

Gärtner, Claudia (2009), Kognition – Ästhetik – Praxis. Was leistet „Ästhetik“ für religiöses Lernen? Wegmarkierungen in einem weitläufigen religionsdidaktischen Feld, in: RpB 62, 15-25.

Claudia Gärtner

Was leistet ästhetisches Lernen?

Wegmarkierungen in einem weitläufigen religionsdidaktischen Feld¹

1. 'Ästhetik' in Lern- und Bildungsprozessen: Erste Einblicke

Was leistet 'Ästhetik' in Bezug auf religiöses Lernen? Bereits seit den 1970er Jahren haben insbesondere die Erziehungswissenschaften nach dem Beitrag der 'Ästhetik' für Lernen und Bildung allgemein gefragt.² 'Ästhetische Bildung' bzw. 'ästhetisches Lernen' wurden zu Leitbegriffen, ohne dass auch nur ansatzweise ein Grundkonsens gefunden wurde, was hierunter zu verstehen sei. So konnte nach eigener Einschätzung selbst das Hamburger Graduiertenkolleg „Ästhetische Bildung“ nach neunjähriger Arbeit noch nicht einmal eine Minimaldefinition des Begriffs erarbeiten.³ Die Bedeutung des Ausdrucks 'ästhetische Bildung' oder 'ästhetisches Lernen' schwankt zwischen einem weiten Verwendungssinn als Bildung der Sinnestätigkeit auf der einen und einem engen Sinn als Lernen an und mit Kunst auf der anderen Seite.⁴ Das populäre und vielleicht verkürzte Motto ästhetischen Lernens im weiten Sinne lautet „Mit allen Sinnen lernen“. Dieses wird jedoch nicht selten als ein vordergründiger naiver Sensualismus fehlinterpretiert.

Ansätze, die einer engeren Formulierung von 'Ästhetik' folgen, stehen in der Tradition klassischer Bildungstheorien. Bildungsrelevant ist demzufolge diejenige ästhetische Erfahrung, „die wir so noch nicht gemacht haben.“ Sie „macht uns unsicher, neugierig, verfremdet uns die bisherige Ordnung [...] es ist eher, dass wir an diesem Gegenstand etwas erfahren, was uns so noch nicht widerfahren ist, weil wir ihn z.B. jenseits von zweckrationalem Denken, mit ästhetischen Einstellungen wahrnehmen.“⁵ Hierbei wird stets auch die Differenz von ästhetischer und alltäglicher Erfahrung betont.⁶ Vornehmlich zielen so orientierte Bildungs- und Erziehungstheorien darauf, „für das intersubjektiv Schöne und Erhabene aufgeschlossen zu machen“⁷, das in besonderer Weise im

¹ Der Artikel basiert auf einem Vortrag, der auf dem Kongress des AKRK „Kognition – Ästhetik – Praxis“ in Leitershofen 2008 gehalten wurde. Die Vortragsform wurde weitgehend beibehalten.

² Vgl. Dieter Lenzen (Hg.), Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaften auf dem Weg zur Ästhetik?, Darmstadt 1990; Lutz Koch u.a. (Hg.), Pädagogik und Ästhetik, Weinheim 1994; Adelheid Staudie (Hg.), Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen, Weinheim – Basel 1993; Wolfgang Zacharias (Hg.), Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt, Essen 1991; Karin-Sophie Richter-Reichenbach, Ästhetische Bildung. Grundlagen ästhetischer Erziehung, Aachen 1998; Klaus Mollenhauer, Ist ästhetische Bildung möglich?, in: ZfPäd 34 (4/1988) 443-461; ders., Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit, in: ZfPäd. 36 (4/1990) 481-494; Ursula Franke, Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch. Bd. 1, Stuttgart 2000, 696-727.

³ Vgl. Bernd Kleimann u.a., Promovieren zwischen Lust und Frust. Ein Erfahrungsbericht über das Graduiertenkolleg „Ästhetische Bildung“ 1991-2000, Hamburg 2000, 58.

⁴ Vgl. Klaus Mollenhauer, Bildung, ästhetische, in: Dieter Lenzen (Hg.), Pädagogische Grundbegriffe Bd. 1. Frankfurt/M. 2004, 222-229, 222.

⁵ Wolfgang Schulz, Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe (hg. v. Gunter Otto), Weinheim 1997, 117 (unter Berufung auf Martin Seel, Die Kunst der Entzweiung, Frankfurt/M. 1985, 180ff.).

⁶ Vgl. exemplarisch Rüdiger Bubner, Ästhetische Erfahrung, Frankfurt/M. 1989, 143-156.

⁷ Lutz Koch, Einleitende Bemerkungen zum Thema 'Pädagogik und Ästhetik', in: ders. u.a. 1994 [Anm. 2], 8-21, 11.

Kunstwerk seinen Ausdruck findet. Als eine etwas boshafte Zuspitzung eines so ausgerichteten ästhetischen Lernens kann man die folgende Karikatur betrachten.



Abb. 1: Hans-Dieter Junker, Kunsterziehung – Erziehungskunst⁸

Wenn man nun fragt, was 'Ästhetik' in Hinblick auf religiöses Lernen leistet, dann kann diese Frage nur dann ansatzweise beantwortet werden, wenn das jeweils zu Grunde liegende Verständnis von Ästhetik bzw. ästhetischem Lernen offengelegt wird.

