

Claudia Gärtner

Weihnachten – ein enttraditionalisiertes Fest

Festtagsbräuche als Anlass zu ästhetisch orientiertem religiösen Lernen

Dr. Claudia Gärtner ist Professorin für Praktische Theologie an der TU Dortmund. Nach der Promotion in Systematischer Theologie arbeitete sie mehrere Jahre als Studienrätin i. K. in den Fächern Kunst und Katholische Religionslehre. Diese Unterrichtserfahrungen bildeten eine Grundlage ihrer religionspädagogischen Habilitation zum ästhetischen Lernen (2011).

1. Weihnachten – ein ästhetisches Fest

„Irina hatte auf Wahrung der Traditionen bestanden. Das wäre ja noch schöner! Was wäre Weihnachten ohne Weihnachtsbaum? Der Weihnachtsbaum und die Klostergans gehörten einfach zu Weihnachten, und auch wenn Irina ein bisschen vor dem alljährlichen Besuch der Schwiegereltern graute, auch wenn sie schon jetzt die bemüht einvernehmliche Atmosphäre spürte, die jedes Jahr an der Festtagstafel aufkam: die gestelzten Gespräche, das umständliche Öffnen der Geschenke, die vorgetäuschte Freude bei allen (...) – auch wenn das alles im Grunde peinlich und anstrengend und bis zu einem gewissen Grad idiotisch war, bestand Irina auf der Einhaltung des Rituals“¹. So schildert Eugen Ruge in seinem Roman „In Zeiten des abnehmenden Lichts“, der 2011 den Deutschen Buchpreis erhalten hat, die Weihnachtsvorstellungen von Irina, einer aus Russland stammenden und nun in der DDR lebenden Kommunistin. Weihnachten widersetzte sich in der DDR vielerorts der kommunistischen Ideologie ebenso wie es gegenwärtig Säkularisierungstendenzen trotz. Das Fest ist aus der Gesellschaft nicht fortzudenken. Viel stärker als Ostern, Karfreitag oder Christi Himmelfahrt strukturiert es den Jahresverlauf und umfasst einen – wenn auch breiten – gemeinsamen Kanon an Traditionen und Bräuchen. Worin liegt die „Widerstandsfähigkeit“ des Festes? Warum wird es landauf landab gefeiert, ohne dass die Menschwerdung Gottes noch maßgebliche gesellschaftliche Prägekraft besitzt?

Ich möchte im Folgenden nicht ökonomischen Begründungsversuchen nachgehen, obwohl es offensichtlich auch handfeste wirtschaftliche Interessen sind, die uns an die Weihnachtsbräuche erinnern. Vielmehr möchte ich dem ästhetischen Potenzial von Weihnachtsbräuchen nachgehen, die m. E. auch eine Begründung darstellen, warum wir uns Jahr für Jahr – gläubig oder nicht – dem ökonomisch angeheizten Weihnachtstrubel hingeben.

Schon ein Blick auf Irinas Schilderungen des Weihnachtsfestes in der DDR zeigt, dass hier sinnlich-ästhetische Freuden bedeutsam sind: Es geht um den wohlgeschmückten Baum, um opulentes Essen und Geschenke. Auch ein vertiefter Blick auf spezifisch christliche Weihnachtssymbolik und -traditionen verdeutlicht, dass ästhetisch geprägte Kategorien hierbei zentral sind. Licht, Sterne, Stall, Weihrauch, Gold, Myrrhe, Tannenbaum uvm. sind Elemente, die sinnlich-ästhetisch erfahrbar sind. Nicht von ungefähr haben diese im Verlauf der Christentumsgeschichte die biblische Weihnachtsgeschichte, die diesbezüglich eher zurückhaltend ist, überlagert. Es macht somit Sinn, gerade das Weihnachtsfest als Ort ästhetisch orientierten religiösen Lernens auszuwählen. Und so möchte ich im Folgenden in einige Grundgedanken ästhetischen Lernens einführen und diese anhand von Weihnachtsdarstellungen und -traditionen verdeutlichen.

