

Durch ästhetische Zugänge religionskundliche Lernprozesse anstossen

Eva Pruschy

Der vorliegende Beitrag beschreibt die aus der Kunst- und Sachunterrichtsdidaktik stammende Methode des ästhetischen Lernens als ertragreiche Möglichkeit, um mit jüngeren Primarschulkindern an religionskundlichen Kompetenzen zu arbeiten. Durch die Präsentation von Religion in ihrer Materialität lässt sich ein religionswissenschaftlich begründeter Religionsbegriff schärfen, durch zielgerichtete Fragen lässt sich mit Schüler_innen an der Wahrnehmungs- und Kontextualisierungskompetenz arbeiten. Schliesslich kann das ästhetische Lernen durch den dialogischen Ansatz einen Beitrag zum respektvollen Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft leisten.

This article describes the method of aesthetic learning, which originates in the didactics of art and science, as a fruitful way to work with younger primary school children on religious studies competencies. By presenting religion in its materiality, a concept of religion based on religious studies can be sharpened, and by asking targeted questions, children can work on their perceptual and contextualization skills. Finally, aesthetic learning can contribute to respectful coexistence in a multicultural society through the dialogical approach.

Cet article décrit la méthode d'apprentissage esthétique issue de la didactique de l'art et des sciences comme un moyen fructueux de travailler avec les jeunes enfants de l'école primaire sur les compétences en matière d'étude des religions. En présentant la religion dans sa matérialité, le concept peut être basé sur les sciences des religions et affûté. Et, en posant des questions ciblées, les enfants peuvent travailler leurs compétences en matière de perception et de contextualisation. Enfin, l'apprentissage esthétique peut contribuer à une coexistence respectueuse dans une société multiculturelle grâce à l'approche du dialogue.

1 Einleitung

Anlässlich einer Moscheeführung im Rahmen eines Einführungsseminars zu Religion und Gesellschaft für angehende Primarlehrpersonen fragt eine Studentin den Guide, was Muslim_innen glauben, wohin die Menschen nach dem Tode kommen. Die Studentin fragt nach Glaubensvorstellungen im Islam. Die Art der Frage lässt auf ein Religionsverständnis schliessen, welches auf Transzendentes gerichtet ist, was in einer säkular geprägten Zeit etwas überrascht. Ob sich die Studentin mit ihrer Frage tatsächlich für *Glaubensaussagen* interessiert und gar mit eigenen Jenseitsvorstellungen vergleichen möchte? Oder möchte sie einfach Interesse am Islam bekunden? Im Kontext einer Moscheeführung wären auch Fragen nach der religiösen Praxis naheliegend, etwa: „Wie trauern Musliminnen um ihre Toten, welche Bestattungsrituale gibt es?“ In diesem Fall würden keine theologischen Positionen abgefragt, sondern das Interesse gälte den gewöhnlichen Menschen. Religiöser Ausdruck würde als etwas Alltägliches wahrgenommen. Darin könnten allenfalls auch Jenseitsvorstellungen zum Ausdruck kommen. Diese letztere Perspektive, welche die Parameter Kultur und Gesellschaft, Kommunikation und soziales Handeln einrechnet, liegt der soziologisch begründeten Religionswissenschaft zugrunde und wird auch im religionskundlichen Unterricht eingenommen. Die materielle Seite von Religion in Form von Artefakten und Ritualen ist untrennbar damit verbunden (Bräunlein, 2017, S. 25). Im Rahmen des religionskundlichen Unterrichts soll der, insbesondere vom reformierten Christentum geprägte und in einer säkularen Gesellschaft etwas unreflektierte Religionsbegriff, welcher Glaubensüberzeugungen ins Zentrum setzt, erweitert werden. Mit der Methode des ästhetischen Lernens (Schomaker, 2005) im religionskundlichen Unterricht wird materielle Religion ins Zentrum gesetzt und es kann damit am religionswissenschaftlich begründeten Religionsbegriff gearbeitet werden. Damit geht ein Konzeptwechsel einher, der es Lernenden ermöglicht, Religion kulturkundlich zu rahmen und weniger als womöglich irrationales Gedankengebäude oder abzulehnendes Sektierertum wahrzunehmen (dazu auch Willems, 2021; Moore, 2006). Im Folgenden soll zuerst die didaktische Methode des ästhetischen Lernens geschildert werden (Kapitel 2.1.) und danach das Potential, welches sie enthält, um spezifisch religionskundliche Lernprozesse anzuregen (Kapitel 2.2.). Währenddem die Praxis der Methode im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich seit Jahren bewährt ist, stellt die Verknüpfung mit religionskundlichen Konzepten und damit die Beschreibung des Potentials des ästhetischen Lernens für fachliche Lernprozesse ein Novum dar.

Vorab einige Gedanken zum komplexen Verhältnis zwischen fachlicher Perspektive und Fachdidaktik im Rahmen des religionskundlichen Lernens. Das Fach Religionskunde, wie es im Lehrplan 21 umrissen ist, orientiert sich, wie Schulfächer im Allgemeinen, primär an einem Bildungsauftrag. Dieser prägt sich in einer Kombination von lebensweltlicher Perspektive und gesellschaftlichen und fachlichen Anliegen aus (Helbling, 2016). Fachdidaktik ist demnach nicht einfach Anwendungsdisziplin einer Fachwissenschaft (Schmid, 2015, S. 177), sondern richtet sich in erster Linie nach den Fähigkeiten und Bedürfnissen des Kindes und der Zugänglichkeit des Lerngegenstandes. Im kompetenzorientierten Sachunterricht bedeutet dies zudem, Anforderungssituationen, hier in Bezug auf Religionen und Kulturen, zu meistern (Helbling, 2015, S. 275). Für einen ersten Überblick definieren wir hier Anforderungssituationen als *religious literacy* (Moore, 2006), als die Fähigkeit, sich in Bezug auf religionsbezogene Phänomene in der Gesellschaft zu orientieren, diese einzuordnen und in entsprechenden Situationen kompetent zu handeln. Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder, Bildungsziele und Kompetenzorientierung sind Rahmenbedingungen von Unterricht. Darin müssen fachliche Konzepte und Methoden eingebettet werden.