2. Überblick über unterschiedliche Ansätze ästhetisch orientierter religiöser Lernprozesse

M.E. lassen sich in der religionspädagogischen Landschaft z.Z. drei verschiedene Ansätze ästhetischen Lernens ausmachen. Diese Ansätze bewegen sich – je nach Konkretisierung – mal mehr, mal weniger aufeinander zu und gehen unterschiedlich enge Verbindungen miteinander ein. Aus heuristischen Gründen versuche ich im Folgenden diese Ansätze anhand von drei Beispielen möglichst klar voneinander abzugrenzen. Alle Beispiele kreisen dabei um das Thema Kreuz – Kreuzweg.



Abb. 2: Mark Wallinger, Ecce Homo, 1999 (kunstharzgebundener Marmor, Staub, Blattgold, Stacheldraht; lebensgroß), Trafalgar Square / London 1999/2000⁹

⁸ Entnommen aus: Hans-Dieter Junker, Kunsterziehung – Erziehungskunst, Gau-Algesheim 1998, o.S.

(A) Der Turner-Preisträger von 2007, Mark Wallinger, platzierte 1999 in London am Trafalgar Square auf einem leer stehenden hohen Sockel eine lebensgroße weiße Figur aus Kunstharz mit Marmorstaub (vgl. Abb. 2).¹⁰ Der nur mit Lendenschurz und vergoldeter Stacheldrahtkorne bekleideten Figur gab er den Titel „Ecce Homo“. Im Gegensatz zu vielen Beispielen dieses Bildmotivs weist Wallingers Skulptur kaum Leidensmerkmale auf (vgl. Abb. 3).¹¹

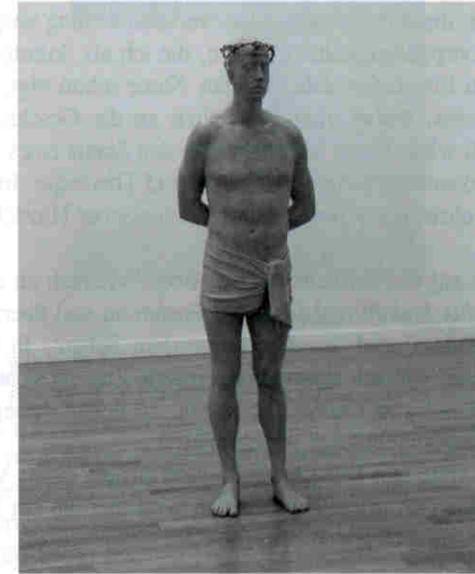


Abb. 3: Mark Wallinger, Ecce homo, 1999 (kunstharzgebundener Marmor, Staub, Blattgold, Stacheldraht; lebensgroß), Britischer Pavillon Biennale di Venezia 2002¹²

Nicht nur auf Grund des hohen Sockels, sondern auch durch den ausdruckslosen Blick, die aufrechte Haltung und die makellose Materialoberfläche wirkt die Jesusfigur befremdlich entrückt, unnahbar. Hier werden weder übermäßiges Leiden noch eine ausgeprägte Individualität deutlich. Es fehlen auch weitere Bezüge zur Leidensgeschichte Jesu. Wallinger knüpft somit nicht nahtlos an die christliche Bildgeschichte an. Gerade deshalb ist die Installation für religiöses Lernen aufschlussreich. Traditionell gründet die Dichte des Motivs „Ecce homo“ in dem Spannungsfeld von Christusbild und Menschenbild.¹³ In diesem Sinne lassen sich auch an Wallingers „Ecce homo“ in christolo-

⁹ Aus: kunst und kirche 2/2002, 97.

¹⁰ Vgl. David Burrows / Ian Hunt, Mark Wallinger. Credo, Liverpool 2000; Michael Bulgakow / Adrian Searle, Mark Wallinger. Secession, Wien 2000.

¹¹ Vgl. zum Motiv „Ecce Homo“ Anton Legner, Ecce homo, in: LCI 1 (1968) 558-561; Gertrud Schiller, Ikonographie der christlichen Kunst. Bd. 2: Die Passion Jesu Christi, Göttingen 1968, 84-87.

¹² Aus: kunst und kirche 2/2002, 98 (Foto: Johannes Rauchenberger).

¹³ Auch nach dem weitgehenden Abbruch der christlichen Bildgeschichte lebt daher im 20. Jahrhundert das Motiv „Ecce homo“ in der bildenden Kunst als Bild vom leidenden Menschen fort. Vgl. Horst Schwebel (Hg.), Ecce homo. Vom Christusbild zum Menschenbild, Menden 1987; Theodor

gischer und anthropologischer Perspektive Fragen stellen. Trafalgar Square ist ein Ort der Massen, Aufmarschplatz für Feiern und Demonstrationen, ein zeitgemäßer Ort, an dem nach Ansicht Wallingers heutzutage Christus „dem Mob vorgeführt wird.“¹⁴ Aber was für ein Jesusbild wird an diesem Platz der Öffentlichkeit gezeigt? Hier steht ein gut durchtrainierter, makelloser, mit weißem kaltem Marmor überzogener Mann, der unnahbar auf einem überdimensionalen Sockel ausgestellt ist! Was ist das für ein Bild vom Menschen?

