

Godwin Lämmermann
Elisabeth Naurath
Uta Pohl-Patalong

Arbeitsbuch Religionspädagogik

Ein Begleitbuch
für Studium und Praxis

Pädagog

GÜTERSLOHER VERLAGSHAUS

7. Methoden und Medien

7.1 Methoden – das ›non plus ultra‹ des Unterrichtens?

Elisabeth Naurath

Kein Bereich religionspädagogischer Literatur erfreut sich so großer Nachfrage wie Methodikbücher oder Materialhilfen. Während zu Zeiten der Katechetik Bibel, Katechismus und Gesangbuch zur religiösen Erziehung ausreichen sollten oder zu Zeiten der Evangelischen Unterweisung die innere Haltung der Lehrperson weit vor der Methodenfrage rangierte, ist seit den 70er Jahren mit dem konzeptionellen Blickwechsel ›hin zum Kind‹ die Methodenfrage deutlich in den Vordergrund getreten.

Dabei bleibt die Frage nach der Gewichtung von Didaktik und Methodik durchaus strittig – eine Diskussion, die vor allem in der Allgemeinen Didaktik geführt wurde. So betonte Paul Heimann in der lerntheoretischen Didaktik, dass im Gefüge der rationalen Effektivitätskontrolle von Unterricht die Didaktik nicht ohne eine eingehende Reflexion der Methodik auskomme. Gemeint ist: wenn hier jeder seines Glückes Schmied sein kann, entsteht ein der wissenschaftlichen Reflexion völlig entzogener Bereich, verbunden mit drohender Willkür und Beliebigkeit! In der Folge ging Heimann vom *Interdependenzzusammenhang* (einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis) von Unterrichtsinhalten und -formen aus.

Demgegenüber wurde in der bildungstheoretischen Didaktik (Wolfgang Klafki) vom Implikationszusammenhang (einem gegenseitigen Begründungszusammenhang) gesprochen: Unterrichtsziele und -inhalte haben vor den Unterrichtsmethoden Vorrang! (→ Kap. 4.2)

Auch in der Religionspädagogik wird im Anschluss an die Diskussion der Allgemeinen Didaktik die Notwendigkeit einer begründeten und reflektierten Methodik herausgestellt. So scheint – bedingt durch täglichen Zeitdruck der Unterrichtsvorbereitung – die Methode nicht selten vor der Reflexion der Lernziele zum Zuge zu kommen. Dies birgt die Gefahr in sich, dass die didaktische Frage hinter der kontinuierlichen Suche nach attraktiven Methoden in den Hintergrund tritt. Langfristig könnte dies dazu führen, dass religiöse Bildung, die weniger nach dem ›Was‹ als nach dem ›Wie der Vermittlung‹ fragt, nicht nur ihre inhaltliche Orientierung, sondern auch ihre Relevanz verliert – dann nämlich, wenn im Zuge eines Methodenfetischismus die SchülerInnen und die Inhalte aus dem Blick geraten.

Selbstverständlich schließt die Methodikfrage die Reflexion der Sozialformen des Unterrichts (Frontalunterricht, Lehrer-Schüler-Gespräch, Gruppenarbeit, Einzelarbeit etc.) ein. Erst dann können gruppendynamische Prozesse in den Blick kommen bzw. auch Führungsstile kritisch einbezogen werden.

Orientierung an den Subjekten religiöser Bildung

Die Methode (vom wörtlichen Sinn her: die Frage nach dem Weg) ist zielgerichtet auf ein gemeinsames Lehren und Lernen. Im Bereich religiöser Bildung ist die Subjektorientierung so legitimiert, dass die Selbstständigkeit und Mündigkeit der am Lernprozess Beteiligten gewährleistet sein muss: »Methoden sollen Lernenden und Lehrenden helfen, in der eigenen Religiosität und im eigenen Glauben zu wachsen, ihm Ausdruck zu geben und ihn zu reflektieren« (Hilger 2001, 203). Wichtig ist hierbei, dass die Methodik einerseits ziel- und sachgemäß, andererseits aber auch schüler- und lehrergemäß ist. Nur wenn diese Kriterien erfüllt sind, kann ein Lernprozess stimmig initiiert und durchgeführt werden. Was heißt das unter heutigen Bedingungen?

Im so genannten Zeitalter der Informationstechnologie, das von einer Dominanz audiovisueller Eindrücke geprägt wird, sind die Ansprüche an ein abwechslungsreiches und Spannung verheißendes Methodenrepertoire enorm gestiegen. Während Kinder vor dreißig Jahren begeistert auf ein paar Dias geschaut haben, kann heute schon ein Videofilm zu langweilig sein!

Innerhalb kürzester Zeit hat sich über die Medien der Alltag drastisch verändert: Handys, Computer (Internet, E-Mail, Spiele), Videos und DVD, Informationsüberschwemmung per Mausclick prägen das Lebensgefühl von Beschleunigung, Veränderung und Beliebtheit. Nicht nur die Fülle der medialen Angebote, sondern auch ihr technisch versiertes Niveau führen zu einem gestiegenen Anspruchsdenken bei Kindern und Jugendlichen.

Einerseits liegt es in der Verantwortung der Instanzen religiöser Bildungseinrichtungen methodisch »up to date« zu sein, d. h. an den Seh- und Hörgewohnheiten der SeminarteilnehmerInnen oder SchülerInnen orientiert für das jeweilige Thema die adäquate und anspruchsvolle Methodik zu finden. Andererseits ist es ein Anliegen und eine Chance religiöser Bildung, Kontrapunkte zu gesellschaftlichen Trends zu setzen, wenn um der Bildung willen ein kritisches Korrektiv notwendig erscheint. Um ein Beispiel zu nennen: Methoden sind nie wertneutral. Das bedeutet, dass über die Form der Inhalt mitbestimmt wird: So kann etwa Kommunikations- und Diskursfähigkeit nicht im Frontalunterricht angemessen vermittelt werden.

