

## **Mehr als Bilder im Religionsunterricht. Kooperationen von Kunst- und Religionsunterricht berühren Grundvollzüge von Religion und Kunst**

von  
Claudia Gärtner

### *Abstract*

*Als Voraussetzung von Kooperationen zwischen Kunst- und Religionsunterricht systematisiert der Artikel vorhandene fächerverbindende und fachübergreifende Ansätze und Beispiele des religions- und kunstdidaktischen Diskurses. Grob gesprochen lassen sich dabei drei Richtungen ästhetisch orientierten Lernens im Religionsunterricht (RU) erkennen. Diese nehmen jedoch nur ansatzweise neuere Ansätze der Kunstpädagogik wahr. Dabei scheinen gerade die unter der Überschrift „Künstlerische Bildung“ zusammengefassten aktuellen kunstdidaktischen Ansätze für den RU besonders fruchtbar zu sein. Anhand von zwei Beispielen soll deutlich werden, wie das dort vorgeschlagene Zusammenspiel von Kunstrezeption und -produktion, von ästhetischer und wissenschaftlicher Forschung, von der Aneignung künstlerischer Verfahren und ihrer produktiven Transformation auch religionspädagogisch für eine erfahrungsorientierte Aneignung (ästhetischer oder religiöser) Objektivierungen von Belang sein kann.*

In der Glaubensvermittlung Bilder zu verwenden ist eine Jahrhunderte alte Praxis. Bilder werden wertgeschätzt, da sie anschaulich und eindrücklich Glaubensinhalte visualisieren und somit „Neulingen im Glauben“ die Heilsgeschichte nahe bringen und Gläubigen die Heilstaten stets neu ins Gedächtnis rufen können. So oder ähnlich verfasste bilderfreundliche Argumente bestimmen schon früh die Diskussionen über die Funktion von Bildern im Christentum. Spätestens seit Hypatios bzw. Gregor dem Großen finden Bilder ihre Legitimität durch die Katechese,<sup>1</sup> ein Denken, das sich bis heute großer Beliebtheit erfreut. Aber die immer wieder aufbrechenden Bilderstreitigkeiten und die damit einhergehenden unterschiedlichen Legitimationsdiskurse weisen darauf hin, dass Bilder ein größeres Potenzial besitzen, als ausschließlich in didaktischer Hinsicht Glaubensinhalte zu visualisieren. So führten auch die Bilderstreitigkeiten meist entweder zur Zerstörung oder zur Domestizierung der Bilder durch Beifügung von Worten, zu strengen Gestaltungskriterien und vorgeschriebenen Bilderkanones.<sup>2</sup>

Bereits die hier nur ansatzweise skizzierten Entwicklungen deuten darauf hin, dass die Frage nach Kooperationen von Kunst- und Religionsunterricht in eine sehr lange und komplexe Geschichte des Bildes im Christentum eingebettet ist. Diese Geschichte kann hier nicht dargestellt werden.<sup>3</sup> Ich beschränke mich vielmehr auf Beobachtungen aus den letzten Jahrzehnten, die jedoch m.E. erst angesichts der Jahrhunderte langen Diskussionen angemessen beurteilt werden können. Denn angesichts dieser langen Geschichte überrascht es, dass eine Auseinandersetzung der Religions- mit der Kunstdidaktik nur bedingt wahrzunehmen ist. Und auch Kooperationen, die von einem wechselseitigen Interesse an der Didaktik bzw. Praxis des je anderen Fachs ausgehen, finden sich nur sehr selten. Dies überrascht umso mehr, da sich Kunstwerke im Religionsunterricht in den letzten Jahren ebenso wachsender Beliebtheit erfreuen wie ästhetische Lernformen im Allgemeinen. Ein differenzierter Blick auf die Situation in der Religions- und Kunstdidaktik tut somit Not – und lohnt.

---

<sup>1</sup> Vgl. LANGE 1999; ders. 2001.

<sup>2</sup> Vgl. RAUCHENBERGER 1999, 107-135.

<sup>3</sup> Vgl. Anm. 1 und HOEPS 2007.

## 1. Ästhetisches Lernen im Religionsunterricht – ein Überblick

Anders als die geschichtlichen Andeutungen nahe legen könnten, möchte ich die Thematik über die Bilderfrage hinaus auf ästhetisches Lernen ausweiten. Denn Bilder sind nur ein – wenn auch zentraler – Aspekt der Kunst- und Religionsdidaktik. Will man unter dem recht allgemein gehaltenen Stichwort „ästhetisches Lernen“ einen Überblick über religionsdidaktische Entwürfe gewinnen, die sich mit Bildern, Kunstwerken, ästhetischen Lernformen, Wahrnehmungsprozessen usw. auseinandersetzen, so stößt man auf eine Vielzahl recht unterschiedlicher Ansätze. Versucht man diese zu systematisieren, so lassen sie sich m.E. grob unter drei Stichworten zusammenfassen. Dass eine solche Systematisierung notwendiger Weise holzschnittartig bleibt und nicht immer allen Ansätzen differenziert gerecht werden kann, liegt auf der Hand.

Die erste Gruppe möchte ich mit „kunstorientierte Ansätze“ überschreiben. Bei diesen religionsdidaktischen Entwürfen steht das Bild resp. Kunstwerk im Mittelpunkt des Interesses. Dabei wird vielfach explizit an die Geschichte des Bildes im Christentum angeknüpft<sup>4</sup> und Kunst als locus theologicus betrachtet.<sup>5</sup> Kunstwerke besitzen für die Theologie entsprechend einen Erkenntnisgewinn, da ihnen ein bildnerischer, sprachlich nicht einzuholender Mehrwert zu eigen ist. In ähnlicher Weise betrachten diese Ansätze Kunstwerke als „Seismographen des Zeitgeistes“<sup>6</sup>. Kunst ermöglicht in diesem Sinne „einen paradigmatischen Zugriff auf die [...] Problemfelder religiöser Bildung mit ihrem prekären Verhältnis von Wahrheit und Pluralität, Individualität und Sozialität, Tradition und Gegenwart.“<sup>7</sup> Darüber hinaus können im Sinne des „kunstorientierten Ansatzes“ auch spirituelle Aspekte über Kunstwerke in den Religionsunterricht eingebracht werden. Dabei kann aber nicht allein das „Thema“ des Bildes zu einer gläubigen Auseinandersetzung führen, dieses „muss vielmehr aus der künstlerischen Realisierung des individuellen Objekts erwachsen. Die sichtbare Gestalt trägt den spirituellen Gehalt.“<sup>8</sup>

Diese Ansätze knüpfen auf der hermeneutischen Ebene – zumeist explizit – an die kunsttheoretischen Arbeiten von Max Imdahl und Gottfried Boehm an und übernehmen deren zentrale Unterscheidung von „sehendem“ und „wiedererkennendem Sehen“. Ersteres bezieht sich auf den formalen Bildsinn, die Syntaktik des Bildes, und damit auf die spezifische Bildlichkeit, Letzteres ist auf die verbale Identifizierung der inhaltlichen Semantik des Bildes ausgerichtet.<sup>9</sup> Damit ist zugleich auch ein Grundzug der Bilddidaktik des „kunstorientierten Ansatzes“ umrissen, der die SchülerInnen zu „sehendem Sehen“ anleiten möchte. Das bekannteste Beispiel einer methodisch-didaktischen Aufbereitung der vorgestellten bildtheoretischen Überlegungen sind die von Günter Lange entwickelten „Fünf Stufen der Bildbegegnung“, in denen er konsequent Bild- und Betrachterorientierung miteinander verschränkt.<sup>10</sup>

Lange hat dabei primär historisch-gegenständliche Kunst im Blick. Auch kunstorientierte Ansätze, die sich auf moderne und zeitgenössische Kunstwerke beziehen, knüpfen vielfach an Imdahl und Boehm an. Darüber hinaus nehmen sie aber auch –

<sup>4</sup> Vgl. bes. die Arbeiten von Alex Stock, Reinhard Hoeps und Günter Lange. Vgl. exemplarisch LANGE 2002.