2. Ästhetisches Lernen – eine Begriffsklärung

In der Religionspädagogik wird unter dem Terminus „Ästhetisches Lernen“ Unterschiedliches zusammengefasst. Hierzu können das meditative Ausmalen von Kopiervorlagen, das Basteln von Weihnachtsschmuck, das Singen von Weihnachtsliedern oder die kritische Auseinandersetzung mit Weihnachtsmotiven in der Werbung ebenso zählen wie die Durchführung eines Krippenspiels, die Analyse eines Weihnachtsoratoriums oder eines Kunstgemäldes. Schon diese kurze Aufzählung verdeutlicht, dass eine religionsdidaktisch reflektierte Auseinandersetzung mit ästhetischem Lernen differenzieren muss. Ich schlage hierzu eine Unterscheidung von drei Richtungen ästhetischen Lernens vor: dem wahrnehmungs-, kunst- und performativ-ästhetisch orientierten Lernen.²

Unter **wahrnehmungsorientiertem Lernen** subsumiere ich Ansätze, die sich explizit oder implizit an der antiken Dreiteilung *aisthesis*, *poiesis* und *katharsis* ausrichten. Diese wurde im 20. Jahrhundert durch Hans Robert Jaub für die Literaturwissenschaft wiederentdeckt und breit im allgemeinen Ästhetikdiskurs rezipiert.³ Auch die Religionspädagogik knüpft hieran an.⁴ Dabei bezieht sich der griechische Begriff „*aisthesis*“

² Vgl. ausführlich C. Gärtner, Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe, Freiburg/Basel/Wien 2011, S. 51–99.

³ Vgl. R. Jaub, Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik, Frankfurt/M. 1984.

⁴ Vgl. G. Hilger, Ästhetisches Lernen, in: ders./S. Leimgruber/H.-G. Ziebertz, (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2007, S. 305–331; ders., Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln I. Subjektorientierung, in: E. Groß/K. König (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996, S. 9–29. An Hilger wiederum schließen viele Praxismodelle an.

¹ E. Ruge, In Zeiten des abnehmenden Lichts, Hamburg 2011, S. 248.

(wörtlich: Wahrnehmung) auf die bewusste Betrachtung von Welt und Kunst und zielt auf die Bildung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit. Es geht hierbei um die Sensibilisierung der Sinnlichkeit, um die Infragestellung und Irritation von gewohnter Wahrnehmung, um neue Perspektiven auf Welt und auf sich selbst. Verlangsamung der Wahrnehmung ist hierbei ein zentrales methodisches Leitmotiv. „*Poiesis*“ (wörtlich: machen) weist auf die ästhetische Gestaltung von Wirklichkeit und zielt darauf, das eigene Selbst sowie die Welt neu und menschlicher zu gestalten. Die bewusste ästhetische Gestaltung der Advents- und Weihnachtszeit im Klassenraum fiele z. B. hierunter. Mit leichten inhaltlichen Verschiebungen zum antiken Verständnis von „*katharsis*“ (wörtlich: Reinigung) geht ästhetisches Lernen zudem davon aus, dass es kritisches Bewusstsein fördert, zu kritischem Urteilen befähigt und die Menschen für humaneres Urteilen und Handeln sensibilisiert. Eine kritische Auseinandersetzung kommerzialisierter und ästhetisierter Weihnachtsbräuche wäre ein Paradebeispiel kathartisch ausgerichteten Lernens.

Bei wahrnehmungsorientiertem religiösem Lernen handelt es sich um eine weite Auffassung von „Ästhetik“, entsprechend weit sind auch die Lernobjekte und –methoden. So sind hierzu sowohl Stilleübungen im Advent, die Gestaltung einer Krippe wie auch die Kritik an „Weihnachtsmann und Co“⁵ zu zählen.

