

# Ästhetisches Lernen als Prinzip religiöser Erziehung und Bildung

## Begriff – Konzepte – Beispiele<sup>1</sup>

Ulrich Kropač

THEMA

### O „Eine Religion ohne Ästhetik ist eine tote Religion“ (J. Kunstmann): zur Forderung nach einer ästhetisch sensiblen Religionspädagogik

„Auch wenn es selten klar ausgesprochen wird: Die Katechetik, als Prinzip vorgegebener Antworten auf feste Fragen, ist als religionspädagogischer Weg überholt und tatsächlich zu Ende. Niemand wird heute im Ernst noch behaupten, die Katechese könne weiterhin das Grundmuster oder auch nur die Methode christlich-religiösen Lernens abgeben.“<sup>2</sup>

Mit diesem Paukenschlag eröffnete der evangelische Religionspädagoge Joachim Kunstmann einen 2011 erschienenen Artikel über zeitgemäße religiöse Bildung. Seine unmissverständliche Absage an eine Religionspädagogik, die in erster Linie religiöse Kognition schult, geht einher mit einer ebenso klaren Ansage, wie eine zukunftsfähige religiöse Bildung auszusehen habe: Religion müsse über Bilder, Darstellungen, Szenen, Prozesse und poetische Sprache erschlossen werden.<sup>3</sup> Anders gesagt: „Ästhetik bezeichnet [...] den primären Zugangsweg zur Religion [...]“<sup>4</sup>

Auch wenn Kunstmanns aufstachelnde und polarisierende Position in der wissenschaftlichen Religionspädagogik umstritten ist, sieht er doch Richtiges, dass sich nämlich religiöse Erziehung und Bildung keineswegs nur auf Bekenntnis und Lehre fokussieren können, sondern auch den Bereich der Sinnlichkeit und der Kunst, der ertümlich zu Religion gehört, im Blick haben müssen. Aus diesem Grund gibt es in der Religionspädagogik schon seit längerem – also nicht erst seit der provozierenden These Kunstmanns – eine gewachsene Sensibilität für Ästhetik. Davon handelt dieser Beitrag, und zwar in fünf Abschnitten:

- Der erste ist begrifflicher Arbeit gewidmet: In welchem Verhältnis stehen Schönheit, Kunst und Ästhetik?
- Der zweite Abschnitt beschäftigt sich kurz mit dem Verhältnis von Kunst und Religion einerseits, Religionspädagogik und Ästhetik andererseits.
- In einem dritten Abschnitt, der den größten Umfang einnimmt, werden heute einflussreiche Konzepte ästhetisch orientierter religiöser Bildung vorgestellt und an Beispielen erläutert.
- Gegenstand des vierten Abschnitts ist eine Bewertung dieser Konzepte im Hinblick auf Chancen und Schwierigkeiten.

- Ein knappes Plädoyer für ästhetische Bildung wird schließlich die Überlegungen abrunden.

## 1 Begriffliche Klärungen: „Schönheit“ – „Kunst“ – „Ästhetik“

„Schönheit“, „Kunst“, „Ästhetik“: Im allgemeinen Sprachgebrauch liegen diese drei Begriffe nahe beieinander bis hin zu einer Bedeutungsvermischung. Von einem fachlichen Standpunkt aus – gleich ob er in der Philosophie, der Kunstwissenschaft oder der Theologie gewählt wird – wird man gegen eine Vermischung oder Gleichsetzung dieser Größen ein Veto einlegen. Ohne zu sehr in die Details zu gehen, möchte ich wenigstens holzschnittartig die drei Begriffe umreißen und gegeneinander abgrenzen.

### 1.1 „SCHÖNHEIT“

Vorbereitet durch Plato (427–347 v. Chr.) wird im Mittelalter, besonders bei Thomas von Aquin (1225–1274), Schönheit *ontologisch* interpretiert: Sie ist eine Seinsweise des Seienden als solchen.<sup>5</sup> Sinnlich schön erscheinende Dinge spiegeln den „Glanz Gottes“ wider. Anders gesagt: Was schön ist, ist es nur deshalb, weil es die Schönheit Gottes repräsentiert. Perfektion, Proportion und Klarheit sind die Wesensmerkmale des Schönen. Das Schöne, das Wahre und das Gute bilden zusammen eine unverbrüchliche Trias.

1 Ich widme diesen Beitrag meinem Lehrer Georg Hilger, der das ästhetische Lernen in der katholischen Religionspädagogik maßgeblich gefördert hat.

2 Kunstmann, Vernunft 47. – Das Zitat in der Überschrift des Abschnitts gibt verkürzt folgende Formulierung Joachim Kunstmanns wieder: „Eine Religion ohne Ästhetik – prägende Wahrnehmungen, bergende Atmosphären, künstlerischen Ausdruck – ist eine tote, zumindest eine inspirationsleere Religion“ (ebd. 48).

3 Vgl. ebd. 58.

4 Ebd. 57.

5 Vgl. Seubold, Schönheit 212.

In der Neuzeit kommt es gewissermaßen zu einer kopernikanischen Wende im Verständnis von Schönheit: Ihr Wesen wird nun mehr und mehr in der *Subjektivität* des Menschen begründet. Das ästhetische Gefühl bzw. das subjektive ästhetische Urteil legen fest, was als schön gelten darf. Zentrale Figur in diesem Prozess ist Immanuel Kant (1724–1804). Er bezieht in seiner „Kritik der Urteilskraft“ von 1790 eine vermittelnde Position, indem er einerseits das Schöne in den Horizont subjektiven Geschmackempfindens einrückt, andererseits aber den Objektivitätsanspruch, den die platonische Tradition erhebt, in transformierter Gestalt dadurch bewahrt, dass er von Geschmacksurteilen über das Schöne Allgemeingültigkeit fordert.<sup>6</sup>

Im 19. Jahrhundert löst sich die Fixierung von Kunst und Ästhetik auf das Schöne zunehmend, und eine Ästhetik des „Ironischen, Interessanten, Komischen, Grotesken, Hässlichen, Provokanten und Alltäglichen“<sup>7</sup> tritt an ihre Stelle.

## 1.2 „KUNST“

Bis in das 19. Jahrhundert hinein verbindet sich mit dem Begriff „Kunst“ ein technisch-instrumentelles Bedeutungsfeld: Kunst als Handwerk, als Technik, als Können, als Lehr- und lernbares regelgeleitetes Verfahren.<sup>8</sup> Erst spät – im 18. Jahrhundert – beginnt sich die Überzeugung durchzusetzen, dass Kunst als ein eigener Bereich ästhetischer Praxis und Erfahrung figuriert, der klar von mechanischen Künsten und Handwerk abzugrenzen ist.

