

3 Ästhetische Orientierung: ein Religionsunterricht, der die Sinnlichkeit von Religion und Leben ernstnimmt

Peter Scheuchenpflug

Im gegenwärtigen Verständnis von schulischer Bildung ist eine ästhetische Dimension von Lernprozessen fest verankert: U.a. im Rahmen des die PISA-Studien leitenden Verständnisses von Allgemeinbildung geht man von vier unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung aus, zu denen auch eine ästhetisch-expressive Weltbegegnung und -gestaltung zählt (→1). Diese Differenzierung wirkt sich sowohl im Kanon der einzelnen Schulfächer als auch bei den grundlegenden Strukturen der einzelnen Lehrpläne aus (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007, 67f.). Auch schulische religiöse Bildung besitzt eine ästhetische Orientierung. Diese ist aber nicht nur von der Verortung des Religionsunterrichts im öffentlichen Schulwesen her geboten, sondern primär vom Gegenstand des Faches her; erweist sich doch das Christentum wie andere Religionen auch als „zutiefst sinnlich-ästhetisch geprägt“ (Gärtner 2016, 7.). Diese kulturprägenden ästhetischen Artikulationen in Geschichte und Gegenwart wahrnehmen und verstehen zu können, ist ebenso

Ziel religiöser Bildung wie die Thematisierung von Sinn- und Lebensfragen von Schüler/innen. Denn angesichts einer umfassenden Ästhetisierung der Lebenswelt drückt sich die Identitäts- und Sinnsuche Heranwachsender in deren ästhetischer Inszenierung des eigenen Lebensstils aus. Eine ästhetisch orientierte religiöse Bildung begleitet diese Prozesse durch den Erwerb einer kritischen Urteils- und kreativen Gestaltungsfähigkeit.

1 Wissenschaftliche Auseinandersetzung um den Begriff der ästhetischen Bildung

Die Befassung mit ästhetischen Themen reicht bis in die Antike zurück: In der Philosophie konzentrierte man sich v.a. auf die fundamentale Frage, wie sich Erkenntnisse, die durch sinnliche Wahrnehmung (griech. *aísthēsis*) gewonnen wurden, zu jenen Einsichten verhalten, die durch rein begriffliches Denken entstanden sind. Diese Fragestellung wurde von der pädagogischen Wissenschaft, die im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert entstand, aufgegriffen, sodass sich der Diskurs um ästhetische Orientierung von Bildung nicht nur auf eine Kunst- oder Musikerziehung beschränkte, sondern grundsätzlich die Bedeutung einer ästhetischen Bildung reflektierte (vgl. Altmeyer 2015, 206f.). So zielt ästhetische Bildung bei Friedrich Schiller darauf, den Adressaten zum wahren Menschsein und damit zum Aufbau einer humanen gesellschaftlichen Ordnung zu verhelfen. Dieser „Aufstieg des Ästhetischen zum zentralen Bildungsmedium“ (Koch 2011, 98), führte zunächst zu einer breiten bildungswissenschaftlichen Rezeption (z.B. bei Wilhelm von Humboldt). Anschließend verlor sich aber dieser umfassende und dadurch auch *politisch-kritische Anspruch ästhetischer Bildung* (Gärtner 2016, 2.), sodass diese im Hinblick auf ihren Wirkungsradius zunehmend auf die *Didaktik bestimmter Schulfächer* wie Musik, Kunst und Leibeserziehung reduziert wurde (vgl. Koch 2011, 116).

Von dieser wechselvollen Geschichte ästhetischer Bildung war der Religionsunterricht im 19. und bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts zunächst nicht betroffen. Als in den 1980er Jahren im Zuge einer umfassenden Ästhetisierung der Lebenswelten und der Beobachtung einer kognitiven Verengung des Unterrichts erneut eine breite und kontroverse Auseinandersetzung mit Ästhetik und ästhetischer Bildung im Bereich der Philosophie und der Allgemeinpädagogik einsetzte, beteiligte sich auch die Religionspädagogik und -didaktik in intensiver Weise an diesem Diskurs (vgl. Gärtner 2016, 3). Diese Hochkonjunktur in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung führte in den letzten Jahrzehnten zum einen zu Gesamtentwürfen im Hinblick auf die ästhetische Dimension von Religion und Lernen in der Religionspädagogik (vgl. z.B. Altmeyer 2006; Kunstmann 2002) sowie -didaktik (vgl. z.B. Gärtner 2011; Hilger 2010) und zum anderen aber auch zur Profilierung des ästhetischen Lernens in einzelnen Teilbereichen. Diese zweifache Ebene einer ästhetischen Orientierung des Religionsunterrichts wird gelegentlich mit dem Begriff