<sup>5</sup> Vgl. STOCK 1990, 175-181; RAUCHENBERGER 1999, 25-51; GÄRTNER 2000, 184-203.

<sup>6</sup> LANGE 1993, 256.

<sup>7</sup> BURRICHTER 2003, 36f. Vgl. exemplarisch für den Bereich der Anthropologie GÄRTNER 2004, 9-25; DIES., 2003, 63-74; DIES. 2002, 354-361.

<sup>8</sup> LANGE 2002, 9.

<sup>9</sup> Vgl. zur Bildhermeneutik von Gottfried Boehm und Max Imdahl: BOEHM 1980, 118-132; ders. 1995, 11-38 und 325-343; IMDAHL 1996.

<sup>10</sup> Vgl. LANGE 2002, 41-45; ders. 1993, 259f. Vgl. a. SCHMID 1997, 125-178, der Langes fünf Schritte in ein umfassenderes Grundmodell des Unterrichtsaufbaus einbaut.

und dies ist für die Frage nach Kooperationen von Kunst- und Religionsdidaktik interessant – kunstdidaktische und bildungstheoretische Diskussionen wahr. So verweist z. B. Rita Burrichter explizit auf die Überlegungen von Klaus Mollenhauer zur ästhetischen Bildung und auf Gunter Ottos Kunstdidaktik (s.u.). Zentral wird für sie der Begriff der „Erfahrung“, die am und durch das spezifisch Bildliche individuell gemacht, jedoch nicht von außen herbeigeführt werden kann.<sup>11</sup> Ein solches Vorgehen, das schwerlich didaktisierbar ist, ist bislang methodisch nicht hinreichend ausgearbeitet. Eher vage schlägt daher Burrichter vor, sich zum einen an Mollenhauers „Ästhetischer Alphabetisierung“ zu orientieren und sich zum anderen auf den Prozess des Auslegens von und in Bildern im Sinne von Otto zu konzentrieren.<sup>12</sup> Hierdurch versucht sie sowohl die subjektive Erfahrungs- als auch die Bildorientierung hermeneutisch und didaktisch miteinander zu verbinden und historische wie moderne Kunst kunst- und religionspädagogisch verantwortet in den RU einzubringen. In Hinblick auf einen Dialog von Kunst- und Religionsdidaktik ist jedoch aufschlussreich, dass Burrichter hier zwei Ansätze miteinander verbindet, die in fundamentalen kunstpädagogischen Kontroversen miteinander verwickelt sind.<sup>13</sup> Wenn auch in den kunstorientierten Verfahren die Subjekt- und Objektebene miteinander verschränkt wird, so fällt dennoch die Schülerorientierung insgesamt eher gering aus.

Das im „kunstorientierten Ansatz“ zentrale Moment des „sehenden Sehens“ deutet bereits auf eine besondere Bedeutung der Wahrnehmung hin. Wahrnehmung wird in der zweiten Gruppe zur zentralen und fundamentalen Kategorie, weshalb ich diese Entwürfe als „wahrnehmungsorientiert“ bezeichne.<sup>14</sup> Diesen Ansätzen zufolge steht Wahrnehmung am Beginn jeglichen Weltzugangs sowie jeglicher Erfahrung und wird damit auch zu einer Grundkategorie von Theologie und Religionsunterricht. Sie folgen damit einer besonders in der Praktischen Theologie vollzogenen Entwicklung von Handlungstheorien zur Wahrnehmungswissenschaft.<sup>15</sup> Die hier besprochenen Ansätze verstehen „Ästhetik“ im ursprünglichen Sinne als Wahrnehmungslehre und schränken die Kunst weder auf ästhetische Objekte noch auf die ästhetische Empfindung des Subjekts ein.<sup>16</sup> So bleibt jedoch zugleich der Ästhetikbegriff recht vage, ästhetisches Lernen lässt sich entsprechend kaum von anderen Lernformen abgrenzen, da Wahrnehmung zu einer Grundkategorie sämtlicher Lernprozesse gezählt werden kann.

Ein zentraler theologischer resp. religionsdidaktischer Anknüpfungspunkt liegt in der postulierten Analogie von ästhetischer und religiöser Erfahrung. Denn in beiden „geht es um eine durch Überraschung, Verfremdung oder Schock ausgelöste Erfahrung des 'müheleeren Einklangs' (Bubner) bzw. des Ganzseins in einem Augenblick der Gratwanderung zwischen Alltagseinstellung und ihrer Suspendierung, in der eine neue Erfahrung mit der Erfahrung gemacht wird.“<sup>17</sup> Nach Ansicht des „wahrnehmungsorientierten Ansatzes“ besitzen beide Erfahrungen analoge Kennzeichen wie Unmittelbarkeit, Grenzerfahrung, Widerfahrnischarakter sowie Verwandlung von Wirklichkeit auf symbolische Zeichenhaftigkeit hin. Wenn demnach der Religionsunterricht wahrnehmungsorientiert ausgerichtet ist und den SchülerInnen leiblich-sinnliche Erfahrungen, andere Wahrnehmungen der Wirklichkeit, neue Erfahrungen mit Erfahrungen ermöglicht, dann besitzen SchülerInnen ein Erfahrungspotenzial,

<sup>11</sup> Vgl. BURRICHTER 1998, 115ff. Vgl. ähnlich GÄRTNER 2000a, 30-37; dies. 2000b, 45-52.

<sup>12</sup> Vgl. BURRICHTER 1998, 175-182. Zu Mollenhauer und Otto vgl. Kap. 2.

<sup>13</sup> Vgl. Anm. 33.

<sup>14</sup> Vgl. hierzu insbesondere die Arbeiten von P. Biehl, G. Hilger, A. Grözinger, W.-E. Failing und F.-G. Heimbrock. Vgl. mit religionsdidaktischem Schwerpunkt HILGER 2003, 305-318; ders. 1996, 9-29; BIEHL 1997a, 380-411; ders. 1988, 3-44.

<sup>15</sup> Vgl. FAILING / HEIMBROCK 1998, 11-36; GRÖZINGER 1995; BIEHL 1997b, 229-232.

<sup>16</sup> Vgl. BIEHL 1988, 5.