Mit Alexander Gottlieb Baumgarten (1714–1762) bricht sich eine Entwicklung Bahn, die die Kunst im Rahmen der Ästhetik zu einem eigenen Gegenstand der Philosophie erhebt. Im Kraftfeld

der neuzeitlichen Philosophie löst sich die Kunst allmählich von ihrem metaphysischen Wurzelboden. Sie gilt nun als das eigentliche Feld des Schönen. Später – im 19. Jahrhundert – weitet sich der Ästhetikbegriff. Er vermag nun auch das Nicht-Schöne in sich zu integrieren.

## 1.3 „ÄSTHETIK“

In den eben vorgelegten knappen Begriffsskizzen zu „Schönheit“ und „Kunst“ tauchte bereits die Vokabel „ästhetisch“ bzw. „Ästhetik“ auf. In der Tat ist „Ästhetik“ gegenüber diesen beiden Termini der weitere Begriff. Allerdings ist „Ästhetik“ ein schillerndes Wort. Es wird in der Praktischen Theologie bzw. in der Religionspädagogik mit unterschiedlichen Bedeutungen, die sich teilweise überschneiden, unterlegt. Idealtypisch lassen sich vier Bedeutungsschichten voneinander abheben:

### 1. Ästhetik als *Theorie des Schönen*:<sup>9</sup>

Dieser Ansatz hat seinen Ausgangspunkt bei Plato, der alles Nachdenken über Kunst dem Nachdenken über das Schöne unterordnete.

2. Ästhetik als *Theorie der sinnlichen Erkenntnis*:<sup>10</sup> Diese Bedeutungspartelle steht dem griechischen Wort *aisthesis* (= sinnliche Wahrnehmung) am nächsten. Alexander Gottlieb Baumgarten begründete die Ästhetik als einen eigenen Wissenschaftszweig. Ihm zufolge ist nicht nur das logisch-abstrahierende Denken, sondern auch die sinnliche Wahrnehmung erkenntnisfähig. Damit erhält die Ästhetik den Rang einer Erkenntnistheorie.<sup>11</sup>

9 Vgl. Grözinger, *Theologie* 105–111.

10 Vgl. ebd. 111–116.

11 In der „Kritik der reinen Vernunft“ (1781) fasst auch Kant, dem ursprünglichen griechischen Wortsinn folgend, Ästhetik als Lehre von der Sinneswahrnehmung. Allerdings weist er der (transzendentalen) Ästhetik die Aufgabe zu, jene Prinzipien aufzuweisen, die der sinnlichen Anschauung zugrunde liegen, auf der wiederum jedes menschliche Erkennen aufbaut. In der „Kritik der Urteilskraft“ (1790) bedenkt Kant ästhetische Erfahrungen. Im Gegenzug zu Baumgarten spricht er diesen aber Erkenntnisqualität ab: Ästhetik lässt sich folglich nicht als Erkenntnistheorie bestimmen (vgl. Grözinger, *Theologie* 112, Anm. 189).

3. Ästhetik als *Theorie der Kunst*:<sup>12</sup> Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831) verließ den von Baumgarten eingeschlagenen Weg und bestimmte als Gegenstandsbereich der Ästhetik die Kunst: Ästhetik ist „Philosophie der Kunst“. Damit steht Hegel am Beginn all jener modernen Konzeptionen, die Ästhetik als Theorie der Kunst verstehen. Diese Auffassung setzte sich in der Folgezeit durch und wirkt bis in die Gegenwart hinein nach.

4. Ästhetik als *Modus des Verhaltens zur Welt*:<sup>13</sup> Diese Sinnschicht ist die weiteste und nimmt die drei anderen auf. Ästhetik bezeichnet hier einen eigenen Zugang zur Wirklichkeit. Sie ist als ein sinnlich orientiertes und subjektbezogenes Wahrnehmen, Deuten und Gestalten von Wirklichkeit zu verstehen. Diese Erkenntnisweise ist „vernünftig“, weil die über sie gewonnenen Einsichten rational kommuniziert und vermittelt werden können.

## 2 Kunst und Religion – Ästhetik und Religionspädagogik: gegenläufige Entwicklungen

2.1 KUNST UND RELIGION: ENTFREMDUNG FRÜHERER PARTNER  
Jahrhundertlang waren sich Religion und Kunst aufs engste verbunden: ein Verhältnis, das bisweilen als Synthese oder gar als Ehe bezeichnet wurde.<sup>14</sup> Seit dem Humanismus und der Aufklärung ging die Kunst mehr und mehr ihre eigenen Wege, um sich schließlich als eine autonome Größe zu verstehen – ein Standard, hinter den das heutige Verständnis des Verhältnisses von Religion und Kunst nicht mehr zurückgehen kann und darf. Wie sehr sich die Kunst aus dem Bannkreis des Religiösen bzw. Christlichen löste, lässt sich an folgender Kenngröße ablesen:

12 Vgl. Grözinger, *Theologie* 116–122.

13 Vgl. Bitter, *Bildung* 234.

14 Vgl. Reese-Schnittker/Schimmel, *Kunst* 34.

6 Geschmacksurteile über das Schöne zeichnen sich Kant zufolge durch vier Momente aus: In ihnen drückt sich ein *interesseloses Wohlgefallen* aus; sie beanspruchen trotz ihres subjektiven Ursprungs *Allgemeingültigkeit*; sie bezeugen dem Gegenstand eine *Zweckmäßigkeit ohne Zweck*; in ihnen wird ein *notwendiges Wohlgefallen ohne Begriff* artikuliert. Vgl. hierzu Rentsch, *Schöne* 724.

7 Seubold, *Schönheit* 212.

8 Zum Folgenden vgl. Collenberg-Plotnikov, *Kunst* 529f.

Beschäftigten sich 95% der überlieferten Werke aus dem Hochmittelalter mit religiösen Sujets, so lag der Anteil entsprechender Werke im 20. Jahrhundert bei weniger als 5%.<sup>15</sup> Hinzu kommt ein beachtlicher antikirchlicher Affekt in der zeitgenössischen Kunst.

Das Verhältnis der ehemals so nahen Partner Religion und Kunst leidet – so wird man heute feststellen dürfen – an Abkühlung und Distanzierung. „Ab und an sähe man den Partner gerne, aber das wäre es dann auch schon. Man geht seine eigenen Wege.“<sup>16</sup>

Woher diese Distanz? Ich möchte auf drei Gründe verweisen:<sup>17</sup> Zum einen ist die Kunst in jüngster Zeit immer unübersichtlicher geworden, so dass die Konturen eines möglichen Partners für die Kirchen zusehend verschwimmen. Zum anderen sind zwar gegenwärtig wieder mehr religiöse Inhalte in der modernen Kunst greifbar, doch diese scheinen keine religiöse *Bedeutung* zu haben. Drittens sind Kunst und Religion von einem ähnlichen Schicksal bedroht, nämlich dem Rückzug aus dem öffentlichen in den privaten Bereich; so werden produktive Auseinandersetzungen im gesellschaftlichen Raum selten.