Zusätzlich geht das Anliegen des religionskundlichen Unterrichts über die Erreichung fachlicher Kompetenzen hinaus. Schüler_innen sollen Menschen in Bezug auf ihre Lebensgestaltung mit religiösen und säkularen Vorstellungen, Überzeugungen und Ausdrucksweisen „respektvoll begegnen“ (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK], 2014). Religionskundlicher Unterricht weist also zusätzlich eine wertebildende Dimension auf. Indem er einen Beitrag zum respektvollen Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft leistet, trägt er zu sozialer Nachhaltigkeit bei. Dieses überfachliche Bildungsziel muss in der Fachdidaktik immer mitbedacht werden und wird in diesem Beitrag auch einbezogen.

2 Wahrnehmung als Handlungsaspekt im Sachunterricht und spezifisch im religionskundlichen Unterricht

Katharina Frank (2016) hat im Rahmen des Fachdiskurses in der Schweiz als erste ein Kompetenzmodell für religionskundliches Lernen formuliert. Sie nennt Fähigkeiten und Fertigkeiten für religionskundliches Lernen, welche auch für andere NMG-Perspektiven, wie das historische Lernen, wegleitend sind. Ansgar Jödicke (2020) hat in seiner Keynote anlässlich der Religionskundetagung an der Pädagogischen Hochschule Zürich vom 4./5. September 2020 ebenfalls festgestellt, dass Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen, welche sich für die Untersuchung von Religionen als Kulturen eignen, ganz generell für die Untersuchung im Bereich Geisteswissenschaften eingesetzt werden können. Religion ist damit ein Forschungsgegenstand unter anderen.

Im Lehrplan 21 der deutschsprachigen Schweiz ist das Fach Religionskunde denn auch als eine Perspektive der Sachunterrichtsdidaktik eingebunden. Fachliche und inhaltliche Kompetenzen werden entlang von Handlungsaspekten, welche „zentrale Facetten der bildungswirksamen Erschliessung der Lebenswelten“ darstellen, entwickelt (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts [GDSU], 2013). Die den Handlungsaspekten zugeordneten Operatoren differenzieren, auf welche Weise in den Perspektiven des Fachs „Natur, Mensch, Gesellschaft“ die Welt wahrgenommen und erschlossen wird, wie man sich darin orientiert und darin handelt. Lerntheoretisch, erkenntnistheoretisch und pädagogisch begründet, steht die Wahrnehmung idealtypisch am Anfang von Erkenntnis und am Anfang eines Lernprozesses, wobei Wahrnehmung in der Liste der Operatoren im Lehrplan 21 weit gefasst ist: „Erfahrungen sammeln“, „staunen“ und „suchen“ gehören ebenso zur Wahrnehmung wie Sinneswahrnehmungen beschreiben (D-EDK, 2014b).

Die Lerngegenstände des Fachs Religionskunde werden in der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) stark entlang des Lehrmittels „Blickpunkt – Religion und Kultur“ (Pfeiffer & Schmid, 2012; Bernet, 2013) definiert. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass das Lehrmittel massgeblich von PHZH-Dozierenden geprägt ist. Ich werde mich im Folgenden auf solche Lerngegenstände beziehen. Das Lehrmittel teilt die Lerngegenstände in zwei Kategorien ein. Auf der einen Seite stehen in erster Linie solche mit kulturkundlichem Bezug, in denen Spuren von Religionen vorkommen *können*. Es sind Themen, wie „Gemeinsam essen“, „Namen“, „Begrüssung“, „Geburtstag“, „Bestattung“, also solche, die in der Lebenswelt aller Kinder vorkommen. Dazu gehören auch Aspekte christlicher Feiertage, welche den Schulkalender mitbestimmen. Diese Lerngegenstände ermöglichen das Schärfen von Wahrnehmung im Sinne eines Erkennens, sich Vergegenwärtigens und Differenzierens von Wahrnehmung, in einem forschend-erkundenden oder auch fragend-dialogischen Zugang. Schüler_innen der Unterstufe können als Wahrnehmungsaufgabe zum Thema „Gemeinsam essen“ etwa einen gedeckten Tisch mit einer Lieblingsspeise zeichnen. Werden die Zeichnungen nebeneinandergestellt, zeigt sich die Vielfalt von Esskulturen und

von Möglichkeiten gemeinsam zu essen. Sie können zum Thema „Namen“ der Nachdenkfrage nachgehen, wie es wäre, wenn wir keine Namen hätten. Es bedürfte eines separaten Beitrags, um das Potential an Erkenntnissen in dieser Kategorie zu beschreiben.