<sup>17</sup> Ebd. 1988, 15.

das auch in religiöser Hinsicht von äußerster Bedeutung ist. Wahrnehmung und Wahrnehmungsfähigkeit wird so zum Fundament religiösen Lernens, das ja gerade heute unter einem weitgehenden Erfahrungsdefizit leidet. In dieser Hinsicht ist dieser Ansatz primär erfahrungs- und subjektorientiert und entgegnet einer traditionell eher rationalistisch verengten Unterrichtskonzeption. Dabei greifen zahlreiche Autoren 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, den Religionsunterricht auf Aufmerksamkeit und Achtsamkeit auszurichten (aisthesis), damit er dazu beitrage, dem Leben und Glauben Gestalt zu verleihen (Poiesis) und zur Urteils- und Entscheidungsfähigkeit anzustiften (Katharsis).<sup>18</sup> Religionspädagogisches Grundprinzip ist für ihn dabei die „produktive Verlangsamung“.<sup>19</sup>

Eine dritte Gruppe lässt sich unter der Überschrift „performativ ästhetisches Lernen“ zusammenfassen. Hierunter sind auch die Ansätze der so genannten „performativen Religionspädagogik“ zu zählen, die ihren Ausgangspunkt zumeist in sinnlich-ästhetischen Objektivationen der konkreten Religion finden.<sup>20</sup> Dabei gehen sie wie der „wahrnehmungsorientierte Ansatz“ von einem weiten Ästhetikbegriff aus. Sowohl die Zielsetzungen als auch die didaktisch-methodischen Verfahren performativ-ästhetischen Lernens sind sehr vielfältig. Gemeinsam ist allen Forschungsbeiträgen, dass für sie Religion nicht rein rational zugänglich ist. Reden über Religion macht diese nicht erfahrbar und stellt daher entweder eine der religiösen Erfahrung nachgängige Reflexion oder eine bloße Information über dieselbe dar.<sup>21</sup> Nur im Umgang mit religiösen Vollzügen, in der raum-leiblichen Übernahme religiöser Perspektiven kann Religion für die zu bildenden Subjekte erfahrbar und begreifbar werden. „Mit Religion muss man ganz elementar *umgehen* lernen, sonst *umgeht* man sie.“<sup>22</sup> Erst in der konkreten Gestalt offenbart sich der religiöse Gehalt der christlichen Religion. Ein wesentliches gemeinsames Ziel der vorliegenden Ansätze ist es daher, der gelebten Religion angemessene Wahrnehmungs- und Handlungsräume im Unterricht einzuräumen. Darüber hinaus besitzen die Zielsetzungen eine recht große Bandbreite, sie reichen von der Aneignung und Fortschreibung der christlichen Religion bis hin zur subjektiven Transformation der Religion. Inszenieren und kreatives Gestalten bilden sich als übergreifende didaktische Prinzipien heraus und stellen einen durchgängigen ästhetischen Grundzug des performativen Ansatzes dar. Dabei kommt den mannigfaltigen raum-leiblichen Äußerungen der christlichen Tradition ein hoher Stellenwert zu. In experimentell-spielerischen Zugängen sollen sich die SchülerInnen diese (transformiert) aneignen, was eine hohe Eigenaktivität und Verantwortung erfordert. Dabei wird Tradition zu einem „Spiel-Raum“, in dem sich die SchülerInnen zur „Probe“ in religiösen „Welten“ aufhalten können.<sup>23</sup> Es geht hierbei um experimentelles Wahrnehmen, Handeln und Gestalten, religiöse Sichtweisen werden primär ausprobiert anstatt analysiert oder eingeübt. Angesichts des weitgehenden Traditionsabbruchs soll der Religionsunterricht somit „ein sachangemessenes, handlungsorientiertes Verstehen von Religion als einer Praxis [...] und wenigstens eine Ahnung davon [...] vermitteln, dass der Glaube in einer solchen bewohnbaren Welt beheimatet ist“<sup>24</sup>. Dabei impliziert die Vorstellung von Experiment und Probeverhalten eine

<sup>18</sup> Vgl. HILGER 2003, 309ff.

<sup>19</sup> Vgl. ders. 1996, 26f; ders. 1994, 21-30.

<sup>20</sup> Vgl. zur performativen Religionspädagogik KLIE / LEONHARD 2003; rhs 45 (2002); der performativen Religionspädagogik nahe stehend sind auch LEONHARD 2006; BÄHR 2001.

<sup>21</sup> Vgl. KLIE / LEONHARD 2003, 7.

<sup>22</sup> LEONHARD 2003, 186.

<sup>23</sup> Vgl. DRESSLER 2002, 14ff.; LEONHARD 2006, 476.

<sup>24</sup> DRESSLER 2002, 16 (im Original z.T. kursiv).

nachgehende, aber notwendige Reflexionsinstanz, ohne die Religion ihre Legitimation in der Schule aufgeben würde.<sup>25</sup>

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 vorsehen,<sup>26</sup> gehen andere Ansätze von einem aus der Kunst- und Kulturwissenschaft entlehnten Performancebegriff aus,<sup>27</sup> der auf eine subjektiv performative Aneignung religiöser Formen und Objekte zielt und damit offene und unvorhersehbare Unterrichtsprozesse mit sich bringt.

Obwohl in allen drei skizzierten religionsdidaktischen Tendenzen Ästhetik im weiten resp. Kunst im engen Sinne eine zentrale Bedeutung besitzen, fehlt weitgehend eine systematische Auseinandersetzung mit der Kunstdidaktik. Häufiger hingegen wird ein Dialog mit der philosophischen Ästhetik oder mit ästhetischen Bildungstheorien geführt. Allein der kunstorientierte Ansatz bezieht sich explizit auf einzelne kunstdidaktische Entwürfe. Bevor somit chancenreiche Dialogfelder von Religions- und Kunstdidaktik herausgestellt werden können, ist es notwendig, sich einen Überblick über wichtige Tendenzen in der gegenwärtigen Kunstdidaktik zu verschaffen.

## 2. Ästhetisches Lernen im Kunstunterricht – ein Überblick

Es liegt sicherlich nicht allein am mangelnden Willen der Religionsdidaktik, dass der interdisziplinäre Dialog mit der Kunstpädagogik nur ansatzweise und selektiv geführt wird. Vielmehr erweist es sich als schwierig, entsprechende Dialogpartner zu finden. Denn „Konfusion und Diffusion beherrschen die Szene. Kunstpädagogische Theorie und Praxis befinden sich in einem beklagenswerten Zustand.“<sup>28</sup> Sicherlich pointiert, aber dennoch treffend urteilen selbst KunstpädagogInnen über ihre eigene Disziplin: „Insbesondere wird dies bei vielen kunstpädagogischen Schriften deutlich, die nicht produktiv in der Lage sind, Positionen zu rekonstruieren und zu kritisieren, sondern stattdessen alles mit allem verbinden und völlig inkompatible Ansätze miteinander vermengen, was ein deutliches Kennzeichen für die Auflösung der Disziplin 'Kunstpädagogik' ist.“<sup>29</sup> Aus dieser Perspektive verwundert daher nicht, dass es für die Religionsdidaktik problematisch ist, Anknüpfungspunkte für einen interdisziplinären Austausch zu finden. Wenn ich dennoch versuche, einen Überblick über Tendenzen innerhalb der Kunstdidaktik zu geben, dann vertraue ich darauf, dass ein Blick von außen manchmal Dinge schärfer sieht, die aus der Binnenperspektive verschwommen erscheinen. Ein solcher Blick kann m.E. fünf verschiedene Tendenzen in der Kunstpädagogik ausmachen, die sich für den Dialog mit der Religionsdidaktik als fruchtbar erweisen können.

Ein erster kunstdidaktischer Schwerpunkt liegt auf dem Erkenntnispotential der Bilder.<sup>30</sup> Diese Akzentuierung beinhaltet einen planbaren Kunstunterricht, der deutlich an ästhetischen Lern- und Erziehungszielen ausgerichtet ist, die aus Bildern abgeleitet werden. Rezeption und Produktion von Bildern stehen im Mittelpunkt des Unter-

<sup>25</sup> Vgl. ebd.