## 2.2 ÄSTHETIK: EIN SCHLÜSSELBEGRIFF HEUTIGER RELIGIONSPÄDAGOGIK

Ungeachtet der Entfremdung zwischen Kunst und Kirche begann der Ästhetikbegriff in der deutschen Religionspädagogik seit dem Ende der 1980er Jahre Fuß zu fassen.<sup>18</sup> Seither avancierte Ästhetik zu einem religionspädagogischen Schlüsselthema. Diese Tendenz setzte sich im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends fort<sup>19</sup> und artikuliert sich auch – gelegentlich sehr dezidiert, wie das Beispiel J. Kunstmann zeigt – in der Gegenwart<sup>20</sup>. Zum Teil verbindet

sich die Hinwendung zur Ästhetik mit einem ausgeprägten Interesse an der (bildenden) Kunst.<sup>21</sup>

Mittlerweile ist es unbestrittener religionspädagogischer Konsens, dass ästhetische Bildung ein grundlegendes Prinzip religiöser Erziehung und Bildung ist. Dafür lassen sich u. a. zwei Gründe anführen.

### (1) DAS BILD ALS GRUNDKATEGORIE DER RELIGION

Bilder haben komplexen Charakter.<sup>22</sup> Sie erfassen simultan mehrere Inhalte; sie affizieren und evozieren; sie zeigen und verbergen; sie belehren („doce-re“) und bewegen („movere“). Und: Bilder ahmen Wirklichkeit nicht nach, sondern machen andere Seiten der Wirklichkeit sichtbar. Diese speziellen Funktionen machen es verständlich, dass Bild und Religion von jeher in einem engen Zusammenhang stehen. Dies gilt für das Christentum in ganz besonderer Weise, tritt doch bei ihm zur alttestamentlich-jüdischen Hörtradition die griechische Bildhaftigkeit hinzu.<sup>23</sup>

Für religiöse Lernprozesse ergibt sich daraus die Konsequenz, Bildern, vor allem Bildern der Kunst, in Religionsunterricht und Katechese einen hervorgehobenen Platz einzuräumen.

### (2) SINNLICHKEIT ALS GRUNDKATEGORIE DES CHRISTLICHEN GLAUBENS

Karl Rahner (1904–1984) hat darauf aufmerksam gemacht, dass „alle religiöse Erfahrung von einer sinnlichen Erfahrung ausgeht und nur vollzogen werden kann in einer immer auch mitgegebenen [...] Hinwendung zu einer sinnlichen Anschauung“<sup>24</sup>. Religiöse Erfahrungen ereignen sich also nicht an Sinnlichkeit vorbei, sondern durch Sinnlichkeit hindurch. Die Dignität der menschlichen Sinnlichkeit ist nach christlicher Überzeugung in der

Inkarnation Jesu Christi fundiert. Wenn Christen im Credo bekennen, dass Gott Mensch geworden ist, heißt das: Gott hat sich in Jesus Christus ganz in diese unsere Welt eingeschrieben, in eine Welt, deren grundlegende Grammatik Geistigkeit *und* Sinnlichkeit ist.

Religiöses Lernen kann sich infolgedessen nicht auf den kirchlichen Binnenraum beschränken. Es wendet sich der Wirklichkeit als Ganzes zu und erkennt gerade in deren ästhetischen Dimension einen Weg für Menschen, religiöse Erfahrungen zu machen und ihren Glauben zu vertiefen.

## 3 Unterschiedliche Ansätze ästhetisch orientierter religiöser Erziehung und Bildung: eine Typologie

So sehr in der Religionspädagogik darüber Einigkeit besteht, dass ästhetisches Lernen für religiöse Bildung und Erziehung unverzichtbar ist, so unterschiedlich gestaltet sich die Praxis solcher Lernprozesse. Bei aller Verschiedenheit im Detail lassen sich aber doch bestimmte Grundtypen erkennen. Ich grenze – idealtypisch – vier voneinander ab.<sup>25</sup> Zur Illustration ziehe ich Bilder bei, die allesamt aus dem Themenkreis „Leiden und Tod Jesu“ stammen, um daran die Differenz der Ansätze deutlicher zutage treten zu lassen.

### 3.1 KUNSTORIENTIERTE ANSÄTZE

#### (1) KURZCHARAKTERISTIK

Der Name verrät es bereits: Kunstorientierte Ansätze konzentrieren ihr Interesse auf das Kunstwerk und seine Wirkungsgeschichte im Christentum.<sup>26</sup> Kunst erlangt so den Status eines *locus theologicus*, wird also zu einem Ort, an dem sich Erkenntnis für den Glauben und die Theologie bildet. Ästhetisches Lernen in der Religionspädagogik, das

15 Vgl. ebd.

16 Mertin, Beobachtungen 2.

17 Vgl. ebd.

18 Zum Beispiel bei Peter Biehl, George Reilly, Erich Feifel, Günter Lange, Hans-Günter Heimbrock und Georg Hilger.

19 Zum Beispiel bei Stefan Altmeyer, Claudia Gärtner und Petra Schulz.

20 Vgl. z.B. Joachim Kunstmann.

21 Zum Beispiel bei Günter Lange und Rita Burrichter.

22 Zum Folgenden vgl. Kunstmann, Religion 289–309.

23 Vgl. ebd. 306.

24 Rahner, Theologie 350.

25 Die Typologie orientiert sich an dem dreigliedrigen Schema von Claudia Gärtner (Lernen 16–22). Der vierte Typ wurde von mir so benannt.

26 Vgl. ebd. 18.

Rohan-Stundenbuch: Beweinung des toten Christus, um 1430

sich an diesen engen Begriff von Ästhetik bindet, meint dann „ein Lernen mit und an Kunstwerken und kunstnahen Objekten“<sup>27</sup>. Der wohl bekannteste Vertreter dieser Position in der katholischen Religionspädagogik ist Günter Lange.

### (2) BEISPIEL: ROHAN-STUNDENBUCH: „BEWEINUNG DES TOTEN CHRISTUS“ (UM 1430)

Die Miniatur „Beweinung des toten Christus“ aus dem Rohan-Stundenbuch (um 1430) ist auf den ersten Blick rasch „durchschaut“:<sup>28</sup> Am Boden liegt der geschundene Leichnam Jesu. Über ihm sinkt Maria zusammen, die gerade noch von Johannes aufgefangen wird. Der Lieblingsjünger wendet sich mit einer eigenartigen Kopfbewegung dem erscheinenden Vatergott zu.