Es wäre also ein fataler Selbstwiderspruch, wenn religiöse Bildung, die auf Selbstbildung der Subjekte zielt, bedenkenlos auf einer Welle der Unterhal-

tungsindustrie mitschwimmen würde. Nicht der Jahrmarkt kurzlebigen Vergnügens durch attraktiven Methodengebrauch kann also religions- und gemeindepädagogisch stimmig sein, sondern vielmehr die gezielte Entgegensetzung: Wie kann eine subjektorientierte Methodik Selbst-Bewusstwerdung als Fähigkeit zur Selbstreflexivität in Gang setzen und fördern?

Diesen Blickwechsel intendiert die gegenwärtige Religionspädagogik, indem sie auf den fundamentalen Zusammenhang von religiöser und ästhetischer Bildung hinweist.

Im Dreischritt »Wahrnehmen – Befragen – Gestalten« zeigt sich eine ästhetische Orientierung in folgenden Dimensionen (vgl. Bitter 2002, 236 ff.):

1) Wahrnehmungsschulung als elementare Förderung der sinnlichen Aufmerksamkeit kann im religiösen Sinn Zusammenhänge von Sinnlichkeit und Sinnhaftigkeit neu entdecken,

2) Deutung der Wahrnehmung fördert die Selbstreflexivität des/der Einzelnen und damit die Subjektorientierung religionspädagogischen Handelns und

3) Die Förderung von Wahrnehmungsfähigkeit und Deutungskompetenz setzt Impulse zur eigenständigen Gestaltung, aber auch die Bereitschaft zum interdisziplinären Dialog, vor allem mit der Kunst in Geschichte und Gegenwart, frei.

Die phänomenologische Dimension der Religionspädagogik wird ausgebaut, wenn die verstärkte Wahrnehmungsorientierung auf die Frage zielt, wie religiöse Alltagskultur (Kulturhermeneutik) und subjektive Religion heute aussehen.

Dies führt letztlich zu einer – dringend notwendigen – »Pluralisierung von Rationalitätsfeldern« (Meyer-Drawe 1986, 508), wenn neben dem kognitiv-instrumentellen und dem moralisch-praktischen Bereich der ästhetische Rationalitätstyp aufgewertet wird. Ästhetische Bildung kann so nicht auf die künstlerische Dimension (Musik, gestaltende Kunst) eingengt bleiben, sondern umfasst »als erkenntniskritische Bildung ein Herzstück bildungspraktischer Bemühungen« (ebd.).

Ästhetische Bildung und Methodenreflexion sind zwei verschiedene Ebenen, die nicht in eines gesetzt werden können. Und doch sollte Methodik unter dem Vorzeichen der religionspädagogischen Aufgabe ästhetischer Bildung reflektiert werden.

Das, was unter dem missverständlichen Begriff des »ganzheitlichen Lernens« (Ganzheit suggeriert eine totalitäre Vorstellung, die das Fragmentarische als Unvollendetes im menschlichen Leben verschleiert) postuliert wurde, wird in neueren Konzepten auf der Basis eines leibseelischen Menschenbildes akzentuiert umgesetzt. Lernprozesse können dann gelingen, wenn alle Dimensionen des Menschseins integrativ einbezogen sind: kognitive, affektive und pragmatische Dimension, die nicht ohne die leiblich-sinnliche Wahrnehmungs- und Erfahrungsebene vorstellbar sind.

Dabei sollen neue Wahrnehmungsmöglichkeiten von Wirklichkeit initiiert werden: Durch Verlangsamung können beispielsweise Selbstverständlichkeiten

anders in den Blick kommen und Irritationen auslösen. Leib und Seele, Gestalt und Gehalt, Inhalt und Form bedingen dabei einander konstitutiv. Die Anknüpfungspunkte religiöser Bildung an ästhetische Erfahrungen liegen auf der Hand und spiegeln sich im gegenwärtigen Methodenspektrum deutlich wider.

Ästhetische Erfahrung

Ästhetik (aisthesis, griech. = Wahrnehmung) meint ganz elementar die sinnliche Wahrnehmung. U. a. Peter Biehl (1989 u. 1993) verknüpfte Religionsdidaktik mit ästhetischen Kategorien: Ästhetische Erfahrung bringe einen Komparativ ins Leben, denn sie lasse das Wirkliche intensiver erfahren und distanzieren gleichzeitig von ihm. Ästhetische und religiöse Erfahrungen seien sich strukturell ähnlich, da es im Erleben von Unmittelbarkeit, Grenzerfahrung, Überraschendem um eine neue Erfahrung mit der Erfahrung gehe (vgl. Biehl 1991, 21), wobei die religiöse Erfahrung durch die Dimension des Heiligen charakterisiert ist. (→ 4.1.2)

Ästhetische Erfahrung wird in drei Dimensionen definiert: *Aisthesis* als Sinneswahrnehmung, *Poiesis* (poiein, griech. = handeln) im Sinn von Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit und *Katharsis* (katharein, griech. = reinigen, klären, befreien) als Entscheidungsfähigkeit.



1. Wie beurteilen Sie das Verhältnis von Didaktik und Methodik? Wie würden Sie bei der Unterrichtsplanung vorgehen?

2. Diskutieren Sie Ihren Rationalitätsbegriff! Können Sie unabhängig von Ihren Gefühlen und Ihren körperlichen Zuständen denken? Würden Sie Leib und Seele unterscheiden, aber nicht trennen? Oder zeichnet es den Menschen gerade aus, dass seine ratio frei und unabhängig von allen »niederen« Einflüssen ist? Versuchen Sie philosophische Positionen zu diesem Thema miteinzubeziehen.

3. Wenn Sie die Methoden in diesem Arbeitsbuch kurz ansehen, werden Sie merken, dass wir eine exemplarische Auswahl treffen mussten. Versuchen Sie weitere relevante, religions- und gemeindepädagogische Methoden (am besten mit Beispielen) zu benennen.