<sup>26</sup> Vgl. besonders die Arbeiten von Thomas Klie und Silke Leonhard.

<sup>27</sup> Vgl. besonders SCHROETER-WITTKE 2003a, 47-66; ders. 2003b, 151-168; ders. 2002, 143-159.

<sup>28</sup> RICHTER-REICHENBACH 1998, o.S.

<sup>29</sup> LINGNER / MASET 2000, 123.

<sup>30</sup> Hierunter sind insbesondere die kunstdidaktischen Entwürfe des „frühen“ Gunter Otto und die von ihm inspirierten Schriften zu zählen. Vgl. bes. OTTO 1964/1969; ders / OTTO 1987.

richts, vielfältige, häufig aus der Kunstgeschichte und -wissenschaft abgeleitete Methoden eröffnen unterschiedliche Bildzugänge. Leitend ist dabei ein methodischer Dreischritt von subjektiver Perceptbildung, Erschließung des bildnerischen Konzepts und abschließender Allocation, bei der die SchülerInnen das jeweilige Werk im Kontext außerkünstlerischer Bedingungen zu begreifen suchen.<sup>31</sup> Die Gefahr eines solchen Ansatzes liegt in der mangelnden Berücksichtigung der Schülerbedürfnisse und in einer möglichen Reduktion auf die intellektuellen Dimensionen der Bilder.

Ein zweiter Ansatz lässt sich unter die Überschrift „ästhetische Rationalität“ stellen.<sup>32</sup> Diesem Ansatz zufolge stellt ästhetische Rationalität einen eigenen Erkenntnismodus dar, in dem subjektive und rational begründbare Aspekte verbunden sind. Es ist Aufgabe eines ästhetischen fächerübergreifenden Lernbereichs, in ästhetische Rationalität einzuführen und diese zu erproben. Hier wird somit explizit für die Ausweitung, teilweise sogar für die Ausgliederung des Kunstunterrichts in einen ästhetischen Lernbereich plädiert. In der vorliegenden Form wirft diese Konzeption jedoch mehr Fragen als Antworten auf, da eine konsistente Synthese subjektiver und rational begründbarer Erfahrungen und Erkenntnisse sich weder in Theorie noch Praxis abzeichnet.<sup>33</sup>

Eine dritte Tendenz ist maßgeblich von der ästhetischen Bildungstheorie Klaus Mollenhauers geprägt.<sup>34</sup> Dieser führt den Begriff der „ästhetischen Alphabetisierung“ ein. In seiner Konzeption geht er von der Unvereinbarkeit ästhetischer Erfahrung (als Kern ästhetischer Bildung) mit dem Schulunterricht aus und konzentriert vor diesem Hintergrund die Aufgaben des Kunstunterrichts auf ästhetische Alphabetisierung. Diese soll SchülerInnen befähigen, selbstständig ästhetische Objekte umfassend zu rezipieren. Er will damit in Schule und Kunstunterricht die Grundlagen legen, dass SchülerInnen ästhetische Erfahrungen machen können, was jedoch nicht mehr Ziel und Aufgabe des Unterrichts selbst ist. Eine so verstandene ästhetische Alphabetisierung legt damit ein wichtiges Fundament für ästhetische Bildung, gibt aber zugleich wesentliche Aspekte des ästhetischen Erlebens auf und riskiert damit, Kunst resp. Ästhetik auf einzelne erlernbare Elemente zu reduzieren.

Ein vierter kunstdidaktischer Ansatz ist mit den Arbeiten von Gert Selle verbunden<sup>35</sup> und zielt primär auf subjektorientierte, ästhetische Erfahrungen. Erziehungs- und Lernziele treten hinter der Subjektorientierung zurück. Konsequenterweise zieht sich dieser Ansatz aus dem schulischen Unterricht zurück und setzt auf freiere Lern- und Arbeitsformen, mit dem Ziel, selbsttätige ästhetische Bildungsprozesse zu initiieren. Zugleich gibt er damit den Kunstunterricht im traditionellen Sinn auf. Die intensive Ausrichtung am Subjekt vernachlässigt zugleich jedoch die intensive Kunstrezeption, führt teilweise zu einer eingeschränkten Sicht auf die Komplexität einzelner Werke und zieht eine selektive Kunstausswahl nach sich.<sup>36</sup>

In einer fünften kunstdidaktischen Richtung zeichnet sich in jüngster Zeit eine Synthese von Subjekt- und Kunstorientierung ab. Dieses kunstpädagogische Modell

---

<sup>31</sup> Vgl. OTTO 1983, 10-19.

<sup>32</sup> Hierzu zählen die Werke des „späten“ Gunter Otto. Vgl. bes. OTTO 1998, 69-78; ders. 1991, 145-161; ders. / OTTO 2001, 11-18.

<sup>33</sup> Vgl. hierzu insbesondere die Debatten von Gunter Otto mit dem Erziehungswissenschaftler Klaus Mollenhauer und dem Kunstdidaktiker Gert Selle. Vgl. MOLLENHAUER 1990, 481-494; OTTO 1994, 145-159; MOLLENHAUER 1994, 160-170; SELLE 1995a, 16-21; OTTO 1995a, 16-19; SELLE 1995b, 17; OTTO 1995b, 16.

<sup>34</sup> Vgl. MOLLENHAUER 1990, 481-494; ders. 1994, 160-170; ders. 1990, 3-17.

<sup>35</sup> Vgl. SELLE 1992; ders. 2003; ders. 1988; vgl. a. die von ihm inspirierten Schriften ders. 1990; ders. 1994.

<sup>36</sup> Vgl. BUSCHKÜHLE 1997, 43ff.

sucht unter dem Stichwort „künstlerische Bildung“ bzw. „ästhetische Forschung“ die Stärken der vorangegangenen Konzeptionen zu verbinden.<sup>37</sup> Es will im gestalterischen Tun und in der Auseinandersetzung insbesondere mit zeitgenössischer Kunst sowohl den Anliegen der SchülerInnen als auch der Kunst gerecht werden. Eine Aufteilung in Theorie und Praxis, ästhetische Bildung und Erziehung, in Subjekt und Objekt entfällt zu Gunsten eines umfassenden praktischen Arbeitsprozesses, in den diese Elemente einfließen. Die Arbeitsprozesse lehnen sich zumeist an (methodische) Verfahren der zeitgenössischen Kunst an und umfassen Rezeption, Produktion und Reflexion ästhetischer und künstlerischer Prozesse. Dieses in der Theorie überzeugende Vermittlungsmodell muss insbesondere in der Praxis noch erweisen, inwiefern die sehr hohen Leistungsanforderungen von den SchülerInnen tatsächlich erfüllt werden können.

### **3. Herausfordernde zukünftige Dialogfelder von Kunst- und Religionsdidaktik**

Wie bereits erwähnt kann z.Z. von einem intensiven Dialog von Kunst- und Religionsdidaktik nicht gesprochen werden. Um zukünftige Dialogfelder auszumachen, werde ich in einem ersten Schritt nach Gemeinsamkeiten suchen, aus denen ich dann in einem zweiten Schritt potenzielle Dialogfelder ableite.