Soweit der erste Blick. Eine genauere Betrachtung vermag darüber hinaus zahlreiche überraschende Details und Bezüge zwischen den einzelnen Bildelementen zu entdecken. Diese schaffen Raum für Gedanken, Symbole und Empfindungen im christlichen Geist. Auf einige Elemente gehe ich kurz ein:

■ Entgegen den seinerzeit geübten Bräuchen wird der Leichnam Jesu in seiner ganzen Erbärmlichkeit nackt dargestellt. Das Bild verzichtet auf jede hoheitsvolle Sublimierung des Leidens. Das Leid trifft Jesus elementar, so wie die Menschen zur Entstehungszeit des Bildes – im Hundertjährigen Krieg (1339–1453) – davon getroffen wurden und so wie Menschen zu allen Zeiten gelitten haben und leiden.

■ Das Motiv des Leidens kommt in ganzer Wucht in der Figur Mariens zum Ausdruck: Ihr Gesicht ist leichenblass, der große Bogen ihres Rückens versinnbildlicht ihren Zusammenbruch, die dünnen, blutleeren Hände greifen ins Leere. Marias Leid ist Compassion, Mit-Leiden mit ihrem Sohn.

■ Und nochmals wird die Leidens-thematik manifest, in Gottvater selbst. Er scheint sich geradezu in das Bild hineinzudrängen. Sein Gesicht drückt Fassungslosigkeit und Verzweiflung aus, er greift sich mit der Hand an den Kopf. Gott nimmt Anteil am Leiden und Sterben dieses einen – und darin aller – Menschen. Kurz gesagt: „Passio Christi und Passio Mariae ist zugleich auch Passio Dei.“<sup>29</sup>

■ Der Bildtitel „Beweinung“ wird dem Bildgehalt aber nur zur Hälfte gerecht, denn nur was sich unterhalb der Bild-diagonale von links oben nach rechts unten abspielt, hat damit zu tun. Oberhalb geht es nicht um Klage, sondern *Anklage*. Jäh wendet der Lieblingsjünger Gottvater den Kopf zu, und man kann in dieser leidenschaftlichen Geste so etwas wie eine provozierende Anfrage an Gott erkennen angesichts des unschuldig leidenden Sohnes. Auf diese Weise wird die Juden wie Christen immer wieder bedrängende dunkle Theodizeeproblematik eindrücklich zur Sprache gebracht.

(3) BEISPIEL: SILKE REHBERG: „JESUS STIRBT AM KREUZ“ (2008)  
Kunstorientierte Ansätze in der Religionspädagogik, so mag die Erschließung der Miniatur aus dem Rohan-

Silke Rehberg, Jesus stirbt am Kreuz, 2008

Brevier von 1430 vielleicht nahegelegt haben, beziehen sich auf „alte Meister“. Das ist aber nicht zwingend so.<sup>30</sup> Als Beispiel hierfür wähle ich ein Fensterbild von Silke Rehberg in der Pfarrkirche St. Josef, Münster – aus dem Jahr 2008.<sup>31</sup> Es trägt den Titel „Jesus stirbt am Kreuz“. Das Bild zeigt, wie sich die Künstlerin auf eigenständige Weise an der Passionsthematik abarbeitet. Dies tut sie vor allem im Modus der Verfremdung:

■ Das Bild versteht sich nicht als Nacherzählung des Kreuzestodes Jesu, sondern als dessen An- und Ausdeutung. Deshalb kann das Kreuz so weit nach links rücken, dass die Figur Jesu halbiert erscheint. Der Kopf wird völlig vom Fensterrand überschritten.

■ Die geöffnete Hand Christi lässt an einen Sämann denken, der etwas auswirft oder aus der Hand gibt. Das so Gependete ist das Wichtigste auf dem Bild. Deshalb nimmt es auch dessen Mitte ein.

■ Die Blutstropfen Jesu sind in Waben eingeschlossen. Fast wirkt es, als wären

<sup>27</sup> Ebd.

<sup>28</sup> Zum Folgenden vgl. Lange, Christusbilder 128–137.

<sup>29</sup> Ebd. 134.

<sup>30</sup> Vgl. hierzu auch Reese-Schnitker/Schimmel, Kunst 33–54.

<sup>31</sup> Vgl. dazu Lange, Christusbilder 113–119.

sie in eine Monstranz eingefasst. Offenbar ist Jesu Blut kostbar.

■ Die unteren Waben haben sich bereits geöffnet, das Blut ist ausgeflossen. Theologisch wird man an die radikale Entleerung Jesu am Kreuz „pro nobis“, für uns, denken.

■ Schließlich der herunterhängende Fisch. Er mag einerseits daran erinnern, dass Jesu Mission – zunächst – gescheitert ist. Denn die zu Menschenfischern berufenen Jünger haben ihn in der Stunde der Entscheidung verlassen (vgl. Mt 26,56). Andererseits wurde der Fisch nach Ostern zum Symbol des Christseins, und bis heute geben sich Menschen mit Autoaufklebern in Fischgestalt als Christen zu erkennen.

### 3.2 WAHRNEHMUNGSORIENTIERTE ANSÄTZE

#### (1) KURZCHARAKTERISTIK

Typisch für solche Entwürfe ist, dass sie einen engen Ästhetikbegriff, der sich ausschließlich auf das Schöne oder auf Kunst begrenzt, aufbrechen.<sup>32</sup> Sie verstehen Ästhetik als *Wahrnehmungslehre* und bringen damit den ursprünglichen Wortsinn des griechischen Wortes „aisthesis“ („sehen“, „wahrnehmen“) zur Geltung. Dementsprechend wird religiöses Lernen auf die Wahrnehmung einer vieldimensionalen Wirklichkeit und die Bildung der Wahrnehmungsfähigkeit hin ausgerichtet.

Antiker Tradition folgend lassen sich ästhetische Erfahrungen nach den Gesichtspunkten Aisthesis, Katharsis und Poiesis unterscheiden. Zurückgespiegelt auf die didaktische Ebene kann beispielsweise Georg Hilger einen erfahrungs- und subjektorientierten Ansatz religiösen Lernens entfalten, der drei Dimensionen umfasst:<sup>33</sup>

- Aufmerksamkeit und Achtsamkeit lernen (Aisthesis)
- Zu Urteils- und Entscheidungsfähigkeit angestiftet werden (Katharsis)
- Seinem Leben und seinem Glauben Gestalt und Ausdruck geben (Poiesis)

<sup>32</sup> Vgl. Gärtner, Lernen 19f.

<sup>33</sup> Vgl. Hilger, Lernen 338–340.