Religiöse Lernprozesse, die durch eine solche Werkbetrachtung ausgelöst werden, stehen im Zentrum religionspädagogischer Ansätze, die ich als 'kunstorientierte' bezeichnen möchte. Bei diesen Entwürfen steht, wie der Name schon sagt, ein Kunstwerk im Mittelpunkt des Interesses, wobei vielfach explizit an die Geschichte des Bildes im Christentum angeknüpft wird. Kunst besitzt hierbei den Status eines *locus theologicus*¹⁵ und birgt ggf. einen Erkenntnisgewinn für Glaube und Theologie. In dem vorliegenden Beispiel könnte dies in christologischer und anthropologischer Hinsicht näher ausgeführt werden.

Diese Ansätze knüpfen auf der hermeneutischen Ebene vielfach an den Bildbegriff der Kunstwissenschaftler *Max Imdahl* und *Gottfried Boehm* an und übernehmen deren Unterscheidung von 'sehendem' und 'wiedererkennendem Sehen'. In methodischer Hinsicht liegt der bekannteste, vielfach zitierte und variierte Zugang sicherlich in den „Fünf Stufen der Bildbegegnung“ von *Günter Lange* vor, in denen dieser konsequent Bild- und Betrachterorientierung miteinander verschränkt.¹⁶

Damit gründet sich die erste hier betrachtete Position auf ein enges Verständnis von ästhetischem Lernen. Ästhetisch orientiertes Lernen wird hier als ein Lernen mit und an Kunstwerken und kunstnahen Objekten betrachtet.

Eggers / Heribert Fendrich, *Ecce homo. Bilder von Gott und Welt aus der modernen Kunst*. Bd. 2, Düsseldorf 1998.

¹⁴ *Mark Wallinger*, „Im Anfang war das Wort...“ Mark Wallinger im Gespräch mit Johannes Rauchenberger und Alois Kölbl, in: *kunst und kirche* 2/2002, 97-101, 100.

¹⁵ Vgl. zur Kunst als *locus theologicus* *Alex Stock*, *Ist die bildende Kunst ein locus theologicus?*, in: ders. (Hg.), *Wozu Bilder im Christentum? Beiträge zur theologischen Kunsttheorie*, St. Ottilien 1990, 175-181; *ders.*, *Die Bilder, die Kunst und die Theologie*, in: Jürgen Heumann / Wolfgang-Erich Müller (Hg.), *Kunst-Positionen. Kunst als Thema gegenwärtiger evangelischer und katholischer Theologie*, Stuttgart 1998, 11-17. *Markus Zink* wählt – inhaltlich verwandt – den Begriff des „theologischen Potentials“ und betont die heuristische Funktion der Kunst für die Theologie. Vgl. *ders.*, *Theologische Bildhermeneutik. Ein kritischer Entwurf zu Gegenwartskunst und Kirche*. Münster 2003, 225 und 517f.

¹⁶ Vgl. *Günter Lange*, *Zum Bildergebrauch in der theologischen Bildungsarbeit. Ein Überblick*, in: *ders.*, *Bilder zum Glauben. Christliche Kunst sehen und verstehen*, München 2002, 26-45, 41-45; *ders.*, *Aus Bildern klug werden*, in: *entwurf. Religionspädagogische Mitteilungen* 1/1997, 8-13; *ders.*, *Zum Umgang mit Bildern der Kunst im Religionsunterricht*, in: *Lupe* 1/1998, 4-15, 12ff. Vgl. a. *Hans Schmid*, *Die Kunst des Unterrichts. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht*, München 1997, 125-178, der *Langes* fünf Schritte in ein umfassenderes Grundmodell des Unterrichtsaufbaus einbaut.



Abb. 4: Stuhlkreuz¹⁷

(B) Was sehen Sie auf dem Bild (vgl. Abb. 4)? Zwei schwarze Linien, vier weiße Felder, ein Kreuz – nur ohne Kreuzifix? Vergleichen Sie es mit *Kasimir Malewitschs* „Schwarzes Kreuz auf weißem Grund“ (Anfang 1920)! Welche Bedeutung schreiben Sie diesem Kreuz, oder Kreuz allgemein zu? Ein sehr einfaches Bild kann zu ausführlicher und auch ungewohnter Wahrnehmung herausfordern und ggf. zu weit reichenden Reflexionen anregen.

In diesem Sinne wird in der zweiten Position ästhetischen Lernens 'Wahrnehmung' zur zentralen Kategorie, sodass ich diese Entwürfe als 'wahrnehmungsorientierte' bezeichnen möchte.¹⁸ Diese Ansätze stehen in der Tradition einer besonders in der Praktischen Theologie vollzogenen Entwicklung von Handlungstheorien zur Wahrnehmungswissenschaft.¹⁹ Damit wird 'Ästhetik' hier im ursprünglichen Sinne als Wahrnehmungslehre verstanden und weder auf Kunst noch auf die ästhetische Empfindung des Subjekts eingeschränkt.²⁰ Wahrnehmung und Wahrnehmungsfähigkeit werden als Fundament jeglichen religiösen Lernens betrachtet, wahrnehmungsorientiertes religiöses Lernen erhält

¹⁷ Foto: *Claudia Gärtner*.