Im Vergleich hierzu ist **kunstorientiertes Lernen** deutlich enger gefasst, indem es auf eine Auseinandersetzung mit bildender Kunst (aber auch Musik oder Literatur) zielt. So ausgerichtete religionspädagogische Ansätze betrachten Kunst als *locus theologicus*⁶, als einen Ort, der für Glaube und Theologie Erkenntnisse birgt. In der Betrachtung von Kunst ereignet sich somit im gelingenden Fall (theologische) Erkenntnis. (Theologische) Wahrheit wird dann prozesshaft erschlossen. In der Kunst der Vergangenheit und Gegenwart finden sich allerlei sperrige Bilder, die sich einer lieblichen Weihnachtsidylle entziehen, z. B. von Piero della Francesca „*Madonna del Parto*“ (1455/59)⁷ oder von Otto Dix „*Die Familie des Künstlers*“ (1927). Eine Erschließung solcher Bilder ist nicht ausschließlich als kognitiver Prozess zu deuten, sondern idealerweise eröffnet Kunst den Betrachtenden vielfältige Erfahrungen, die zu solchen Erkenntnissen führen können. In methodischer Hinsicht sind hier vor allem die „*Fünf Stufen der Bildbegegnung*“ von Günter Lange zu nennen, in denen Lange Bild- und Betrachterorientierung miteinander verschränkt.⁸

Performativ-ästhetisches Lernen ist als eine Form der seit gut zehn Jahren diskutierten Performativen Religionsdidaktik zu betrachten.⁹ Obwohl diese Ansätze recht unterschiedlich sind,

Otto Dix, Familie des Künstlers, 1927, 80 x 50 cm, Öl/Holz, Städel Museum, Frankfurt am main, © Städel Museum – ARTOTHEK / VG Bild-Kunst, Bonn 2012.

so gehen sie doch gemeinsam davon aus, dass Religion nicht rein rational zugänglich, sondern raum-leiblich – und dabei auch ästhetisch – sein muss. Zentrale didaktische Prinzipien sind entsprechend ästhetisch konnotiert, wie z. B. Inszenieren und kreatives Gestalten. Die Inszenierung der biblischen Weihnachtsgeschichte wäre in diesem Sinne ein klassisches Beispiel performativ-ästhetischen Lernens. Dieses geht wie der „wahrnehmungsorientierte Ansatz“ von einem weiten Ästhetikbegriff aus, wobei performativ-ästhetisches Lernen insbesondere auf die leiblich-räumlichen, ästhetischen Objektivationen der Religion begrenzt ist.

Abschließend möchte ich die einzelnen Ansätze anhand eines Beispiels weiter konkretisieren und diskutieren. Dabei wird auch deutlich werden, dass die vorgenommene Unterscheidung in der Praxis zu vielfältigen Brückenschlägen zwischen den einzelnen Ansätzen verleitet.

3. Ein kritischer Blick auf die Weihnachtsästhetisierung – ein Beitrag ästhetisch orientierten religiösen Lernens

3.1 Wahrnehmungsorientiertes Lernen

Schülerinnen und Schüler einer siebten Klasse sammeln Weihnachtspostkarten und systematisieren diese. Darunter finden sich witzige und ironische Motive, viele Weihnachtsmänner, etwas Traditionelles, einige wenige biblische Motive und viel

5 Vgl. M. Pfeufer, Aufräumen mit Christkind, Weihnachtsmann und Co?, in: *ReliS* 1 (2/2011), S. 26-33.

6 Vgl. A. Stock, Ist die bildende Kunst ein locus theologicus, in: ders. (Hg.), *Wozu Bilder im Christentum. Beiträge zur theologischen Kunsttheorie*, St. Ottilien 1990, S. 175-181; ders., *Die Bilder, die Kunst und die Theologie*, in: J. Heumann/W.-E. Müller (Hg.), *Kunst-Positionen. Kunst als Thema gegenwärtiger evangelischer und katholischer Theologie*, Stuttgart 1998, S. 11-17.