7.2 Texte

Elisabeth Naurath

In der christlichen Tradition hat das »Wort« eine basale Bedeutung und so spielen auch Texte aller Art (wie Bibeltexte, Gedichte, Kurzgeschichten, Phantasieerzählungen, Sachtexte etc.) eine große Rolle. Die Begegnung mit Texten ist als

Kommunikationsgeschehen zwischen dem Gewebe (lat. *textus*) des Textes und dem Rezipienten/der Rezipientin zu verstehen (→ Kap. 2.3.2): Beide Seiten bringen ihren Kon-text als lebensgeschichtliche und -situative Einbettung mit. Verstehen ist also immer als individueller und dynamischer Prozess der konstruktiven Aneignung einer Leserin oder eines Hörers zu sehen: »Texte werden in dem Maße bedeutsam, in dem sie von den Leser/-innen assimiliert werden. Dies geschieht in Abhängigkeit von ihrem Weltwissen und ihren kognitiven Strukturen, insofern sie bei der Rezeption aktiviert werden.« (Bucher 1999, 137). Im Sinne der kognitiven Entwicklung nach Piaget (→ Kap. 2.3.2) setzt das Rezipieren von Texten also einen Lernprozess in Gang, der mit dem Ziel der Äquilibration (zur Herstellung eines Gleichgewichts) sowohl Neues den vorhandenen Wissensstrukturen einfügt (Assimilation) als auch diese verändert (Akkomodation).

Hierbei muss der Text letztlich immer ein fremdes Gegenüber bleiben. Im Bibliodrama (vgl. Bibliodrama/bibliodramatische Methoden → Kap. 7.8) beispielsweise kann die Leitung ihre Aufgabe, Anwalt/Anwältin des Textes zu sein, so wahrnehmen, dass kontinuierlich während der kreativen Umsetzung der biblische Wortlaut gelesen wird. Dies als Indiz dafür, dass der Text trotz der spielerischen Aneignung und des »Konzerts« von Deutungen in seiner Eigenständigkeit und Fremdheit zu wahren ist.

Im Religionsunterricht werden neben den Sachtexten (vorwiegend Schulbücher) biblische und literarische Texte behandelt. Diese sollten insofern identitätsstiftenden Charakter haben als sie die Fähigkeit zum individuellen Verstehen und Deuten (ob zustimmend oder ablehnend), aber auch zum Diskurs mit anderen Meinungen fördern. Neben der vorbereitenden Textarbeit der Lehrperson (vgl. Niehl 2002, 487), ist die didaktische Frage (was wird vermittelt? Welche Anknüpfungspunkte gibt es bei den SchülerInnen? Welche Lebensrelevanz hat der Text? etc.) und die organisatorische Dimension (wie viel Raum kann die Arbeit am Text im Unterrichtsprozess einnehmen?) zu bedenken.

Bildungsrelevant wird ein Text dann, wenn ein konstruktiver und kritischer Diskurs entsteht, der Assoziationen, Reaktionen und Resonanzen der SchülerInnen zum Text und zum eigenen Leben weckt. Die Atmosphäre hierzu bedarf der Schaffung eines offenen und möglichst wertfreien Klimas.

Möglichkeiten der kreativen und spielerischen Textauslegung erweisen sich hierbei nicht selten als Brücke vom fremden Text zum eigenen Leben. Dies wiederum verstärkt das Interesse der Einzelnen und damit das Engagement der Gruppe: Beides hängt entscheidend an der Öffnung der Zugangswege. Weniger die Sachanalyse und kognitive Durchdringung ermöglichen Anknüpfungspunkte an eigene Fragen, Wünsche, Ängste und Visionen, sondern vielmehr die erfahrungsbezogene Ebene, die Sinnlichkeit, Reflexion und kreative Gestaltung gleichermaßen umfasst.

Hierzu sind beispielsweise die Möglichkeiten der gestaltenden Textauslegung

AUF ERSTANDEN

A FERST ANDEN

A FERST ANDEN

(wie Kreatives Schreiben) geeignet, da sie auf dem Weg der Phantasie zu einem tieferen Verstehen von Text und Selbst führen. Die ›leeren‹ Stellen, die jeder literarische und biblische Text als Freiraum des individuellen Deutungshorizontes in sich birgt, beinhalten – vergleichbar einem Kunstwerk – die visionäre, über das Vordergrundige und Reale hinausweisende Dimension: »Das Mögliche umfasst [...] die noch nicht erwarteten Absichten Gottes« (Musil ¹⁷2003, 16). Wenn Texte im Denken, Fühlen und Gestalten einen Resonanzboden finden, kann dies zur Klärung des Selbstverständnisses und des Weltbildes beitragen. Ästhetisch und spielerisch können sich so Räume eröffnen, die zwar sprachlich angeregt, aber letztlich als Sinnzusammenhänge hinter allen Worten liegen.

Als Ideogramme werden Schreibbilder bezeichnet, die einzelne Buchstaben grafisch so anordnen, dass Form und Inhalt in einen kreativen Dialog treten.



1. Erstellen Sie zu den Worten ›Gerechtigkeit‹ und ›Segnen‹ ein Wortbild (vgl. oben zu ›Auferstanden‹). Spielen Sie mit Sprache und Form und reflektieren Sie die Zusammenhänge.

2. Wählen Sie in Ihrer Arbeitsgruppe einen biblischen Text mit der Aufgabe, dass jede/r einer beliebigen Figur einen Brief aus heutiger Perspektive schreibt. Lesen Sie sich Ihre Briefe vor und diskutieren Sie anhand der Unterschiede die Theorie der Rezeptionsästhetik.



- Lesen Sie: Bucher, Anton A.: Verstehen postmoderne Kinder die Bibel anders?, in: Lämmermann, G. u. a. (Hg.) (1999): Bibeldidaktik in der Postmoderne, Stuttgart u. a., 135-147.
- Anregungen zum Kreativen Schreiben im Religionsunterricht finden Sie bei: Rendle, H. u. a. (Hg.) (2019): Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. Ein Praxisbuch, München, 156-185.

7.3 Erzählen

Elisabeth Naurath

Bei einem lockeren Gespräch in meiner Klasse (3. Jahrgangsstufe) frage ich die Kinder, was sie eigentlich bisher am spannendsten im Religionsunterricht fanden und erwarte eigentlich Antworten wie ›der Videofilm von neulich‹ oder ›das Basteln der Kirchen aus Pappe‹ oder unser gemeinsam gestaltetes Fest. Statt dessen nennen die Kinder verschiedene Geschichten, die ich ihnen erzählt habe. Am spannendsten war für die Mehrzahl eine biblische Erzählung, die mit Handpuppen gespielt wurde.