¹⁸ Vgl. hierzu insbesondere die Arbeiten von *Peter Biehl*, *Georg Hilger*, *Albrecht Grözinger*, *Wolf-Eckhart Failing* und *Hans-Günter Heimbrock*. Vgl. mit religionsdidaktischem Schwerpunkt *Georg Hilger*, *Ästhetisches Lernen*, in: *ders.* u.a., *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2003, 305-318; *ders.*, *Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln I*, in: Engelbert Groß / Klaus König (Hg.), *Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht*, Regensburg 1996, 9-29; *Peter Biehl*, *Religionspädagogik und Ästhetik*, in: *JRP* 5 (1988) 3-44; *ders.*, *Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung. Zur Bedeutung ästhetischen Denkens für eine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre*, in: *Albrecht Grözinger / Jürgen Lott* (Hg.), *Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns*, Rheinbach-Merzbach 1997, 380-411.

¹⁹ Vgl. *Wolf-Eckhart Failing / Hans-Günter Heimbrock*, *Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis*, Stuttgart 1998, 11-36; *Albrecht Grözinger*, *Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung*, Gütersloh 1995. Diese Entwicklung hat aufgezeigt *Stefan Altmeyer*, *Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lehren*, Stuttgart 2006.

²⁰ Vgl. *Biehl* 1988 [Anm. 18], 5.

dabei primär eine erfahrungs- und subjektorientierte Ausrichtung. Zahlreiche Autoren greifen hierbei auf die antike Unterscheidung der ästhetischen Erfahrung in Aisthesis, Katharsis und Poiesis zurück. Diese drei Dimensionen avancieren zugleich zu einer didaktischen Grundstruktur des 'wahrnehmungsorientierten Ansatzes'. So schlägt z.B. *Georg Hilger* vor, religiöses Lernen auf Aufmerksamkeit und Achtsamkeit auszurichten, Wahrnehmungsgewohnheiten aufzubrechen, einen fremden Blick zu riskieren: aisthesis!²¹ In unserem Kreuzbild hieße dies beispielsweise darauf zu achten, wo überall Kreuze in unterschiedlichsten Zusammenhängen und Formen auftauchen. Es ist möglich, die Bedeutungs- und Kontextvielfalt dieser Kreuzdarstellungen zu erarbeiten und die Ambivalenzen dieses Zeichens bzw. Symbols zu erkennen.²² Zweitens soll religiöses Lernen dazu anleiten, dem Leben und Glauben Gestalt zu verleihen, innere Vorgänge und Eindrücke Gestalt werden zu lassen, neues Handeln zu initiieren usw.: poiesis! In Bezug auf das Kreuz kann die poetische Dimension befähigen, der Bedeutung des Kreuzes im eigenen Leben und Glauben nachzuspüren und diese Bedeutung auch in eigenen Kreuzdarstellungen zum Ausdruck zu bringen.²³ Und letztlich kann ästhetisches Lernen hierbei zur Urteils- und Entscheidungsfähigkeit anstiften, zur Stellungnahme herausfordern, bisher ungeahnte Möglichkeiten erschließen: katharsis! In unserem Beispiel könnte dies zu einer fundiert kritischen Haltung gegenüber der inflationären Verwendung des Kreuzsymbols in Werbung und Populärmedien führen.²⁴ Wahrnehmungsorientiertes religiöses Lernen umfasst damit ein weites didaktisches Feld, es kann von projektartigem Lernen bis zu Symbolisierenlernen, von kreativer Bibelarbeit bis zu außerschulischem Lernen, von Stille-Erfahrungen, Meditation bis zu Fest- und Feiergegestaltung reichen. Gemeinsames religionspädagogisches Grundprinzip ist hierbei die „produktive Verlangsamung“²⁵. Nach *Hilger* können all diese religionsdidaktischen Ansätze unter dem Begriff ästhetische Bildung zusammengefasst werden, Ästhetik wird damit explizit nicht auf Kunst oder das Schöne reduziert.²⁶ Zugleich ist damit das Ästhetikverständnis nur vage konturiert, ästhetisches Lernen lässt sich von anderen Lernformen und Ansätzen nur schwer abgrenzen.

²¹ Vgl. zum Folgenden *Hilger* 2003 [Anm. 18], 309ff.

²² Vgl. grundlegend zum Kreuz *Georg Baudler*, Das Kreuz. Geschichte und Bedeutung, Düsseldorf 1997; *Ingrid Riedel*, Formen. Kreis, Kreuz, Dreieck, Quadrat, Spirale, Stuttgart 1985, 37-66; *Wilhelm Ziehr*, Das Kreuz. Symbol, Gestalt, Bedeutung, Stuttgart – Zürich 1997; *Peter Biehl*, Symbole geben zu lernen II. Zum Beispiel: Brot, Wasser und Kreuz. Beiträge zur Symbol- und Sakramentendidaktik, Neukirchen-Vluyn 1993, 28-56, 172-224, 308-335.