Beim Vergleich der gegenwärtigen Tendenzen in der Kunst- und Religionsdidaktik fallen Gemeinsamkeiten ins Auge, die bei näherer Betrachtung auf ähnliche Problemstellungen der Fächer hinweisen. Auf der konzeptionellen Ebene lässt sich deutlich erkennen, dass der so genannte kunstorientierte Ansatz von der ersten kunstdidaktischen Richtung, den „frühen“ Schriften G. Ottos, beeinflusst ist. Bei beiden steht das Bild im Mittelpunkt des Interesses, das durch ein mehrschrittiges Verfahren erschlossen wird. Wenn sich auch hierbei subjekt- und objektorientierte Zugänge abwechseln, so ist es dennoch primäres Ziel, das bildnerische Potenzial kognitiv zu erarbeiten. Im Vordergrund stehen klar formulierte Lern- und Unterrichtsziele, die SchülerInnenorientierung ist entsprechend geringer ausgeprägt.

Sowohl Selles subjektorientierter Ansatz als auch Mollenhauers ästhetische Alphabetisierung gehen wie der wahrnehmungsorientierte Ansatz auf Seiten der Religionsdidaktik von ästhetischer Erfahrung als zentralem Moment von Kunst und Ästhetik aus. Während jedoch die kunstpädagogischen Überlegungen den Einbezug oder gar die Vermittlung ästhetischer Erfahrungen skeptisch betrachten, zielt der wahrnehmungsorientierte Ansatz im Religionsunterricht gerade hierauf ab. Es ist fraglich, ob ein Religionsunterricht fachlich, zeitlich und organisatorisch tatsächlich Lernziele erreichen kann, die von der Kunstpädagogik als nicht plan- und vermittelbar eingestuft werden.

Besonders wegweisend sind m.E. Gemeinsamkeiten der zwei jüngeren kunst- und religionsdidaktischen Tendenzen. Sowohl die künstlerische Bildung als auch die performativ-ästhetischen Entwürfe zeichnen sich durch komplexe prozessorientierte Unterrichtsverfahren aus. In den jeweiligen Entwürfen ist die praktisch-ästhetische Gestaltung zentral. Produktion, Rezeption und Reflexion stehen in einem engen, jeweils leicht variierenden Verhältnis zueinander. Dabei werden in den kunstdidaktischen Entwürfen die Inhalte, Methoden und Medien der gestalterischen Prozesse aus den Arbeitsweisen der Kunstwerke entwickelt. Für das performativ ästhetische Lernen im Religionsunterricht werden aus dem „Stück“ wahrgenommener und erlebter Religion die entsprechenden gestalterischen Umgangsformen abgeleitet. Ich sehe im Um-

---

<sup>37</sup> Unter diesem Stichwort lassen sich die kunstpädagogischen Forschungen von H. Kämpf-Jansen, J. Kettel und C.-P. Buschkühle einordnen. Vgl. zur Künstlerischen Bildung KETTEL 2004; ders. 2001; BUSCHKÜHLE 2003; ders. / FELKE 2005; KÄMPF-JANSEN 2001.

gang mit (zeitgenössischen) Kunstwerken in der künstlerischen Bildung und im Umgang mit Formen und Gestaltwerdungen gelebter Religion im performativ ästhetischen Ansatz durchaus Analogien. Für beide gilt, dass im Dialog mit dem ästhetischen Objekt in der subjektiv gestalterischen Auseinandersetzung Neues entsteht, das (religiöse resp. ästhetische) bildende Relevanz besitzt. Dabei steht der Prozess des Wahrnehmens, Entstehens und Reflektierens im Vordergrund, der eng auf den Selbstbildungsprozess bezogen ist. So wird in religiöser wie in künstlerischer Hinsicht angestrebt, die Subjekt- und Objektebene miteinander zu verbinden. Beide didaktischen Ansätze gehen davon aus, dass in der – zumeist praktisch-ästhetischen – Auseinandersetzung mit ästhetischen Objekten performativ Wirklichkeit inszeniert oder transformiert wird, was als Unterrichtsgeschehen nicht planbar ist. Kunstwerke resp. Religion werden hier in einem offenen Prozess „aufs Spiel gesetzt“ und müssen ihre Relevanz für die Subjekte erweisen. Ziel ist es bei beiden Ansätzen, die Subjekte zu einer in religiösen und ästhetischen Belangen selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Subjektbildung zu befähigen. Beide Ansätze stehen aber auch vor ähnlichen Problemstellungen. Zum einen liegen weitergehende Praxiserfahrungen noch nicht vor. Bislang deutet sich jedoch an, dass die Stärken im methodischen Bereich liegen. Zum anderen fehlen vielfach noch umfassendere Reflexionen zu Zielen, Inhalten und Kompetenzerwerb. M.E. liegen in diesen Gemeinsamkeiten Ansätze für einen produktiven Dialog vor, der gerade im Bereich der Unterrichtspraxis geführt und didaktisch reflektiert werden müsste. Einige Ideen hierfür sollen im abschließenden Kapitel aufgeführt werden.

Diese konzeptionellen Gemeinsamkeiten deuten aber auch auf ähnliche Problemstellungen und offene Fragen hin, auf die die jeweiligen didaktischen Ansätze reagieren. Abschließend möchte ich daher einige dieser Gemeinsamkeiten skizzieren, da sich auch hieraus interessante Dialogfelder ergeben können.

Sowohl dem Kunst- als auch dem Religionsunterricht ist daran gelegen, durch den Umgang mit ästhetischen Objekten den SchülerInnen Erfahrungen zu ermöglichen. Diese Erfahrungen bilden zugleich die Grundlage nachgängiger Reflexion, die sowohl die Kunst- als auch Religionsdidaktik im Sinne eines verantworteten Umgangs mit Erfahrungen für unerlässlich betrachtet. Diese deutliche Erfahrungsorientierung steht aber fast durchgängig in doppelter Hinsicht in einem Spannungsverhältnis. Zum einen erweisen sich ästhetische und religiöse Erfahrungen als didaktisch unverfügbar. Die Lehrpersonen können Rahmenbedingungen bereitstellen, was sich darin wie ereignet, entzieht sich der Unterrichtsplanung. Damit geht eine zweite Spannung einher. Denn Unterricht ist primär auf operationalisierbare Lernziele ausgerichtet. Eine solche Ausrichtung ist im erfahrungs- und prozessorientierten Unterricht nur eingeschränkt möglich. Lernziele können – wenn überhaupt – nur sehr offen formuliert sein, eine Evaluation ist zumeist problematisch.

In diesem Spannungsverhältnis spiegeln sich die zwei Pole ästhetischen Lernens – Subjekt und ästhetisches Objekt – wider. Denn die dargelegten Ansätze schwanken zwischen einer dezidierten Objekt- bzw. Subjektorientierung. Verschiebt sich der Schwerpunkt in Richtung des ästhetischen Objekts, so stehen deutlich umrissene Erkenntnisinteressen und Lernziele im Vordergrund, verschiebt er sich zum Subjekt, so wird die Erfahrungsdimension bedeutsam und mit ihr offenere Lernziele und -formen. Eine ausgewogene Verhältnisbestimmung und intensive Verbindung gelingt zumeist in den theoretischen Darlegungen, in den Praxisbeispielen erweist sich die enge Vernetzung häufig als problematisch.