weites versus enges Verständnis von ästhetischem Lernen beschrieben. Hilfreicher ist allerdings vor dem erörterten komplexen Hintergrund eine Differenzierung in *drei unterschiedliche Zugangsmodi* (vgl. Gärtner 2009, 23-25), um zu einem angemessenen Verständnis von ästhetischer Bildung im Religionsunterricht zu gelangen.

2 Zugangsmodi zu einem differenzierten Verständnis von ästhetischer Orientierung

Das Kennenlernen und Verstehen des kennzeichnend Religiösen als Kernaufgabe des Religionsunterrichts steht im Dienst einer Hilfe zur Selbstwerdung, einer Förderung des kritischen Bewusstseins im Umgang mit der Welt und einer Befähigung zum Verstehen der historischen und gegenwärtigen ästhetischen Artikulationsformen des Christentums und anderer Religionen. Ästhetische Orientierung des Religionsunterrichts umfasst erstens ästhetische Bildung als Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit (2.1), zweitens die konkrete ästhetische Begegnung mit Kunstwerken (2.2) und drittens die Suche nach angemessenen Formen der Auseinandersetzung mit religiöser Praxis (2.3). Die dadurch erworbene ästhetische Kompetenz ermöglicht dann einen respektierenden und zugleich kritikfähigen Umgang mit religiösen Ausdrucksweisen.

2.1 Ästhetische Bildung als Schulung der Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit

Einige theologische Konzepte erheben einen umfassenden Anspruch, indem sie Ästhetik als wissenschaftstheoretischen Leitbegriff verstehen und (praktische) Theologie deshalb insgesamt als theologische Ästhetik, d.h. als Kunst der Wahrnehmung bestimmen wollen (z.B. Grözinger 1995). Auf dieser Basis kann Joachim Kunstmann sogar das (umstrittene) Postulat aufstellen, dass es die grundlegende Aufgabe der Religionspädagogik nicht sei, religiöse Rationalität zu schulen, sondern eben die Wahrnehmungsfähigkeit (vgl. ders. 2011, 59), und Rita Burrichter propagiert für das Praxisfeld religiösen Lernens eine klare ästhetische Ausrichtung der Religionspädagogik (vgl. dies. 2018, 32).

Hilfreicher für die ästhetische Orientierung des Religionsunterrichts sind dagegen jene Ansätze, die das Ästhetische als eine *Dimension* verstehen, die neben inhaltlichen und anderen Dimensionen „an jeder Praxis des Glaubens und Lernens beteiligt ist: als Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit“ (Altmeyer 2015, 209; vgl. ders. 2006). Für religiöse Bildung ergibt sich hieraus die Aufgabe, zum Erwerb einer religiös-ästhetischen Kompetenz (→5) zu verhelfen, die dann allerdings nicht nur für den Umgang mit ästhetischen Gegenständen im engeren Sinn relevant ist, sondern eben grundsätzlich für jeden Gegenstand religiöser Bildung (vgl. ders. 2015, 209).