²³ Vgl. ebd., 172-224; 354-371; *Andrea Rieck*, Nicht zu Kreuze kriechen, in: ru. Ökumenische Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts 24 (2/1994) 59-61.

²⁴ Vgl. zahlreiche Beispiele zu Kreuz in der Werbung in: www.glauben-und-kaufen.de.

²⁵ Vgl. *Hilger* 1996 [Anm. 18], 26f; *ders.*, Für eine Verlangsamung im Religionsunterricht, in: KBl 119 (1/1994) 21-30.

²⁶ Vgl. *ders.* 1996 [Anm. 18], 20f.



Abb. 5: *Silke Rehberg*, Kreuzweg St. Theresia, Münster 2008 / VG Bild-Kunst, Bonn 2009.²⁷

(C) Mitglieder eines Familienkreises schreiten in der Kirche St. Theresia in Münster den von *Silke Rehberg* 2008 gestalteten Kreuzweg ab (vgl. Abb. 5). Sie betrachten die fast lebensgroßen acht Köpfe, äußern ihre Emotionen beim Betrachten des leidenden Menschen und gehen der ungewohnten Hängung der Köpfe nach. Sie entwerfen Texte zu den einzelnen Stationen oder malen hierzu Bilder. Gemeinsam gehen sie die Stationen in Stille ab, es werden die selbst geschriebenen Text und Bilder vorgestellt. Abschließend wird die Leidensgeschichte Jesu vorgetragen, die Passion Jesu wird im Gespräch mit den Eindrücken, den Texten und Erfahrungen der Teilnehmer/innen in Beziehung gesetzt. So oder ähnlich könnten religiöse Lernprozesse initiiert werden, die ich unter der Überschrift 'performativ ästhetisches Lernen' zusammenfassen möchte. Hierunter können auch die Ansätze der so genannten 'performativen Religionspädagogik' fallen, die ihren Ausgangspunkt zumeist in sinnlich-ästhetischen Objektivationen der konkreten Religion suchen.²⁸ Dabei umfassen die Ansätze performativ-ästhetischen Lernens vielfältige, z.T. heterogene Entwürfe. Allen Forschungsbeiträgen gemein ist jedoch, dass für sie Religion nicht rein rational zugänglich ist. Nur im Umgang mit religiösen Vollzügen, in der raum-leiblichen Übernahme religiöser Perspektiven kann Religion für die zu bildenden Subjekte erfahrbar und begreifbar werden. *Silke Leonhard* drückt dies in einem Wortspiel so aus: „Mit Religion muss man ganz elementar umge-

²⁷ Foto: *Claudia Gärtner*.

²⁸ Vgl. zur performativen Religionspädagogik *Thomas Klie* / *Silke Leonhard* (Hg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003; Themenheft: Performativer Religionsunterricht?!: rhs 45 (1/2002); Themenheft: Didaktik – Performanz – Bildung: ZPT 60 (1/2008); *Ludwig Rendle* (Hg.), Mehr als reden über Religion... 1. Arbeitsforum für Religionspädagogik 21-23. März 2006. Dokumentation, Donauwörth 2006; *Bernhard Dressler* / *Thomas Klie*, Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht, in: Pastoraltheologie 96 (6/2007) 241-254.

hen lernen, sonst *umgeht* man sie.“²⁹ Erst in der konkreten Gestalt, wie hier in einem Kreuzweg oder in einer Kreuzwegandacht, offenbart sich der religiöse Gehalt der christlichen Religion. Die konkret gelebte Religion muss daher in ästhetisch orientierten religiösen Lernprozessen wahrgenommen und erschlossen werden. Inszenieren und kreatives Gestalten bilden sich als übergreifende didaktische Prinzipien heraus und stellen einen durchgängig ästhetischen Grundzug des performativen Ansatzes dar. Dabei wird die (christliche) Tradition besonders anhand ihrer leib-räumlichen Artikulationen und Objektivationen zu einem „Spiel-Raum“, in dem sich Kinder und Jugendliche zur „Probe“ in religiösen „Welten“ aufhalten.³⁰ So können die Familien anhand des Kreuzwegs von *Rehberg* in die Tradition der *Compassio* eintauchen, sich durch Skulptur, Text und Gebet in das Leiden eines Menschen bzw. in das Leiden Jesu Christi verwickeln lassen, zugleich aber durch das didaktische Arrangement in Distanz dazu treten.³¹ Religiöse Sichtweisen werden somit primär ausprobiert und können nachgängig analysiert und reflektiert werden.

Die gemeinsame Bezeichnung der Ansätze als ‘performativ’ darf aber nicht darüber hinweg täuschen, dass die jeweiligen Entwürfe von zum Teil sehr unterschiedlichen Performancebegriffen ausgehen. Dies schlägt sich auch in den didaktisch-methodischen Verfahren nieder. Während einige Ansätze ‘Performance’ im Sinne von Theaterinszenierungen verstehen, die einen begrenzten ‘Probeaufenthalt’ mit fest umschriebenen Rollen in inszenierten religiösen Welten vorsehen³², gehen andere Ansätze von einem aus der Kunst- und Kulturwissenschaft entlehnten Performancebegriff aus³³, der auf eine subjektiv performative Aneignung religiöser Formen und Objekte zielt und damit offene und unvorhersehbare Unterrichtsprozesse mit sich bringt. Performativ-ästhetisches Lernen besitzt daher ein recht weites Zielareal und geht wie der ‘wahrnehmungsorientierte Ansatz’ von einem weiten Ästhetikbegriff aus. Dieser wird jedoch insbesondere auf die leiblich-räumlichen, ästhetischen Objektivationen der Religion begrenzt.