Entwicklungspsychologisch ist die Begeisterung der Grundschul Kinder für das Erzählen von Geschichten nicht erstaunlich: Die Kinder befinden sich nach Fowler (→ Kap. 2.3.2) auf der Stufe des mythisch-wörtlichen Glaubens und haben eine Vorliebe für Erzählungen, die ihnen Einblick in fremde Perspektiven und Möglichkeiten zum Ausleben ihrer phantasievollen Vorstellungen anderer Lebenswelten geben.

Doch darüber hinaus ist es eine anthropologische Grundkonstante, im Hören, Lesen oder Erzählen von Geschichten Identität zu bilden, sei es in Entgegensetzung oder in Identifikation zum Erzählten. Paul Ricoeur hat von der ›narrativen Identität‹ des Menschen gesprochen, die sich lebensgeschichtlich begleitend durch persönlichkeitsbildende Erzählungen nährt, aber auch eigene Lebenserfahrungen im Erzählen zu verarbeiten sucht.

Auch in soziohistorischer Perspektive haben Geschichten, Legenden, Märchen etc. erwiesenermaßen identitätsstiftende Funktion für die Herausbildung von Nationen, Kulturen und nicht zuletzt Religionen und Konfessionen. So gilt das Judentum wie das Christentum als Geschichtsreligion, die von dem Erzählen der Geschichte(n) Gottes mit seinem Volk lebt.

Biblische Texte sind in erster Linie Erzählungen vom mit-gehenden Gott, der sich auf die Lebensgeschichten der Menschen einlässt. Jüdische und christliche Glaubensvermittlung ist narrativ geprägt, d. h. es geht in der Tradierung immer auch um Erinnerung der Taten Gottes, d. h. um die Anbindung an den sich geschichtlich offenbarenden Gott!

Diese narrative Grundstruktur des Glaubens spiegelt sich auch im kommunikativen Handeln der Religionspädagogik wieder: Zentral ist beispielsweise im Religionsunterricht das Lehrer-Schüler-Gespräch als Zeit für das Erzählen von Lebensgeschichten, das die Kinder und Jugendlichen in ihren Erfahrungen und Fragen ernst nimmt und sie begleitet (seelsorgerliche Dimension).

Neben den themen- und problemorientierten Geschichten kommt natürlich dem Erzählen biblischer Texte besondere Bedeutung zu. Hier lassen sich zwei idealtypische Positionen unterscheiden: Nach Dietrich Steinwede muss die Text-

reue gegenüber der biblischen Vorlage gewahrt werden. Nur Passagen, die den Kindern unverständlich sind, dürfen verändert werden, während Erzählmodus, sprachlicher Stil und Atmosphäre ganz dem Bibeltext verpflichtet bleiben.

Demgegenüber sollen nach Walter Neidhart Nacherzählungen Transformationsprozesse sein. In seinem Konzept einer fantasierenden Erzählung geht es darum, gegenwärtig relevante Aussagen der biblischen Vorlage kindgerecht umzusetzen und so auch Spannung zu erzeugen. Relevant ist hierfür zum einen die historisch-kritische Arbeit am Bibeltext, die Integration persönlicher Überzeugungen, und die Kindgemäßheit, die beispielsweise dazu führen kann, Identifikationsfiguren in die Erzählung einzufügen.

In wachsendem Maß wird gegenwärtig erkannt und betont, dass auch das Erzählen im Religionsunterricht nicht allein am Wort, sondern an der nonverbalen Kommunikation bzw. Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen hängt. Während die Sprache eine inhaltlich-sachbezogene Kommunikation intendiert, liegt die Hauptfunktion der Körpersprache auf der Beziehungsebene in der Mitteilung emotionaler Botschaften.

Die Kommunikationswissenschaft hat die Relevanz der Körpersprache für die Pädagogik empirisch erwiesen: so hängt die Effektivität der Vermittlung – auch und gerade theologischer Inhalte – entscheidend an der Kongruenz von Wort und nonverbalem Verhalten der Lehrperson. Des Weiteren hat auch ein variantenreiches Einsetzen von Mimik, Gestik und Stimme eine höhere Aufmerksamkeit der SchülerInnen zur Folge. Besonders direkter Blickkontakt, eine offene und illustrierende Gestik sowie eine lebendige Intonation dienen der didaktischen Vermittlung.

Körpersprache

Dieser aus der Sozialpsychologie stammende Fachbegriff meint den Bereich zwischenmenschlicher Kommunikation, der alle nonverbalen Ebenen des Kontaktes umfasst. Die Differenzierung in visuelle Sinneseindrücke wie Mimik (Gesichtsausdruck und Blickverhalten), Gestik (Körperausdruck und Gebärden), Proxemik (räumliche Aspekte des Körperkontaktes wie Nähe-Distanz-Verhalten, Sitzordnung etc.), äußere Erscheinung (Körperbau, Körperpflege, Kleidung, Schmuck) und auditive Sinneseindrücke wie Sprechpausen, Betonung, Sprachrhythmik, paralinguistische Merkmale (Lachen, Husten etc.) sowie haptisch-taktile (Berührung), olfaktorische (Geruch), gustatorische (Geschmack) und thermische (das Wärmeempfinden betreffende) Sinneswahrnehmungen zeigen die Komplexität nonverbaler Interaktion.



1. Schreiben Sie zum so genannten Kinderevangelium ›Jesus segnet die Kinder‹ (Mk 10,13-16) eine kurze Erzählung für Grundschul Kinder. Reflektieren Sie anschließend, an welchen Punkten die Nähe zum biblischen Text und an welchen Punkten die Nähe zu den Kindern besonders deutlich werden.

2. Wenn Sie die Möglichkeit haben: Versuchen Sie, Ihre Erzählung einem Kinderpublikum vorzutragen. Was ändert sich, wenn Sie dazu Finger- oder Handpuppen benutzen?

