

## Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe – ein brachliegendes fachdidaktisches Feld.

### 1 Versuch einer ästhetisch orientierten Fachdidaktik

#### 1. Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe – Blitzlichter auf die aktuelle Situation

Der Religionsunterricht in der Sekundarstufe II fristet seit geraumer Zeit ein bescheidenes Dasein. Eine aktuelle auf die gymnasiale Oberstufe ausgerichtete umfassende Fachdidaktik ist zurzeit nicht in Sicht.<sup>1</sup> Religionspädagogische Impulse, die in der Primar- und teilweise auch in der Sekundarstufe I innovativ aufgegriffen werden, finden weder auf curricularer noch auf fachdidaktischer oder unterrichtspraktischer Ebene in der Sekundarstufe II ihren nachhaltigen Niederschlag. Allein das in vielen Bundesländern in den letzten Jahren eingeführte Zentralabitur führt zu Unruhe im Religionsunterrichtsbetrieb der gymnasialen Oberstufe. Inwiefern die hierdurch ausgelösten Veränderungen aus fachdidaktischer Sicht zu begrüßen sind, sei dahingestellt. Eine Sichtung der zentral vorgegebenen prüfungsrelevanten Pflichtthemen lässt befürchten, dass ein fachdidaktisch wenig reflektierter, einseitig an der Fachwissenschaft ausgerichteter Religionsunterricht gefördert wird.<sup>2</sup> Zwar haben im Verlauf der Jahre in dem primär wissenschaftspropädeutisch ausgerichteten Religionsunterricht Impulse aus der Korrelationsdidaktik dazu geführt, dass eine gewisse Orientierung an der Lebenswelt der Schüler/innen vorgesehen ist. Aber die Lehrpläne für die Sekundarstufe II erinnern trotz der angestrebten Verschränkung mit Fragen und Interessen der Schüler/innen weitgehend an ein theologisches Kurzstudium – mit biblischen und systematisch-theologischen Schwerpunkten. Daran ändert auch der aktuelle *Grundlagenplan für den Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe* wenig.<sup>3</sup> Die dort angestellten fachdidaktischen Reflexionen sind exemplarisch sowohl für die gegenwärtig verbreitete Fachdidaktik der Sekundarstufe II als auch für weite Teile der unterrichtspraktischen Publikationen. Daher soll hier ein kurzer

<sup>1</sup> Zu den wenigen wissenschaftlichen Monografien, die sich explizit der Fachdidaktik der Sekundarstufe II widmen, zählen *Hermann Pius Siller*, *Handbuch der Religionsdidaktik*, Freiburg/Br. u.a. 1991; *Michael Wermke / Gottfried Adam / Martin Rothgangel* (Hg.), *Religion in der Sekundarstufe II. Ein Compendium*, Göttingen 2006. Ergänzt werden diese Überlegungen durch vereinzelte fachdidaktische Reflexionen in Einleitungen zu Schulbuchreihen, so z.B. *Georg Bubolz*, *Das didaktisch-methodische Konzept des Unterrichtswerkes für die Sekundarstufe II. Akzente Religion*, in: ders. / *Ursula Tietz* (Hg.), *Methodenhandbuch. Grundlagen – Sequenzen – Klausuren*, Düsseldorf 2001, 6-38, 6-16.

<sup>2</sup> Exemplarisch wird dies bei den Anforderungen für das Zentralabitur in Hessen deutlich. Zum einen fordert der Lehrplan: „Soll Religionsunterricht nicht dem Kognitiven verhaftet bleiben, muss er auch affektive Zugänge ermöglichen, sollte spirituelle Akzente setzen, soziale und handlungsorientierte Lernziele anstreben. Dazu ist aber ein Erfahrungsbezug zur mehrdimensional und eschatologisch bestimmten Wirklichkeit der Jugendlichen unabdingbar.“ (*Hessisches Kultusministerium* (Hg.), *Lehrplan Katholische Religionslehre*, Wiesbaden 2002, 8f.) Zum anderen wird beim Zentralabitur die biographisch-lebensweltliche Perspektive der Schüler/innen explizit ausgeblendet, die Perspektive von Kirche und Theologie ist thematisch hingegen besonders stark vertreten. (Vgl. *Hessisches Kultusministerium*, *Hinweise zur Vorbereitung auf die Abiturprüfung 2007*. Erlasse vom 16. Juni 2005 und 13. Oktober 2005, 34.)