In der zweiten Kategorie, die hier näher untersucht werden soll, befinden sich die eng religionsbezogenen Lerngegenstände, also solche, zu denen Präkonzepte sehr unterschiedlich ausfallen. Kinder, welche in einer gewissen Religion sozialisiert sind oder sich in einem multikulturellen Milieu bewegen, können nachvollziehbarer Weise eher auf ein Alltagswissen zurückgreifen als andere. Oftmals handelt es sich im Unterricht um die erste Begegnung mit Divali, Vesak, Rosch Haschana, dem Koran, dem Buddha oder Ganescha, aber auch mit rituellen Seiten von Ostern oder Weihnachten. Bisweilen ist das Argument zu hören, dass Lerngegenstände mit vermeintlich schwachem Lebensweltbezug wieder aus dem Curriculum entfernt werden sollten. Katharina Frank liess Studierende bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen erheben, wo sie im Alltag auf Religionen treffen und mit welchen Fragen und Herausforderungen sie in diesen Situationen konfrontiert sind. Genannt wurde ein ganzer Katalog von lebensweltlichen Anforderungssituationen, zu deren Bewältigung religionskundliches Wissen notwendig ist, u. a. beim Essen, bei Festen, beim Reisen, bei Bauten, bei der Kleidung, bei Accessoires, Piktogrammen im öffentlichen Raum, in der Werbung (Frank, 2016, S. 22). Kahlert postuliert in diesem Zusammenhang, dass lebensweltliche Dimensionen und fachliche Perspektiven im Sachunterricht zwei Pole bilden, die sich gegenseitig kontrollieren (Kahlert, 2002, S. 223). Der Deutschschweizer Lehrplan lässt ebenfalls keinen Zweifel daran, dass Schüler_innen Kenntnisse der Vielfalt der Religionen in der Schweiz brauchen, um Menschen diesbezüglich respektvoll begegnen zu können (D-EDK, 2014).

In der schweizerisch geprägten Fachliteratur sind in punkto Aufgabekultur bis anhin insbesondere die an der Pädagogischen Hochschule Luzern entwickelten kompetenzorientierten Aufgabensets aufgefallen. Einstiege werden als Konfrontationsaufgaben (Helbling, 2016) bezeichnet und problemorientiert als soziale Anforderungssituationen formuliert. So sollen etwa Mittelstufenschüler_innen „einen Friedhof kreieren, auf dem Menschen ohne oder mit unterschiedlichen religiösen Überzeugungen ihre Verstorbenen bestatten und verabschieden können. Als Einstieg und zur Erhebung von Präkonzepten führt die Klasse ein Gespräch zur Frage „Was tun Menschen, damit sie ihre Verstorbenen nicht vergessen?“ (Helbling, 2016, S. 41). Ein solcher Einstieg ins Thema ist für Schüler_innen sicherlich anregend und nimmt die gesellschaftliche Relevanz von Religion in den Fokus. Er ist jedoch kognitiv sehr anspruchsvoll und möglicherweise für die Sekundarstufe besser geeignet. Einiges Vorwissen wird hier vorausgesetzt. Mittels der Methode des ästhetischen Lernens (Schäfer, 2019), also durch eine Begegnung mit und Befragung von *religiösen Artefakten*, d. h. Objekten, Speisen oder Musik, die erstmal für sich stehen, lässt sich insbesondere für jüngere Schüler_innen eine Lernumgebung schaffen, die gleichzeitig eine Annäherung und Beziehungsaufnahme zum unbekanntem Lerngegenstand ermöglicht und als kulturelle – im Gegensatz zu einer sozialen – Anforderungssituation religionskundliche Kompetenzen schärft.

3 Ästhetisches Lernen als Methode

Der Ansatz der ästhetischen Bildung geht davon aus, dass jede Sinneswahrnehmung mit Denken einhergeht und einen Erkenntnisprozess auslöst. Sinneserfahrungen werden durch Gestalten oder die Sprache ins Bewusstsein gebracht. Insbesondere über die Sprache können Sinneserfahrungen mit anderen Menschen geklärt sowie in ihren sozialen und kulturellen Bedeutungen erfasst werden (Schäfer, 2019, S. 35). Die Fähigkeit der differenzierten Wahrnehmung als Ausgangspunkt für die Orientierung in der Lebenswelt wird hier als stufenspezifischer Bildungsauftrag des Sachunterrichts verstanden. Sie eignet sich insbesondere für Kunst und Kultur, kann aber auch im naturwissenschaftlichen Unterricht eingesetzt werden.

Didaktisiert wird dieser Ansatz als ein Dreiphasenmodell (siehe auch Schomaker, 2005): Schüler_innen werden aufgefordert, genau zu beschreiben was sie sehen, hören, schmecken, tasten, ohne die Artefakte zu bewerten. Damit werden Sehgewohnheiten und Sinnmuster aufgebrochen; die Schüler_innen können das Wesen des betrachteten Gegenstands besser erfassen und sich mit einem ungewohnten Gegenstand vertraut machen. Eine gleichberechtigte Teilnahme aller Schüler_innen unabhängig von ihren kognitiven Fähigkeiten oder ihrer religiösen Sozialisation wird ermöglicht. In einer zweiten Phase werden die Schüler_innen gefragt, woran sie das Artefakt erinnert. Das Unbekannte wird auf Vertrautes in der eigenen Lebenswelt, die Erfahrungen oder das Vorwissen bezogen. Durch die Assoziationen nehmen die Schüler_innen eine Beziehung zum Objekt auf und ihre Vorstellungskraft wird angeregt. In einer dritten Phase formulieren die Schüler_innen Hypothesen. Sie stellen Vermutungen auf, worum es sich beim Artefakt handeln könnte und wofür es gebraucht werden könnte. In der zweiten und besonders in der dritten Phase kommen Deutungen zum Ausdruck und der Übergang zum sachorientierten Lernen wird initiiert.

Die Deutungen werden von der Lehrperson im Allgemeinen nicht gewertet, sondern lediglich zur Kenntnis genommen. Ausnahmen gibt es, wenn Kommentare abwertend sind. Die Praktik des „in der Schweben halten“ bewirkt, dass verschiedene Facetten eines Themas im Raum stehen und nach einer Erkundung verlangen (Beuke-Galm, 2015).



Abb. 1: Betrachtung von Objekten zum jüdischen Neujahrsfest Rosch Haschana, 2. Klasse (Foto: Eva Pruschy)

Der ästhetische Zugang ermöglicht aus einer lerntheoretischen Sicht dem Kind am Anfang des Lernprozesses aktiv zu partizipieren, damit die eigene Identität zu stärken und befähigt es, sich „nicht nur als Geschöpf, sondern auch als Schöpfer von Kultur zu erfahren“ (Schulz, 1997, S. 32; für weitere lerntheoretische Begründungen siehe Neuss & Kaiser, 2019).