²⁹ *Silke Leonhard*, *Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs*, Stuttgart 2006, 186.

³⁰ Vgl. *Bernhard Dressler*, *Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch*, in: *rhs* 45 (1/2002) 11-19, hier 14ff.; *Leonhard* 2006 [Anm. 29], 476.

³¹ Bei *Silke Rehbergs* Kreuzweg wird diese Distanz sogar in mehrfacher Hinsicht deutlich. Denn der Kreuzweg ist seit jeher ein Medium, das die Distanz von historischem Heilsgeschehen und Gläubigen zu verbinden sucht und dabei genau diese Distanz mit zum Ausdruck bringt. Bei *Rehberg* wird diese Distanz explizit. Sie knüpft zwar an die Kreuzwegtradition an, allerdings im Modus des Bruchs. Hier wird nicht die Leidensgeschichte Jesu mit dem Ziel dargestellt, die Passion zu vergegenwärtigen. Vielmehr führt sie uns einen leidenden Menschen vor Augen. „*Ecce homo*“ heißt daher auch paradigmatisch ihre erste Station.

³² Vgl. besonders die Arbeiten von *Thomas Klie*, *Bernhard Dressler* und *Silke Leonhard*.

³³ Vgl. insb. *Harald Schroeter-Witke*, *Performance als religionsdidaktische Kategorie. Prospekt einer performativen Religionspädagogik*, in: *Klie / Leonhard* 2003 [Anm. 28], 47-66; *ders.*, *Mission als Verfahren. Praktisch-theologische Anmerkungen zu einer performativen Religionspädagogik*, in: *Michael Böhme u.a. (Hg.)*, *Mission als Dialog. Zur Kommunikation des Evangeliums heute*, Leipzig 2003, 151-168; *ders.*, *Praktische Theologie als Performance. Ein religionspädagogisches Programmheft mit 7 Programmpunkten*, in: *Eberhard Hauschildt / Ulrich Schwab (Hg.)*, *Praktische Theologie für das 21. Jahrhundert*, Stuttgart 2002, 143-159.

3. Leistungen der Ästhetik in Hinblick auf religiöses Lernen

Was genau leistet nun Ästhetik bzw. ästhetisches Lernen in Hinblick auf religiöses Lernen? Einiges ist in den vorangegangenen Überlegungen bereits angeklungen. Deutlich dürfte sein, dass auch die Leistungen von ‘Ästhetik’ entsprechend dem zu Grunde gelegten Ästhetikbegriff differenziert werden müssen. Ich skizziere im Folgenden in diesem Sinne kurz mögliche Leistungen und versuche dabei, auch auf Beziehungen zu den weiteren auf der Tagung thematisierten Dimensionen von ‘Praxis’ und ‘Kognition’ hinzuweisen.

Bereits verdeutlicht wurde, dass der *kunstorienteerte* Ansatz Kunst als Erkenntnisort der Theologie versteht. In der Betrachtung von Kunst ereignet sich im gelingenden Fall (theologische) Erkenntnis, (theologische) Wahrheit wird dann prozesshaft erschlossen. Und umgekehrt: Die Auseinandersetzung mit theologischen Bildkonzepten bzw. christlichen Bildtraditionen kann auch auf die (autonomen) Kunstwerke ein neues Licht werfen, wenn wir diese „in ihrer Autonomie ernst nehmen, [...] aber in ihren bildlichen Lösungen noch einmal kritisch auf die Tradition befragen, die ja gerade vom Christentum mitbestimmt war. [...] Dabei kann es zu einem Stimulans für eine wechselseitige Beziehung kommen.“³⁴ In ähnlicher Perspektive kann Kunst zum ‘Spiegel’ der jeweiligen Zeit werden. Künstler/innen werden dabei als „Seismografen“ der Gegenwart verstanden³⁵, die ihre Erfahrungen verdichtet in ihren Werken zum Ausdruck bringen. In diesem Sinne ermöglicht Kunst nach *Rita Burrichter* „einen paradigmatischen Zugriff auf die [...] Problemfelder religiöser Bildung mit ihrem prekären Verhältnis von Wahrheit und Pluralität, Individualität und Sozialität, Tradition und Gegenwart.“³⁶ Aber auch Bilder und Kunstwerke aus der reichhaltigen christlichen Kunst- und Kulturgeschichte können für religiöses Lernen heute noch relevant sein, indem sie zum einen allgemein zur Bildung eines Kultur- und Traditionsbewusstseins beitragen. Zum anderen können sie ganz speziell als Dokumente der kirchlichen Lehre und des christlichen Glaubens in die christliche Tradition und kirchliche Lehre einführen. Ein solcher Umgang mit Bildern profitiert davon, dass visuelle Objekte besonders einprägsam sind und Glaubensinhalte nachhaltig im Gedächtnis bleiben. Dabei sprechen Bilder bzw. Kunstwerke nicht nur die Ratio an, sondern laden auch zu einer religiös-spirituellen Auseinandersetzung ein. In diesem Sinne können sie „Bilder zum Glauben“ sein, wie *Günter Lange* treffend eines seiner Bücher betitelt.³⁷ Auch nach dem ‘Bruch’ zwischen christlicher und auto-