<sup>3</sup>Vgl. *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe / Sekundarstufe II*, hg. v. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz*, Bonn 2003.

Blick auf den fachdidaktischen Ansatz des *Grundlagenplans* geworfen werden. Dieser betont, dass die „Perspektive von Kirche und Theologie“<sup>4</sup> und die „biographisch-lebensweltliche Perspektive der Schülerinnen und Schüler“<sup>5</sup> konstitutiv sind. Eine genauere Analyse lässt aber skeptisch werden, welche Bedeutung die Perspektive der Schüler/innen tatsächlich besitzt. Denn laut *Grundlagenplan* sollen die Erfahrungen der Jugendlichen „so *berücksichtigt werden*, dass sie in die Perspektive des christlichen Glaubens *gerückt werden können*.“<sup>6</sup> Diese Aussage impliziert zweierlei: Zum einen scheinen Lebens- und Glaubenswelt zwei verschiedene Aspekte zu sein, die sich nicht selbst gegenseitig korrelativ erschließen, sondern deren korrelative Verschränkung (von den Lehrenden?) hergestellt wird. Zum anderen ist der Ausgangspunkt des Religionsunterrichts der christliche Glaube, in dessen Horizont die Erfahrungen der Jugendlichen gerückt werden. Entsprechend ist es Aufgabe des Religionsunterrichts, auf religiös bedeutsame Fragen der Schüler/innen, „eine *Antwort* [...] mit Hilfe der christlichen Offenbarung und Tradition zu erarbeiten.“<sup>7</sup> Ähnlich heißt es bei der Themenauswahl, der Glaube der Kirche und die Theologie sollten jedes (!) Thema prägen<sup>8</sup>, wohingegen bei der Themenfindung „die Erfahrungen und Fragen, die die Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus ihrer Lebenswelt mitbringen, *berücksichtigt werden*.“<sup>9</sup> Daher ist es nicht überraschend, dass auch die fünf Gegenstandsbereiche aus der Systematischen Theologie abgeleitet werden.<sup>10</sup> Damit krankt der *Grundlagenplan* an ähnlichen Symptomen, die auch die Korrelationsdidaktik insgesamt schwächen<sup>11</sup>: Die primär theolo-

<sup>4</sup> Ebd., 35.

<sup>5</sup> Ebd., 36.

<sup>6</sup> Ebd., 34 [kursiv C. G.].

<sup>7</sup> Ebd., 15 [kursiv C. G.].

<sup>8</sup> Vgl. ebd., 35.

<sup>9</sup> Ebd., 36 [kursiv C. G.].

<sup>10</sup> Es deuten sich auch aufschlussreiche Parallelen zu *Wermke / Adam / Rothgangel* 2006 [Anm. 1] an, ein Compendium, das sich primär auf den evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe II bezieht. Auch hier sprechen sich die Grundlagenartikel deutlich für eine Verschränkung von Lebenswelt- und Fachwissenschaftsorientierung aus (vgl. z.B. *Michael Wermke / Martin Rothgangel*, Wissenschaftsprädeutik und Lebensweltorientierung als didaktische Kategorien, in: ebd., 13-40; *Peter Biehl / Martin Rothgangel*, Konzeptionen und Strukturen, in: ebd., 183-218, bes. 215f). Die didaktischen Perspektiven werden dann jedoch inhaltlich strukturiert und entfaltet, wobei sie sich deutlich an den klassischen theologischen Disziplinen orientieren. Die jeweiligen Kapitel zu den „großen Themen“ (so die Kapitelüberschrift 219) sind ebenfalls stark theologisch geprägt und lassen auch in ihrer konkreten didaktischen Ausrichtung eine Vorherrschaft der Fachwissenschaft erkennen. Pointiert wird dies bei der Christologie deutlich: „Deshalb führt der Weg theologischen Arbeitens zur Christologie von Wahrnehmungen in der Lebenswirklichkeit der Schüler/innen über den langen Klärungsprozess theologischer Reflexion, biblischer Kriterienbildung, des Kennenlernens dogmatischer Entscheidungen und der Wahrnehmung und des Bedenkens Jesu in anderen Kulturen, Religionen und Weltanschauungen hin zu Lebens- und Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen.“ (*Gottfried Orth*, Annäherungen an Jesus Christus, in: ebd., 228-236, 230f.) Lebensweltorientierung wird hier zum Aufhänger für eine ansonsten strikt theologisch ausgerichtete Unterrichtsreihe. Vgl. ebenso die entsprechenden Zielsetzungen ebd., 236. Auch die vorgeschlagenen Methoden orientieren sich primär an der wissenschaftlichen Erschließung von Texten. Vgl. ebd., 234; *Hartmut Rupp*, Die Frage nach Gott, in: ebd., 237-244, 241ff.