3. Lassen Sie die Kinder die Geschichte nachspielen. Welche Rückschlüsse ziehen Sie für Ihre Erzählung und Erzählweise?



Lesen Sie den Artikel ›Körpersprache‹ von Rainer Lachmann, in: Adam, G./Lachmann, R. (Hg.) (2002): *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Bd. 2 (Aufbaukurs), Göttingen, 30-40.

7.4 Bilder und kreatives Gestalten

Elisabeth Naurath

Die christliche Geschichte mit der Kunst ist lang, obwohl doch theologisch das Wort immer vor dem Bild stand und das Bilderverbot im Dekalog grundlegende Vorbehalte gegen die Ikonographie begründete. Doch die Entscheidung des Bilderstreits auf dem Konzil von Nicäa (im Jahr 787) zu Gunsten des Bildes hat nicht zuletzt katechetische Vorteile mit sich gebracht: So konnten sich über weite Teile der Christentumsgeschichte hinweg auch analphabetische Bevölkerungsmehrheiten Vorstellungen zu biblischen Geschichten machen.

Über viele Jahrhunderte war Kirche die Auftraggeberin und zugleich Zensorin der künstlerischen Umsetzung biblischer oder theologischer Themen. Heute liegt der Reiz der Verknüpfung ›Kunst und Kirche‹ gerade in der Freiheit der Kunst. Zum Teil wird ihr in Ausstellungen und Führungen im Kirchenraum oder in Predigten zu einzelnen Kunstwerken als kritische Gesprächspartnerin Wertschätzung entgegengebracht, zum Teil begegnet man ihr mit einem Aufschrei der Entrüstung und dem Vorwurf einer als blasphemisch anzusehenden Provokation.

Bilder der Kunst, Plakate, Fotos, aber auch Karikaturen werden gern als stummer Impuls zu Beginn eines Seminars oder einer Unterrichtsstunde eingesetzt: Auf dem Weg der Selbstdistanzierung helfen sie, ins Thema einzusteigen und Assoziationen frei zu setzen. Über das Medium Bild als Weg der Verfremdung ist es möglich, Gefühle und Ängste etc. zum Ausdruck zu bringen ohne die eigene Person bloß zu stellen.



Karikaturen und Cartoons sprechen aufgrund der Elementarität ihrer skizzenhaften Darstellung an und ermöglichen zugleich inhaltlichen Freiraum, weil die humorige Ebene immer Möglichkeiten zur Selbstdistanzierung und Projektion bietet. Wichtig ist die bilddidaktische Umsetzung, die sich künstlerischer Darstellungen nicht als Mittel zum Zweck bedient, sondern die Vieldeutigkeit, Uneindeutigkeit bzw. Freiheit des Kunstwerks im Gespräch gelten lässt und damit Fähigkeiten zur Multiperspektivität schult.

Denn eine künstlerische Darstellung ist immer mehr als die Summe ihrer beschreibbaren Teile – die weißen Stellen auf einem Aquarell beispielsweise sind die Lichtpunkte, die die Wirkung des Bildes ausmachen – so dass der Blickwechsel vom Vorfindlichen zum Unsichtbaren, von der Detailanalyse zur Gesamtkomposition gerade für religiöse Bildung zentral ist. Hier wird ein Raum eröffnet, der über sich selbst hinausweist, der der

Phantasie Impulse gibt und zum subjektiven Bezug einlädt. Auf diese Weise ist der Schritt zur Ermutigung eigener Kreativität nicht mehr schwer!

Kreatives Gestalten

Der bildnerische Ausdruck zu religiösen Themen oder biblischen Geschichten scheint zumindest zweierlei bedingt: Zum einen ist der Mensch als Ebenbild Gottes schöpferisch veranlagt und zum anderen scheint gerade die Offenheit eines Bildes dem religiösen Ausdruck als Annäherung an das Transzendente und Numinose gerecht zu werden. Nicht nur phylogenetisch (also die Entwicklung der Menschheitsgeschichte betreffend), sondern auch ontogenetisch (die Entwicklung des einzelnen Menschen betreffend) ist der Sinnesausdruck in Bildern genuin menschliches Anliegen.

In der religiösen Bildung hat das Zeichnen oder Malen von Bildern, das Kleben

von Collagen, Faden- oder Stoffbildern, das Gestalten selbstgemachter Bücher und Hefte, aber auch Basteln, Töpfern und Schreibern bis ins Jugendalter eine hohe Wertigkeit. Phantasie, Reflexionsfähigkeit, Kreativität und handwerkliche Ausdruckskraft werden hierbei gefördert und einer Wortlastigkeit des Unterrichts entgegengesteuert. In der bildnerischen Umsetzung einer biblischen Geschichte kommen beispielsweise auch unbewusste, affektive Reflexionen zum Ausdruck. Im kreativen Zusammenspiel kognitiver, emotionaler und pragmatischer Dimensionen können religiöse Gefühle und Vorstellungen zum Vorschein kommen, die sonst – besonders bei kleinen Kindern – verborgen geblieben wären. Die empirische Forschung in der Religionspädagogik hat hier in den letzten Jahren wichtige Erkenntnisse zur Gottesbildentwicklung bei Kindern gewinnen können (Hanisch 1996; Klein 2000).

Als weiterer klassischer Bereich der ästhetischen Bildung ist die Musik zu nennen. Auch hier ist vergleichbar der bildnerischen Kunst die anthropologische Dimension für die Verbindung Religion und Musik zentral. Religiöse Sozialisation wurde jahrhundertlang von kirchlichen Liedern und liturgischen Gesängen getragen. Es gibt eine materialreiche Reflexion zum Einsatz von Musik (Klassische Musik, Popmusik, religiöse (Pop-)Musik etc.) im Religionsunterricht und ein breites Methodenrepertoire zur kreativen Umsetzung vorgegebener Musik, aber auch zum eigenen Musizieren, Singen und vielfältigen Arten des Vertonens von Texten.

Lesetipp: Kögler, I.: Umgang mit Lied und Musik, in: Bitter, G. u. a. (Hg.) (2002): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München, 493-496.



