einer allgemeinen Lebenskunde entwickelt, stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten es gibt, die Theologie und das Religiöse wieder in den Unterricht einzubinden und gleichzeitig der immer größer werdenden Heterogenität der SchülerInnen gerecht zu werden. Als einen möglichen Weg für die Grundschule möchte ich an dieser Stelle das Ästhetische Lernen stark machen.

„Für religiöses Lernen hat ein Zugang über ästhetische Erfahrung insofern eine besondere Bedeutung, als gerade Religion eine ästhetische Signatur aufweist: Sie konkretisiert sich in poetischer Sprache, Riten, Symbolen und künstlerischen Ausdrucksformen.“²¹ Gleichzeitig versteht Mendl das ÄL als Antwortversuch auf die ‚destruktiven Tendenzen der Moderne‘ als Versuch einer Erziehung zur Wahrnehmung und Weltverantwortung, aber auch als Alternative zur ‚kognitiven Verengung, Veroberflächlichung und Beschleunigung von Bildungsprozessen‘.²²

Gärtner unterscheidet in Anlehnung an Bitter zwischen drei verschiedenen Ausprägungen des Ästhetischen Lernens:

²¹ MENDL 2018 [Anm. 8], 191.

²² Vgl. EBD.

1. Kunstorientiertes religiöses Lernen
2. Wahrnehmungsorientierter Ansatz
3. Performativ ästhetisches Lernen

Das kunstorientierte religiöse Lernen umfasst religiöse Lernprozesse, in denen sich Lernen mit und an Kunstwerken und kunstnahen Objekten ereignet.²³ Das performativ ästhetische Lernen kombiniert ästhetische Zugänge mit performativen Elementen, „die ihren Ausgangspunkt in sinnlich-ästhetischen Objektivationen der konkreten Religion suchen“²⁴.

Mit Blick auf die Grundschule werden wir uns im Folgenden auf die zweite Ausprägung, den wahrnehmungsorientierten Ansatz, konzentrieren. Dabei werden wir dem Zugang Hilgers folgen, der das Ästhetische Lernen als eine Art Wahrnehmungsschule zur Bildung der Sinnestätigkeit versteht. Dabei ist das Ästhetische Lernen als Zusammenspiel von Wahrnehmung und Ausdruck zu verstehen. „Es ermöglicht eine sinnliche und damit tiefere Auseinandersetzung mit Sinn- und Glaubensfragen sowie ein neues Handeln und nimmt die ästhetische Dimension von Religion und Glauben in den Blick.“²⁵ Hilger greift dabei auf die antike Unterscheidung der ästhetischen Erfahrung in Aisthesis, Katharsis und Poiesis zurück.²⁶ Aisthesis bezeichnet die ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit. Bezogen auf Schule und Unterricht bedeutet das, die SchülerInnen zu befähigen, das Leben mit allen Sinnen empfindend neu und interessierter wahrzunehmen. Sie sollen lernen, achtsamer und aufmerksamer hinzusehen, hinzuhören und mitzuempfinden.²⁷

Die zweite Dimension des Ästhetischen Lernens bildet die Poiesis, die ästhetische Gestaltungsfähigkeit. Wahrnehmungsfähigkeit und Gestaltungsfähigkeit bedingen sich gegenseitig. So eröffnet sich erst durch das sinnlich Wahrgenommene und Erfahrene ein Raum zum Gestalten des Möglichen und Erhofften. Andersherum werden im Prozess des Gestaltens die Sinne weiter geschult, sodass sich oft auch im Gestaltungsprozess neue Perspektiven, Blickwinkel und

²³ Vgl. GÄRTNER, Claudia: Was leistet ästhetisches Lernen? Wegmarkierungen in einem weitläufigen religionsdidaktischen Feld, in: RpB 62 (2009) 18–19.

²⁴ EBD, 21.

²⁵ HILGER, Georg: Ästhetisches Lernen, in: HILGER, Georg / LEIMGRUBER, Stephan / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München: Kösel 2010, 334.

²⁶ Vgl. GÄRTNER 2009 [Anm. 23], 20.

