

Rehabilitierung der Sinnlichkeit

Überlegungen zur ästhetischen Dimension unterrichtlichen Handelns

von Peter Poth und Matthias Bahr

Ausgehend von einigen Grundlinien der aktuellen didaktischen Diskussion, die „ästhetisches Lernen“ vor allem als unverstellte sinnliche Wahrnehmung thematisiert, nehmen die Autoren einige Grundprobleme der unterrichtlichen Umsetzung in den Blick, so insbesondere den Konflikt zwischen der dem Schulunterricht notwendig eingeschriebenen Didaktisierung der Lebenswirklichkeit und die Forderung nach einem unverkürzten Aufgreifen der Realität. Als Antwort darauf werden anhand eines Beispiels die Konturen von „ästhetischem Lernen“ skizziert.

1. Von der Ästhetik zur aisthesis – und wieder zurück?

Ästhetik hat Konjunktur. Dies allein ist noch kein Grund ihr oder ihrem Anliegen skeptisch gegenüberzutreten. Schon eher wird man nach den Ursachen für das aktuelle Interesse an ästhetischen Fragestellungen – weit über den philosophischen Zusammenhang hinaus – suchen müssen, um genauer zu verstehen, welche Motivationen und Ursprungs-konstellationen diesem Interesse zugrunde liegen. In diesem Beitrag interessieren uns allein die pädagogischen und (religions)didaktischen Bezüge, die wir durch einige Schlaglichter Konturen gewinnen lassen. Ästhetische Fragen berühren das theoretische Selbstverständnis einer Disziplin und werfen grundsätzliche Probleme auf (Ehrenspeck 1996, 213). Diese Situation verkompliziert sich dadurch, dass – wenigstens seit dem 19. Jahrhundert – ästhetisch motivierte oder grundierte Theorieentwürfe sich in der Regel als Gegen – oder zumindest Alternativdiskurse zu den herrschenden verstehen – man denke nur an Schopenhauer oder Nietzsche. So sind sie in ihren Absetzbewegungen nur zu begreifen, wenn man auch ihre Negativfolie kennt.

Unsere Überlegungen knüpfen an eine entscheidende Bedeutungsdimension der Ästhetik an, die im Laufe ihrer geschichtlichen Entfaltung immer mehr in den Hintergrund gedrängt wurde; daneben lassen wir uns von der Intuition leiten, dass der Diskussion um das „ästhetische Lernen“¹ eine andere, grundlegendere voranzugehen hat, die um das „aisthetische Lernen“. Beide Linien kommen zusammen, wenn wir Ästhetik im Folgenden ganz lapidar als „Lehre von der sinnlich vermittelten Wahrnehmung“ verstehen (Böhme 2001). Damit wäre – angesichts des Problemdrucks der abendländischen Philosophiegeschichte – noch nicht viel gewonnen, wenn man der ganzen Breite der theoretischen Fragestellung nicht ein weiteres Mal ausweichen könnte, hin auf den didaktischen Bezugsrahmen. Dort wird unser aisthetisches Lernen in der Regel unter Etiketten wie „mit allen Sinnen lernen“, „ganzheitliches Lernen“ usw. behandelt (Schultheis 1998). Wenn wir recht sehen, war, wie so oft, Hartmut von Hentig einer der ersten, die sich die-

¹ Vgl. dazu für die katholische Religionsdidaktik grundlegend: Hilger 2001.

ses Themas angenommen haben. Schon 1967 formuliert er prägnant: „Ästhetische Erziehung‘ heißt Ausrüstung und Übung des Menschen in der *aisthesis* – in der Wahrnehmung.“ Er fordert – das zeigt sein Problembewusstsein, das bei vielen seinen Nachfolgern so nicht zu finden ist – daran knüpfend eine kritische Hinterfragung der gesellschaftlich und wissenschaftlich vorgeprägten Wahrnehmungsmuster, eine „Ausweitung der Wahrnehmung“, um eine neue Sehweise zu ermöglichen, die an der Zeit ist, „wenn wir mit der Komplexität unseres Lebens Schritt halten wollen“ (v. Hentig 1973, 360). An dieser Stelle ist es hilfreich und vielleicht im besten Wortsinne ent-täuschend, wenn von Hentig sich kritisch von einer Ästhetik absetzt, die sich selbst als Alternative zu den in Verruf geratenen strengen, postmodern könnte man sagen logo-zentrischen, Theorieentwürfen anbieten. Ihre Attraktivität gewinnen sie durch die Anschmiegsamkeit ihres Angebots: „Wahrnehmung und Gestaltung unterliegen nicht der Allgemeinheit, Notwendigkeit und Logik. Darin besteht die humanisierende und befreiende Kraft der Ästhetik.“ (v. Hentig 1993, 174). An einer Reihe von gut gemeinten ästhetischen pädagogischen Problemlösungsversuchen (v. a. aus dem Kontext der Bearbeitung von Jugendgewalt) macht er schlagend deutlich: „Unsere Probleme verlangen politische und pädagogische Antworten, nicht ästhetische... Die Flucht auch unserer Schulpädagogen in *aisthesis* und *phronesis* und Meditation aus Schrecken vor ‚männlicher Rationalität‘, Systemdenken und Herrschaftswissen, ist die falsche Antwort auf die Gefahr ihrer Ausartung“ (v. Hentig 1993, 176f.). Sachlich ist dem nichts mehr hinzuzufügen, allem Nachdenken über die (religions)didaktische Relevanz der Ästhetik ist aber die Aufgabe gestellt, sich über Grundbegriffe, theoretische Implikationen und deren Reichweite Rechenschaft abzugeben.