1. Bringen Sie in Ihre Arbeitsgruppe zu einem spezifischen Thema ein Bild aus der Kunst mit, das Sie im Blick auf Ihre SchülerInnen für adäquat halten. Stellen Sie der Gruppe Ihre Bilddidaktik und methodische Ideen vor und geben Sie sich gegenseitig ein kritisches Feedback.
2. Stellen Sie sich vor, Sie unterrichten eine biblische Geschichte in einer Grundschule. Damit die Kinder nicht schon wieder die Geschichte malen müssen, suchen Sie nach alternativen kreativen Gestaltungsmöglichkeiten. Welche Ideen entwickeln Sie und wo sehen Sie Vor- bzw. Nachteile bei der Umsetzung?
3. Welche Gestaltungsmöglichkeiten empfehlen Sie für die Sekundarstufe?



- Lesen Sie begleitend: Lange, G. (1991): Zum religionspädagogischen Umgang mit modernen Kunstwerken, in: KatBl 116, 116-122.
- Für den Religionsunterricht in der Grundschule können Sie Anregungen finden in: Goecke-Seischab, M./Harz, F. (1994): Bilder zu neutestamentlichen Geschichten im Religionsunterricht. Einführung in die Bilddidaktik und Ikonographie christlicher Kunst mit acht ausführlich kommentierten Bildbeispielen für Sechs- bis Zwölfjährige, Lahr.



Alexej Jawlensky, Meditation IV/3, 1936, © VG Bild-Kunst, Bonn 2004

Elisabeth Naurath

Wenige prägnante Pinselstriche – einfache Form – zurückhaltender Ausdruck – Innehalten – ein Gesicht mit geschlossenen Augen? – in sich selbst versunken – sprachlos – farblos – fallende Linien – ganz bei sich – ganz im Leiden – Gesicht und Kreuz untrennbar! (E. N.)

Wenn Wolfgang Welsch von der gegenwärtigen ›Anästhetik‹ (Welsch 1993) spricht, kann sich wohl jede und jeder vorstellen, was gemeint ist: Empfindungs- und Gefühllosigkeit angesichts von Reizüberflutung und konsumierender Fülle. Sinnverlust durch Sinnüberfluss ist eine bewusst doppeldeutige Charakterisierung unserer Zeit! Demgegenüber setzt sich religiöse Bildung zum Ziel, Sinn zu stiften – und dies auf dem Wege ästhetischer Bildung als Wiederentdeckung von Sinnlichkeit und Wahrnehmungsfähigkeit.

Stille, Schweigen, ein leerer Raum, geschlossene Augen, die Hände im Schoß: ist das sinnlos, da ziellos und sprachlos? »Im Gegenteil!«, behaupten Seminarleiterinnen und Lehrer, die in ihren Gruppen mit Stilleübungen und Meditationen arbeiten: Es bedarf der Leere und der Stille, um Wahrnehmungskompetenz zu entwickeln. Aus der Achtsamkeit auf den eigenen Leib (als beseeltem Körper) entsteht eine neue Sensibilität gegenüber den kleinen und großen Zusammenhängen, die eine religiöse Affinität haben.

Die ästhetische Wahrnehmung ist charakterisiert durch eine Aufmerksamkeit für das Wahrgenommene, das in seiner Besonderheit fasziniert und zugleich auf etwas Allgemeines und Existenzielles verweist. Eng damit verbunden ist das Staunen als eine subjektive Reaktion auf ein Phänomen, das über die rationale Erkenntnis hinaus letztlich nicht zu beschreiben ist: und sei es auch noch so selbstverständlich wie der fließende Atem oder das leise Fallen von Schneeflocken im Winter. Die Fähigkeit des Menschen zum Staunen ist nicht

unien als ›Sinn und Geschmack fürs Unendliche‹ (Schleiermacher). Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre meint nicht unreflektiertes Spüren und Fühlen, sondern einen integrativen Prozess von Leib und Seele: »Wahrnehmung als Sinnenschulung, als Erkenntnis, als Wertschätzung« (Menzel 1999, 210). Erst die Reflexion der Sinneseindrücke ermöglicht eine Strukturierung der Wirklichkeit und damit Erkenntnis, erst das Erkennen und Anerkennen anderer Wirklichkeit(en) ermöglicht Wertschätzung. Einen Wert erhält das, was dem/der Einzelnen als erlebte Erfahrung nahe gekommen ist, reflektiert wurde und damit bildungsrelevant als Erschließung des Selbst für die Welt und der Welt für das Selbst wurde (vgl. Naurath 2003, 73).

Religionsdidaktik kann über Stille- und Meditationsübungen eine Chance nutzen, die zum traditionellen Gut christlicher Frömmigkeitspraxis und Mystik gehört und anderen Fächern weitgehend vorenthalten ist. Der Blick auf sich selbst schließt den Blick auf das Ganze ein, verlangsamt Zeitabläufe, lässt Kleinigkeiten zu Großartigkeiten wachsen, relativiert Wichtiges. Meditation kann zu einem Perspektivenwechsel führen, »das Entwickeln von Aufmerksamkeit und von Interesse für das, was außen und innen das Leben ausmacht, was es fördert und hindert, für das, was gegeben ist und was aufgegeben, was zu bejahen und verändern ist« (Hilger 2001, 310).

Eine gängige Form der Stille- bzw. Meditationsübung sind Phantasieren bzw. Imaginationen. Beide Begriffe werden meist synonym gebraucht, zum Teil werden die Imaginationen als freie Variante, die Phantasieren als gelenkte Übung gesehen.

Im Unterricht können Phantasieren einen Kontrapunkt zum üblichen Unterrichtsgeschehen darstellen, da sie weniger kognitiv als affektiv, weniger faktenorientiert als subjektorientiert sind. Sie sperren sich gegen den Schulalltag, weil sie nicht korrigierbar und schon gar nicht als Leistung messbar sind.