Dabei muss berücksichtigt werden, dass die umfassende Ästhetisierung der Lebenswelten durch ihre Konsumorientierung auch den Ausschluss bestimmter gesellschaftlicher Schichten zur Folge hat. Die Konsequenz für einen Religionsunterricht, der sich diakonisch versteht (→9), besteht deshalb darin, manchen Kindern und Jugendlichen überhaupt erst einen Zugang zu bzw. eine Teilhabe an ästhetischer Bildung zu eröffnen (vgl. Gärtner 2016, 4.).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich: Wahrnehmungsorientiertes religiöses Lernen umfasst ein weites Feld, das „von projektartigem Lernen bis zu Symbolisieren[-]lernen, von kreativer Bibelarbeit bis zu außerschulischem Lernen, von Stille-Erfahrungen, Meditation, bis zu Fest- und Fei ergestaltung reichen“ (dies. 2009, 20) kann – wobei als gemeinsames religionspädagogisches *Grundprinzip* die sog. *produktive Verlangsamung* dient: Wenn nämlich Schule die Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung sowie zur Solidarität fördern soll, dann braucht diese Institution im Allgemeinen und religiöses Lernen im Religionsunterricht im Besonderen eine Lernkultur des Innehaltens und der Verlangsamung, die darauf zielt, dass sich neue Sinnsichten und Lebensperspektiven entwickeln können (vgl. Hilger 2014, 74f.). Ästhetische Bildung ist damit in einer grundsätzlichen Perspektive ein Ausdruck menschlicher Freiheit und Würde und dient dem Aufbau eines kritischen Bewusstseins, welches sich auf prinzipiell alle Ebenen menschlicher Erfahrung (individueller Lebensstil, Genderfragen, Politik, Ökonomie, Gesellschaft, Religion) bezieht und das Individuum in die Lage versetzt, Manipulationsversuche über ästhetische Mittel (z.B. Werbung für Konsumartikel, Influencer/innen, politische Propaganda) erkennen und abwehren zu können.

Auf der Basis dieses wahrnehmungsorientierten Ansatzes wurden dann u.a. von Georg Hilger religionspädagogische und -didaktische Konkretionen erarbeitet. Im Bemühen, eine Engführung des ästhetischen Lernens zu vermeiden, unterscheidet Hilger im Rückgriff auf Kategorien der antiken Ästhetik drei Dimensionen ästhetischer Bildung: ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit (griech. *aísthēsis*), ästhetische Gestaltungsfähigkeit (griech. *poiēsis*), ästhetische Urteilsfähigkeit (griech. *kátharsis*) (vgl. ders. 2014, 68). Diese drei Dimensionen sind im unterrichtlichen Geschehen ineinander verwoben, können aber in analytischer Hinsicht unterschieden werden, wodurch eine differenzierte Planung und Gestaltung ästhetischer Lernprozesse ermöglicht wird.

Ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit (aisthesis)

Ästhetische Bildung dient der Schulung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit: Dabei erfolgt eine didaktisch inszenierte Aktivierung einzelner Sinne (*Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Fühlen, Empfinden*) sowie der Erfahrungen, die mit diesen Sinnen im Modus der Bewegung gemacht werden, wie z.B. das Wahrnehmen von Raumatmosphären (→36).

Grundsätzlich beinhaltet die Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit zunächst die Übung von Möglichkeiten der Wahrnehmung mit dem Ziel, diese – ggf. auch durch Irritation gewohnter Wahrnehmungsmodi – zu erweitern und zu vertiefen. Auf dieser Basis können die Fähigkeit zur Wahrnehmungskritik und eine Grundhaltung des aufmerksamen Zugangs für das Leben und die Welt erworben werden (vgl. ebd., 68f.).

Die Aufgabe einer ästhetischen Bildung im Religionsunterricht hat zu einer Vielzahl didaktischer Praxisentwürfe geführt. Allerdings wird der Anspruch, ästhetisches Lernen sei ein ‚Lernen mit *allen* Sinnen‘, in konkreten Entwürfen nur selten wirklich eingelöst; zudem ist auf dem Markt der religionsdidaktischen Praxisliteratur zu beobachten, dass sich die Mehrheit der didaktisch reflektierten Modelle auf die *visuell* gesteuerte Auseinandersetzung mit Kunstwerken konzentriert; dagegen besteht bei vielen Praxisanleitungen, wie bspw. vorgefertigten Stundenkonzepten für den Elementar- und Primarbereich, die andere Sinne wie Farbwahrnehmung, Riechen, Schmecken oder Fühlen aktivieren wollen, noch ein Nachholbedarf an wissenschaftlicher Reflexion. Im Bereich der sog. Kirchen(raum)pädagogik ist in den vergangenen Jahrzehnten eine (nachträgliche) kritische Fundierung von Praxisentwürfen, die eine Schulung der ästhetischen Wahrnehmungsfähigkeit in sakralen Räumen intendieren, zum Teil erfolgt (→36). Seit Jahren liegen zudem umfassende didaktische Konzepte im Hinblick auf die Schulung des Umgangs mit *Symbolen* vor (→28).