So wollen wir in einem ersten Durchgang – ausgehend von Überlegungen zum didaktischen Ort der *aisthesis* – einige Konturen der schon in Gang befindlichen didaktischen Rehabilitierung der Sinnlichkeit nachzeichnen und deutlich machen, warum wir meinen uns diesem Impuls nicht vorbehaltlos anschließen zu können. In einem zweiten Anlauf wollen wir skizzenhaft umreißen, was unter ästhetischem Lernen verstanden werden könnte. Ein abschließendes Praxisbeispiel soll die Konsequenzen und die Fruchtbarkeit des ästhetisch gewendeten didaktischen Blicks andeuten.

2. Von der ästhetischen Fragwürdigkeit didaktischer Idealisierungen

Das Unbehagen an den unterrichtlichen Abläufen in unseren Schulen nimmt zu – nicht erst seit Pisa. Auch sind die Ausgangspunkte der Kritik recht unterschiedlich, die Maßstäbe, die angelegt werden, variieren beträchtlich und gewinnen nicht immer explizite Gestalt. Keiner der Kritiker würde allerdings leugnen, dass Unterricht – und Schule überhaupt – im weitesten Sinne „bilden“ solle. Verunsicherungen produzieren in schöner Regelmäßigkeit eine Wiederbelebung der Reflexion auf die Grundlagen; dies ist auch in pädagogischen Diskussionszusammenhängen zu erkennen (Peukert 2000; Gruschka 2001; Fuhrmann 2002; Tenorth 2003).

Ein gemeinsamer Bezugspunkt der meisten Beiträge, wieweit sie sich im einzelnen auch kritisch davon absetzen mögen, bildet dabei die klassisch-idealistische Bildungs-idee: Deren zentrales Anliegen, die Welt als solche als Menschenwerk durchsichtig, ge-

staltbar sowie als sinnhafte erlebbar zu machen und den Menschen zu diesem Tun heranzubilden, bleibt zumindest im Hintergrund immer präsent.

Uns soll an dieser Diskussion nur ein Aspekt interessieren. Humboldt entwickelt in einem der Basistexte dieser Traditionslinie, der „*Theorie der Bildung*“ (Humboldt 1960), die Konturen eines Programms, das über „die Verknüpfung unseres Ich mit der Welt“ zu einer umfassenden „Veredelung und Bildung“ des Menschen voranschreitet (Humboldt 1960, 236). Da für Humboldt die (geistige) Natur des Menschen in seiner unendlichen Bildsamkeit besteht, ist dieser darauf angelegt, „soviel Welt als möglich zu ergreifen, und so eng als er nur kann, mit sich zu verbinden“ (Humboldt 1960, 235). Wenn wir recht vermuten und dieses Bildungsverständnis auch heute noch viele Überlegungen gründiert, dann gerät der in Begründungsnöte, der für gelingende Bildungsprozesse weniger als „alles“ für ausreichend erachtet. Da „alles“ in der Regel immerhin ein bisschen zu viel ist, kann man die Not zur (begründeten) Auswahl als den Geburtshelfer der (Allgemeinen) Didaktik ansehen. Denn sie betreibt als eines ihrer Hauptgeschäfte die auswählende Konstituierung der Unterrichtsthemen. Soll das ganze Unternehmen bildend sein, ist zugleich aber auch gesetzt, dass alle didaktischen Anstrengungen immer zu kurz greifen und – von einem emphatischen Bildungsbegriff her – überholt werden können.

Der Blick in eine weit verbreitete Allgemeine Didaktik verdeutlicht, dass das Auswahlverfahren zu ihren Standardthemen gehört, das Plausibilität aus sich selbst gewinnt. „Es ist vermutlich ohne lange Erklärungen einsichtig, daß Unterricht – gleichgültig in welchem Fach – nie die ganze, umfassende Wirklichkeit mit all ihren Details vollständig an die SchülerInnen vermitteln kann. Unterricht kann immer nur Ausschnitte aus der komplizierten und vielschichtigen Wirklichkeit aufnehmen“ (Jank/Meyer 1997, 80; ähnlich Diederich 1988). Die entscheidende Frage wird nun sein, wie und nach welchem Maßstab die Inhalte ausgewählt werden können; die Didaktik kennt hier eine lange Geschichte des Bemühens mit Konstrukten wie das Exemplarische, das Fundamentale, das Elementare weiter zu kommen (Klafki 1996; Schweitzer 1995). Gleichgültig, wie dieses Unterfangen benannt wird, immer ist mit der Auswahl eine Reduktion der Fülle der Lebenswelt verbunden, die notwendigerweise auch die ungeordnete Vielfalt der ästhetischen Wahrnehmung beschneidet, und sich somit die Frage stellt, wie der gewählte und so tendenziell de-kontextualisierte Unterrichtsgegenstand in angemessener Weise vor die Augen, Ohren und Hände der Schüler zu bringen ist.

Doch mit Auswahl und Reduktion ist der Sinngehalt der Didaktisierung der Wirklichkeit noch nicht zureichend erfasst, denn es ist ja nicht die Wirklichkeit, die in die Fänge der Didaktik gerät, sondern – eigentlich von Anfang an, wenn man an Humboldt denkt – die wissenschaftlich erschlossene Welt und Wirklichkeit, wie sie sich in den jeweils kanonischen Fächerbeständen niedergeschlagen und ihren Weg in die Schule gefunden hat. Was passiert also, wenn wissenschaftliche Inhalte zu Themen von Unterricht werden? Vor jede konkrete Beantwortung der aufgeworfenen Frage schiebt sich an dieser Stelle zwangsläufig eine grundsätzlichere Reflexion: Sind diese Wissenschaften neutrale, interessenlose, unparteiische Statthalter und Interpreten der Wirklichkeit, durch die Kinder ungefiltert auf die Welt schauen, so dass man sie ihnen umstandslos anvertrauen kann, in der Hoffnung auf diese Weise möglichst viel Welt in sich aufzunehmen? Das ist natürlich