7 Vgl. A. Heuser, Ein Weihnachtsbild. Piero della Francesca. Die Fleischwerdung des Wortes, in: *ReliS* 1 (2/2011), S. 32-33.

8 Vgl. G. Lange, Zum Bildergebrauch in der theologischen Bildungsarbeit. Ein Überblick, in: ders., *Bilder zum Glauben. Christliche Kunst sehen und verstehen*, München 2002, S. 26-45, hier 41-45.

9 Vgl. T. Klie/S. Leonhard (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003; dies., *Performative Religionsdidaktik. Religions-ästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*, Stuttgart 2008; außerdem Bischöfliches Ordinariat der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Hauptabteilung IX – Schulen (Hrsg): *Notizblock. Materialdienst für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Performativer Religionsunterricht*, Heft 29/2011.

Idyllisches. Abgesehen davon, dass Weihnachtspostkarten ein auslaufendes Bildgenre sind und durch E-Mail, SMS oder ähnliche elektronische Grüße ersetzt werden, so können diese dennoch als bildgewordene Weihnachtsvorstellungen betrachtet werden. Die Arbeit mit diesen Karten kann zu einer geschärften Wahrnehmung des Weihnachtsfestes in der Gegenwart führen.

Eine erste Erkenntnis der durch Sammlung und Systematisierung verlangsamten Wahrnehmung (*aisthesis*) der Weihnachtsmotive dürfte darin liegen, dass viele Motive gar nicht oder nur ansatzweise an die christliche Tradition anknüpfen. In einem nächsten Schritt können die als christlich identifizierten Motive nach ihrem Ursprung befragt werden. Dies zieht eine intensive Auseinandersetzung (*aisthesis*) mit einzelnen Motiven (z. B. Tannenbaum, Adventskranz, Krippendarstellung, Christkind) nach sich und führt in vielen Fällen zu der Feststellung, dass es sich um teils sehr junge Bildmotive handelt – ohne explizit biblischen Bezug. Analysieren die Schülerinnen und Schüler solche Bildinventionen genauer, dann werden sie u. a. feststellen, dass insbesondere in der Populärkultur dieses Fest einen Hang zum Lieblichen und Idyllischen besitzt. Und vielleicht liegt gerade in dem menschlichen Bedürfnis nach idyllischer, heiler Welt die besondere „Widerstandsfähigkeit“ des Weihnachtsfestes.

© Xavier – Fotolia.com

Deutlich mag dies an der verschneiten Weihnachtslandschaft werden – ein Motiv, das in vielen Weihnachtspostkarten variiert wird. Der Schnee ist weiß und rein, er bedeckt Landschaft und Gebäude wie eine weich fallende Decke. Die verwendeten Formen des Bildes sind – nicht zuletzt durch den Schnee – geschwungen und harmonisch. Das Bild arbeitet mit auffälligen Kontrasten: Dem Dunkel der Landschaft (außen) korrespondieren ausgeleuchtete helle Häuser (innen). Die schwarz-bläulich kalten Farben werden durch gelb-oranger warme Farben kontrastiert. Das Bild strahlt Ruhe aus. Der Betrachter wird sicher in das Bild hineingeleitet. Über die geschwungene Fahrspur führt der Weg zu einem kleinen, anheimelnd wirkenden Dorf. Das Bild lässt keinen Raum für Mehrdeutigkeit. Hier wird der dunklen, kalten Außenwelt Wärme, Licht und Feierlichkeit entgegenge-

stellt, ein nahes und erreichbares Refugium. Allein der geschmückte Tannenbaum verweist auf einen Weihnachtsbrauch, von der Verheißung der Geburt Jesu fehlt jede Spur. Dennoch gehört ein solches Motiv zum engeren „Kanon“ gegenwärtiger Weihnachtsdarstellung. Sehr anschaulich wird hier zum einen die (trägerische?) Verheißung auf weltliche Idylle, zum anderen die radikale Enttraditionalisierung von Weihnachten. Ein solcher Befund kann die Schülerinnen und Schüler zu einer kritischen Auseinandersetzung mit einer derart ästhetisierten Weihnachtskultur (*katharsis*) führen. Deutlich ideologiekritische Züge besitzt eine so ästhetisch orientierte Arbeit an Weihnachtsdarstellungen auch bei der Betrachtung von historischen Weihnachtsmotiven, z. B. aus der NS-Zeit.¹⁰