²⁷ Vgl. OTTEN, Franziska: Wer oder was ist Gott für mich? Über das Ästhetische Lernen Gottesbilder in der Grundschule erschließen, Münster: LIT Verlag 2018, 3–14.

Interpretationen erschließen.²⁸ Mögliche Formen des Gestaltens sind Erzählen, kreatives Schreiben, Beten, Malen, Basteln, Werken, Formen, Musizieren, Tanzen, darstellendes Spiel, Projektlernen, kreative-Bibelarbeit, Meditation und Festtagsgestaltung.²⁹

Die dritte Dimension bildet die Katharsis, die ästhetische Urteilsfähigkeit. „Sie vertritt sowohl einen urteilenden als auch einen kommunikativen Charakter, da eine begründete Positionierung und Stellungnahme über die gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen bezüglich der wahrgenommenen Wirklichkeit und deren Gestaltgebung ausgetauscht werden.“³⁰

Erweitert man dieses Konzept und wendet es auf die SchülerInnen-Interaktion in einer kooperativen Lernsituation an, ergeben sich weitere Dynamiken (s. Schaubild). Die intersubjektive Kommunikation über das Wahrgenommene, fördert die Reflexion und formt die Wahrnehmung und verändert das eigene Urteil. Gleichzeitig setzt das (u.a.) kommunikativ gebildete Urteil die Initiierung des Gestaltens in Gang.

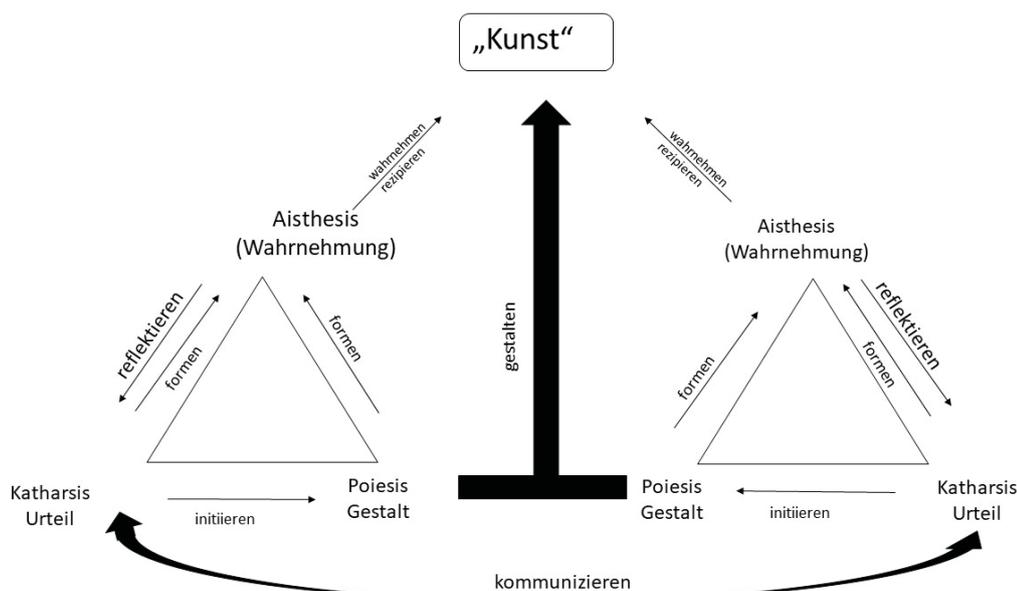


Abb. 1

Bleiben wir zunächst beim unterrichtsimmanenten Gestalten, konkret beim Erstellen eines ästhetischen Produkts, beeinflusst die intersubjektive Kommunikation im hohen Maße den Gestaltungsprozess. Gleichzeitig kann auch das Gestalten an sich als Kommunikation verstanden werden, dass es gerade den

28 Vgl. HILGER, Georg: Religionsunterricht als Wahrnehmungsschule, in: SCHUTTMAYR, Georg u.a.: Im Spannungsfeld von Tradition und Innovation, Regensburg: Pustet 1997, 412; HILGER 2010 [Anm. 22], 336.