Für das religionskundliche Lernen wurde der ästhetische Ansatz in ähnlicher Weise als „methodischer und didaktischer Weg“ beschrieben, um „Religion in der Lebenswelt der Kinder sichtbar und erfahrbar zu machen“ (Kilchsperger & Pfeiffer, 2012). Die Methode wurde als Vorgehen präsentiert, welches in erster Linie den Bedürfnissen des Kindes entgegenkommt.

4 Ästhetisches Lernen und religionskundliches Lernen

Aebli unterscheidet in seinem Standardwerk Grundformen des Lernens zwischen dem „handelnden Lernen“, d. h. dem Einüben von Strategien und „handelnd zu lernen“, also durch bestimmte Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen Inhalte zu erschliessen (Aebli, 2019). Ästhetisches Lernen ermöglicht sowohl die Schärfung von inhaltlichen Kompetenzen, hier eines Metakonzepts, als auch von Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche religionskundliches Lernen befördern.

4.1 Arbeit an Metakonzepten: Materialität von Religion und Religionsbegriff

Mit dem ästhetischen Lernen an Artefakten wird zu Beginn des Lernprozesses die Materialität von Religion beleuchtet. Die Religionswissenschaft betrachtete materielle Religion lange Zeit lediglich als Kunst. Dies zeigt sich noch heute in der Darstellung von religionsbezogenen Artefakten in Museen. Seit dem *material turn* und dem *iconic turn* (Prohl, 2012, S. 380) in den 1980er Jahren ist die Religionswissenschaft von einer durch die protestantische Theologie geprägten religionsvergleichenden Erforschung von Glaubensvorstellungen und dem Interesse am Wesen der Religion abgerückt und hat sich der Erforschung von religiösen Dingwelten zugewandt (Bräunlein, 2017). Beeinflusst wurde der neue Fokus von der Geschichtswissenschaft, welche im Rahmen der Sachkulturforschung zunehmend alltägliche Objekte befragte. Dabei ging es um die Geschichte, Bedeutung und Handlung der Gegenstände (Bräunlein, 2017). Programmatisch formuliert auch Matthew Engelke: „All religion ist material religion. All religion has to be understood in relation to the media of its materiality“ (Engelke, 2011, S. 209).

Aus ethnologischer Perspektive wird also postuliert, dass Religion ohne einen materiellen Ausdruck nicht möglich sei. Dabei geht es nicht nur um die Beschaffenheit der Artefakte, sondern um das, was die Objekte im Verständnis der Gläubigen kommunizieren, was sie bei ihnen auslösen und wie sie die Objekte im religiösen und im nicht-religiösen Kontext verwenden.¹ Im religionskundlichen Unterricht wird durch die Inszenierung von Religion in ihrer Dinglichkeit der religionswissenschaftlich abgestützte Religionsbegriff gestärkt. Die meisten der weitergehenden Forschungsfragen zu materieller Religion, zum Beispiel wie Artefakte auf die Gläubigen wirken oder wie sie Macht und Disziplin ausüben, gehen weit über die Möglichkeiten des Schulunterrichts auf der Primarstufe hinaus. Aber den Fragen, wie Artefakte verwendet werden können und welchen Symbolgehalt sie haben bzw. welche Bedeutung ihnen die Gläubigen beimessen, kann nachgegangen werden. Die Frage, wie Gläubige ein bestimmtes Artefakt (rituell) verwenden könnten, bezieht den sozialen Aspekt materieller Religion mit ein. Ein Artefakt kann Träger von Erinnerungskultur, Medium der Repräsentation oder Instrument der sozialen Praxis o. Ä. sein (Karstein & Schmidt-Lux, 2017, S. 17).

Unterrichtsbeobachtungen: Schüler_innen werden im Rahmen des ästhetischen Lernens aufgefordert, ihre Vermutungen zum Symbolgehalt und zur (rituellen) Verwendung von Objekten zu äussern. Zu einem Bild von Ganescha vermutet eine Schülerin, „es könnte sich um einen Gott handeln. Der Schmuck heisst, dass er reich ist, die vielen Hände könnten bedeuten, dass er alles kann“. Zu einer Buddha-Statue bemerkt ein Schüler, sie stehe bei der Tante auf der Kommode, sie hätte ihn von einer Thailand-Reise mitgebracht. Ausgehend von dieser Aussage könnte im weiteren Verlauf über die nicht-religiöse Verwendung von Artefakten gesprochen werden (Unterrichtsbeobachtung anlässlich eines Unterrichtsbesuchs in einer 5. Klasse, Eva Pruschy PHZH, Januar 2020).

Das eingangs beschriebene Fehlkonzept, wonach es sich bei Religion um ein Regelwerk, Sektierertum oder „Strenggläubigkeit“ handelt, kann mit einem neuen Fokus auf die Materialität von Religion kontrastiert werden. Denn der Blick auf die Materialität von Religion präsentiert Religion als sinnlich, als medial vermittelt und sichtbar und als Teil einer Interaktion. Dies ermöglicht die Einbettung der Religion in die Kultur und die Gesellschaft und damit kann eine Tendenz korrigiert werden, wonach Religionen als in sich geschlossene Systeme betrachtet werden. Im ästhetischen Lernprozess zeigt sich diese Möglichkeit beim Anknüpfen von Bekanntem an Unbekanntes in der zweiten Phase, derjenigen des „Assoziierens“. Beim Betrachten eines gedeckten Tisches mit Ritualobjekten für die Schabbatfeier kommen Schüler_innen etwa auf folgende Bezüge:

K: „Da hat es einen Zopf.“

K: „Glaub wie in der Kirche, wo man vorliest und trinkt.“

K: „Es hat zwei Kerzen.“

K: „Ich war an Weihnachten mit meiner Oma in der Kirche und da hatte es auch solche Kerzen auf dem Tisch.“

...