#### (2) BEISPIEL: BETTINA RHEIMS UND SERGE BRAMLY: DAS FOTOPROJEKT „I.N.R.I.“ (1994–1996)

Die französische Starfotografin Bettina Rheims hat zusammen mit ihrem Partner Serge Bramly in der Mitte der 1990er Jahre ein ungewöhnliches künstlerisches Projekt realisiert.<sup>34</sup> Beide stellten sich die Aufgabe, das Leben Jesu darzustellen, und zwar mit heutigen Mitteln und in der uns bekannten Welt. Ihr künstlerisches Medium ist die Fotografie. Eines der hochgradig ästhetisch aufgeladenen Fotos trägt den Titel „Kreuzigung I–III“. Ich nähere mich diesem Bild in drei Schritten gemäß dem wahrnehmungsorientierten Ansatz von Georg Hilger.

#### AISTHESIS

Sofort ins Auge fallen drei dunkle Kreuze.<sup>35</sup> Am linken hängt eine Frau, am rechten ein Mann, beide mit Lendenschurz und Dornenkrone. Das Haupt der Frau ist vornüber nach links geneigt, das Haupt des Mannes ist erhoben, er blickt nach rechts. Das mittlere Kreuz trägt Blutspuren, und zwar da, wo sich bei Kruzifixdarstellungen die Wundmale der Nägel und der Dornenkrone befinden. Der Hintergrund ist in völlige Dunkelheit getaucht. Von ihm heben sich die hellen Körper der gekreuzigten Personen scharf ab.

#### KATHARSIS

Hat eine solche Darstellung noch etwas mit dem christlichen Glauben zu tun – abgesehen von den Kreuzen? Geschieht da nicht Ästhetisierung von Leid oder gar Verhöhnung christlichen Empfindens?<sup>36</sup> Es lohnt sich genauer hinzuschauen und nachzudenken:

- Erinnern die beiden Personen, die Frau links und der Mann rechts, nicht an die Tradition der mitgekreuzigten Schächer, wie sie Lukas (vgl. Lk 23,32–43) erzählt? Oder an Maria und Johannes, die in der Tradition als Mit-Leidende dargestellt werden, wie dies etwa bei der Miniatur aus dem Rohan-Stundenbuch der Fall ist?

<sup>34</sup> Vgl. hierzu Fendrich, Glauben 136–144.

<sup>35</sup> Zum Folgenden vgl. ebd. 142.

<sup>36</sup> Vgl. ebd.

Bettina Rheims und Serge Bramly, I.N.R.I. (1994–1996)

■ Geschieht die Darstellung der halbnackten Frau ausschließlich in provokatorischer Absicht? Oder bringt sie nicht in aller Schärfe ins Bewusstsein, dass Jesus mit *allen* Menschen mitleidet und das Leid *aller* Menschen überwindet, und das sind Männer *und* Frauen?

■ Könnte das leere Kreuz nicht eine bewusst geplante Leerstelle sein, die jede Betrachterin und jeder Betrachter auf sich selbst beziehen könnte?

■ Oder spiegelt sich in der Leere des Kreuzes möglicherweise das alttestamentliche Bilderverbot?

■ Vielleicht ist das Kreuz aber auch deswegen leer, weil der Gekreuzigte nicht mehr „hier“ ist, sondern auferstanden von den Toten (vgl. Lk 24,6). Die Leerstelle also als Symbol der Resurrektion Christi?

Fazit: Das so irritierende Bild fügt sich gewiss nicht glatt in überkommene Kreuzesdarstellungen ein. Aber durch die Art seiner Inszenierung der Kreuzigung fordert es dazu auf, über vermeintlich selbstverständliche christliche Glaubensvorstellungen neu zu reflektieren.

#### POIESIS

Der dritte Schritt des Ansatzes von Georg Hilger zielt darauf, dass (junge) Menschen ihrem Leben und ihrem Glauben Gestalt und Ausdruck geben. Auch hierzu ein konkretes Beispiel. Es handelt sich um das bemerkenswerte Fotoprojekt „Jesus an der Ruhr“, das von Schülerinnen und Schülern eines 10. Schuljahres an einem Gymnasium in Oberhausen durchgeführt wurde.<sup>37</sup>

<sup>37</sup> Vgl. hierzu detaillierter Heck/Kowertz, Jesus 33–38.

Angeregt durch die Jesus-Bilder von Bettina Rheims und Serge Bramly und ihren Ansatz, das Leben Jesu mit modernen Mitteln neu zu erzählen, sollte ein Fotoprojekt mit jugendlichen Laiendarstellern an prägnanten Orten in der Lebenswelt der Jugendlichen entstehen. Kurz zu den wichtigsten Schritten:

- Die Schülerinnen und Schüler setzten sich intensiv mit Schlüsseltexten der Lebens- und Leidensgeschichte Jesu in der Bibel auseinander.

- Sie suchten dann nach Beziehungen zwischen den biblischen Texten und ihren Interessen und Neigungen, ihren Sinn- und Deutungshorizonten.

- Für die konkrete Umsetzung von Bibelstellen mussten Konzepte erstellt werden. Hierbei taten sich zahlreiche Fragen auf: Wie wird Jesus heute dargestellt: Ist er männlich oder weiblich, jung oder alt, strahlend hell oder unauffällig gekleidet? In welche Orte des Ruhrgebiets werden die biblischen Stellen hinein übersetzt? Usw.

- Schließlich wurden Fotoshootings mit Hilfe eines professionellen Fotografen an verschiedenen Orten durchgeführt.

Ich greife zwei Fotos aus dem Zyklus „Jesus an der Ruhr“ als Beispiele heraus:

- „Die Kreuzigung“: Die Szene spielt auf einem Bahnhofsvorplatz. Ganz unterschiedliche Menschen kommen hier zusammen: solche, die am Geschehen achtlos vorübergehen; solche, die ihren Geschäften und ihren Vergnügungen folgen; andere, die stehen bleiben und betroffen sind; wieder andere, die Hilfe leisten könnten – wenn sie wollten.

- „Der Tod Jesu“: Unheimlich wirkt die Szenerie vor einer Hochofenanlage. Drei hohe Türme vermitteln den Eindruck von Düsternis und Bedrohung. Interessanterweise rahmen zwei Bäume das Kreuz, und zu Füßen des Gekreuzigten wachsen Pflanzen aus dem Schotterboden. Dies nimmt die altchristliche

Jesus an der Ruhr – Die Kreuzigung; Fotoprojekt der 10. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums in Oberhausen

Tradition auf, dass das Kreuz Christi arbor vitae, Lebensbaum, ist.

Ziel des Projekts war es nicht, die biblischen Texte im Sinne eines modernen Passionsspiels nachzuerzählen, Ziel war es auch nicht, exegetisch oder dogmatisch korrekte Übersetzungen in Form von Fotos anzufertigen. Den jungen Leuten ging es vielmehr auf den Spuren von Rheims und Bramly um eine Neuinszenierung mit Überraschungseffekten. Auf diese Weise ist eine bemerkenswerte „Christologie der Unbefangenheit“<sup>38</sup> entstanden.