29 Vgl. OTTEN 2018 [Anm. 27], 17; GÄRTNER 2009 [Anm. 20], 20.

30 OTTEN 2018 [Anm. 27], 18.

SchülerInnen eine alternative Form des Ausdrucks ermöglicht, die sich im (schrift-)sprachlichen Ausdruck schwertun. Bei kooperativen Lernprodukten potenziert sich die kommunikative Ebene noch einmal, da hier der Prozess des Gestaltens ein permanentes Aushandeln der Umsetzung der verschiedenen Zugänge, Ideen und Gestaltungsmöglichkeiten darstellt. In jedem Fall – bei kooperativ oder in Einzelarbeit erstellten Produkten – entsteht ein ästhetisches Produkt: ‚Kunst‘. Diese von den SchülerInnen selbst gestaltete Kunst wird wiederum selbst zum Objekt der Wahrnehmung, wobei die Wahrnehmung immer beeinflusst und geformt ist durch den eigenen Gestaltungsprozess.

Das theologische Potential des ÄL für den Einsatz in heterogenen Lerngruppen

Im Rahmen der Problembeschreibung und Ursachenidentifizierung konnten zwei zentrale Aspekte des Problems herausgestellt werden: A) der theologische Aspekt und B) der Heterogenitätsaspekt. Im Folgenden soll skizziert werden, welche Potentiale das ÄL hinsichtlich dieser zwei Aspekte birgt.

Hinsichtlich des theologischen Aspekts sollte, wie bereits oben angesprochen, der Bezug zum Glauben und zur eigenen Religiosität im Religionsunterricht gestärkt werden, zur kritischen und produktiven Auseinandersetzung mit religiösen Themen und Inhalten angeregt werden sowie Raum zum Theologisieren gegeben werden. Anders als in einem religionskundlichen Unterricht soll die Auseinandersetzung mit religiösen Themen auf kognitiver, affektiver und aktionaler Ebene die SchülerInnen dazu befähigen, eine eigene konfessionelle Identität auszuprägen, diese theologisch zu positionieren und religiös zu orientieren.³¹

Gerade die identitätsbildende Dimension konnte Katherine Douglas in ihrem Projekt und ihrer Interview-Studie ‚Young Adults, Faith, and the Arts‘ nachweisen. Douglas arbeitete mit 30 jungen Erwachsenen der Presbyterian Church (USA) künstlerisch und interviewte sie anschließend zu ihren Erfahrungen.

„[...] the young adults I interviewed are participating in the arts to express their identity and faith, to connect with others, and have their minds opened as they encountered otherness. [...] Whether in private or public, young adults felt that participation in the arts facilitated and embodied theological reflection as they engaged the arts as a form of expression.“³²

31 Verweis auf Artikel kokoru 2.0.

32 DOUGLASS, Katherine M.: Aesthetic Learning theory and the faith formation of young adults, in: Religion Education 108 (2013) 460–461.

Douglas bezieht sich im Rahmen des Hilgerschen Modells vorwiegend auf die Ebene der Poiesis. In ihrer Studie kommt sie zu der Erkenntnis, dass Kunst Betreiben bzw. Gestalten in dreierlei Hinsicht auf die jungen Erwachsenen wirkt: Expressing, Connecting, Opening. Die erste Wirkdimension lässt sich als Ausdruck des eigenen Glaubens, der eigenen Identität oder sogar als identitätsbildende Dimension wiedergeben. Demnach fördert der künstlerische Ausdruck die theologische Reflexion und die Bildung einer religiösen (christlichen) Identität. Die Verbundenheit mit anderen durch das gemeinsame Gestalten prägt die jungen Erwachsenen dabei ebenso wie die Öffnung des Geistes gegenüber anderen Menschen, Einstellungen, Lebensweisen und Glaubensformen. Mit Hilger gesprochen wirkt die Poiesis auf Aisthesis und Katharsis. Durch das Gestalten öffnen die TeilnehmerInnen ihren Geist, schulen ihre Wahrnehmung (Aisthesis) und erlangen durch die Reflexion eine höhere Ebene der Urteilskompetenz (Katharsis), die wiederum Auswirkungen auf das Gestalten (Poiesis) in Form der Lebensführung im Alltag hat.