K: „Komisch: diese Zöpfe haben so Körner drauf.“ L: „Was sind das für Körner?“

K: „Sesam.“

(Unterrichtsbeobachtung im Rahmen eines Unterrichtsbesuchs in einer 3. Klasse, dokumentiert von Judith Stutz, PHZH, Januar 2020)

Das Schabbatbrot und der (Sonntags-)Zopf, Kerzen, Kidduschbecher bzw. Kelch weisen auf einen gemeinsamen Kulturraum hin, in dem ähnliche Speisen und Objekte zwei verschiedenen Religionen Ausdruck verleihen. Eine ähnliche Beobachtung liesse sich beim Wahrnehmen von Altären mit hinduistischen Götterbildern und solchen mit Buddha-Statuen machen.

Obwohl in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an der PHZH für die dritte Phase des „Vermutens“ Fragen zur vermuteten *Verwendung der Objekte* empfohlen werden, werden diese von den Studierenden noch zu wenig aufgenommen. Diese Beobachtung kann mit folgender Beschreibung des ästhetischen Lernens zu heiligen Schriften in einer Unterrichtsreflexion eines Studenten über eine RK-Lektion in einer 4. Klasse veranschaulicht werden:

Der Einstieg in das Thema „Schriften“ im RK – Unterricht ist mir gut gelungen, da ich bei den Schülerinnen und Schülern eine grosse Begeisterung für dieses Thema sehen konnte. Die mitgebrachten Objekte waren im Unterricht immer präsent und die Schülerinnen und Schüler faszinierten sie sehr. Sie schauten die Objekte (Religion und Kultur: Thora und Koran; Bildnerisches Gestalten: Höhlenmalerei, Papyrus, Pergament usw.) sehr genau an und kamen fast nicht vom Staunen weg. Die Schüler_innen stellten Vermutungen bezüglich Herkunft, Alter usw. an und kamen ohne grosse Anleitung in eine schöne Diskussion. Es ist unglaublich wie gross die Faszination und Neugierde bei den Schüler_innen war. Da bemerkte ich, wie wichtig Objekte sind, um die Schüler_innen abzuholen und ihr Interesse und ihre Motivation zu wecken.

¹ Im deutschsprachigen Raum wurde materiale Religion zu Beginn unter dem Begriff Religionsästhetik diskutiert (Prohl, 2012).

Jede Schülerin und jeder Schüler konnte diese Gegenstände mit etwas in Verbindung bringen, sei es eine Erinnerung an die Ferien oder an die heiligen Bücher. Diese Erkenntnis werde ich sicherlich nicht nur für den RK – Unterricht, sondern auch für andere Fächer für meine zukünftige Tätigkeit als Lehrperson mitnehmen.²

Es zeigt sich, dass die Studierenden den Wert des ästhetischen Lernens in erster Linie in der Hinführung und Motivation der Schüler_innen sehen, was den Schluss nahelegt, dass die fachwissenschaftlichen Bezüge des religionskundlichen Lernens in der Ausbildung mehr betont werden müssen.

4.2 Arbeit an der Kontextualisierungskompetenz

Wahrnehmungen in kulturelle Kontexte einbetten: Katharina Frank nennt als vorrangige religionskundliche Kompetenz die Fähigkeit, „zeitliche, räumliche und gesellschaftliche (soziale und kulturelle) Bezüge“ herzustellen, was einer Kontextualisierungskompetenz gleichkommt (Frank, 2016, S. 28). Wenn Kinder religionsbezogenen Artefakten im Unterricht begegnen, geschieht dies im Sinne einer Anforderungssituation. Sie werden aufgefordert, ihre Sinneswahrnehmungen der Speisen, Objekte, Musik etc. in Worte zu fassen und diese genau und detailliert zu beschreiben. In Form von Assoziationen und Vermutungen betten die Schüler_innen ihre Beobachtungen in materielle und kulturelle Kontexte ein.

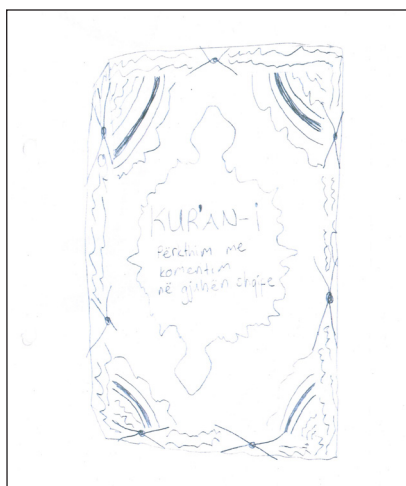


Abb. 2: Skizze eines Korans, 4. Klasse (Foto: Eva Pruschy)

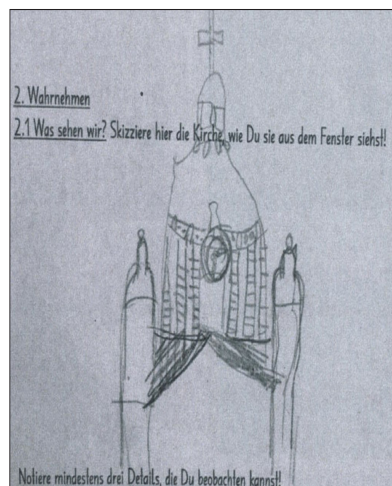


Abb. 3: Arbeitsblatt mit Skizze der reformierten Kirche Fluntern, Zürich, 5. Klasse (Foto: Eva Pruschy)