### 3.3 PERFORMATIV ÄSTHETISCHES LERNEN

#### (1) KURZCHARAKTERISTIK

Der Begriff „performativ“ ist schillernd, entsprechend heterogen sind religionspädagogische Entwürfe performativ ästhetischen Lernens. Ich konzentriere mich an dieser Stelle auf das katholische Verständnis, das sich von evangelischen Varianten teilweise erheblich unterscheidet.

Performativ ästhetisches Lernen hebt auf die konkret gelebte Religion ab. Es geht davon aus, dass Religion nur dann in ihrer Tiefenstruktur verstanden werden kann, wenn sie nicht nur präsentiert, sondern auch erlebbar wird.<sup>39</sup> Dies bedeutet zweierlei:

Jesus an der Ruhr – Der Tod Jesu

1. Religiöses Lernen greift zu kurz, wenn es sich auf reflexive und diskursive Prozesse begrenzt. Das Erleben von Religion sprengt die Grenzen eines rein kognitiven Umgangs mit ihr.

2. Wenn religiöses Lernen umfassend angelegt werden soll, kann auf eine Partizipationskompetenz nicht verzichtet werden. Ein tieferes Verständnis von Religion erschließt sich nur dem, der religiöse Praxis nicht nur wahrnimmt und deutet, sondern auch konkrete Erfahrungen mit ihr macht.

Performativ ästhetisches Lernen will die Lernenden aus einer distanzierten Haltung herauslocken, die Religion

<sup>38</sup> Ebd. 36.

<sup>39</sup> Vgl. Mendl, Religion 85.

lediglich im musealen Bereich ansiedelt und ihr Relevanz für das konkrete Leben abspricht. Mit den Worten Rudolf Englerts: „Religiöses Lernen muss mehr sein als ein Gang durch das ‚Mausoleum der Religion‘. Es muss sich auswirken auf den Geschmack des Daseins und zeigen im Umgang mit der Welt.“<sup>40</sup>

Die Ziele performativ ästhetischen Lernens überschneiden sich vielfach mit den Anliegen der sogenannten Kirchen(raum)pädagogik.<sup>41</sup> Diese inszeniert im Kirchenraum und an seinen Gegenständen ganzheitliche Begegnungen von Einzelnen oder Gruppen. Modi dieser Begegnung sind Wahrnehmen, Deuten, Erklären, Erschließen und Gestalten/Handeln.

## (2) BEISPIEL: KREUZ(E) IN EINER KIRCHE

Um mit einer Gruppe junger Leute Kreuze oder Kreuzigungsdarstellungen im Sinne performativ ästhetischen Lernens zu erschließen, sind folgende Schritte denkbar:<sup>42</sup>

- **Erklären:** In einer Religionsstunde oder einer Katechese werden Jugendliche mit Grundtypen der Kreuzifixdarstellung bekannt gemacht. Sie lernen etwa Unterschiede zwischen romanischen und gotischen Kreuzen kennen.
  - Beispiel für ein *romanisches* Kreuzifix: Luccheseer Meister, Florenz, um 1250. Jesus steht entspannt und schaut als Christus triumphans den Betrachter direkt an. Typisch für das romanische Kreuz sind die vier Nägel.
  - Beispiel für ein *gotisches* Kreuzifix: Pestkreuz von St. Maria im Kapitol, Köln, um 1305. In der Gotik werden die Darstellungen des toten Christus immer drastischer. Nach mehreren Pestausbrüchen kommen Gabelkreuze in Gebrauch, die die Pein des Gekreuzigten unterstreichen. Gotische Kreuzifixe sind meist Dreingelkreuze.

<sup>40</sup> Englert, Grundfragen 286. Die Wendung „Mausoleum der Religion“ stammt von Friedrich Schleiermacher.

<sup>41</sup> Vgl. hierzu Rupp, Handbuch.

<sup>42</sup> Vgl. ebd. 149–153.

- **Deuten:** Gemeinsam wird erarbeitet, welche Aspekte des christlichen Glaubens durch das Kreuz zum Ausdruck gebracht werden: das Kreuz als Verkörperung von Leiden und Tod; als Symbol für den Sieg Christi über den Tod; als Zeichen der Sündenvergebung und Erlösung usw.

- **Wahrnehmen:** Die Lernenden besuchen einen Kirchenraum (Lernortwechsel!). Sie werden eingeladen, alle Kreuze und Kreuzigungsdarstellungen aufzusuchen, diese zu zählen und das Kreuz aufzusuchen, welches sie am meisten anspricht, sowie jenes, das ihnen nicht gefällt.

- **Erschließen:** Die unterschiedlichen Kreuzformen werden miteinander verglichen und auf Unterschiede befragt. Ein zweiter Vergleich schließt sich an: Wie unterscheiden sich die Kreuze im Kirchenraum von Kreuzen, die die jungen Menschen als Schmuck tragen?

- **Handeln:** Die Gruppe zieht in einer Prozession auf das Kreuz im Altarraum zu. Alle achten auf ihre Empfindungen während des Zugs zum Kreuz und beim Stehen vor dem Kreuz. Es kann ein passendes Gebet gesprochen werden, in gebundener oder freier Form.

## 3.4 ÄSTHETISCH ORIENTIERTE THEOLOGISCHE KULTURHERMENEUTIK

### (1) KURZCHARAKTERISTIK

Das Christentum in seinen institutionalisierten Gestalten ist in Westeuropa, zunehmend auch in Osteuropa, auf dem Rückzug. Zugleich erstarkt das Religiöse außerhalb der Kirchenmauern. Formelhaft gesprochen: „Kirche und Religion fallen zunehmend auseinander.“<sup>43</sup> Aus diesem Grund ist damit zu rechnen, dass die Bedeutung der traditionellen religiösen Sozialisationsinstanzen Familie, Gemeinde, Religionsunterricht, Katechese etc. abnehmen, während umgekehrt der Einfluss religiös imprägnierter Lernorte der Gegenwartskultur wie Werbung, Internet, Medien usw. zunehmen wird.

<sup>43</sup> Herrmann, Sinnmaschine 31.

Gabelkreuz St. Maria im Kapitol, Köln, um 1305

Eine ästhetisch orientierte theologische Kulturhermeneutik richtet ihr Augenmerk auf die zuletzt genannten Lernorte. Sie will (junge) Menschen befähigen, Verflechtungen zwischen (institutionalisierter) Religion und moderner Gegenwartskultur aus ästhetischer Perspektive *wahrzunehmen* und zu *deuten*. Diese Verflechtungen sind mannigfacher Natur; einige Beispiele:<sup>44</sup>

- Religiöse Motive, Formen und Gegenstände werden aus ihrem ursprünglichen Zusammenhang gelöst und ausschließlich künstlerischen Zwecken dienlich gemacht. In diesem Sinn kann das christliche Kreuz völlig seine religiöse Ladung einbüßen und zu einem rein ästhetischen Objekt mutieren.