»Als intermediärer Bereich, der das Innen und Außen verbindet, ist die Phantasie zugleich die Quelle von Kunst und Religion und bildet ebenso die Basis für komplexe Wahrnehmungs- und Denkfähigkeit« (Szagun 2002, 246). Religionsunterricht ist geradezu prädisponiert dazu, Freiraum für innere Bilder, Wünsche, Visionen zu geben und Potenziale freizusetzen, die Wirklichkeiten transzendieren. Bedingung hierfür ist nicht nur die Kompetenz der Leitung, sondern auch die didaktische Reflexion und die methodische Einführung bzw. Übung. So ist zum einen nach dem Freiwilligkeitsprinzip die Möglichkeit zur Distanz zu schaffen: Kinder sollten zur freien Entscheidung über ihr Mitmachen-wollen ermutigt und Alternativen angeboten werden. Des Weiteren benötigen Phantasieren vorbereitende Sequenzen der Stille-Übung: Kinder, Jugendliche oder Erwachsene sollten Zeit haben, sich auf das Setting (Raum, evtl. Musik, Körperhaltung) einzulassen und zunächst nur kurze Anleitungen zur Imagination mit ausführlichen Reflexionen erleben.

Kompetenz im Sinne eigener Erfahrungen, aber auch methodisches Basiswissen sind für die LeiterInnen unabdingbar: So ist zum Beispiel darauf zu achten, dass nicht durch die falsche Wortwahl in einer Phantasiereise dunkle Bilder bzw. verdrängte Leiderfahrungen hochkommen, die dann nicht aufgearbeitet bzw. begleitet werden können.



1. Welche Stilleübungen haben Sie schon erlebt? Sammeln Sie methodische Ideen und Kompetenzanforderungen an die Leitung.

2. Kennen Sie Entspannungstechniken, die sich für die Schule bzw. für die Erwachsenenbildung besonders eignen? Tauschen Sie Ihre Erfahrungen in einer Gruppe aus.

7.6 Bewegung

Elisabeth Naurath

Ach, was muss man oft von bösen Kindern hören oder lesen!
Wie zum Beispiel hier von diesen, welche Max und Moritz hießen, die, anstatt durch weise Lehren sich zum Guten zu bekehren, oftmals noch darüber lachten und sich heimlich lustig machten.

Ja, zur Übeltätigkeit,
ja, dazu ist man bereit!
Menschen necken, Tiere quälen,
Äpfel, Birnen, Zwetschgen stehlen,
das ist freilich angenehmer
und dazu auch viel bequemer,
als in Kirche oder Schule
festzusitzen auf dem Stuhle.

Aus: Wilhelm Busch, Max und Moritz

Selbstverständlich ist Bewegung ein zentraler Teil religionspädagogischer Praxis: ob der Morgensegen in der Schule von ritualisierten Bewegungen begleitet wird, ob man ein Kennenlernspiel mit Ball durchführt, meditativ tanzt, eine soziometrische Übung Unterschiede und Zusammenhänge der Gruppe veranschaulichen oder ein Rollenspiel zu einem biblischen Text inszeniert wird ... Neu und im Alltag des Religionsunterrichts (vor allem der Grundschule) mitt-

lerweile stark rezipiert ist das Konzept ›Bewegter Religionsunterricht‹ von Elisabeth Buck. Grundlage für Bucks Ansatz (vgl. Buck 1997, 2001a/b, 2002) ist das kommunikationstheoretische Lernmodell, das die drei Informationsstufen sinnlich-unmittelbares Erleben, Sprache und Schrift gleichberechtigt zur Geltung bringt. Hierbei werden keine Lernziele vorgegeben, sondern die Inhalte so angeboten, dass sich die drei Ebenen in einen kommunikativen Zusammenhang zu den Inhalten stellen.

Inhalte des Religionsunterrichts werden durch Wahrnehmungs- und Bewegungsspiele erlebnishaft angeboten. Die Erlebnisse werden im Unterricht, durch die Erzählung oder durch eine abschließende besondere Heftgestaltung eingeordnet, reflektiert und bewertet und somit in persönliche, soziale, kirchliche und religiöse Zusammenhänge gestellt. (Buck 1999, 9)

Anthropologischer Hintergrund des 1992 entstandenen Konzepts ist die psychophysische Einheit des Menschen, die dem biblischen Menschenbild entsprechen will.

Nur das Zusammenspiel von leiblichen und geistig-seelischen Erfahrungen kann der Begegnung Gottes mit den Menschen in biblischen Geschichten gerecht werden. Die Verbindung von äußerer und innerer Bewegung kommt hierbei zum Tragen, so dass Respekt vor dem individuellen Erleben im Vordergrund steht, während Möglichkeiten der Objektivierung oder Lernzielüberprüfung diesem Ansatz entgegenstehen. Organisatorische Bedingung ist, dass die ganze Gruppe sich gleichermaßen dem Erleben als psychosomatische Erfahrungen stellt, denn ZuschauerInnen wären für den Prozess destruktiv. Inwiefern dies im Alltag machbar ist – dies gilt vor allem für Raumprobleme bzw. große Lerngruppen –, bleibt allerdings weitgehend offen.

Bewegung verknüpft das kinästhetische Sinnessystem (Muskeln, Sehnen, Gelenke) mit der vestibulären Wahrnehmung (Gleichgewichtssinn) und dem taktilen Sinn (Hautwahrnehmung).

Bewährte Methoden sind nach Buck insbesondere Symbolspiel, Pantomime, Tanz, aktives Musizieren, Wahrnehmungs- und Rollenspiele, die in sprachliches Handeln (Gespräch, Erzählung) und textliches Umsetzen (z.B. Heftgestaltung) eingebunden sind.

Der Erfolg dieses Ansatzes begründet sich vor allem durch die Stimmigkeit seiner Grundannahmen: Kinder lieben die Möglichkeit zur Bewegung und so ist die religionsdidaktische Verknüpfung von religiösen Inhalten und sinnlich-motorischen Methoden attraktiv. Des Weiteren entspricht diese Verknüpfung nicht nur dem biblischen Menschenbild als leibseelischer Einheit und den meisten biblischen Texten, die Körperbilder bzw. Bewegungsgeschichten enthalten. Bemerkenswert sind – neben dem musikdidaktischen Schwerpunkt – die methodischen Hinweise Bucks zur ›sinnorientierten Heftgestaltung‹ (Buck 1997,

45 ff.). Neben wenigen Kernsätzen sollen zum einen Tasterlebnisse als Anziehungspunkte für Kinderhände fungieren (so werden vorwiegend Naturmaterialien ins Heft geklebt), zum anderen soll der Aspekt der Bewegung in dynamisch-taktilen Effekten gestalterisch umgesetzt werden: Menschen bekommen zum Beispiel Arme und Hände, die nicht festgeklebt sind und so zum Spiel einladen.