keine didaktisch zu beantwortende Frage mehr und lenkt die Aufmerksamkeit auf wissenschafts- und gesellschaftstheoretische Zusammenhänge; die damit ins Spiel kommende Wissenschaftskritik hat viele Facetten und kennt zahlreiche Spielarten. Besonderer Beliebtheit – bei Erziehungswissenschaftlern – erfreuen sich Konzepte wie die radikale Vernunftkritik der Frankfurter Schule (Sünker/Krüger 1999) oder die lebensweltlich gewendete Phänomenologie des späten Husserl (zum zeit- und theoriegeschichtlichen Zusammenhang vgl. Möckel 1998, 270ff.). Gerade die eigentümliche Verfasstheit der Lebenswelt als Hintergrund und Horizont aller Sinnentwürfe und -erfahrungen scheint eine geeignete Basis zu bieten für kritische Stellungnahmen zu positivistisch verengten Wissenschaftsentwürfen sowie deren Folgen, der Technisierung der Alltagswelt.

Die erziehungswissenschaftliche Rezeption Husserls mündet oft „in eine Kulturkritik, deren Schlagworte vom ‚Lebensentzug‘ und ‚Abstraktwerden der Lebensverhältnisse‘ bis hin zur ‚technologischen Instrumentalisierung des Körpers‘ reichen“ (Schultheis 1998, 22f.). Das kann Pädagogen und (Religions)Didaktiker nicht unbertührt lassen, und so kommt es entlang dieser eingängigen Defizitdiagnosen zu einer ganzen Reihe von Gegenentwürfen, die wir hier nicht diskutieren, sondern lediglich als Indiz für eine vorliegende Mangelerfahrung nehmen. Welche Konsequenzen für eine Didaktik zu ziehen wären, die diese Diagnose zu ihrem Ausgangs- und theoretischen Bezugspunkt nähme, muss vorerst offen bleiben.

Dies gilt allerdings nicht in gleicher Weise für ästhetisch inspirierte konkrete didaktische Überlegungen und eine entsprechend ansetzende Praxis. Sie kann sehr wohl von der vordergründigen Plausibilität der Defizitdiagnose und ihren normativen Implikationen, die als Alternativen zum üblichen Unterrichtsgeschehen formulierbar sind, ausgehen. Friedemann Maurer bietet uns mit seinem Entwurf *Die Wahrheit der Phänomene. Über ästhetische Wahrnehmung als Welthingabe* (Maurer 1990), der in eingängiger und einsichtiger Art und Weise beide Aspekte aufgreift, die Möglichkeit, Stärken und Schwächen eines Plädoyers für ästhetisches Lernen exemplarisch aufzuzeigen. Zuerst soll uns die Diagnose interessieren: „In der modernen Zivilisation ist unter dem dominierenden Einfluß naturwissenschaftlich-technischer Denkkategorien und der entsprechenden Forschungsmethodik ein Realitätsprinzip entstanden, das ganz auf Meßbarkeit und Objektivierbarkeit menschlicher Wirklichkeitsbeziehungen gegründet ist“. Und dann das Gegenprogramm: Es realisiert sich dort, wo die zentrale Aufgabe der Schule ernst genommen wird, „lernende und um Erkenntnis bemühte Menschen am sinnhaften Aufbau der Wirklichkeit teilhaben zu lassen, ihnen die Außen- und Innenseite menschlicher Realität gleichermaßen zu erschließen und deren Vielgestalt, Widersprüchlichkeit, Flüchtigkeit und letztlich Unauslotbarkeit bewußt zu machen“ (Maurer 1990, 17).

Hier kehren gut sichtbar die beiden Leistungen des Lebensweltkonzepts wieder. Maurer greift zwar im Weiteren auf andere Gewährsleute zurück, um die Einseitigkeit der technisch geprägten Zivilisation zu verdeutlichen, fügt aber letztlich keine neuen Gesichtspunkte hinzu. Interessanter erscheinen uns freilich seine didaktischen Schlussfolgerungen. Diese setzen bei einem Unterricht an, der ein Spiegelbild jener technischen Rationalität darstellt – im Sinne der Orientierung an einem rein verfügenden, begrifflich-abstrakt ordnenden Weltzugang – und der Produktion einer künstlichen Lernwelt, die den

„Lebensbezug des Schülers, die Bedrängnis seines Denkens durch die je besondere soziale Situation geradezu gewaltsam eliminiert“ (Maurer 1990, 18). Der Gegenstand des Unterrichts wird zum Abstrakt-Allgemeinen, das vorgängige Verständnis der Schüler im Aufbau des Schulwissens negiert und annulliert. Eine wichtige Voraussetzung für die Generierung dieses „Bescheidwissens“ (Horst Rumpf) ist die weit gehende „Entsinnlichung der Wirklichkeit“ (Maurer 1990, 22), da die Vielfalt und Fülle der unkontrollierten Erscheinungswelt dem Lernprozess immer wieder in die Quere kommen kann. Dem gegenüber setzt Maurer auf eine prinzipiell andere Zugangsweise zur Realität, die dem geschilderten Unterrichtsbild entgegen arbeiten soll.