Dabei erfolgt das Expressing zunächst auf affektiver Ebene als Ausdruck des eigenen Glaubens, der authentisch mit oder ohne spirituelle Dimension dargestellt wird. Im Gestalten werden jedoch Prozesse der Reflexion angeregt, die sich wiederum auf kognitiver Ebene abspielen. Auf aktionaler Ebene kann das Gestalten im weiteren Sinne als Glaubenspraxis verstanden werden, die wiederum als Glaubenspraxis in Gemeinschaft eng verbunden mit dem Aspekt des Connecting zu sehen ist. Das Opening als Öffnung des Geistes kann sowohl auf affektiver als auch kognitiver Ebene erfolgen. Auf affektiver Ebene entsteht im gemeinsamen Gestalten eine Offenheit gegenüber den Mitmenschen, Gott und dem Glauben. Aspekte wie Spiritualität, Solidarität und Toleranz spielen an dieser Stelle eine Rolle. Auf kognitiver Ebene wird die Urteilskompetenz geschult. Reflexion und Kommunikation fördern die Identitätsbildung im Sinne einer bewussten Konstruktion der eigenen konfessionellen Identität.

Zu bedenken ist an dieser Stelle sicherlich, dass Douglas ihre Studie mit jungen Erwachsenen in den USA durchführte, die sich alle in irgendeiner Form zur Presbyterian Church bekennen. Es bleibt also fraglich, ob sich ihre Erkenntnisse auf den Religionsunterricht in der Grundschule in Deutschland übertragen lassen. Meines Erachtens bilden die Aspekte Expressing, Connecting und Opening jedoch so grundlegende Bereiche, dass sie durchaus auf den Grundschulbereich übertragbar sind.

Es könnte also gezeigt werden, dass das Ästhetische Lernen ein großes Potential aufweist hinsichtlich des theologischen Aspekts. Doch wie stellt sich der Heterogenitätsaspekt dar?

Wird die Heterogenitätsfrage mit Blick auf Schule und Unterricht gestellt, ist es wichtig, die verschiedenen Heterogenitätsfaktoren im Blick zu haben. Hinsichtlich des Fachs Religion ist zunächst die Religions- und Glaubensheterogenität zu nennen. Dabei ist nicht nur die religiöse Pluralität in all ihren Ausprägungen (verschiedene Religionen, Konfessionen und Konfessionslose) zu beachten, die als horizontaler Blick auf Vielfalt zu verstehen ist, sondern auch die intrareligiöse Heterogenität der Lerngruppe, die als vertikaler Blick auf Vielfalt begriffen werden kann. So wird der individuelle Glaube ja nicht allein durch Religions- oder Konfessionszugehörigkeit beeinflusst, sondern entwickelt sich u.a. durch soziale, kulturelle und ideologische Einflüsse.³³

Der zweite Heterogenitätsfaktor, der im Unterricht eine große Rolle spielt, ist das gemeinsame Lernen von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf und die damit verbundene kognitive, motorische, affektive und soziale Heterogenität der Lernvoraussetzungen. Eng damit verbunden ist der Heterogenitätsfaktor der sozialen Ungleichheit, der häufig mit einer stark ausgeprägten Leistungsheterogenität und Bildungsungerechtigkeit einhergeht.³⁴

Religions- und Glaubensheterogenität fordert einen sensiblen Umgang mit konkurrierenden Wahrheitsansprüchen seitens der Lehrkraft. Dennoch sollte die Relevanzfrage nicht ausgeblendet, sondern bewusst im Angesicht der Pluralität gestellt werden und ein reflektierter Umgang mit ihr erarbeitet werden. Dabei ist es wichtig, die Pluralität auf Ebene der SchülerInnen, der Inhalte, der Erarbeitungswege und der Ergebnisse zuzulassen, ohne in die Beliebigkeit abzudriften.