Eine gute Wahrnehmungsschulung ist die Voraussetzung für das Assoziieren und Vermuten. Durch die Wahrnehmungsschulung werden die Kinder für typische Stilelemente einer Kultur sensibilisiert (siehe Abbildungen 2 und 3). Zu bedenken ist, dass die Kontextualisierungen subjektbezogen sind und die Deutungen der Schüler_innen von der Lehrperson als interessanter Beitrag und Anlass für weiteres gemeinsames Nachdenken betrachtet und nicht beurteilt werden sollen. Bereits Erstklässler_innen zeigen im folgenden Beispiel zur Betrachtung einer Buddha-Statue eine beachtliche Wahrnehmungs- und Kontextualisierungskompetenz. Sie stellen etwa fest, dass es schwierig ist zu sagen, ob es sich bei der Buddha-Statue um einen Mann oder eine Frau handelt, dass andere Buddhafiguren gleich gekleidet sind, dass die Figur eine ungewöhnliche Frisur hat. Sie erkennen den asiatischen Kontext und die meditative Haltung der Figur:

- K: Warum hat sie so Ohren?
- K: Wieso hat sie solche Augen, so chinesische?
- K: Warum hat sie die Brust draussen?
- K: Er hat immer die Brust frei und den Arm frei.
- K: Ist der Buddha ein Mann oder eine Frau?
- K: Er hat Flammen auf dem Kopf.
- K: Er hat japanische Kleider an.
- K: Er sitzt im Schneidersitz und betet.

(Unterrichtsbeobachtung anlässlich eines Unterrichtsbesuchs, dokumentiert von Christine Schaufelberger, PHZH, Januar 2018)

² Studierende dokumentieren und reflektieren ihren Unterricht in einem Fachdossier, welches die Grundlage zur Diplomprüfung darstellt. Das vorliegende Zitat entstammt einem Fachdossier zweier Studierender vom März 2021.

Einige Kinder erkennen die Buddhafigur nicht als kulturelles Produkt, sondern halten sie für ein Spielzeug. Sie streicheln sie und wollen mit ihr spielen.

In einer 4. Klasse wurde als Einstieg ins Thema Koran eine Koranrezitation abgespielt. Den Kindern wurde nicht erklärt, um welche Art von Musik es sich handelt. Als Reaktion hatten einige die Assoziation an Yoga oder ein Gebet, andere beschrieben die Musik als „lustig“, womit sie vermutlich eher „ungewohnt“ meinten (Unterrichtsbeobachtungen anlässlich eines Unterrichtsbesuchs in einer 4. Klasse, dokumentiert von Eva Pruschy PHZH, 2020). Wie viel Kontext bei der Inszenierung im Sinne eines Scaffolds von der Lehrperson bereitgestellt werden soll, hängt von der Zugänglichkeit des Gegenstands ab. Bei letzterem Beispiel wäre neben der Audiospur der Hinweis auf den Kontext Moschee nützlich gewesen.

In einer zweiten Klasse wurden Gegenstände im Zusammenhang mit Rosch Haschana betrachtet (siehe auch Abbildung 1). Folgender Austausch zur Tora-Rolle entspann sich zwischen Kind und Lehrperson:

K: (spontan) Früher hat es Könige gehabt und deren Diener haben solche gehabt und dort ist dringestanden, was in einem Land passiert.

LP: Also so etwas wie eine Zeitung?

K: Ja. Und dann haben sie es so aufgerollt und es ist über einen Meter lang geworden.

(Unterrichtsbeobachtungen anlässlich eines Unterrichtsbesuch in einer 2. Klasse, dokumentiert von Eva Pruschy PHZH, 2020)

Das Kind hat einen zeitlichen Bezug zu „früher“ geschaffen und eine Verbindung zwischen Schriftrollen und einer Tora-Rolle hergestellt.

Eng mit der Kontextualisierungskompetenz verbunden ist die Fähigkeit, Wahrnehmungen zu verbalisieren und dabei bildungssprachliche Fähigkeiten zu erproben. Bei der Verbalisierung von Wahrnehmungen und Deutungen manifestiert sich die bereits erreichte Fähigkeit, sich fachlich korrekt auszudrücken, situativ. Die korrekten Begriffe, wie schon die korrekten Deutungen, können an diesem Punkt nicht vorausgesetzt werden und die Sprache hat insofern Werkstattcharakter. Das Erwerben von Fachsprache ist ein zentrales Element der *religious literacy*. In einer 5. Klasse konnten gewisse Kinder in der Wahrnehmungsphase Bibel, Tora und Koran bereits benennen, dazu kannten sie die Begriffe „Schriftrolle“, „Schriftzeichen“, „hebräisch“, „arabisch“, „Islam“ und „gotische Schrift“. Noch fehlende Ausdrucksfähigkeit zeigte sich in der Umschreibung der Kalligraphie als Verzierungen oder der Bezeichnung des Korans als „Bibel für Muslime“. In einer ersten Klasse kannten einige Kinder den Begriff Arche, andere umschrieben sie als „Schiff mit Haus“ aufgrund des Kunstbildes, welches im Unterricht zusammen betrachtet wurde.

4.3 Kulturelle Vielfalt respektieren

Religionskundliches Lernen im kompetenzorientierten Unterricht ist nie nur Wissensvermittlung, sondern wird erst ermöglicht durch die Einübung einer offenen, neugierigen und wertschätzenden Haltung in Bezug auf religionsbezogene Phänomene und religiöse Vielfalt. In manchen Religionskundedidaktiken wird, basierend auf britischen Konzepten, Wertschätzung zu einem nicht nur wertebildenden, sondern auch subjektbezogenen Prinzip *learning from religion* ausgeweitet (Jakobs, 2013, S. 255). Die Religionskundedidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich geht über das Prinzip *teaching about religion* nicht hinaus. Wertebildend ist hier religionskundliches Lernen in Bezug auf das überfachliche Bildungsziel, durch religionskundlichen Unterricht respektvolles Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft zu fördern. Es ist evident, dass der Aufbau von Respekt als Haltung und Handlungsorientierung ein komplexes Unterfangen und von unzähligen Faktoren abhängig ist. Allein die Tatsache, dass religiöse Vielfalt in der Schule zum Thema wird, wird bei den Schüler_innen zumindest Interesse auslösen. Auch die vorbildhafte Haltung und Sprache der Lehrperson sind wegleitend. Respektvoller Umgang kann an Anwendungsaufgaben geschärft werden, in denen zu kulturellen Überschneidungssituationen, wie der Planung eines Buffets für eine Schule, Lösungen erarbeitet werden müssen. Wie Respekt als Haltung und Handlung im Rahmen des ästhetischen Lernens didaktisch gefördert werden kann, soll hier dargestellt werden.