- Gelegentlich bemächtigt sich die Kunst religiöser Elemente in provozierender, ja blasphemischer Manier oder Absicht. So sorgte etwa das von dem Künstler Martin Kippenberger (1953–1997) geschaffene Werk „Zuerst die Füße“ – ein ans Kreuz genagelter Frosch, der einen Bierkrug und ein Ei in den Händen hält<sup>45</sup> – für nachhaltige Aufregung und Empörung.<sup>46</sup>

<sup>44</sup> Vgl. hierzu Mertin, Kunst.

<sup>45</sup> Das Werk existiert in mehreren Exemplaren, die sich nach Ausführung und Farbgebung unterscheiden.

<sup>46</sup> Die Auseinandersetzungen nahmen an Schärfe zu, als Papst Benedikt XVI. 2008 Südtirol besuchte. Aus diesem Grund sollte eine Darstellung des gekreuzigten Frosches aus dem Museumsraum in Bozen entfernt werden, was heftige Diskussionen auslöste. Der Papst selbst beklagte die Verletzung religiöser Gefühle.

■ Zeitgenössische Kunst wird in religiösen Räumen präsentiert. Als wichtiger Taktgeber erwies sich in den vergangenen Jahren die Biennale in Venedig, auf der Künstler bis dato religiös genutzte Räume künstlerisch erkundeten und bearbeiteten.

■ Umgekehrt können künstlerische Objekte, bei denen Religion als Symbolsystem überhaupt nicht figurativ vorkommt, religiös rezipiert werden. Ästhetische Erfahrungen können sich so auf religiöse hin öffnen.

## (2) BEISPIEL: DER KREUZWEG VON SILKE REHBERG IN DER KIRCHE ST. THERESIA, MÜNSTER (2008)

Die Künstlerin Silke Rehberg hat 2008 in der Kirche St. Theresia in Münster einen außergewöhnlichen Kreuzweg geschaffen. Eine ästhetisch orientierte theologische Kulturhermeneutik konnte sich mit ihm in zwei Schritten wie folgt auseinandersetzen:

### *Wahrnehmen*

Von den traditionell 14 Kreuzwegstationen hat die Künstlerin die drei Stürze, die Annagelung ans Kreuz und die Kreuzabnahme weggelassen.<sup>47</sup> Überhaupt fehlt das zentrale ikonographische Attribut des Kreuzweges: das Kreuz! Stattdessen präsentiert Rehberg acht farbig gefasste Keramikbüsten. Diese rekapitulieren den Leidensweg Jesu von der Verurteilung durch Pontius Pilatus bis zum Tod und zur Grablegung. Jede dieser Büsten ist auf einen Torso reduziert, der Kopf und Schulter zeigt.

### *Deuten*

Auf der einen Seite versperrt das Kunstwerk Rehbergs den Weg zu einer christlichen Interpretation. Die Zahl der Stationen weicht von der Tradition ab, ein Einfühlen in das Leiden Christi im Sinne überkommener Passionsfrömmigkeit mag nicht recht gelingen – und überhaupt: Wo gibt es noch Bezüge zu den biblischen Texten? Auf der anderen Seite ist Rehbergs Werk durchaus für eine religiöse, ja christliche Deutung

offen. Immerhin ist die Inkarnation Zentrum des christlichen Glaubens. Dann vermag der von Rehberg dargestellte Christus das Menschliche, ja allzu Menschliche geradezu in Vollform zu verkörpern.

An Rehbergs aufsehenerregendem Kreuzweg lässt sich die Aufgabe einer ästhetisch orientierten theologischen Kulturhermeneutik nochmals vergegenwärtigen. Diese befragt künstlerische bzw. ästhetische Objekte, gleich ob sie mit religiösen Assoziationen arbeiten oder sich profan geben, auf religiöse Deutmöglichkeiten. Diese müssen vom Künstler selbst *nicht* intendiert sein. Eine theologische Kulturhermeneutik kann so inmitten ästhetischer Lebenswelten gewissermaßen religiöse Schriftzeichen entziffern.

## 4 Kritische Würdigung: Chancen und Schwierigkeiten ästhetisch orientierter Konzepte religiöser Erziehung und Bildung

In einer zeitgemäßen religiösen Erziehung und Bildung nimmt ästhetisches Lernen eine Schlüsselfunktion ein. Wie aus der vorangegangenen Typologie ersichtlich ist, kann dieses unterschiedlich konzipiert werden. Die einzelnen Entwürfe verfügen über Stärken und Schwächen, so dass sich weniger die Frage stellt, welcher besser oder schlechter ist, sondern welcher einer gegebenen Lernsituation mehr oder weniger entspricht. In diesem Abschnitt wäge ich die vorgestellten Ansätze nach ihren Chancen und Schwierigkeiten in einem kurzen Durchgang ab.

### (1) KUNSTORIENTIERTE ANSÄTZE

Kunstorientierte Konzepte erschließen von Kunstwerken her zentrale Inhalte und Bedeutungsschichten des christlichen Glaubens. Sie eignen sich in besonderer Weise, den Schatz der christlichen Bildtradition zu heben und für die Vertiefung des Glaubens fruchtbar zu machen. Allerdings sind kunstorientierte Ansätze voraussetzungsreich.

Sie verlangen, dass sich zumindest die Lehrperson mit großer Souveränität in der christlichen Bildsemantik bewegen kann. Sie muss heutigen Menschen die dichte Sinnstruktur religiöser Kunstwerke zugänglich machen. Das ist keine leichte Aufgabe!

Darüber hinaus ist fraglich, ob diese Dechiffrierung von den Lernenden überhaupt mit ihrer Lebenswelt in Verbindung gebracht werden kann. Es kann der Eindruck entstehen, dass die christliche Bilder- und Glaubenswelt, wiewohl sie einen kaum zu überschauenden Reichtum enthält, ein Relikt längst vergangener Zeiten ist, dem es nicht mehr gelingt, die Gegenwart einer (post)modernen Welt zu inspirieren.

### (2) WAHRNEHMUNGSORIENTIERTE ANSÄTZE

Solche Konzepte erlauben facettenreiche Zugänge, und zwar nicht nur zur Kunst, sondern zur gesamten Wirklichkeit. Sie heben die fundamentale Bedeutung von Wahrnehmung und Wahrnehmungsfähigkeit, von Subjekt- und Erfahrungsorientierung für religiöse Erziehung und Bildung ins Bewusstsein. Indem ihr Programm aber Aisthesis, Katharsis und Poiesis umfasst, tendieren diese Entwürfe zu einer Art Superdidaktik, die alle möglichen Perspektiven und Aspekte integriert. Dadurch verliert sich ihr spezifisches Profil.