Ästhetische Gestaltungsfähigkeit (poiesis)

Zur Sinnestätigkeit zählt nicht nur eine wahrnehmend-rezeptive Dimension (aisthesis), sondern auch eine gestaltend-produktive, die das eigene ästhetische Handeln und Gestalten ermöglichen und fördern will. Im Kontext der Ästhetisierung der Lebenswelt bringen Heranwachsende konsequenterweise ihr Selbstverständnis auch gestaltend zum Ausdruck. Das Spektrum einer so verstandenen poiesis umfasst zum einen die einzelnen *Bereiche* der Gestaltung des eigenen ästhetischen Lebensstils. Dazu zählen der Umgang mit dem eigenen Körper (z.B. Styling, Piercing, Tattoos), Wahl und Arrangement von Kleidung und Accessoires, Organisation des Wohnumfeldes (z.B. Dekoration des Kinder- bzw. Jugendzimmers), ästhetische Modellierung von Beziehungen (z.B. Freundschaftsbändchen), Inszenierung von Alltags- und Festtags- bzw. Freizeitaktivitäten (z.B. Kindergeburtstage, weihnachtliche Rituale) und ggf. religiös motiviertes Handeln (z.B. Gebets- und Meditationshaltungen). Zu diesem Spektrum gehören zum anderen auch die *Formen* des ästhetischen Ausdrucks: Spielen, musikalische und andere künstlerische Ausdrucksweisen wie Malen, Modellieren, Bearbeiten von Fotos, Gestalten des eigenen Auftretens in den sozialen Medien, bewegungsorientierte Modi, religiöse Ausdrucksformen (vgl. ebd., 69).

Bei diesen Artikulationsweisen der poiesis handelt es sich keinesfalls nur um Äußerlichkeiten, sondern um Modi einer grundlegenden Identitäts- bzw. Sinnsuche (vgl. Schröder 2012, 601). Über die Schulung der ästhetischen Gestaltungsfähigkeit (z.B. Einübung von Meditationshaltungen, kreative Gestaltung und Umgang mit religiösen Symbolen, zeit- und altersstufengemäße Adaptierung religiösen Brauchtums) werden die individuellen Bereitschaften und Fähigkeiten der Schüler/innen gefördert, mit Hilfe ihrer Sinne ihrem Leben einen (reflektierten) Ausdruck verleihen zu können. Diese selbstbestimmten persönlichen ästhetisch-medialen Ausdrucksformen sind dann ihrerseits Beiträge „zur intersubjektiven Auseinandersetzung um die Deutung von Welt und Wirklichkeit“ (Burrichter 2018, 29), wobei v.a. im Bereich der digitalen Medien (→8) Kinder und Jugendliche nicht selten gegenüber Erwachsenen über einen Vorsprung an praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen (digital natives); hier besteht die Aufgabe ästhetischen Lernens dann in der Förderung der Urteilsfähigkeit bei Heranwachsenden.

Ästhetische Urteilsfähigkeit (katharsis)

Solange Ästhetik auf eine reine Schulung von Sinnesorganen oder auf eine Befähigung zum sinnlichen Ausdruck beschränkt wird, kann noch nicht von Bildung gesprochen werden (vgl. Hilger 2014, 70). Erst *die gedankliche Durchdringung* des Wahrgenommenen oder der eigenen ästhetischen Artikulationsweisen führt zu ästhetischer Bildung. Bei der Planung des Religionsunterrichts müssen deshalb kommunikative (d.h. strukturierende, erklärende oder reflexive bzw. diskursive) Unterrichtselemente an ästhetische Wahrnehmungs- oder Gestaltungsprozesse vor- oder nachbereitend angebunden werden. Isolierte ästhetische Handlungsformen (z.B. Mandalas ausmalen) ohne reflektierte Einbindung in einen strukturierten Lernprozess führen nicht zu religiöser Bildung. Insgesamt dient die Schulung der ästhetischen Urteilsfähigkeit dazu, ein kritisches Bewusstsein aufzubauen, um sich in einer ästhetisch gestalteten Welt mündig verhalten zu können (vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab 2009, 230).

Allerdings formt ein derartig konzipierter Religionsunterricht unter Umständen ein sperriges Profil aus, weil er in Spannung zu einer schulpädagogischen Tendenz steht, die darauf abzielt, „Bildung durch messbare Standards zu normieren und auf kontrollierbare ‚Outcomes‘ zu reduzieren“ (Hilger 2014, 69).