³⁴ *Johannes Rauchenberger*, *Biblische Bildlichkeit. Kunst-Raum theologischer Erkenntnis*, Paderborn 1999, 386. So sucht z.B. der Kunstwissenschaftlicher *Gottfried Boehm* explizit den Dialog mit dem biblischen Bilderverbot bzw. mit den hieraus erwachsenen ikonoklastischen Bildkonzeptionen. Vgl. *ders.*, *Die Wiederkehr der Bilder*, in: *ders. (Hg.)*, *Was ist ein Bild?*, München 1993, 11-38; *ders.*, *Die Bilderfrage*, in: *ebd.*, 325-343; *ders.*, *Ikonoklastik und Transzendenz*, in: *Wieland Schmied (Hg.)*, *GegenwartEwigkeit. Spuren des Transzendenten in der Kunst unserer Zeit*, Berlin 1990, 27-34.

³⁵ Vgl. *Günter Lange*, *Umgang mit Kunst*, in: *Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hg.)*, *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen 1993, 247-261, 256.

³⁶ *Rita Burrichter*, „Jeder ist in seiner eigenen Welt, aber meine ist die richtige.“ *Umgang mit Wahrheitsansprüchen als Aufgabe religiöser Bildung heute*, in: *RpB* 50/2003, 27-37, 36f. Vgl. exemplarisch für den Bereich der Anthropologie *Claudia Gärtner*, *Zerbrochene, verflüchtigte Ichs. Anthropologische Spurensuche in zeitgenössischer Kunst*, in: *JRP* 20 (2004) 9-25; *dies.*, *Kunst auf der Suche nach dem „real life“*, in: *KBl* 127 (5/2002) 354-361.

³⁷ Vgl. *Lange* 2002 [Anm. 16].

nomer Kunst werden Bilder mit religiös-transzendenten Kategorien beschrieben, regen Kunstwerke zu einer spirituellen Betrachtung an.

Diese sehr geraffte Skizze möglicher Beiträge von Kunst in Hinblick auf religiöses Lernen weist auf Schwerpunktsetzungen hin: Abgesehen von der religiös-spirituellen Betrachtung von Kunst, deren Gewinn allerdings in Anbetracht der christlichen Frömmigkeitsgeschichte nicht hoch genug einzuschätzen ist, mündet der kunstorientierte Ansatz zumeist in einer eher kognitiv ausgerichtete Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben, wobei 'kognitiv' hier nicht mit Wissenserwerb gleichzusetzen ist.

Der Hauptbeitrag des *wahrnehmungsorientierten* Ansatzes liegt m.E. in der Ausweitung der vielfach kognitiv enggeführten oder gar auf Wissenserwerb fokussierten Lernprozesse, wie sie insbesondere im Kontext von Schule und Unterricht häufig auftreten. Durch die beschriebene Dimension der Aisthesis wird religiöses Lernen auf alle Sinne ausgerichtet – ein Lernprozess, in dem sich das Subjekt rezeptiv-empfangend öffnet. Die hierdurch kultivierte Wahrnehmungsfähigkeit ist für ein religiös-spirituelles Lernen und Leben grundlegend, sie bricht Wahrnehmungsgewohnheiten auf, bietet neue Sichtweisen, Erfahrungen mit der Erfahrung, und ermöglicht auch einen erweiterten Blick auf Alltagserfahrungen. Sie ermöglicht, in Freiheit spielerisch neue Möglichkeiten zu entdecken, in diesem Sinne trägt Wahrnehmung dazu bei, Wirklichkeit aus der Glaubenstradition mit allen Sinnen zu erproben, gleichsam Sehvorschlüsse und Visionen als deutende Erfahrungsmuster anzubieten.

Die poetische Dimension religiösen Lernens hat die Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit im Blick. Ästhetisches Lernen verbleibt somit nicht bei einer rezeptiven Haltung, sondern wird praktisch. Dabei soll gelernt werden, Wahrgenommenes, Lebenseinstellungen, Botschaften, innere Einsichten, Glaubenserfahrungen usw. in einen angemessenen kreativen Ausdruck zu überführen. Leben und Glauben sollen eine äußere Gestalt erhalten, die den individuellen Erfahrungen der Subjekte entspricht.