Letztendlich stehen Kunst- und Religionsunterricht vor ähnlichen Problemstellungen: Beide Fächer suchen nach einer Verbindung von subjektiven Lebenserfahrungen der SchülerInnen mit dem jeweiligen Unterrichtsgegenstand, den christlichen Glaubenserfahrungen und -traditionen bzw. Kunstwerken und ästhetischen Objekten im Allgemeinen. Es ist jedoch offensichtlich, dass SchülerInnen nicht (länger) über ein-

schlägige (Vor-)Erfahrungen verfügen, auf die der Unterricht aufbauen könnte. So sind beide Fächer genötigt, diese Erfahrungen in den Unterricht zu integrieren, um das Zentrum des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes, nämlich die zutiefst anrührende ästhetische resp. religiöse Erfahrung, angemessen begreiflich zu machen. Dabei erweist sich jedoch, dass weite Teile der (Religions- bzw. Kunst-)Geschichte für die SchülerInnen nur schwerlich erfahrungsbezogen erschlossen werden können. Subjektive Erfahrung der SchülerInnen und (religiöse bzw. ästhetische) Objekte und Themen sind kaum in Beziehung zu setzen. Immer wieder stellt sich die Frage, anhand welcher Objekte und Themen welche hermeneutischen und didaktischen Verfahren durchgeführt werden können, um SchülerInnen entsprechende Erfahrungen zu ermöglichen. So bleiben weite Teile der Kunstgeschichte bei den vorgestellten Ansätzen unberücksichtigt, auch die Auswahl der zeitgenössischen Kunst erweist sich als selektiv. Vor ähnlichen Problemstellungen steht auch der Religionsunterricht in Hinblick auf die jüdisch-christliche Tradition.

In einem gemeinsamen Dialog könnte daher gefragt werden, ob die Subjekt- und Erfahrungsorientierung angesichts der Bandbreite ästhetischer und religiöser Objekte und Inhalte tatsächlich als durchgängiges Prinzip gewählt werden kann oder ob alternative Verfahren in Betracht gezogen werden sollten. In diesem Sinne könnte geprüft werden, ob in einigen Fällen eine Reduktion auf ästhetische resp. religiöse Alphabetisierung – im Sinne von Mollenhauer – sinnvoll und sachdienlich ist. Es steht m.E. darüber hinaus zur Debatte, ob bei einigen ästhetischen resp. religiösen Objekten oder Inhalten eine primär kognitive Auseinandersetzung in instruktivistischen Lernphasen anzustreben ist.

#### **4. Perspektiven und Anregungen für Kooperationen in der Schule**

In den bisherigen Überlegungen wurde deutlich, dass über die Frage nach dem Einsatz von Bildern im Religionsunterricht hinaus mannigfaltige Anknüpfungspunkte für einen gemeinsamen Dialog und für gemeinsame Kooperationen sowohl der Fachdidaktiken als auch der Unterrichtsfächer bestehen. Ich möchte hier nur einzelne Felder aufgreifen und im Hinblick auf die konkrete Unterrichtspraxis ausformulieren. Ich wähle dazu zwei Beispiele, die aus den didaktischen Reflexionen des performativ-ästhetischen Ansatzes der Religionsdidaktik und der künstlerischen Bildung der Kunstdidaktik resultieren, da mir gegenwärtig diese Richtungen besonders innovativ und chancenreich erscheinen. Denn in beiden didaktischen Ansätzen werden Verfahren vorgeschlagen, die ästhetische Produktion, Rezeption und Reflexion miteinander verbinden und die sowohl subjekt- als auch objektorientiert ausgerichtet sind. Sollten derartige Projekte gelingen, so würde der Kunst- und/oder Religionsunterricht eine erfahrungsbezogene Aneignung ästhetischer bzw. religiöser Objektivationen ermöglichen und den SchülerInnen die Möglichkeit bieten, diese eigenständig weiter zu verarbeiten und zu reflektieren.

1. Erinnerung ist ein Thema, das sowohl in der Kunst als auch in der Religion von zentraler Bedeutung ist. Gerade zeitgenössische KünstlerInnen, die ortsbezogene künstlerische Interventionen durchführen, setzen sich vielfach mit der Geschichte des jeweiligen Ortes auseinander und thematisieren dabei auch Ereignisse aus der Geschichte des Christentums. Hieran kann ästhetisches Lernen im Kunst- und Religionsunterricht anknüpfen.<sup>38</sup> Ästhetisches Lernen im Sinne der künstlerischen Bildung setzt voraus, dass SchülerInnen ausgewählte Kunstwerke rezipieren und sich produktiv mit den künstlerischen Verfahren und Arbeitsweisen auseinandersetzen. Dies bedeutet, dass sie z.B. Jochen Gerz' „Mahnmal gegen Rassismus“ (Saarbrü-

---

<sup>38</sup> Vgl. zum folgenden Unterrichtsbeispiel ausführlich GÄRTNER 2007.

cken 1990/93)<sup>39</sup> erschließen und wahrnehmen, dass auch die Tilgung und Auslöschung von Spuren der Vergangenheit ein künstlerisches Verfahren ist, um in den daraus resultierenden Diskussionen eben diese Vergangenheit präsent zu halten. Anhand von Rebecca Horns „Gegenläufigem Konzert“ (Münster 1987/97)<sup>40</sup> können SchülerInnen erfahren, wie Klanginstallationen in historischen Orten (hier der Münsteraner Zwinger) Gefühle und innere Bilder hervorrufen, die emotional bewegen, ohne dass die Geschichte des Ortes visuell dargestellt wird. Wenn Olaf Metzel in seiner „Wandinstallation in St. Erpho“ (Münster 1987) den Putz von den Wänden einer Kirche schlägt und das Mauerwerk in Form eines Kreuzes freigelegt wird, dann erinnert sein brutales künstlerisches Vorgehen, das „Wie“, an das „Was“ seiner Arbeit, nämlich das Kreuz. Form und Inhalt sind hier in besonders eindrücklicher Weise miteinander im Einklang. Wenn SchülerInnen nun aufgefordert werden, selbstständig ein Denkmal oder Mahnmal zu erstellen, das z.B. an das Leben Jesu erinnert, dann sind sie herausgefordert, erinnerungswürdige Ereignisse auszuwählen, in ähnlichen künstlerischen Prozessen Form und Inhalt miteinander zu verschränken, Möglichkeiten der Vergegenwärtigung der Vergangenheit zu suchen und im konkreten Realisieren sich selbst in diese Geschichte verstricken zu lassen. Dies kann im Aufsuchen von authentischen christlichen Orten, durch die Neuinszenierung religiöser Gegenstände, durch Ausstellung oder Transformation von individuellen Glaubenszeugnissen usw. geschehen.

2. Die Paderborner Kunstpädagogin H. Kämpf-Jansen betont innerhalb der „künstlerischen Bildung“ besonders den Aspekt der ästhetischen Forschung. Dabei betrachtet sie das kunstpädagogische Arbeiten als Vernetzung und Parallelität vorwissenschaftlicher, künstlerischer und wissenschaftlicher Verfahren und Methoden.<sup>41</sup> Unter vorwissenschaftlichen Verfahren versteht sie Methoden, die an Alltagserfahrungen orientiert sind, wie z.B. Sammeln, Ordnen, Dekorieren, Präsentieren von Objekten, die aber zugleich Analogien zu ästhetischen, kulturellen und wissenschaftlichen Techniken und Methoden aufweisen. Künstlerische Strategien und Konzepte bilden bei der Autorin den Orientierungsrahmen für selbstbestimmte künstlerische Handlungsweisen. Dabei geht es ihr nicht um eine Kopie dieser Verfahren, sondern um eine eigenständige Aneignung und Modifikation dieser Strategien. Eine ähnliche Bedeutung besitzen in dem Konzept der Ästhetischen Forschung die wissenschaftlichen Methoden, wie das Befragen, Recherchieren, Analysieren, Dokumentieren, Archivieren etc. Hiermit sollen z.B. die konkreten kunst- oder kulturgeschichtlichen, anthropologischen oder religiösen Aspekte der jeweiligen ästhetischen Forschungsprojekte untersucht werden.