3.2 Kunstorientiertes Lernen

Das Bild „Home at Christmas“¹¹ des amerikanischen Künstlers Tim Gardner (* 1972) weist viele Parallelen zu der betrachteten Weihnachtspostkarte auf. Auch hier sind Bäume und Schnee zu erkennen, auch hier führen Fahrspuren im Schnee zu einem mit Lichterketten geschmückten Haus. Auch hier verweisen kleine

Tannengestecke rechts und links an den Garagen auf weihnachtliche Dekoration. Doch von Idylle und Heilversprechen ist dieses Bild weit entfernt. Dunkel und unbelebt erscheint das Haus, allein das parkende Auto lässt erahnen, dass Bewohner anwesend sind. Die Fahrspuren geleiten den Betrachter ebenfalls nicht sanft in Bild und Haus hinein, vielmehr suggerieren die ausgefahrenen Spuren ein Kommen, Wenden und Wegfahren – Heimat und Geborgenheit sieht anders aus. Bei sehr ähnlicher Motivik könnte die Bildwirkung der zwei Darstellungen kaum anders sein.

Ein genauere Blick auf das Bild führt noch tiefer in die Ambivalenz dieser Weih-

nachtsdarstellung hinein. „Home at Christmas“ ist keine Fotografie, sondern mit Wasserfarbe auf Papier gemalt. Das äußerst akkurat gefertigte Bild offenbart erst auf den zweiten oder dritten Blick – z. B. an den Schneehaufen in der linken Bildhälfte – seine Technik. Wasserfarben eilt eigentlich der Ruf voraus, eine Technik für Hobbymaler zu sein und harmlose, freundliche Motive zu kolorieren. Der wasserbedingte weiche Verlauf der Farben unterstreicht diesen Charakter. Doch Gardners Motiv und technische Perfektion unterlaufen diese

¹⁰ Vgl. J. Breuer/R. Breuer, Von wegen Heilige Nacht. Das Weihnachtsfest in der politischen Propaganda, Mülheim 2000.

¹¹ Das Bild ist im Internet publiziert unter:

<http://www.303gallery.com/exhibition/index.php?iid=10784&exhid=67&p=img>

amateurhafte Harmlosigkeit der Malerei. Streng und kalt wird hier das weihnachtliche Heim inszeniert.

Das Motiv ist in Gardners Oeuvre ungewöhnlich. Bekannt geworden ist er mit Darstellungen jugendlicher Maskularität, mit ausschweifenden Szenen heterosexueller Männlichkeit der amerikanischen weißen Mittelschicht, die er ebenfalls mit Wasserfarben einfängt. Auch in diesen Bildern konterkariert die Technik dem adoleszenten Kraftstreben. Die jungen Männer, abgemalt von fotografischen Familienschnappschüssen, erhalten hierdurch eine ungewohnte Verletzlichkeit. Es sind diese subtilen Fragilitäten, die Gardners Bilder auszeichnen und die in „Home at Christmas“ deutlich zum Ausdruck kommen. Hierdurch wird jedwede weihnachtliche Idylle nachdrücklich zerstört, übrig bleibt die dunkle, kümmerlich mit Dekoration aufgehübschte Fassade von etwas, das „Heim“ und „Weihnachten“ zu sein behauptet.