So ausgerichtetes religiöses Lernen zielt auch auf religiöse Entscheidungs- und Urteils-kompetenz. Im Rahmen wahrnehmungsorientierten ästhetischen Lernens wird jenseits der Dichotomie 'richtig' und 'falsch' eine intersubjektive Verständigung über religiöse und bzw. ästhetische Erfahrungen angestrebt.³⁸ Hier wird Entscheidungs- und Urteils-fähigkeit gefördert, indem aktiv-kritisch zur Stellungnahme gegenüber dem Wahrgenommenen aufgefordert wird. „Wenn ästhetische Wahrnehmung unter der Perspektive von Katharsis Wahrnehmungsfähigkeit ausweitet auf die Möglichkeit des Schönen und Guten und Wahren, dann fördert sie auch die Vorstellung von dem, was anders sein könnte und wie es anders sein könnte.“³⁹ So verstandenes ästhetisches Lernen bezieht sich damit auch darauf, Vorstellungskraft und Einbildungskraft für eine veränderte und verändernde Weltansicht zu wecken. In dieser Hinsicht liegen ästhetische und ethische Lern- und Bildungsziele eng beieinander.⁴⁰

³⁸ Vgl. Biehl 1988 [Anm. 18], 14.

³⁹ Georg Hilger, Wahrnehmung und Verlangsamung als religionsdidaktische Kategorien. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik, in: Hans-Günter Heimbrock. (Hg.), Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt, Weinheim 1998. 138-157, 145.

⁴⁰ Vgl. Jürgen Werbeck, Theologische Ästhetik nach dem Ende der Kunst, in: RpB 30/1992, 19-29, 26; Biehl 1988 [Anm. 18], 40ff.

Religiöses Lernen, das somit Aisthesis, Katharsis und Poiesis als entfaltete Dimensionen ästhetischer Erfahrung ernstnimmt, tritt im wahrnehmungsorientierten Ansatz einer kognitiven Engführung religiösen Lernens entgegen und trägt zu einer veränderten praktisch orientierten Lern- und Sozialkultur bei. Diese ist im gelingenden Fall erfahrungsgesättigt und praxisorientiert auf Leben und Glauben sowie die Sinn- und Leiblichkeit der lernenden Subjekte bezogen.⁴¹

Performativ ästhetisches Lernen geht davon aus, dass Religion nicht rein kognitiv zugänglich ist. Daher ist es wesentliches Ziel dieses Ansatzes, der gelebten Religion angemessene Wahrnehmungs- und Handlungsräume in religiösen Lernprozessen einzuräumen. Dabei geht es um prozesshaftes, offenes Lernen. „Es sollen keine feststehenden Bedeutungen herausgefunden, sondern ein tendenziell unabschließbarer Deutungsprozess in Gang gesetzt werden. Kurzum: nicht feststellen, sondern fortschreiben.“⁴² Performativ ästhetisches Lernen setzt damit bei den Subjekten des religiösen Lernens an, die sich zur 'Probe' in den didaktisch inszenierten religiösen Formen aufhalten. Denn gerade performative, didaktische „Inszenierungen leben davon, dass sich mehr ereignet, als Unterrichtende erwarten können, oder weniger, was nicht schlechter ist.“⁴³ Dies bedeutet, dass sich der Kern religiösen Lernens im performativen Akt selbst ereignet, „dass die Performance die Religion der daran beteiligten Subjekte allererst entstehen und zur Darstellung kommen lässt“⁴⁴. Der Ausgang dieses Geschehens ist offen, die christliche Religion mit ihrer spezifischen Form gelebter Religiosität wird angeeignet, transformiert oder auch wieder fallengelassen. Beim performativ ästhetischen Lernen stehen damit „Ästhetik – Kognition – Praxis“ in einem engen Wechselspiel von ästhetisch gestalteter Religion, praktisch orientiertem Ausprobieren dieser Religion sowie kognitiv orientierter Reflexion des Erfahrenen. Doch dieses enge Wechselspiel bedarf meines Erachtens ebenso noch einer näheren Klärung wie auch das hier implizierte Verständnis von Ästhetik, Kognition und Praxis.

Was leistet somit 'Ästhetik' für religiöse Lernprozesse? Auch hier gilt – vielleicht in besonders nachdrücklicher Weise – die lerntheoretische Binsenweisheit: Lernen ist immer Sache der Lernsubjekte selbst. Ob also ästhetisches Lernen im engen Sinne oder im weiten Sinne, das, was jeweils erfahren oder gelernt wird, entzieht sich speziell auch einer ästhetisch orientierten Didaktik.

⁴¹ Vgl. Georg Hilger, Religionsunterricht und Ästhetik, in: KBl 121 (5/1996) 315-318, 318.

⁴² Thomas Klie / Silke Leonhard, Schauplätze und Vollzüge, in: dies. 2003 [Anm. 28], 229-233, 229.

⁴³ Dieter Zilleßen, Gegenreligion. Über religiöse Bildung und experimentelle Didaktik, Münster 2004, 70.

⁴⁴ Schroeter-Wittke 2003 [Anm. 33], 62. Schroeter-Wittke betont jedoch, dass diese Konsequenz nicht von allen Vertreter/innen der Performativen Religionspädagogik in dieser Schärfe gesehen wird. So liegt bei einigen Autoren der Schwerpunkt insbesondere bei der Aneignung der christlichen Religion durch didaktische Inszenierungen, bei anderen verstärkt beim handelnden Subjekt, das sich die christliche Religion selbstständig und kompetent zum eigenen Bedarf aneignet.