Er plädiert für eine ästhetische Wahrnehmung, die er wie folgt verstanden wissen will: „Sie stellt schlechthin sinnliche Hingabe dar, lustvoll oder leidend; Hingabe an den Reichtum des Gestalthaften, dessen Wirkung das Subjekt ungespalten und selbstlos aufnimmt“ (Maurer 1990, 23f.). In diesem Sinne gelte es „den phänomenalen Eigenwert der Dinge pädagogisch und didaktisch wieder (zu) entdecken“ (Maurer 1990, 24). Das sind folgerichtige Überlegungen, die auch dann nichts von ihrer Überzeugungskraft verlieren, wenn man dem theoretischen Ansatz Maurers, mit dem er die Phänomene retten will, nicht folgen will, und sich mit einer Ontologie begnügt, die auf dem lebensweltlichen Vorverständnis der Subjekte aufsitzt. Auch benötigt Maurer seine metaphysischen Annahmen nicht, um seine Absichten an einem konkreten Beispiel zu verdeutlichen. Hier plädiert er nur für einen reflektierten Umgang mit den kindlichen Erfahrungen und gegen einseitige Formalisierungen: „Das vorschnelle und isolierte Einlernen von Formeln und Modellvorstellungen, deren Sinn nicht gegen ein erfahrungsgesättigtes, subjektives Vorverständnis gedanklich behauptet und lediglich eingetrichtert wird, gefährdet den sicheren Aufbau des Lernens als eines sachlogischen wie psychologischen Ordnungsprozesses von Vorstellungen und Begriffen“ (Maurer 1990, 28). Dies ist sicher überzeugend und einleuchtend; doch erläutern diese Ausführungen weder die spannende Frage, wie der Übergang vom kindlichen Vorverständnis zu den wissenschaftlichen Erklärungen in subjekt- und objektsensibler Weise gestaltet werden kann, noch die fundierende Rolle des ästhetischen Lernens, obwohl dies durchaus die Absicht des Autors darstellt (vgl. Maurer 1990, 30).

Wir glauben, dass die von Maurer angeführte Diagnose andere Entfaltungsmöglichkeiten bietet, die erlauben, jene entscheidenden Aspekte deutlicher in den Blick zu nehmen. Die Schwäche des skizzierten Ansatzes sehen wir in einer zweifachen Idealisierung, die unausgewiesen in seine Überlegungen mit eingeht. Zum einen finden wir diese in einem unaufgeklärten Verständnis von Lebenswelt. Dabei geht es gar nicht so sehr um die aktuelle Problematik ihrer Entleerung, sondern eher um ihre formale Konzeptionierung. Sie fungiert offensichtlich als unproblematisch erschlossener Lebenszusammenhang, in dem sich Kinder zwar nicht ohne Mühe, aber doch immer so bewegen, dass auftretende Orientierungsschwierigkeiten mit den zur Verfügung stehenden Mitteln bearbeitet werden und Verwerfungen nicht entstehen können. Zugleich ist er offen für alle möglichen Sichtweisen, Thematisierungen usw.; man könnte auch sagen, für alle möglichen Sprechweisen über das, was wirklich ist, was uns angeht. Stimmt man dieser Präzisierung zu, gewinnt die richtige Fassung der Beziehungsstrukturen zwischen Welt, Sprache und Subjekt ent-

scheidende Bedeutung. Wie immer man das weit verbreitete pädagogische Anknüpfen an die leibzentrierte Erschlossenheit der Lebenswelt im Einzelnen auch unter heuristischen Gesichtspunkten prinzipiell beurteilen will, gibt es doch gute Gründe der sprachlichen Vermitteltheit die entscheidende fundierende Leistung zuzusprechen. Uns interessiert hier vor allem die zentrale Rolle der Umgangssprache mit ihrem grammatikalischen Regelpotential, die die eigentümliche Natur der Lebenswelt ausmacht und der welterschließende Kraft eignet. Jürgen Habermas hat diese in überzeugender Weise ausgearbeitet; er sieht deren integratives Zentrum eben in Sprechsituationen, die sich vertikal und horizontal staffeln lassen und mit ihrer Geschmeidigkeit das Ich in einer sprachlich vermittelten Welt tragen und nicht im Leib, wie die Phänomenologen behaupten. Vielmehr gilt: „Ich, in meinem Leib und als mein Leib, finde mich immer schon in einer intersubjektiv geteilten Welt, wobei sich die kollektivbewohnten Lebenswelten wie Text und Kontext ineinanderschieben, überlappen und vernetzen“ (Habermas 1988, 92f.). Die methodische Funktion der Lebenswelt ist somit kritisch ausweisbar und einsichtig geworden; dies hat Konsequenzen für ästhetisches Lernen.

Zuerst wollen wir aber noch der zweiten Idealisierung auf die Spur kommen. Diese findet sich dort, wo Maurer dem ästhetischen Wahrnehmen, so wie er es versteht, a priori eine ungefilterte Fülle und einen grenzenlosen Perspektivenreichtum zuspricht, die offensichtlich als anthropologische Konstante unproblematisch vorausgesetzt wird. Damit erkennt er allerdings, dass der jeweils thematisch vermittelte Weltzugang immer nur einen Ausschnitt aus der unthematischen Fülle der Lebenswelt darstellt, über dessen Legitimität oder Angemessenheit a priori nichts auszumachen ist. So kann sich jeder auf den ersten Blick ungefilterte oder erfahrungsgesättigte (Maurer 1990, 18) Weltzugang als defizient, verzerrt oder einseitig erweisen. Didaktisch muss er ernst genommen werden, aber nicht als unausgewiesenes Korrektiv, sondern als ein Anknüpfungspunkt, ein zu Korrigierendes, indem neue oder die bisherige Sicht erweiternde Erfahrungen ermöglicht werden, die den Horizont der Lebenswelt erweitern und verschieben.