### (3) PERFORMATIV ÄSTHETISCHES LERNEN

Performativ ästhetisches Lernen ruft ein Doppeltes in Erinnerung: Zum einen, dass religiöse ästhetische Objekte einen Überschuss besitzen, der rational nicht eingeholt werden kann, sondern auf Erleben angewiesen ist; zum anderen, dass sie in bestimmte Kontexte wie z. B. Kirchenraum, liturgische Vollzüge, Frömmigkeitsformen etc. eingebettet sind. Diese müssen mitbedacht und möglichst erlebt werden, um den Sinn religiöser ästhetischer Objekte in der Tiefe zu verstehen. An diesem Punkt wird zugleich die Grenze performativ ästhetischen Lernens erkennbar: Je weniger Menschen heute mit der konkreten Glaubenspraxis vertraut sind,

47 Vgl. hierzu Restorff, Rehberg.



desto schwerer wird es, in religiösen Lernprozessen Verständnis für ästhetische Artikulationsformen des Glaubens zu wecken.

#### (4) ÄSTHETISCH ORIENTIERTE THEOLOGISCHE KULTURHERMENEUTIK

Dieses Konzept überwindet den Bannkreis des genuin Christlichen und sensibilisiert für die Präsenz des Religiösen in der modernen Gegenwartskultur. Daher eignet es sich besonders für junge Menschen, die nur wenig kirchlich sozialisiert sind. Der Ansatz steht vor dem Problem, dass ihm Religion in einer diffusen und mehrdeutigen Weise entgegentritt: Explizite christliche Motive in der Gegenwartskultur können völlig profanisiert sein, während ästhetische Elemente ohne einen religiösen Bezug durchaus in einem christlichen Sinn gedeutet werden können. Aufgrund dieser Ambivalenz ist das Konzept einer ästhetisch orientierten theologischen Kulturhermeneutik didaktisch anspruchsvoll.

## 5 „Der Glaube kommt auch vom Sehen“ – zur Notwendigkeit einer ästhetisch sensiblen Religionspädagogik

„Fides ex auditu“ – „Der Glaube kommt vom Hören“ (vgl. Röm 10,17): Diese Wendung hat rezeptionsgeschichtlich stark gewirkt und Formen der Glaubensvermittlung begründet und forciert, bei denen die objektiven Inhalte des Glaubens und der Akt einer gehorsamen Annahme der Verkündigung im Mittelpunkt stehen.<sup>48</sup> Abgesehen davon, dass Konzepte von Glaubensweitergabe, die daran Maß nehmen, sich schon seit längerem in einer Krise befinden, wird man dieser Formel

48 Vgl. Seckler, Fides 1273f.

(inkarnations-)theologisch gut begründet, eine andere an die Seite stellen: „Der Glaube kommt auch vom Sehen, Schmecken, Riechen, Tasten.“<sup>49</sup>

Eine ästhetisch sensible Religionspädagogik macht mit dieser Aussage Ernst. Sie betrachtet ästhetisches Lernen nicht als eine zusätzliche Option für religiöses Lernen, sondern vielmehr als dessen unverzichtbares Ferment. Ästhetisch hoch aufgeladene Lebenswelten heutiger Kultur auf der einen Seite und die grundlegende ästhetische Dimension des Christentums auf der anderen sprechen mit allem Nachdruck dafür, religiöse Erziehung und Bildung ästhetisch auszurichten. Damit ist ein gleichermaßen anspruchsvolles wie vielfältiges didaktisches Feld eröffnet.

#### LITERATUR

Bitter, Gottfried: Ästhetische Bildung, in: NHRPG, 233–238.

Collenberg-Plotnikov, Bernadette: Kunst. I. Philosophisch, in: LThK<sup>3</sup> 6,529–531.

Englert, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2007.

Fendrich, Herbert: Glauben. Und Sehen. Von der Fragwürdigkeit der Bilder, Münster 2004.

Gärtner, Claudia: Was leistet ästhetisches Lernen? Wegmarkierungen in einem weitläufigen religionsdidaktischen Feld, in: RpB 62/2009, 15–25.

Grözinger, Albrecht: Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der Praktischen Theologie, München 1987.

Heck, Oliver/Kowertz, Michael: „Jesus an der Ruhr“, in: KatBl 128 (2003) 33–38.

Herrmann, Jörg: Sinnmaschine Kino. Sinn- deutung und Religion im populären Film, Gütersloh 2001.

49 Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch 227.

Hilger, Georg: Ästhetisches Lernen, in: Ders./Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2012, 334–343.

Kalloch, Christina/Leimgruber, Stephan/Schwab, Ulrich: Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg i. Br. u. a. 2009.

Kunstmann, Joachim: Die Vernunft einer ästhetisch orientierten Religionspädagogik. Zeitgemäße Anbahnungen und unbewusste Verhinderungen religiöser Bildung, in: RpB 66/2011, 47–59.

Kunstmann, Joachim: Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse, Gütersloh u. a. 2002.

Lange, Günter: Christusbilder sehen und verstehen, München 2011.

Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2008.

Mertin, Andreas: Kunst und Religion. Beobachtungen zur Kultur der Gegenwart, in: Begegnung und Gespräch, 164/2012, H. 2 [ohne Seitenzählung].

Rahner, Karl: Zur Theologie der religiösen Bedeutung des Bildes, in: ders.: Schriften zur Theologie, Bd. 16, Zürich u. a. 1984, 348–363.

Reese-Schnitker, Annegret/Schimmel, Alexander: Zeitgenössische Kunst als Gegenstand im Religionsunterricht, in: RpB 61/2008, 33–54.

Rentsch, Thomas: Schöne, das. In: EPhW 3, 721–726.

Restorff, Jörg: Silke Rehberg: „Stationen“, Galerie Voss, 2008. In: [http://www.silke-rehberg.de/index.php?option=com\\_content&view=article&id=19:silke-rehberg-qstationenq-galerie-voss-2008&catid=4:texte&Itemid=14](http://www.silke-rehberg.de/index.php?option=com_content&view=article&id=19:silke-rehberg-qstationenq-galerie-voss-2008&catid=4:texte&Itemid=14). Aufgerufen am 10.08.2012.

Rupp, Hartmut (Hrsg.): Handbuch der Kirchenpädagogik. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Stuttgart 2006.

Seckler, Max: Fides ex auditu, in: LThK<sup>3</sup> 3, 1273f.

Seibold, Günter: Schönheit. I. Philosophisch, in: LThK<sup>3</sup> 9, 212f.