2.2 Kompetenzerwerb in der Auseinandersetzung mit ästhetischen Gegenständen

Der kurze geschichtliche Rückblick auf den Diskurs um ästhetische Bildung zeigte, dass in den wissenschaftlichen Bemühungen von Pädagogik und Didaktik stets auch ein Fokus auf die Art und Weise der konkreten Auseinandersetzung mit ästhetischen Gegenständen gelegt wurde. Deshalb kann als zweite Perspektive im Zusammenhang mit der ästhetischen Orientierung des Religionsunterrichts die

Reflexion über den Umgang mit ästhetischen Objekten in religiösen Lernprozessen benannt werden. Im Fokus stehen v.a. jene ästhetischen Artikulationen, die einen künstlerischen Anspruch erheben, wie bspw. gestaltete Naturräume (z.B. Park- und Gartenlandschaften), Denkmäler und Gebäude, Skulpturen, Bilder, Filme und Video- bzw. Internetclips, Vokal- und Instrumentalmusik, Performances. Da detaillierte Erläuterungen zu diesem Modus ästhetischen Lernens in Kap. 33-36 erfolgen, wird hier nur auf drei grundsätzliche Konstellationen hingewiesen:

- Erstens bildet den Kern ästhetischen Lernens in dieser Perspektive die strukturierte und reflektierte Erschließung von bildlichen Darstellungen, die im Unterschied zu reinen Illustrationen sog. katechetischer Gebrauchskunst oder (religiösem) Kitsch als *Kunstwerke* bezeichnet werden. Hierbei fördert ästhetische Bildung die Fähigkeit zu einer Differenzierung zwischen authentischen religiösen Zeugnissen und einer pseudoreligiösen Ästhetik. Trivialisierungen und religiöser Kitsch sollen von anspruchsvollen Kunstwerken unterschieden werden können. Zudem sollen sich durch diese Maßnahmen Heranwachsende die Kompetenz aneignen, sich selbstständig solche Kunstwerke zu erschließen (→33). Gründe für die Beschäftigung sowohl mit religiösen als auch autonomen Kunstwerken liegen zunächst darin, dass diese das Potenzial besitzen, in der Auseinandersetzung mit ihnen theologische Fragen stellen oder solche Erkenntnisse gewinnen zu können (z.B. im Modus des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen →27). Darüber hinaus fungieren Kunstwerke als Spiegel der gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten der jeweiligen Zeit. Religionsdidaktische Auseinandersetzung mit Kunst zielt in diesem Zusammenhang darauf, kulturgeschichtliche Artikulationen des christlichen Glaubens kritisch befragen oder ggf. unter den Bedingungen der Gegenwart reformulieren zu können (vgl. Gärtner 2011, 51-58).
- Eine zweite grundlegende Thematik in der Auseinandersetzung mit ästhetischen Gegenständen ist die Unterscheidung von authentischen Objekten bzw. deren Reproduktion, wobei nicht übersehen werden darf, dass viele Kunstwerke nicht als singuläre Exponate, sondern bereits als reproduzierbare Erzeugnisse geschaffen wurden (z.B. Kupferstiche, Musik-Einspielungen) (vgl. Ullrich 2009). So finden im Religionsunterricht entweder (religiöse) Artefakte selbst oder in der Praxis häufiger – v.a. bei der Präsentation von Kunstwerken – deren Reproduktionen, d.h. Fotos von Kunstgegenständen oder Aufnahmen von Musikstücken, Verwendung. Beim unterrichtlichen Einsatz ist diese Differenz grundsätzlich zu bedenken, zudem sollte auf eine möglichst hohe Qualität bei der Präsentation geachtet werden.
- Schließlich ist drittens bei der Auseinandersetzung mit ästhetischen Gegenständen der räumliche Kontext zu berücksichtigen (→36). Die Inszenierung eines ästhetischen Lernprozesses z.B. anhand einer Marienfigur hängt davon ab, ob die Lehrkraft diese ins Klassenzimmer mitbringt oder ob die Klasse ein solches

Kunstwerk in einem Museum betrachtet. Nochmals anders gestaltet sich die Erschließung, wenn die Marienfigur in einem Kirchenraum als Gegenstand spiritueller Praxis (z.B. Kerzen anzünden) dient und dort von den Schüler/innen aufgesucht wird.