<sup>11</sup> Vgl. zur mittlerweile umfassenden Kritik an der Korrelationsdidaktik exemplarisch *Bernd Bescher*, Zurück zur Fragwürdigkeit! Der Rücktritt der Korrelationsdidaktik. Ein religionspädagogischer Fortschritt?, in: RpB 34/1994, 33-61; *Rudolf Englert*, Korrelation(sdidaktik). Bilanz und Perspektiven, in: RpB 38/1996, 3-18; *George Reilly*, Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxistüchtig?, in: Georg Hilger / George Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Span-

gisch überzeugende Durchdringung von Glaubens- und Lebenswelt, von Offenbarung und Erfahrung erweist sich in der Praxis häufig als 'Topf-Deckel-Pädagogik'. Auf den 'Topf' der (Systematischen) Theologie wird ein passender 'Erfahrungsdeckel' gesetzt. Oder umgekehrt: Zu den vielfältigen 'Erfahrungsdeckeln' heutiger Lebenswelten werden mühselig passende 'Töpfe' gesucht, die mit religiöser Tradition gefüllt sind. Damit werden Glaube und Leben als zwei getrennte Bereiche betrachtet, die dennoch zusammenpassen sollen. So kann die Vermittlung von Erfahrung und Glaubensinhalten „zu selten eingelöst werden. Normalfall in der konkreten Unterrichtspraxis ist eher Scheitern, nicht zuletzt wegen des mangelnden Bezugs der meisten Schüler zur Praxis des gelebten Glaubens“<sup>12</sup>. Da der *Grundlagenplan* die curriculare Entwicklung und damit auch den Religionsunterricht in den nächsten Jahren prägen wird und andere fachdidaktische Ansätze kaum in Sicht sind, behält wahrscheinlich auch das folgende Zitat weiterhin seine Gültigkeit: „Am wenigsten didaktisch reflektiert und nahezu ausschließlich inhaltlich orientiert bleiben die gymnasialen Lehrpläne. Gymnasiasten sind aber nicht mit Diplomtheologen zu verwechseln.“<sup>13</sup>

Lässt sich insgesamt für den Religionsunterricht feststellen, dass einheitliche umfassende Konzeptionen fehlen, so kristallisieren sich im Gegenzug insbesondere in der Primarstufe und der Sekundarstufe I eine Vielzahl von fachdidaktischen Prinzipien und Strukturen heraus, die im lockeren Verbund den Religionsunterricht prägen. Dabei erweist sich ästhetisches Lernen als ein zentrales religionspädagogisches, näherhin religionsdidaktisches Prinzip. Teilweise wird Ästhetik sogar als primäre Bezugswissenschaft benannt: „Die moderne philosophische Ästhetik ist der wissenschaftliche Partner Nummer eins für eine zeitgemäße Religionspädagogik.“<sup>14</sup> Demzufolge wäre dann „auch die christliche Religionsdidaktik konsequent auf ästhetische Erfahrungen einzustellen.“<sup>15</sup> Sichtet man einschlägige religionspädagogische resp. religionsdidaktische Ansätze, so fällt jedoch auf, dass die aus der Ästhetik abgeleiteten Kategorien und Begrifflichkeiten sehr unterschiedlich und zumeist vage gefüllt werden. Ästhetisches Lernen im Religionsunterricht erscheint somit zeitgemäß, dabei aber zugleich relativ profillos.