Hier bietet sich das Ästhetische Lernen in vortrefflicher Weise an. Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt angesprochen, bietet gerade das Gestalten als Ausdruck des eigenen Glaubens oder Nichtglaubens die Möglichkeit einer subjektiven Auseinandersetzung mit religiösen Themen, die sie unmittelbar angeht und betrifft. Dabei kann gerade im Gestalterischen die Vielfalt der Glaubensüberzeugungen zu einer echten Bereicherung werden und zur Kommunikation, Diskussion und Reflexion auf Augenhöhe anregen, sodass sich im Prozess der Begegnung im Gestalten neue Perspektiven, Blickwinkel und Interpretationen erge-

33 Vgl. BAUMERT, Britta / ESPELAGE, Christian / SCHWARZ, Stefanie: Interreligiöses Lernen am „Friedhof“ – eine Frage der Identität, in: Katechetische Blätter 2020.

34 Vgl. BREDIS u.a. 2014.

ben.³⁵ Durch das persönliche Involviertsein und die unmittelbare Betroffenheit durch die Identifikation mit dem eigenen Produkt kann hier auch der Gefahr der Indifferenz und des Relativismus³⁶ produktiv begegnet werden.

Hinsichtlich der Heterogenität der Lernvoraussetzung und Leistungsfähigkeit sind individualisierte Zugänge und Lernangebote erforderlich, die mit kooperativen Lernformen zu ergänzen sind, um eine echte Teilhabe an der Klassengemeinschaft zu ermöglichen und die Potentiale des Miteinander- und Voneinanderlernens ausschöpfen zu können. Dabei sind vielfältige Lernangebote wichtig, so sollten kognitive Zugänge mit handlungsorientierten, affektiven, spirituellen und haptischen Zugängen kombiniert werden. Die Differenzierung kann sowohl als innere als auch als äußere Differenzierung materialbasiert oder ergebnisdifferenziert erfolgen, aber immer am Prinzip des gemeinsamen Lernens an einem Lerngegenstand auf unterschiedlichen Niveaustufen orientiert sein.³⁷

Hier bietet das Ästhetische Lernen vielfältige Möglichkeiten. Immer da, wo das Gestalten als Ausdruck der eigenen Kreativität, des eigenen Glaubens, der eigenen Identität im Sinne der ‚Expression‘ verstanden wird, kann beim Gestalten schon per se von einem individualisierten Zugang gesprochen werden. Mit Blick auf mögliche Förderbedarfe können zudem die Formen des Ausdrucks individuell auf die Lerngruppe abgestimmt werden. Bildnerische Elemente können mit theaterpädagogischen, poetischen und musikalischen Ausdrucksformen kombiniert und ergänzt werden. Verschiedene Materialien und Hilfsmittel ermöglichen das Gestalten durch alle SchülerInnen.

Die Wahrnehmung von Kunst und die Kommunikation über Kunst bzw. über die Lernprodukte ermöglicht die Erweiterung der eigenen Perspektive um verschiedene Fremdperspektiven ohne den Zwang der Übernahme der jeweils anderen Perspektive. Diese Schulung der Mehrperspektivität fördert das soziale Miteinander der Gemeinschaft, wie auch Douglas in ihrer Studie als Connecting bezeichnet.

Dadurch, dass das Ästhetische Lernen nicht nur ausschließlich aus gestalterischen Übungen besteht, sondern auch die Phasen der Aisthesis (Wahrnehmung) und Katharsis (Urteil) beinhaltet sowie ein weiteres Verständnis der Poiesis (Gestalten) als Gestaltung des Lebens und der Welt, werden in Einheiten zum

35 Vgl. HILGER, Georg: Religionsunterricht als Wahrnehmungsschule, in: SCHUTTMAYR, Georg u.a.: Im Spannungsfeld von Tradition und Innovation, Regensburg: Pustet 1997, 412.

36 Vgl. BURRICHTER, Rita: Konfrontation mit Tradition – Transformation von Tradition, in: RpB 61 (2008) 4ff.

37 Vgl. BAUMERT, Britta / VIERBUCHEN, Marie-Christine u.a.: Eine Schule für alle – Wie geht das? Qualitätsmerkmale und Gelingensbedingungen für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht, in: zFH 11 (2018).