Kämpf-Jansen veranschaulicht ihr Konzept der ästhetischen Forschung anhand von Projekten,<sup>42</sup> die sie zumeist mit Studierenden realisiert, so z.B. das Projekt „Wer war Ursel P.?“ Ausgangspunkt ist ein Fund von diversen Postkarten, die an Ursel P. in Paderborn adressiert sind. Eine Kunstpädagogikstudentin begibt sich dadurch motiviert auf die Suche nach der Person, ihrer Geschichte, nach persönlichen Erinnerungsstücken. Dabei durchdringen sich die Ebenen der wissenschaftlichen Recherche, der vorwissenschaftlichen, z.T. sehr emotionalen Auseinandersetzung mit der Biografie von Ursel P. und der künstlerischen Gestaltung. Gefundene Alltagsobjekte werden im ästhetischen Objekt transformiert und erhalten veränderte Bedeutungszuschreibungen, lineare Zeitabläufe werden durchbrochen, Simultanität ersetzt das historische Nacheinander, die Künstlerin identifiziert sich teilweise mit Ursel P., Fiktion und Authentizität verschwimmen ineinander. Dabei ist der Prozess des Suchens, Dokumentierens und Erfindens ebenso Teil des Projekts wie die abschließende Ges-

<sup>39</sup> Vgl. KLANT 2004, 105f.

<sup>40</sup> Vgl. ebd. 2004, 78ff.

<sup>41</sup> Vgl. KÄMPF-JANSEN, 274-277.

<sup>42</sup> Vgl. ebd. 169-253.

taltung einer Rauminstallation mit Objektkästen, Tableaus und dem Grab von Ursel P.

Es bedarf nicht viel didaktischer Phantasie, um ähnliche Projekte im Bereich des Religionsunterrichts durchzuführen. Denn gerade in der christlichen Tradition finden sich viele religiöse (Alltags-)Gegenstände, die SchülerInnen motivieren können, sich mit den dahinter verborgenen Personen oder historischen Ereignissen auseinander zu setzen. Die Friedhofskultur bietet mannigfaltige Anknüpfungspunkte für ästhetische Forschung, Kirchen und Diözesanmuseen sind gefüllt mit Objekten der christlichen Religion, die Spuren ihres Gebrauchs und ihrer Besitzer aufweisen, ohne deren Geschichte gänzlich preiszugeben. Reliquien(schreine) konkretisieren in ganz besonderer Weise die Verbindung eines individuellen Lebens mit der christlichen Tradition usw.

Die hier skizzierten Unterrichtsideen sollen nicht die Schwierigkeiten überdecken, die bereits auf konzeptioneller Ebene deutlich werden. Es ist didaktisch nicht planbar, inwieweit sich die SchülerInnen tatsächlich in die Werke und Objekte „verstricken“ lassen, inwieweit sie sich Methoden und Inhalte aneignen, diese reflektieren und transformieren. Es ist nicht ausgeschlossen, dass sie künstlerische Verfahren einfach kopieren und mehr oder weniger gelungen bei anderen Themen anwenden. Dann würden „zeitgenössische künstlerische Darstellungsmodi oder Präsentations-Settings verkürzt zur Darstellung studentischer Sammlungsaktivitäten missbraucht und prozessfremd instrumentalisiert“<sup>43</sup>. Darüber hinaus ist es auch nicht ausgeschlossen, dass SchülerInnen religiöse Erinnerungen oder Objekte mit Hilfe von zu Klischees geronnenen Symbolen oder Zeichen „inszenieren“, ohne dass sie sich auf einen intensiven Forschungs- oder Reflexionsprozess einlassen. Daher halte ich es für unerlässlich, anhand von Unterrichtsprojekten die bislang primär in der didaktischen Theorie vorliegenden Ansätze performativ-ästhetischen Lernens und künstlerischer Bildung zu erproben und hinsichtlich ihrer Problemstellungen zu reflektieren. Dies wäre ein wichtiger Beitrag zur weiteren Entwicklung gegenwärtiger kunst- und religionsdidaktischer Ansätze ästhetischen Lernens.

## Literatur

- BÄHR, DOROTHEA, Zwischenräume. Ästhetische Praxis in der Religionspädagogik, Münster 2001.
- BIEHL, PETER, Religionspädagogik und Ästhetik, in: JRP 5 (1988), 3-44.
- BIEHL, PETER, Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung. Zur Bedeutung ästhetischen Denkens für eine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre, in: GRÖZINGER, ALBRECHT / LOTT, JÜRGEN (Hg.), Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns, Rheinbach-Merzbach 1997, 380-411 (= 1997a).
- BIEHL, PETER, Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre. Eine Besprechung von Albrecht Grözinger, Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung, in: JRP 13 (1997), 229-232 (= 1997b).
- BUSCHKÜHLE, CARL-PETER, Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys, Frankfurt/M. u.a. 1997.
- BUSCHKÜHLE, CARL-PETER, (Hg.), Perspektiven künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium 'Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft', Köln 2003.

---

<sup>43</sup> KETTEL 2002, 12.

- BUSCHKÜHLE, CARL-PETER / FELKE, JUTTA (Hg.), Mensch Bilder Bildung, Oberhausen 2005.
- BURRICHTER, RITA, Kunstvermittlung. Eine praktisch-theologische Auseinandersetzung mit moderner Kunst: Yves Klein und Dorothee v. Windheim, Münster 1998.
- BURRICHTER, RITA, „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.
- BOEHM, GOTTFRIED, Bildsinn und Sinnesorgane, in: Neue Hefte für Philosophie 18/19 (1980), 118-132.
- BOEHM, GOTTFRIED (Hg.), Was ist ein Bild, München <sup>2</sup>1995.
- DRESSLER, BERNHARD, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 45 (2002), 11-19.
- FAILING, WOLF-ECKHART / HEIMBROCK, HANS-GÜNTER, Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis, Stuttgart 1998.
- GÄRTNER, CLAUDIA, 'Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte.' Warum TheologInnen nicht nur Bücher lesen sollten, in: LEINHÄUPL-WILKE, ANDREAS / STRIET, MAGNUS (Hg.), Katholische Theologie studieren. Themen und Disziplinen, Münster 2000, 184-203.
- GÄRTNER, CLAUDIA, Kunstwerke im Religionsunterricht – „Orte“ unsichtbarer Religiosität, in: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule (2000), 30-37 (= 2000a).
- GÄRTNER, CLAUDIA, „Who's afraid of Red, Yellow and Blue III?“ (B. Newman) Ungegenständliche Kunst im Religionsunterricht, in: rhs 43 (2000), 45-52 (= 2000b).
- GÄRTNER, CLAUDIA, Kunst auf der Suche nach dem „REAL LIFE“, in: KatBl 127 (2002), 354-361.
- GÄRTNER, CLAUDIA, Der Mensch im Bilde. Anthropologie in moderner und zeitgenössischer Kunst – eine Unterrichtsreihe für die Sek. II, in: HUSMANN, BÄRBEL (Hg.), Kunst und Religion – ein Dialog, Loccum 2003, 63-74.
- GÄRTNER, CLAUDIA, Zerbrochene, verflüchtigte Ichs. Anthropologische Spurensuche in zeitgenössischer Kunst, in: JRP 20 (2004), 9-25.
- GÄRTNER, CLAUDIA, 'Tut dies zu meinem Gedächtnis' – Installationen als Erinnerungsorte, in: KatBl 132 (2007), 54-61.
- GRÖZINGER, ALBRECHT, Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung, Gütersloh 1995.
- HILGER, GEORG, Für eine Verlangsamung im Religionsunterricht, in: KatBl 119 (1994), 21-30.
- HILGER, GEORG, Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln I, in: GROß, ENGELBERT / KÖNIG, KLAUS (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996, 9-29.
- HILGER, GEORG, Ästhetisches Lernen, in: DERS. u.a. (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, Düsseldorf <sup>2</sup>2003, 305-318.
- HOEPS, REINHARD (Hg.), Handbuch der Bildtheologie. Bd. 1. Bild-Konflikte, Paderborn 2007.
- IMDAHL, MAX, Gesammelte Schriften. 3 Bde, hg. v. Boehm, Gottfried, Frankfurt/M. 1996.
- KÄMPF-JANSEN, HELGA, Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung, Köln 2001.