Nach Auflösung dieser doppelten Idealisierung können wir nun versuchen, ästhetisches Lernen als „ästhetisches“ zu reformulieren. Es vollzieht sich dort, wo Unterricht konstituiert wird durch möglichst gehaltvolle Wahrnehmungssituationen, in denen an die Aufmerksamkeiten der Kinder in erregender Weise angeknüpft und ihrer Entfaltung in die verschiedensten Richtungen Raum gegeben wird. Zugleich findet die grundlegende Rolle der sprachlichen Vermitteltheit Beachtung; Kinder kommen also zur Wirklichkeit und diese zu ihnen, indem sie sie zu Wort kommen lassen. Die schmale Brücke zwischen „Umgang und Wissen“ (Dieter Benner), zwischen Lebens- und Lernwelt wird so begehbar, indem sie an das Sprachgeschehen anknüpft, nicht in regressiver, das Vorhandene nur bestätigender Weise, sondern in klärender, auf-klärender, neue Erfahrungen initiiender, sinnhaftes Wissen produzierender Weise. Kinder werden in der Tat zu den Subjekten der Lernprozesse.

3. Unterricht als Unterbrechung: Zeit und Raum schaffen für den Augenblick

Vielleicht ist es ein Unterfangen, das einem Kampf gegen Windmühlen gleicht, Leben und Erfahrungen in einen Rahmen setzen zu wollen, der von der künstlichen Zurichtung der Wirklichkeit lebt. Vielleicht ist es aber auch ein Weg, ihn, den Rahmen, porös zu machen, zu öffnen für die im Lebensstrom andrängenden Fragen und Probleme der Kinder und Jugendlichen, um so eine Brücke zu schlagen zwischen der Erfahrungswelt und der Lernwelt, die – und das ist das Entscheidende – tragfähig und begehrbar wird. Denn es kann nicht darum gehen, schon Erfahrenes, Gewusstes usw. nur noch einmal, nun „didaktisch“ aufbereitet, vorgesetzt zu bekommen (v. Hentig 1994, 177). Die Chancen des ästhetisch akzentuierten Lernens sehen wir darin, dass es einige, wie wir meinen notwendige, Bausteine zur Konstruktion dieser Brücke bereitstellt.

Damit ist etwas anderes gemeint, als was gemeinhin mit dem didaktischen Prinzip der Anschaulichkeit erfasst wird. Letzteres ist seiner Natur nach und logisch etwas Zweites, Nachgeordnetes, um das ich mir erst Gedanken mache, wenn ich den eigentlichen Unterrichtsgegenstand schon durchdacht und klar vor Augen habe. Dann gilt es unter Beachtung der relevanten Kriterien zu überlegen, wie derselbe möglichst effektiv zu veranschaulichen ist; und dabei ist nicht immer die anspruchsvollste Möglichkeit die geeignetste. Wichtig ist zu sehen, dass die didaktische Blickrichtung hier vom Problemzusammenhang zu seiner, oft symbolisch vermittelten, Repräsentationsform geht. Der Lernerfolg ist dort am größten, wo die Schüler möglichst schnell alle eigenen Assoziationen und Gedanken beiseite lassen und das Intendierte erfassen.

Unser Anliegen ist es, diese Blickrichtung umzukehren. Ein Richtungswechsel braucht Zeit, er bedarf des Innehaltens, der Schaffung von Aufmerksamkeit für den Augenblick. So wie diese Formulierungen mit Begriffen von Martin Seel spielen, schließen wir uns auch im Weiteren an seine Erläuterung der ästhetischen Wahrnehmung an, wenngleich wir die Akzente anders setzen und uns auf Prozesse der allgemeineren sinnlichen Wahrnehmung konzentrieren, die meint, „etwas in seiner sinnlichen Erscheinung zu vernehmen“ (Seel 2003, 50). Davon hebt Seel die ästhetische Wahrnehmung als speziellen Modus ab, der auf der begrifflich strukturierten sinnlichen Wahrnehmung aufbaut und diese logisch voraussetzt. Ihr Spezifikum findet die ästhetische Spielart in ihrer Konzentration auf das Spiel der Erscheinungen in ihrem Erscheinen, die „etwas in seiner unübersehbaren Fülle seiner Aspekte, etwas in seiner unreduzierten Gegenwärtigkeit“ (Seel 2003, 52) wahrnimmt. Was dieser spezifischen Art der Gegenwart ihre uneinholbare Dimension verleiht, „ist ein offener – und darin unabsehbarer, unfäßlicher und unbeherrschbarer – Horizont der spürenden, handelnden und erkennenden Begegnung“ (Seel 2003, 61f.). Im Gegensatz zur theoretischen Einstellung, die zu sich selbst kommt, wenn sie ihren Gegenstand als bestimmten identifiziert und/oder durch eine Reihe von Bestimmungen als solchen näher charakterisiert hat, nimmt der ästhetische Wahrnehmende sich zurück und geht zugleich über alle konkreten Züge der Objektaufmerksamkeit hinaus, „indem er seine Aufmerksamkeit auf ihr momentanes und simultanes Gegebensein richtet“ (Seel 2003, 53f.). Präsent sein in seiner Fülle, hineingestellt in eine Offenheit, die keiner notwendig