Ästhetischen Lernen Phasen der Wahrnehmung, Meditation, Stilleübung mit kreativen, gestalterischen Phasen sowie reflexiven, kommunikativen Phasen kombiniert. Auf der Ebene der Lernwege bedeutet das, die Variation von kognitiven, affektiven, handlungsorientierten, kreativen, spirituellen und distanzierten Zugängen. Gerade die Reflexion der eigenen Wahrnehmung, der Urteilsbildung, der entstandenen Lernprodukte sowie des eigenen Handelns wird ergebnisdifferenziert ein hohes Maß an Komplexitätsunterschieden aufweisen, sodass jedes Kind nach seinen individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten ein individuelles Maß an Reflexionskompetenz erwerben kann.

4. Konsequenzen für die LehrerInnenbildung

Die oben beschriebenen Ausführungen bescheinigen dem Ästhetischen Lernen ein großes Potential für den Religionsunterricht an Grundschulen mit heterogenen Lerngruppen in Abgrenzung zur Religionskunde. Der Artikel zeigt jedoch auch, dass es beim Ästhetischen Lernen nicht damit getan ist, die SchülerInnen malen oder basteln zu lassen, sondern auch beim Ästhetischen Lernen die Einbettung in das Thema, die Abstimmung der Lernaktivität auf die Lernziele und in besonderem Maße die Form-Inhalt-Relation entscheidend ist.³⁸ Daher ist es notwendig, das Ästhetische Lernen als zu vermittelndes fachdidaktisches Prinzip in das universitäre Curriculum aufzunehmen, wenn LehrerInnen in der Schule damit arbeiten sollen. Im Folgenden sollen erste Impulse gegeben werden, wie das Ästhetische Lernen in die LehrerInnenbildung integriert werden kann.

Als fester Bestandteil der einschlägigen Fachdidaktiken³⁹ wird das Ästhetische Lernen als ein didaktisches Prinzip bereits seit vielen Jahren an Hochschulen gelehrt. Meines Erachtens reicht jedoch die theoretische Auseinandersetzung mit dem Ästhetischen Lernen nicht aus. Zum einen ist es erwiesen, dass LehrerInnen eher didaktische Konzepte und Methoden anwenden, die ihnen aus der Praxis vertraut sind, zum anderen ergeben sich durch das eigene Erleben von Ästhetischen Lernprozessen vertiefende Erkenntnisse zur Wirksamkeit des Ästhetischen Lernens.

Kern meiner These ist die Eignung des Ästhetischen Lernens für den Religionsunterricht in der Grundschule. Daher ist es mir ein besonderes Anliegen, auch in den Lehrveranstaltungen den Fokus auf das Grundschullehramt zu legen. Häufig wird in den Lehrveranstaltungen an Universitäten nicht zwischen den einzelnen Schulformen differenziert. Die Lehramtsstudiengänge werden häufig noch

³⁸ Vgl. OTTEN 2018 [Anm. 27], 22.

³⁹ Vgl. z.B. HILGER, MENDEL.

immer am ehemaligen Diplom ausgerichtet und dann je nach Schulform im Umfang immer weiter reduziert. Das führt in der Regel dazu, dass sich die Lehrenden am Gymnasiallehramt orientieren und dort ihren Schwerpunkt setzen.⁴⁰ Der Religionsunterricht an Grundschulen wird als weniger komplex angesehen. Dass jedoch gerade in der Elementarisierung komplexer theologischer Inhalte für den Primarbereich eine besondere Herausforderung liegt, gerät dabei häufig in Vergessenheit⁴¹. Mit Blick auf das Ästhetische Lernen möchte ich dazu ermuntern, gezielt Lernumgebungen für den Grundschulunterricht vorzustellen, zu erproben und zu reflektieren. Dabei ist es wichtig, sich nicht ausschließlich auf die bildenden Künste zu konzentrieren, sondern auch musikalische, performative, szenische, erzählerische, literarische, meditative und spirituelle Elemente aufzunehmen. Mit Blick auf die schulische Praxis bietet es sich zudem an, auch KooperationspartnerInnen aus der Region einzubinden, die sich für schulische Kooperationen eignen. Für den Lernprozess der Studierenden ist es dabei wichtig, sowohl die praktischen Elemente als auch die Exkursionen bzw. Gastvorträge im Seminar theoretisch einzuordnen und fachdidaktisch zu reflektieren. Nur so kann aus einer Erfahrung ein Lernertrag entstehen. Gleichzeitig dient dieses Verfahren des Wechselspiels von praktischen Elementen mit theoretischer Einordnung und Reflexion der Sensibilisierung der Studierenden für das Erkennen möglicher Fehlentscheidungen und der Notwendigkeit der ständigen Selbstreflexion.