## 2. Eine ästhetisch orientierte Fachdidaktik – das Habilitationsvorhaben

Aus den bislang aufgezeigten Beobachtungen versuche ich in einer Habilitationsschrift die Konsequenz zu ziehen und eine ästhetisch orientierte Fachdidaktik für die gymnasiale Oberstufe zu entwerfen. Diese verstehe ich als spezifisch ausgerichteten fachdidaktischen Ansatz, der situativ mit anderen Ansätzen oder didaktischen Prinzipien ver-

nungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 16-27; Rudolf Englert, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: ebd., 97-110; Georg Hilger / Ulrich Kropač, Ist Korrelationsdidaktik 'out'?, in: JRP 18 (2002) 52-62.

<sup>12</sup> Georg Hilger, Korrelationsdidaktik, in: LexRP 1 (2001) 1106-1111, 1109.

<sup>13</sup> Herbert Stettberger / Stephan Leimgruber, Was wird gelernt? – Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts, in: Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 168-179, 176.

<sup>14</sup> Joachim Kunstmann, Zwischen allen Stühlen. Religionspädagogik als interdisziplinäres Fach, in: Friedrich Schweitzer / Thomas Schlag (Hg.), Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh – Freiburg/Br. 2004, 240-251, 246.

<sup>15</sup> Joachim Kunstmann, Religionspädagogik, Tübingen 2004, 340.

beschränkt oder ergänzt werden kann.<sup>16</sup> Dabei verfolge ich insbesondere zwei Zielsetzungen: Zum einen möchte ich das mittlerweile umfangreiche Forschungsfeld zum ästhetischen Lernen sichten und das zu Grunde liegende z.T. disparate und vage Verständnis ästhetischer Lernformen und Begrifflichkeiten strukturieren und schärfen. Ästhetisches Lernen im Religionsunterricht soll dadurch stärker profiliert werden. Zum anderen will ich das im Bereich der gymnasialen Oberstufe konstatierte fachdidaktische Defizit bearbeiten und einen Beitrag zur Entwicklung einer spezifischen Fachdidaktik leisten. Dazu suche ich auch den Dialog mit der Kunstpädagogik und deren Fachdidaktik. Ein solcher interdisziplinärer Zugang wurde bislang von Seiten der Religionspädagogik nur ansatzweise oder selektiv geführt. Neuere Entwicklungen der Kunstpädagogik haben m.E. bislang im religionsdidaktischen Diskurs kaum ihren Niederschlag gefunden. Dieser Dialog dient sowohl der Schärfung und Strukturierung vorhandener Überlegungen zu ästhetischem Lernen im Religionsunterricht als auch der Inspiration für neue ästhetische Lernformen und didaktische Prinzipien. Darüber hinaus sondiert die Arbeit zum einen die unterschiedlichen Ansätze ästhetischen Lernens im Religionsunterricht, zum anderen aktuelle Herausforderungen und Bedingungsfaktoren einer ästhetisch orientierten Fachdidaktik der gymnasialen Oberstufe. Der vor diesem Hintergrund entworfene fachdidaktische Ansatz wird abschließend anhand exemplarischer Unterrichtsbausteine auf seine schulpraktische Relevanz hin geprüft. Dieser bislang eher formale Überblick über das Forschungsprojekt soll im Folgenden anhand erster Ergebnisse inhaltlich ausformuliert werden.