einseitigen begrifflichen Formulierung einen Halt bietet, so bietet sich das ästhetische Objekt dar. Lässt sich daraus didaktisches Kapital schlagen oder läuft man nicht eher Gefahr sich im Ungefähren zu verlieren? Zur Klärung dieser Frage tut man gut daran, sich an die ästhetische Grundierung aller Aufmerksamkeitsakte zu erinnern, deren spezifische Qualität in ihrem bloßen Erscheinen genommen gerade in ihrem „Preisgeben der Fixierung auf ein theoretisches oder praktisches Bestimmen besteht“, das aber nach wie vor das Wissen um den Gegenstand impliziert, „aber dieses Wissen und das mit ihm verbundene Befinden werden hier eingeklammert“ (Seel 2003, 91f., 167). Entfaltet sich nun die ästhetische Wahrnehmung in Richtung imaginativer, atmosphärischer oder artistischer Aufmerksamkeiten (Seel 2003, 148ff.), so wollen wir den Blick zurückwenden, um das didaktische Potential der Aufmerksamkeitssituation zu nützen. Übersetzt in didaktische Kategorien: Will man wirklich die Wahrnehmungswelt der Kinder zum Ausgangspunkt unterrichtlicher Erkundungen machen und so die Anschlussfähigkeit der zu vermittelnden Inhalte sichern, will man also wirklich sinnorientierte Lernprozesse initiieren, wird man nicht umhin können, gehaltvoll instrumentierte Wahrnehmungssituationen zu schaffen, die es den Kindern ermöglichen, sich mit ihren je unterschiedlichen Vorgaben auf den Gegenstand zu bewegen und ihren eigenen Zugangsweg zu schaffen; und genauso muss es möglich sein, durch eigenes Irritiertsein oder durch Impulse von außen diesen Weg, also den Weg von einer zumindest vorläufigen begrifflichen Fixierung wieder zurückzugehen und einen neuen zu probieren. Diese Wege sind offen für Umwege – denn wer will hier schon entscheiden, was Weg, was Umweg ist. Und es ist natürlich, dass auch die Lehrenden in diese Offenheit mit hineingenommen werden und neue Wege gehen (müssen). Die Konstruktionen dieser Erfahrungsräume, die Zeit geben für die Aufmerksamkeit auf den Augenblick, folgen anderen Prinzipien als denen, die den Einbahnstraßen der veranschaulichenden (symbolischen) (Re)Präsentationen von eigentlichen Gehalten zugrunde liegen. Will man über Krieg, will man über Frieden reden, über den Gott der Philosophen oder den Glauben der Buddhisten, wird es darauf ankommen, eine Wahrnehmungssituation zu gestalten, die in ihrem Wahrgenommensein eine Vielfalt von Bezügen und Zugängen schafft, bei denen zu verweilen ist und die die ganze Dichte und Weite möglicher Thematisierungen grundlegen und die sich fortbestimmen und auf ein Thema fokussieren lassen, das sich von selbst aus dem Prozess der Aufmerksamkeiten ergeben wird. Damit sind wir über die ästhetische Wahrnehmung hinaus oder hinter sie zurückgefallen, wie man will. Denn wir verlassen das „Spiel der Erscheinungen“ und der „selbstzweckhaften Aufmerksamkeit“ (Seel, 2003, 56), um unser Erkenntnisinteresse zu verfolgen, kein von außen herantragenes, sondern ein aus der Situation entsprungenes.² Und der Weg kann zum Erfassen des Soseins des Objekts führen, zu einem begrifflichen Wissen, das ja ein wichtiges Anliegen des Unterrichts ist. Er kann aber auch in der ästhetischen Perspektive verharren in Richtung einer „imaginative(n) Ausführung, Fortführung und Erweiterung“ oder sich öffnen für „reflexive Bewegungen, mit denen sie Kalküle und Konstruktionen von Objekten des Erscheinens eruiert“ (Seel 2003, 147). Zugleich ist hier auch die entscheidende Schnittstelle erreicht, die unsere These von der Bedeutung

² Diese Nähe, die das Umschalten als permanente Möglichkeit in sich trägt, betont Seel ausdrücklich (z. B. Seel 2003, 148).

des ästhetischen Lernens plausibel macht. Uns interessiert in erster Linie, was für dessen Explikation bisher gewonnen ist. Unserem Anliegen gemäß werden wir nicht zwischen Kunstwerken und anderen Objekten unterscheiden. Letztlich geht es nur darum mit den Schülern in eine Situation hineinzukommen, die auch ihre ist; dass uns dies Vorwürfe einbringen kann, Kunstwerken nicht gerecht zu werden, ist insofern nicht schlimm, als unsere Aufmerksamkeit nicht nur ihrem ästhetischen Erscheinen, sondern immer auch ihrem bedeutungstragenden Sosein gilt. Ein weiterer Aspekt kommt ins Spiel mit der sprachlichen Vermitteltheit all unserer Wahrnehmungen und Erfahrungen. Ästhetisches Lernen geschieht dort, wo das Verweilen bei den Gegenständen eine Sprache findet; und das kann nur dort geschehen, wo Objekte in das semantische Universum, in dem die Kinder und Jugendlichen leben, hineinreichen. Wo auf dieser Basis ein Gespräch zustande kommt, kann sinnhaft getragenes Lernen sinnerschließend und sinnorientierend sein.

4. „Ästhetisches“ im Religionsunterricht: Warum Krieg? – Fragen von Kindern

Dieses skizzierte Anliegen versuchen religionsdidaktische Unterrichtsprojekte aufzunehmen, die in Regensburg im Rahmen von Zulassungsarbeiten bis in die schulischen Konkretisierungen hinein entworfen, beraten und erprobt werden. Im Folgenden wird ein Projekt umrissen, das im Zusammenhang mit dem im Winter 2002/03 sich abzeichnenden Irakkrieg zu sehen ist, der weltweit zu Protesten führte, die die Friedensdemonstrationen der 80er Jahre kurzzeitig sogar übertrafen. Vermutlich hat auch die mediale Mobilmachung die Friedens- und Konfliktproblematik als epochaltypische Schlüsselfrage (Klafki) virulent werden lassen. Das Beispiel aus dem Religionsunterricht einer vierten Grundschulklasse weiß sich in der Grundausrichtung dem ausgeführten Ansatz verpflichtet³. Es kann in den großen Schritten folgendermaßen skizziert werden:

Erste Stunde: Dem Klang menschlicher Höhen und Tiefen folgen: Aus dem mehrfachen Hören von absoluter Musik (Györgi Ligety, Doppelkonzert für Flöte, Oboe und Orchester) entwerfen die Schüler/-innen Stimmungsbilder und schärfen so ihre Wahrnehmung für innere Vorgänge. Durch diese „inneren Gespräche“ entfaltet sich in der Lerngruppe ein Feld subjektiver Höhen und Tiefen in der jeweiligen Individualität und Pluralität als Vorbereitung der nachfolgenden Bildbegegnung.