Mögliche Exkursionsziele sind z.B.: Sakralraumbegehungen unter kirchenpädagogischer Anleitung, Besuch einer Ausstellung mit performativen oder meditativen Elementen, Besuch von Konzerten oder Theateraufführungen mit religiösem Bezug. Als Gastdozierende bieten sich GestaltpädagogInnen, TheaterpädagogInnen, KünstlerInnen mit religiösen Motiven oder DozentInnen von LehrerInnenfortbildungen an.

Fazit

Die Frage der Versachkundlichung des Religionsunterrichts ist eine Frage des Profils. Es geht dabei um den theologischen Charakter des Unterrichtsfachs, seine Fragestellungen und Inhalte, die eben nicht in reiner Sachkunde aufgehen, sondern sich erst in der existentiellen Auseinandersetzung erschließen. Diese existentielle Auseinandersetzung bedarf jedoch mehr als eine geeignete Methode. Vielmehr betrifft die Frage nach der Gestaltung eines bekenntnisorien-

⁴⁰ Vgl. BAUMERT, Britta / MAY, Dominik / MÜLLER, Sven Christian: Professionsorientierung im Vergleich. Constructive Alignment und Fachkultur. Perspektiven aus Religionslehrerbildung und Ingenieurdidaktik, in: BERENDT, Brigitte / SZCZYRBA, Birgit / WILD, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin: Raabe 2017, Griffmarke B 3.1., 23.

⁴¹ Zur Notwendigkeit einer schulformspezifischen Didaktik: MENDL, Hans: Religionslehrerbildung als hochschuldidaktische Herausforderung zwischen Differenzierung und Inklusion, in: Theo-Web 10 (2011) 52.

tierten Religionsunterrichts das Zusammenspiel von Form, Inhalt, Sprache, Zugang und Methode. Nicht zu unterschätzen ist zudem die Haltung der Lehrkraft. Nur ReligionslehrerInnen, die selbst den Anspruch und die Motivation haben, den Religionsunterricht bekenntnisorientiert und positionell zu gestalten, können die persönliche, theologische und religiöse Auseinandersetzung mit religiösen Themen initiieren.

Das Ästhetische Lernen ist sicherlich nur eine Möglichkeit, der Versachkundlichung des Religionsunterrichts an der Grundschule entgegenzuwirken. Meines Erachtens birgt es jedoch viel Potential und lässt sich vergleichsweise einfach insbesondere in heterogenen Lerngruppen umsetzen. Nichtsdestotrotz bedarf es einer Professionalisierung der angehenden LehrerInnen in diesem Bereich, um 1. ein Problembewusstsein für die derzeitige Situation zu erzeugen, 2. das Prinzip des Ästhetischen Lernens umfassend zu vermitteln, so dass es zielgruppenorientiert und sachbezogen im Unterricht eingesetzt werden kann und 3. die angehenden LehrerInnen dahingehend zu sensibilisieren, das eigene Unterrichtshandeln kritisch hinsichtlich seiner AdressatInnenbezogenheit und Wirksamkeit zu reflektieren. Daher sehe ich es als Aufgabe der ReligionslehrerInnenbildung an Universitäten, die Theologie wieder zu stärken und die Studierenden z.B. mit Hilfe des Ästhetischen Lernens dahingehend zu befähigen und zu ermuntern, einen bekenntnisorientierten, positionellen Religionsunterricht zu erteilen und sich nicht in Religionskunde zu flüchten.