### 3. Ästhetisches Lernen im Kunstunterricht

Dass der interdisziplinäre Dialog mit der Kunstpädagogik nur ansatzweise und selektiv geführt wird, liegt nicht (allein) an der Selbstgenügsamkeit der Religionspädagogik. Es ist vielmehr schwierig, entsprechende Dialogpartner zu finden. Denn „Konfusion und Diffusion beherrschen die Szene. Kunstpädagogische Theorie und Praxis befinden sich in einem beklagenswerten Zustand.“<sup>17</sup> Scharf, aber dennoch treffend urteilen daher Kunstpädagogen 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>18</sup> Entsprechend schwer ist es für die Religionsdidaktik, Anknüpfungspunkte für einen interdisziplinären Austausch zu finden. Zugleich sieht ein Blick von außen manchmal auch Dinge schärfer, die aus der Binnenperspektive verschwommen erscheinen. Ein solcher Blick kann m.E. fünf verschiedene

<sup>16</sup> Vgl. Hilger / Leimgruber / Ziebertz 2001 [Anm. 13], 303f. („Religionsdidaktische Prinzipien: Hinführung“); Peter Biehl, Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts, in: JRP 12 (1996) 197-223.

<sup>17</sup> Karin S. Richter-Reichenbach, Ästhetische Bildung. Grundlagen ästhetischer Erziehung, Aachen 1998, o.S..

<sup>18</sup> Michael Lingner / Pierangelo Maset Zwischen Reiz und Regel liegt die Lust. Dialog zur ästhetischen Bildung, in: Jochen Bauer u. a. (Hg.), Schnittmengen ästhetischer Bildung. Zwischen Künsten, Medien, Wissenschaften und ihrer Didaktik, München, 2000, 123-131, 123.

Tendenzen in der Kunstpädagogik erkennen, die sich für den Dialog mit der Religionspädagogik als fruchtbar erweisen können.

(1) Eine erste kunstpädagogische Richtung konzentriert sich auf das Erkenntnispotenzial von Kunstwerken.<sup>19</sup> Dieses soll anhand vielfältiger, oftmals aus der Kunstgeschichte und -theorie abgeleiteter Methoden erschlossen werden. Leitend ist dabei ein methodischer Dreischritt von subjektiver Perceptbildung, Erschließung des bildnerischen Konzepts und abschließender Allocation, die das Kunstwerk im Kontext außerkünstlerischer Faktoren zu begreifen sucht.<sup>20</sup> Das Unterrichtsgeschehen wird als weitgehend planbar betrachtet und ist an klar formulierten Lernzielen ausgerichtet.

(2) Die zweite Tendenz lässt sich unter dem Stichwort 'ästhetische Rationalität' zusammenfassen.<sup>21</sup> Dieser kunstpädagogische Ansatz betrachtet ästhetische Rationalität als eigenen Erkenntnismodus, in dem subjektive und rational begründbare Dimensionen miteinander verbunden sind. Ästhetische Erfahrung wird dabei zur zentralen Kategorie ästhetischer Erziehung. In einem fächerübergreifenden Lernbereich, in dem der Kunstunterricht integriert ist, soll dieser Modus der Rationalität eingeführt und erprobt werden.

(3) Der Ansatz der 'ästhetischen Alphabetisierung' hingegen geht von der Unvereinbarkeit von ästhetischer Erfahrung und Unterricht aus.<sup>22</sup> Denn solche Erfahrungen könnten nicht im Unterricht vermittelt werden, sie liefen vielmehr einem auf planbare Lernziele ausgerichteten Unterrichtsgeschehen zuwider. Daher konzentriert sich 'ästhetische Alphabetisierung' darauf, Schüler/innen zu befähigen, ästhetische Objekte umfassend zu rezipieren und somit die Voraussetzungen für potenzielle ästhetische Erfahrungen zu schaffen. 'Ästhetische Alphabetisierung' betrachtet sich in diesem Sinne als Grundlagenarbeit für ästhetische Bildung.

(4) Die vierte Tendenz richtet ihren Fokus auf subjektorientierte, ästhetische (Vor)Erfahrungen.<sup>23</sup> Im Zentrum steht die ästhetische Bildung der Subjekte, die sie in

<sup>19</sup> Hierunter sind insbesondere die kunstpädagogischen Entwürfe des 'frühen' *Gunter Otto* und die von ihm inspirierten Schriften zu zählen. Vgl. bes. *ders.*, Kunst als Prozeß im Unterricht, Braunschweig 1964/1969; *ders.* / *Maria Otto*, Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern, Velber 1987.