2.3 Ästhetisches Lernen im Rahmen performativer Prozesse

Der dritte Zugangsmodus zum Verständnis ästhetischer Bildung hat aufgrund fundamentaler Veränderungen in der religiösen Sozialisation deutliche Konturen gewonnen; er kann mit dem Begriff des *performativen ästhetischen Lernens* beschrieben werden (→26). Aufgrund der fortschreitenden Individualisierung von Lebensstilen und der damit verbundenen Heterogenität hinsichtlich der (familiären) religiösen Sozialisation sowie als Folge einer massiven Erosion kirchlich normierter Glaubenspraktiken (z.B. regelmäßige Mitfeier der gemeindlichen Liturgie) wird in der Religionspädagogik und -didaktik kontrovers diskutiert, inwiefern der Religionsunterricht selbst zu einem ästhetischen Erfahrungsraum für religiöse Vollzüge werden kann oder muss (vgl. Mendl 2016; Porzelt 2013). Ausgangspunkt solch performativer Prozesse ist meist die Überzeugung, dass Religion sich authentisch in ästhetischer Praxis zeigt, sodass der Fokus bei dieser Dimension ästhetischen Lernens insb. auf die leiblichen oder räumlichen Ausdrucksgestalten von Religion gelegt wird. Die Besonderheit besteht nun darin, dass im Modus der tätigen Aneignung ein Wechsel von der Außen- in eine Innenperspektive erfolgen soll (vgl. Gärtner 2011, 80-82). Insgesamt gesehen zielt auch das ästhetische Lernen im Rahmen performativer Prozesse darauf, dass Heranwachsende eine ästhetische Kompetenz erwerben können, die ihnen einen respektierenden und zugleich kritikfähigen Umgang mit religiösen Ausdrucksweisen ermöglicht.

Literatur

Altmeyer, Stefan (2006), Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen, Stuttgart. – Ders. (2015), Ästhetik, in: StRP, 205-210. – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2007), Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn/Berlin. – Burrichter, Rita (2018), Keine Frage des Stylings. Einige Gründe für eine ästhetische Ausrichtung der Religionspädagogik, in: RpB 78, 24-32. – Gärtner, Claudia (2009), Was leistet ästhetisches Lernen? Wegmarkierungen in einem weitläufigen religionsdidaktischen Feld, in: RpB 62, 15-26. – Dies. (2011), Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe, Freiburg/Br. u.a. – Dies. (2016), Bildung, ästhetische, in: WiReLex (doi.org/10.23768/wirelex.Bildung_ästhetische_100186). – Hilger, Georg (2010), Ästhetisches Lernen, in: RD, 334-343. – Ders. (2014), Ästhetische Bildung – ein unverzichtbarer Blick auf religiöses Lernen, in: RDGS, 67-77. – Kalloch, Christinal/Leimgruber, Stephan/Schwab, Ulrich (2009), Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg/Br. – Koch, Lutz (2011), Ästhetische Bildung, in: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Koch, Lutz u.a. (Hg.), Allgemeine Erziehungswissenschaft II. Handbuch der Erziehungswissenschaft 2, Studienausgabe, Paderborn u.a., 97-124. – Kunstmann, Joachim (2002), Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse, Gütersloh. – Ders. (2011), Die Vernunft einer ästhetisch orientierten Religionspädagogik. Zeitgemäße Anbahnungen und unbewusste Verhinderungen religiöser Bildung, in: RpB 66, 47-59. – Mendl, Hans (2016), Religion zeigen, Religion erleben, Religion verstehen. Ein Studienbuch zum performativen Religionsunterricht,

Stuttgart. – *Porzelt, Burkard* (2012), Grundlinien biblischer Didaktik, Bad Heilbrunn. – *Ders.* (2013), Performativer Religionsunterricht. Fluch oder Segen für die Zukunft religiöser Bildung an der Schule?, in: Altmeyer, Stefan/Bitter, Gottfried/Theis, Joachim (Hg.), Religiöse Bildung. Optionen – Diskurse – Ziele, Stuttgart, 181-194. – *Schröder, Bernd* (2012), Religionspädagogik, Tübingen. – *Ullrich, Wolfgang* (2009), Raffinierte Kunst. Übung vor Reproduktionen, Berlin.