- KETTEL, JOACHIM, SelbstFREMDheit. Elemente einer anderen Kunstpädagogik, Oberhausen 2001.
- KETTEL, JOACHIM, Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Bericht über ein Symposium in Heidelberg und Schloss Rotenfels, in: BDK-Mitteilungen 1 (2002), 8-13.
- KETTEL, JOACHIM u.a. (Hg.), Künstlerische Bildung nach PISA. Neue Wege zwischen Kunst und Bildung, Oberhausen 2004.
- KLANT, MICHAEL (Hg.), Grundkurs Kunst 4. Aktion Kinetik Neue Medien, Hannover 2004 (inklusive DVD).
- KLIE, THOMAS / LEONHARD, SILKE (Hg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003.
- LANGE, GÜNTER, Umgang mit Kunst, in: ADAM, GOTTFRIED / LACHMANN, RAINER (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Göttingen 1993, 247-261.
- LANGE, GÜNTER, Die katechetischen Funktionen des Bildes in der griechischen Theologie des sechsten bis neunten Jahrhunderts, Paderborn 2<sup>1999</sup>.
- LANGE, GÜNTER, Art. Bild, Bilddidaktik, in: LexRP 1 (2001), 186-192.
- LANGE, GÜNTER, Bilder zum Glauben. Christliche Kunst sehen und verstehen, München 2002.
- LEONHARD, SILKE, Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs, Stuttgart 2006.
- LINGNER, MICHAEL / MASET, PIERANGELO, Zwischen Reiz und Regel liegt die Lust. Dialog zur ästhetischen Bildung, in: BAUER, JOCHEN u.a. (Hg.), Schnittmengen ästhetischer Bildung. Zwischen Künsten, Medien, Wissenschaften und ihrer Didaktik, München 2000, 123-131.
- MOLLENHAUER, KLAUS, Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie, in: LENZEN, DIETER (Hg.), Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?, Darmstadt 1990, 3-17 (= 1990a).
- MOLLENHAUER, KLAUS, Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit, in: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), 481-494 (= 1990b).
- MOLLENHAUER, KLAUS, Schwierigkeiten mit der Rede über Ästhetik, in: KOCH, LUTZ u.a. (Hg.), Pädagogik und Ästhetik, Weinheim 1994, 160-170.
- OTTO, GUNTER, Kunst als Prozeß im Unterricht, Braunschweig 1964/1969.
- OTTO, GUNTER, Über Bilder sprechen lernen, in: K+U 77 (1983), 10-19.
- OTTO, GUNTER / OTTO, MARIA, Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern, Velber 1987.
- OTTO, GUNTER, Ästhetische Rationalität. Erste Annäherung an einen neuen Horizont des Kunstunterrichts, in: ZACHARIAS, WOLFGANG (Hg.), Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt, Essen 1991, 145-161.
- OTTO, GUNTER, Lernen und ästhetische Erfahrung, in: KOCH, LUTZ u.a. (Hg.), Pädagogik und Ästhetik, Weinheim 1994, 145-159.
- OTTO, GUNTER, Theorie für die pädagogische Praxis. Antwort auf Gert Selle, in: K+U 193 (1995), 16-19 (= 1995a).
- OTTO, GUNTER, Gegen das Dummbleiben, in: K+U 196 (1995), 16 (= 1995b).
- OTTO, GUNTER, Rationalität kann ästhetisch sein. Über Ästhetische Erziehung im Kontext der Erziehungswissenschaft und im Blick auf ästhetische Rationalität, in:

- DERS., Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Bd. 1 Ästhetische Erfahrung und Lernen, Seelze 1998, 69-78.
- OTTO, GUNTER / OTTO, GERT, Art. Ästhetische Erziehung, Ästhetisches Lernen, in: LexRp 1 (2001), 11-18.
- RAUCHENBERGER, JOHANNES, Biblische Bildlichkeit. Kunst – Raum theologischer Erkenntnis, Paderborn 1999.
- RICHTER-REICHENBACH, KARIN S., Ästhetische Bildung. Grundlagen ästhetischer Erziehung, Aachen 1998.
- SCHMID, HANS, Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 1997.
- SCHROETER-WITTKKE, HARALD, Praktische Theologie als Performance. Ein religionspädagogisches Programmheft mit 7 Programmpunkten, in: HAUSCHILDT, EBERHARD / SCHWAB, ULRICH (Hg.), Praktische Theologie für das 21. Jahrhundert, Stuttgart 2002, 143-159.
- SCHROETER-WITTKKE, HARALD, Performance als religionsdidaktische Kategorie. Prospekt einer performativen Religionspädagogik, in: KLIE, THOMAS / LEONHARD, SILKE (Hg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003, 47-66 (= 2003a).
- SCHROETER-WITTKKE, HARALD, Mission als Ver-Fahren. Praktisch-theologische Anmerkungen zu einer performativen Religionspädagogik, in: BÖHME, MICHAEL u.a. (Hg.), Mission als Dialog. Zur Kommunikation des Evangeliums heute, Leipzig 2003, 151-168 (= 2003b).
- SELLE, GERT, Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis, Hamburg 1988.
- SELLE, GERT (Hg.), Experiment ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen, Reinbek 1990.
- SELLE, GERT, Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule, Unna 1992.
- SELLE, GERT u.a. (Hg.), Anstöße zum ästhetischen Projekt. Eine neue Aktionsform kunst- und kulturpädagogischer Praxis, Loccum 1994.
- SELLE, GERT, War was?, in: K+U 196 (1995), 17.
- SELLE, GERT, Kunstpädagogik jenseits ästhetischer Rationalität. Über eine vergessene Dimension der Erfahrung, in: K+U 192 (1995a), 16-21.
- SELLE, GERT, Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Entwurf einer kunstpädagogischen Praxis, Oldenburg 2003.
- STOCK, ALEX, Ist die bildende Kunst ein locus theologicus, in: DERS. (Hg.), Wozu Bilder im Christentum. Beiträge zur theologischen Kunsttheorie, St. Ottilien 1990, 175-181.