Zweite Stunde: Die Gesichter des Krieges: Anhand des Bildes *Guernica* (1937) von Pablo Picasso werden die Schüler/-innen auf die Abgründe des Krieges aufmerksam. Dabei werden zunächst nacheinander nur ausgewählte Bildmotive gezeigt (u.a. die schreiende Mutter mit ihrem toten Kind; ein Mann mit seinen schweren Verletzungen). Mit dieser verzögerten Bilderschließung erhalten die Schüler/-innen die Möglichkeit, sich der Bildwirkung auszusetzen und die Bildmotive in je eigene Kontexte einzubinden, ein Weg, um den „Gegenstand“ in seiner Tiefe und Vielschichtigkeit erschließen zu können. Auf die

³ Ausdrücklich danken wir Sabine Voggenreiter für die anregende Planungsphase und den Einblick in Schülerarbeiten.

genauen Impulse der Erarbeitung und auf Produktionsgestalten der Schüler/-innen wird weiter unten noch eingegangen.

Dritte Stunde: Warum? Wo ist Gott? – Fragen über Fragen: Das erneute Ausgreifen auf das Gemälde von Picasso kann bei den Schüler/-innen Fragen nach dem „Warum“ produzieren. Dabei wird die Aufmerksamkeit auch auf religiöse Zusammenhänge gelenkt, insofern die latent vorhandene Theodizee-Frage explizit gemacht wird. Die Bildbegegnung weitet sich hier aus hin zum Gespräch: Im Ansprechen des Gegenübers (Gott, aber auch Schüler/-innen und Lehrerin) explizieren Schüler/-innen das Thema und stellen eine soziale und religiöse Verständigungsebene her.

Vierte Stunde: Die Suche nach Gott im Krieg – führt sie zur Hoffnung? Die Kinder erhalten Gelegenheit, aus einer Zusammenstellung kurzer Bibeltexte (Psalmen, Klagelieder, Habakuk) den für sie zum Thema passend erscheinenden auszuwählen und diesen Text weiterzuschreiben (kreative Fokussierung). Der nachvollziehbaren Machtlosigkeit besonders von Kindern angesichts von Krieg wird das Vertrauen einzelner Menschen auf den Gottesglauben gegenübergestellt, wie er sich etwa bei Dietrich Bonhoeffer zeigt.

Fünfte Stunde: Selig, die Widerstand leisten...: Aus der Begegnung mit Lebensstationen und den Haltungen Bonhoeffers werden die Seligpreisungen der Bergpredigt herangezogen und eine eigene Bedeutung dieser Verheißungssätze gegen jede Verzweiflung erarbeitet.

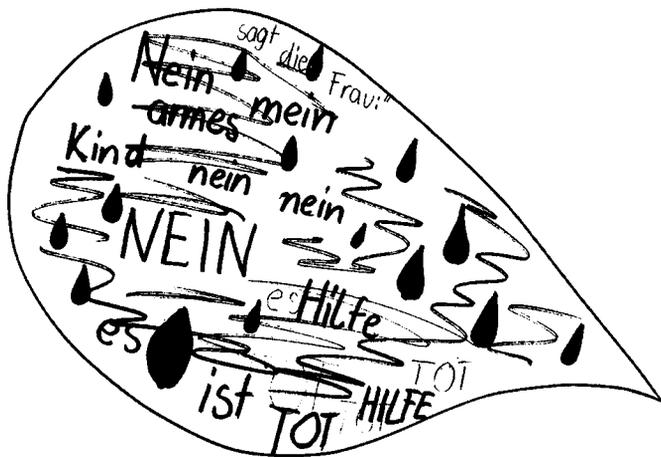
Sechste Stunde: „Ich möchte gerne Brücken bauen“: Die Schülerinnen und Schüler suchen nach der „kleinen Münze“, wie sich die Kriegsthematik im eigenen Lebenskontext zeigt und erarbeiten Möglichkeiten, wie für sie Wege des Friedens aussehen können.

Erheblicher Stellenwert kommt in diesem Projekt der Erarbeitung P. Picassos *Guernica*-Bildes zu. Entscheidend für die „Gestaltung“ ist die sorgfältige Planung der Arbeitsaufträge. Unter der Vorgabe des verlangsamten Wahrnehmens wird das Bild folgendermaßen eingeführt: *Im Jahre 1937 hat ein Künstler das Bild einer ganz besonderen Situation gemalt. Seht euch die einzelnen Ausschnitte in Ruhe an und beschreibt, was ihr darauf erkennen könnt. Achtet auch auf die Farben!* – Mit dieser Anweisung wird ein Rahmen abgesteckt: Es geht um eine „besondere Situation“, die vonseiten der Lehrer/-innen nicht näher benannt ist. In der gesamten Unterrichtsreihe ist das Wort „Krieg“ bisher nicht gefallen – die Wahrnehmungsrichtung ist nicht durch ein Etikett festgelegt. Gleichzeitig wird die Blickrichtung inhaltlich bestimmt: Es geht um einzelne Bildausschnitte, die Kinder sollen selbst entdecken, sie wissen, dass noch Weiteres kommen wird. So bleibt die Aufmerksamkeit auf konkrete Perspektiven konzentriert. Der Hinweis „Achtet auf die Farben“ lenkt die Aufmerksamkeit auf die eigenwillige grau-blaue Farbe. In der konkreten Durchführung dauerte diese verzögerte Bildbetrachtung zwanzig Minuten, in der die Kinder mit großer Genauigkeit beschrieben, was sie sehen. Nach diesem Schritt folgt das Angebot zur Rollenübernahme: *Ihr seht auf diesem Bild nun mehrere Personen. Sie alle scheinen zu schreien. Such dir eine dieser Personen heraus und schreibe in die Sprechblase, was sie deiner Meinung nach schreien könnte!*