Es sind gerade diese komplexen, teils komplementären und inkommensurablen Bildeigenschaften, die Kunstwerke auszeichnen und die sich einer eindeutigen Rezeption (im Vergleich z. B. zu dem Weihnachtskartenmotiv) widersetzen. Diese Ambivalenzen, dieser Widerstreit einzelner Elemente, lassen sich nicht einfach auflösen. Aber gerade in diesem – theoretisch – unabschließbaren Rezeptionsprozess liegt ein bildnerisches Potenzial geborgen, das Erfahrungs- und Erkenntnisprozesse freisetzen kann – über Weihnachten, über Gott und die Welt. Kunstorientiertes Lernen zielt nun genau darauf, dieses bildnerische Potenzial für religiöse Bildungsprozesse zu erschließen.

3.3 Performativ-ästhetisches Lernen

In der *romantic comedy* „Tatsächlich Liebe“ (2003) folgt der britische Premierminister David in dem genreüblichen dramatischen Finale seiner Angebeteten Natalie in ein Krippenspiel. In dem liebevoll vorbereiteten und mit Spannung erwarteten „Weihnachtsstück“ spielen allerlei Tiere mit. So auch eine Krake, die sich auf der Fahrt zum Gemeindezentrum mühevoll in die Staatslimousine zwischen den Premierminister und Natalie drängt. Nicht nur wegen der amourösen Irrungen und Wirrungen ist diese Szene komisch bzw. grotesk. Sondern hier wird auch mit der sperrigen Krake, die kaum in das Auto passt, die Krippenspieltradition ad absurdum geführt. Kindgerecht und innovativ inszeniert, erinnert an den biblischen Text fast nichts mehr.

Die Aufzählung solcher Inszenierungen zum Weihnachtsfest ließe sich beliebig verlängern. So erfreut sich „Melwins Stern“ von Nathan Zimelman als Buch, Musical und Krippenspiel seit

Jahren großer Beliebtheit. Nicht Jesus, Maria und Josef, sondern der kleine Sternputzer Melwin steht im Mittelpunkt, der – an eine Castingshow erinnernd – auserkoren wird, einen kleinen Stern zu putzen. Dieser unbedeutende Stern erlangt dann als Stern zu Bethlehem Weltruhm. Auch in traditionelleren Inszenierungen katholischer Kindergärten finden sich so manche Hirsche, Spatzen und Elche am Stall ein, um das Christkind zu besuchen...

Aus der Perspektive performativ-ästhetischen Lernens ist an solcher (religionspädagogischer) Praxis zumindest zweierlei bemerkenswert. Erneut trotz einer Weihnachtstradition in ihrer performativ-ästhetisch geprägten Form (Inszenierung) dem religiösen Desinteresse: Krippenspiele ziehen Familien in Scharen an (und vereinen diese sogar wieder, wie in „Tatsächlich Liebe“). Die performative Religionsdidaktik weist entsprechend auf das große Potenzial von didaktischer Inszenierung religiöser Traditionen hin. Im darstellenden Spiel wird etwas angeeignet, verleiht, (neu) dargestellt und ggf. vollzogen. Die Kinder probieren sich in unterschiedlichen Rollen aus und sind Teil einer Gesamtinszenierung, die nur im Zusammenspiel aller gelingt. Dabei erfährt die performative Religionsdidaktik nicht nur Zuspruch. Vor allem an der Inszenierung liturgischer Vollzüge, an deren Aneignung „zur Probe“, entzündet sich Kritik.¹² Religion „zur Probe“ laufe Gefahr, entweder zu missionieren, indem sie die Unterschiede zwischen religiösem Vollzug und

Der britische Premierminister David (Hugh Grant) mit seiner Hausangestellten Natalie (Martine McCutcheon) auf dem Weg zum Krippenspiel. Videostill von „Tatsächlich ... Liebe“ (Originaltitel: „Love Actually“), © Courtesy of Universal Studios Licensing LLC.

didaktischer Inszenierung verwischt, oder zu profanisieren, indem die religiösen Elemente unangemessen und verkürzt didaktisiert werden. Anhand von Beispielen wie der Eucharistie ist schnell einsichtig, dass diese Kritik zutreffend ist. Ein didaktisch unreflektierter Besuch einer Eucharistiefeyer ist im Rahmen