In welcher Hinsicht finden Sie den »Bewegten Religionsunterricht« überzeugend, wo haben Sie Fragen bzw. kritische Einwände? Inwiefern lässt sich dieser Ansatz in die Perspektive »ästhetische Bildung« einordnen?



Buck, E.: *Bewegter Religionsunterricht: Bewegung/Pantomime/Tanz/Symbolspiel*, in: Adam, G./Lachmann, R. (2002): *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Bd. 2, Göttingen, 209-223.

7.7 Spiel

Uta Pohl-Patalong

Gespielt wurde in der Praxis der religionspädagogischen Handlungsfelder schon lange. In den letzten Jahren und Jahrzehnten wurde das Spiel in seinem Wert für Inhalte und Personen, jedoch auch in der religionspädagogischen und praktisch-theologischen Theorie verstärkt gewürdigt. Eine »Theologie des Spiels« (Martin 1971) ist entstanden, die mit Rückgriff auf christliche Traditionen und theologische Einsichten die ästhetische Dimension des Christentums betont. Sie zeichnet sich in einen Perspektivenwechsel ein, der in der Religionspädagogik als praktisch-theologische Wissenschaft geradezu als »Wende« bezeichnet wird: »Eine Wende von der Ethik zur Ästhetik, vom Guten zum Schönen, von der Säkularität zur Religion, vom Aktionismus zu Spiel und Feier, vom Wort zum Tanz, von der Nüchternheit zur Phantasie, von der Pflichtgebundenheit zur Freiheit« (Wolf-Withöft 2002, 48, hier auch insgesamt zur Spieltheorie und ihren Entwicklungen).

Damit wird eine Öffnung der Theologie zur Kultur angezeigt, die die Erfahrung von Menschen ernst nimmt und ihr theologische Erkenntnisfähigkeit zutraut. Neben der religiösen Dimension von Spiel »als Spiel der Erinnerung, als Ausdruck der Freude und als Phantasie der Hoffnung« (Moltmann 1971, 127) kann dies für die religionspädagogische Praxis verbunden werden mit pädagogischen Einsichten zur Bedeutung des Spiels für die Entwicklung des Menschen, nicht zuletzt für seine soziale und emotionale Intelligenz.

Das Spiel in den religionspädagogischen Handlungsfeldern kann andererseits

nicht losgelöst von den Entwicklungen betrachtet werden, die das Spiel gesellschaftlich genommen hat und weiter nehmen wird: hier ist eine Tendenz zu beobachten zu konkurrenz- und wettkampforientierten Spielen auf Kosten der auf gemeinsames Erleben hin orientierten Spielen (z.B. Seilhüpfen, Himmel und Hölle etc.). Dies müssen Lehrende und Leitende als Erfahrungshintergrund der Kinder und Jugendlichen, aber auch Erwachsener berücksichtigen. Sie können und sollen hier aber durchaus auch Kontrapunkte setzen. In jedem Fall gehören zum Spiel bestimmte Regeln und ein klarer Rahmen, der von der Leitung gesetzt und garantiert werden muss. Innerhalb dieses Rahmens kann sich umso besser der Freiraum ausbreiten, den das Spiel anbietet: für Entdeckungen und Erfahrungen, für das versuchsweise Übernehmen ungewohnter Rollen, für das Ausprobieren neuer Verhaltensweisen in geschütztem Rahmen, für ein gemeinsames Erleben. Dies erfordert Erfahrung und Kompetenz, nicht zuletzt eigene Spielerfahrungen der Lehrenden bzw. Leitenden. Spielen ist damit keinesfalls ein Lückenbüßer für unvorbereitete Stunden, sondern erfordert im Gegenteil eine sorgfältige didaktische und theologische Reflexion im Vor- und im Nachhinein.

Die Ausführungen zeigen schon, dass das Spiel ein weites Feld ist – entsprechend vielfältig sind auch die konkreten Gestalten dessen, was alles mit »Spiel« und »Spielen« in der religionspädagogischen Arbeit bezeichnet wird. Die Einteilung in einige Kategorien kann hier nur ansatzweise einen Überblick ermöglichen (zu den Kategorien vgl. Müller 2003, 250 f.):

1. *Interaktionsspiele* im Sinne von Lernspielen, Denkspielen, Gesellschaftsspielen und auch Mannschaftsspielen. Beispiele dafür sind ein Würfelspiel zur Entwicklungshilfe, einen Bibelquiz oder eine Rallye durch den Bezirk der Gemeinde.
2. *Rollenspiele*: Die Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen übernehmen bestimmte Rollen und spielen in diesen eine Szene, oft einen Konflikt nach. So kann beispielsweise die Konstellation einer Klassengemeinschaft gespielt werden, in der es um die Integration einer Außenseiterin geht oder es wird ein Konflikt zwischen Eltern und Kindern dargestellt. Die besondere Chance dabei ist, dass der Rollenwechsel ermöglicht, die Situation mit anderem Ausgang wahrzunehmen. Dabei wird deutlich, wie relativ und interessengebunden die eigene Position ist und zudem das Verständnis für andere Sichtweisen geschult. Die komplexere Variante des Rollenspiels ist das Planspiel, in dem gesellschaftliche Realitäten simuliert werden, für die Entscheidungen getroffen und Konflikte ausgehandelt werden müssen (vgl. Kliemann 2003, 98 ff.).
3. Das *darstellende Spiel* unterscheidet sich von dem Rollenspiel dadurch, dass es Zuschauerinnen und Zuschauer gibt, die sich mit dem Gespielten identifizieren, es kommentieren und die Außensicht einführen. Das darstellende Spiel kann schlicht Lese- und Spielszenen umfassen (vgl. z.B. Laubi/Dirnbeck 1991), aber auch Pantomimen oder Standbilder. Sofern es dabei um biblische Szenen geht, ist der Übergang zu den bibliodramatischen Methoden fließend.