Die Begegnung mit unbekanntem Artefakten ist eine ästhetische und auch eine ethische Herausforderung. Indem Kinder in einem ersten Schritt Sinneswahrnehmungen verbalisieren, ohne zu werten, können sie die Irritation meistern, welche durch Neues und Ungewohntes entstehen kann. Fremdheits- und Vertrautheitserfahrungen müssen nicht beachtet werden (Jödicke, 2020). Durch das Überwinden einer „natürlichen Einstellung“ eröffnet sich die Chance, über bestehende Denkmuster hinauszudenken (Schomaker, 2005). Es ermöglicht den Kindern, sich auf Religionen einerseits und auf Neues andererseits einzulassen, ohne persönlich involviert zu sein und sich zu exponieren.

Bei den meisten Schüler_innen überwiegt Neugier, Offenheit und Lerneifer bei der Begegnung mit Objekten, Musik oder Speisen. Für einige Schüler_innen kann jedoch schon das Kosten einer unbekannteren Speise eine Herausforderung darstellen. Und sehr selten kann es vorkommen, dass es trotz der ästhetisch ausgerichteten und beschreibenden Annäherung an kulturelle Spuren zu einer Ablehnung durch ein Kind kommt, etwa weil die Annäherung an ein unbekanntes Artefakt als Bedrohung der eigenen religiösen Identität erfahren wird. Hier bedarf es einer sensiblen Gesprächsführung der Lehrperson, darauf hinzuweisen, dass alle Schüler_innen lediglich als „Religionsforschende“ unterwegs sind bzw. den Ansatz des *teaching about religion* kindgerecht zu erklären.

In der zweiten Phase, derjenigen des Assoziierens, wird der persönliche Bezug zum Lerngegenstand hergestellt. Das heisst, dass die Schüler_innen hier auch Persönliches beitragen. Es muss deshalb zuerst eine Lernatmosphäre geschaffen werden, in der sich Schüler_innen mit solchen Beiträgen einbringen wollen. Dann wird die Heterogenität der Klasse zu einer Lernchance für das Respektieren unterschiedlicher Ideen und verschiedener Lebenswelten. Beispiele hierzu wurden oben genannt. Das folgende Beispiel aus der Unterrichtsdokumentation einer Studentin zeigt, wie respektvolles gemeinsames Nachdenken unter Einbezug von persönlichen Beiträgen erreicht werden kann:

Die Kinder legten der Reihe nach ihr gemaltes Bild in die Mitte und erklärten den anderen, was ihre Überlegung waren. Ein Schüler sagte, er esse immer kalt zu Abend, worauf alle anderen grosse Augen bekamen und es nicht glauben konnten, dass es bei ihm nur Brot zum Abendessen gibt. Als alle Zeichnungen in der Mitte lagen, stellten wir den Schülerinnen und Schülern noch Fragen. Auf die Frage, ob alle Gedecke gleich aussehen, antworteten sie einstimmig, nein. Auf allen Gedecken ist ein anderes Essen gemalt. Bei der weiteren Diskussion kamen die Schülerinnen und Schüler darauf, dass alle gerne Pommes Frites haben. Eine Schülerin bemerkte, dass wir nicht bei allen Mahlzeiten ein Besteck benötigen, da sie Fajitas gemalt hat. Sie esse die Fajitas immer von Hand, das mache ihre ganze Familie so. Sogleich kamen die anderen Kinder ins Grübeln. Stimmt. Nicht alle essen mit Gabel und Messer, meinte ein anderes Kind. In Japan essen sie mit Stäbchen. Darauf entstand eine Diskussion um Stäbchen, dass es sehr schwer ist, mit solchen zu essen, alle haben dies schon einmal ausprobiert.³

Das Beispiel zeigt einerseits, wie sich durch aufmerksames Zuhören der Kinder ein Dialog entlang persönlicher Beiträge entspinnt und andererseits, wie die persönlichen Beiträge in einer Atmosphäre des Vertrauens, z. B. kaltes Abendbrot essen oder essen mit den Fingern, die Ambiguitätstoleranz der Kinder fördert.

5 Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag hat versucht zu zeigen, wie die Materialität von Religion durch die bewährte Methode des ästhetischen Lernens in den Fokus genommen werden und dadurch das Metakzept „Religion“ erweitert werden kann, was gerade bei säkular sozialisierten Kindern nachhaltig aufklärend wirken sollte. Neben dieser religionskundlichen Kompetenz können durch den dialogischen Ansatz des ästhetischen Lernens überfachliche Kompetenzen geschärft werden. Namentlich kann er durch den aktiven Konstruktionsprozess zu Ambiguitätstoleranz und Verständnis beitragen.