Nach einer ausführlichen Schreibphase werden die Texte den Personen des Bildes auf einer Plakatversion von *Guernica* zugeordnet und durch eine Sprechübung verstärkt: *Du hast jetzt eine Person auf dem Bild sprechen lassen. Trage uns nun vor, was die Person*

geschrieen hat. Versuche, dich in die Person hineinzusetzen und zeig uns, in welchem Ton und in welcher Lautstärke sie das aus sich herausgeschrieen hat!

Mit dieser Übung werden Emotionen des Bildes aufgenommen, verarbeitet und ausgesprochen. Bis in die eigene Art des Notierens zeigt sich die Tiefe des Eindrucks, den die Bildbegegnung hinterlassen hat. Eine Weiterführung erfolgt später, wenn die Kinder in einem Brief an Gott ihre (An-)Fragen aussprechen. Vorgegeben ist ein Blatt mit den Worten ICH und DU, die aufgegriffen werden können, von einzelnen Kindern aber auch selbstbewusst beiseite gelassen werden. Auch in den folgenden Beispielen ist erkennbar, dass die Kriegsthematik sich als höchst bedrängend zeigt, ebenfalls wieder bis in die Typographie hinein.



Lieber Gott,
 wo bist du wenn Krieg ist?
 ICH hoffe, du hilfst zu dem guten,
 die den Krieg nicht angefangen haben.
 Ich finde Krieg grausam, denn es wer-
 den Familien auseinandergerissen! Geld-
 beutel verloren. Im Krieg werden Haus-
 zer zerstört. Menschen getötet und Bom-
 ben geworfen. KRIEG IST GRAUSAM!
 DU hast ein Bild von Khasso gesehen
 Leute, viele Leute schreiben um Hilfe und
 ein Mann zieht seinen Fuß hinter
 sich her und alle Menschen sind
 traurig. Hilf, den traurigen
 Menschen!

Ich finde es besser, wenn Menschen
 sterben zu lassen, als ihnen lang zu-
 lassen. W BIST DU IM

WIRSEL?

VIELE GRÜßE

Oliver M

Literatur

- Böhme, G.* (2001): *Asthetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*, München.
- Ehrenspeck, Y.* (1996): *Aisthesis und Ästhetik. Überlegungen zu einer problematischen Entdifferenzierung*, in: K. Mollenhauer; Ch. Wulf (Hg.), *Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein*, Weinheim, 201-230.
- Diederich, J.* (1988): *Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen einer Allgemeinen Didaktik*, Weinheim – München.
- Fuhrmann, M.* (2002): *Bildung. Europas kulturelle Identität*, Stuttgart.
- Gruschka, A.* (2001): *Bildung: Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 46, 621-639.
- Habermas, J.* (1988): *Nachmetaphysisches Denken*, Frankfurt a.M.
- Hentig, H. von* (1973): *Ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter – einige Grundbegriffe aus dem Wörterbuch der Kunsterziehung (1967)*, in: Ders., *Spielraum und Ernstfall*, 2. Aufl., Stuttgart.
- Hentig, H. von* (1993): *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*, 3. bearb. u. erw. Aufl., München/Wien.
- Hilger, G.* (2001): *Ästhetisches Lernen*. in: G. Hilger; S. Leimgruber, H.-G. Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München, 305-318.
- Humboldt, W. von* (1960): *Theorie der Bildung*, in: Ders., *Werke I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, Darmstadt.
- Klafki, W.* (1996), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, 5. Aufl., Weinheim.
- Maurer, F.* (1990): *Die Wahrheit der Phänomene. Über ästhetische Wahrnehmung als Welthingabe*, in: L. Duncker; F. Maurer; G. Schäfer, *Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt*, Langenau – Ulm, 17-31.
- Möckel, Ch.* (1998): *Einführung in die transzendente Phänomenologie*, München.
- Peukert, H.* (1978): *Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie*, Frankfurt a.M.
- Peukert, H.* (2000): *Reflexion über die Zukunft von Bildung*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 45, 507-524.
- Schultheis, K.* (1998): *Leiblichkeit – Kultur – Erziehung. Zur Theorie elementarer Erziehung*, Weinheim.
- Schweitzer, F. u. a.* (1995): *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis*, Gütersloh.
- Seel, M.* (2003): *Ästhetik des Erscheinens*, Frankfurt a.M.
- Sünker, H.; H.-H. Krüger* (1999): *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!*, Frankfurt a.M.
- Tenorth, H.-E.* (2003): *„Wie ist Bildung möglich?“ Einige Antworten – und die Perspektive der Erziehungswissenschaft*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, 422-430.

In recent discussion on teaching methods “aesthetic learning” is primarily considered to be pure sensory perception. Pedagogical application is challenged to clear up the tension between didactical reduction of life as an implied element of school instruction on the one hand and the demanded full approach to reality on the other hand. To exemplify their concept the authors outline a concrete case of “aesthetic learning”.