¹² Vgl. zusammenfassend R. Englert, Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz, in: ZPT 60 (2008), S. 3–16; C. Gärtner, Performative Religionspädagogik im Horizont kunstdidaktischer Performancearbeit, in: International Journal of Practical Theology 13 (2/2009), S. 258–274.

des Religionsunterrichts ebenso problematisch wie das Nachspielen einer Eucharistie (ein Einwand, der vergleichbar auf die verbreitete Praxis, das Pessachmahl nachzuspielen, zu übertragen ist). Das Krippenspiel bietet hingegen eine performativ-ästhetische Form, die von ihrem Selbstverständnis und Ursprung her Inszenierung sein will. Hier kann Religion nicht im Spiel profanisiert werden, da das Krippenspiel immer schon Spiel und Inszenierung ist. Zugleich werden Schülerinnen und Schüler dabei ebensowenig vereinnahmt wie bei der Inszenierung eines Theaterstücks. Das Krippenspiel stellt damit eine religionspädagogisch verheißungsvolle Form performativ-ästhetischen Lernens dar.

Umso überraschender und ärgerlicher sind in dieser Hinsicht die oben skizzierten „Zerrformen“ des Krippenspiels. Warum wird dort die Weihnachtsgeschichte nicht bibelnah inszeniert? Meint man hiermit dem Wunsch nach Innovation und Aktualität entsprechen zu müssen – ungeachtet der Tatsache, dass insbesondere Kinder Wiederholungen lieben und von jährlich wechselnden Inszenierungen eher enttäuscht sind? Eine nähere Analyse von Krippenfeiern würde aufzeigen, dass sich diese vielfach primär von der ästhetischen Form leiten lassen – und dabei Gefahr laufen, sich religiös zu entleeren. Hieran wird exemplarisch eine grundlegende Gefahr performativ-ästhetischen Lernens deutlich. Denn dieses neigt dazu, sich stark auf die ästhetische Form oder auf einen individualisierten ästhetischen Aneignungsprozess zu fokussieren. Dabei wird vielfach das „Was“ des ästhetischen Lernens vernachlässigt.¹³

Es erscheint mir daher unerlässlich, dass sich gerade ästhetisches Lernen – sowohl wahrnehmungs-, kunst- als auch performativ-ästhetisch orientiertes – als Teil eines umfassenden religiösen Bildungsprozesses versteht. Hiernach gelingt (religiöse) Selbstbildung immer nur im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit (des Christentums) – hier der Menschwerdung Gottes. Eine Krippenfeier ohne Krippe im Zentrum wird zu einem zwar wirkmächtigen, sinnlich-ästhetischen, aber letztlich inhaltsleeren Genuss, wie die bereits zitierte russischstämmige Irina bei Eugen Ruge erfährt: „(...) auch wenn das alles im Grunde peinlich und anstrengend und bis zu einem gewissen Grade idiotisch war, bestand Irina auf der Einhaltung des Rituals, ja, mochte es in gewisser Weise sogar, und sei es bloß wegen der Erleichterung, die eintrat, nachdem die Schwiegereltern gegangen waren (...), man sich erhitzt und erschöpft und vollgefressen in die Sitzecke fallen ließ, eine Zigarette rauchte und einen Kognac nahm und sich gemeinsam über Charlotte und Wilhelm amüsierte.“¹⁴ Gerade die Beliebtheit ästhetisch geprägter Weihnachtsbräuche und -rituale kann auf eine solche Schieflage ästhetisch geprägter Religion und entsprechender religiöser Lernprozesse aufmerksam machen.

13 Vgl. so z. B. die Anfragen an die ästhetische Religionspädagogik von Joachim Kunstmann: Vgl. hierzu C. Gärtner, Ästhetisches Lernen. Ein Beitrag zu entpolitisiertem ästhetischen Lernen?, in: J. Könemann/N. Mette, Die vernachlässigte politische Dimension in der Religionspädagogik (im Erscheinen).

14 E. Ruge, In Zeiten des abnehmenden Lichts, S. 249.