Eine sorgfältige Gesprächsführung bestimmt, inwieweit das Potential für den Erwerb religionskundlicher Kompetenzen ausgeschöpft werden kann. Die Beschreibungen oder Skizzen müssen von der Lehrperson gesammelt, die Assoziationen und Vermutungen der Schüler_innen in einer geschickten Gesprächsführung vernetzt werden. Dabei soll es nicht zu einer abschliessenden Deutung kommen. Für unerfahrene Lehrpersonen ist die Gesprächsführung eine anspruchsvolle Aufgabe. Wird sie erfolgreich gemeistert, ist der Boden bereitet für einen profilierten und fokussierten weiteren Aufbau von Kompetenzen entlang des eingangs erwähnten Prozessmodells mit den Handlungsaspekten „sich Wissen erschliessen“, „sich in der Welt orientieren“ und „in der Welt handeln“. Eine qualitativ-empirische Studie zur Wirkung dieser Methode und dem Postkonzept bei Schüler_innen der 6. Klasse kann in Angriff genommen werden, wenn der fachwissenschaftliche Anteil und das Potential des ästhetischen Lernens in Hinblick auf die Förderung des Respekts von den Lehrpersonen beim Unterrichten vertieft mitreflektiert wird.



³ Studierende dokumentieren und reflektieren ihren Unterricht in einem Fachdossier, welches die Grundlage zur Diplomprüfung darstellt. Das vorliegende Zitat stammt ebenfalls (siehe auch S. 10) aus einem Fachdossier zweier Studierender vom März 2021.

Über die Autorin

Eva Pruschy hat in Boston Judaistik und in Zürich Anglistik und Geschichte studiert und ist ausgebildete Gymnasiallehrerin. Sie ist seit 2011 als Fachdidaktikerin der Religionskunde und Ethik mit Schwerpunkt Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Zürich tätig. eva.pruschy@phzh.ch

Literatur

- Aebli, H. (2006). *Zwölf Grundformen des Lehrens: eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bernet, M. et al. (2013). *Blickpunkt Religion und Kultur. 2. Mittelstufe*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Beuke-Galm, M. (2015). Dialogische Gespräche. In H. de Boer & M. Bonanati (Hg.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch* (S. 103–121). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bräunlein, P. (2017). Die materielle Seite des Religiösen. In U. Karstein & T. Schmidt-Lux (Hg.), *Architekturen und Artefakte. Zur Materialität des Religiösen* (S. 25–48). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2014). *Lehrplan 21. Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)*. Am 21. Mai 2021 bezogen von <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|1>
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts [GDSU] (Hg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Engelke, M. (2011). Material Religion. In R. Orsi (Hg.), *The Cambridge Companion to Religious Studies* (S. 209–229). Cambridge: Cambridge University Press.
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde|Revue de didactique des sciences des religions* 3, 19–33.
- Helbling, D. (2015). „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ als Perspektive von „Natur, Mensch, Gesellschaft“ im Lehrplan 21. In S. Bietenhard et al. (Hg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 262–278). Bern: hep.
- Helbling, D. (2016). Kompetenzfördernde Aufgabenkultur. *Zeitschrift für Religionskunde|Revue de didactique des sciences des religions* 3, 34–47.
- Jakobs, M. (2013). Subjektbezug im Religionsunterricht zwischen existenziellem Anspruch und Bekenntnisneutralität. In D. Helbling, U. Kropač, N. Jakobs & St. Leimgruber (Hg.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht* (S. 242–256). Zürich: Theologischer Verlag.
- Jödicke, A. (2020). „Was machst du eigentlich, Papa?“ *Selbsterkundung eines Religionswissenschaftlers*. Vortrag vom 4. September 2020 an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- Kahlert, J. (2002). *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kalcsics, K. & M. Wilhelm (2017). *Lernwelten Natur – Mensch – Gesellschaft. Ausbildung, fachdidaktische Grundlagen*. Bern: Schulverlag Plus.
- Karstein, U. & Schmidt-Lux, T. (2017). Die materiale Seite des Religiösen. Soziologische Perspektiven und Ausblicke. In U. Karstein & T. Schmidt-Lux (Hg.), *Architekturen und Artefakte. Zur Materialität des Religiösen* (S. 3–21). Wiesbaden: Springer.
- Kilchsperger, J. & Pfeiffer, M. (2012). Religion erkunden. Didaktische Bemerkungen zu Konzept und Prais des Faches „Religion und Kultur“ im Kanton Zürich. In E.-M. Kenngott, L. Kuld (Hg.), *Religion verstehen lernen. Neuorientierungen religiöser Bildung* (S. 38–46). Berlin: Lit.

- Moore, D. L. (2006). Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach. *Word History Connected* 4(1). Am 12. August 2021 bezogen von <https://worldhistoryconnected.press.uillinois.edu/4.1/moore.html>
- Neuss, N. & Kaiser, L. S. (Hg.) (2019). *Ästhetisches Lernen im Vor- und Grundschulalter*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pfeiffer, M. & Schmid, K. (2012). *Blickpunkt Religion und Kultur 1 Unterstufe*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Prohl, I. (2012). Materiale Religion. In M. Stausberg (Hg.), *Religionswissenschaft* (S.379-392). Berlin: de Gruyter.
- Schäfer, G. (2019). Bedeutung der Ästhetik für kindliche Bildungsprozesse. In N. Neuss & L. Kaiser (Hg.), *Ästhetisches Lernen im Vor- und Grundschulalter* (S. 23–38). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmid, K. (2015). Das Fachverständnis in Spannungsfeldern denken. In S. Bietenhard et al. (Hg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S.175 –187). Bern: hep.
- Schomaker, C. (2005). *Sinn-volle Bildung im Sachunterricht. Über die didaktische Relevanz ästhetischer Zugangsweisen*. Am 27. Januar 2021 bezogen von: <https://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene/didaktiker/schomaker/sinnvoll.pdf>
- Schulz, W. (1997). *Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe*. Weinheim: Beltz.
- Willems, J. (2021). *Wer religiös ist, ist hobbylos*. Vortrag vom 21. Juni 2021 an der Pädagogischen Hochschule Zürich.