<sup>20</sup> Vgl. *Gunter Otto*, Über Bilder sprechen lernen, in: Kunst + Unterricht 77 (1983), 10-19.

<sup>21</sup> Hierzu zählen die Werke des 'späten' *Otto*. Vgl. bes. *ders.*, 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; *ders.*, Ästhetische Rationalität. Erste Annäherung an einen neuen Horizont des Kunstunterrichts, in: Wolfgang Zacharias (Hg.), *Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt*, Essen 1991, 145-161; *Gert Otto* / *Gunter Otto*, Ästhetische Erziehung, Ästhetisches Lernen, in: *LexRp* 1(2001) 11-18.

<sup>22</sup> Vgl. *Klaus Mollenhauer*, Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit, in: *ZfPäd* 36 (4/1990) 481-494; *ders.*, Schwierigkeiten mit der Rede über Ästhetik, in: Lutz Koch / Winfried Marotzki / Helmut Peukert (Hg.), *Pädagogik und Ästhetik*, Weinheim 1994, 160-170; *Klaus Mollenhauer*, Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie, in: Dieter Lenzen (Hg.), *Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?*, Darmstadt 1900, 3-17.

<sup>23</sup> *Gert Selle* kann hierfür als exemplarischer Vertreter benannt werden. Vgl. *ders.*, Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule, Unna 1992; *ders.*, Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Entwurf einer kunstpädagogischen Praxis, Oldenburg 2003; *ders.*, Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis, Hamburg 1988; vgl. a. die von ihm inspirierten Schriften *ders.* (Hg.), *Experiment ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verste-*

nicht steuerbaren rezeptiven und produktiven ästhetischen Projekten erlangen können. In ästhetischen Projekten geht es dabei um eigene sinnliche Erfahrungen in konkreten Schaffensprozessen wie um die subjektive Aneignung von Kunstwerken. Wie auch die Vertreter der ästhetischen Alphabetisierung geht dieser Ansatz davon aus, dass solche Erfahrungen nicht im Kunstunterricht vermittelt und als Lernziele erfüllt werden können. Daher wendet sich dieser Ansatz sowohl zeitlich als auch organisatorisch freieren Lernformen zu und zieht sich konsequenterweise aus der schulischen Fachdidaktik zurück.

(5) Der fünfte und aktuellste Ansatz versucht unter der Überschrift 'künstlerische Bildung' Kunst- und Subjektorientierung zu verbinden.<sup>24</sup> Im gestalterischen Tun und in der Auseinandersetzung primär mit zeitgenössischer Kunst soll sowohl den Interessen und Bedürfnissen der Schüler/innen als auch dem spezifischen Potenzial der Kunst nachgegangen werden. In umfassenden Arbeitsprozessen, die sich an (methodische) Verfahren der Kunst anlehnen, werden subjekt- und objektorientierte Verfahren ebenso miteinander verschränkt wie Produktion, Rezeption und Reflexion.

Die Bündelung des inhomogenen Forschungsfeldes in fünf verschiedene Tendenzen ist insbesondere in der hier vorgestellten Kürze holzschnittartig und dient primär der groben Orientierung. Eine nähere Analyse würde darüber hinaus zeigen, dass keine der angeführten Richtungen letztendlich umfassend überzeugen kann. Je nach Unterrichtsinhalt und -intention sind die unterschiedlichen Ansätze zu bevorzugen. In der Habilitationsschrift strebe ich an, die jeweiligen Stärken und Schwächen differenziert zu benennen und diese für einen fruchtbaren Dialog mit der Religionspädagogik aufzuarbeiten.

#### 4. Ästhetisches Lernen im Religionsunterricht

Blickt man auf das Forschungs- und Praxisfeld ästhetischen Lernens im Religionsunterricht, so lässt sich eine ähnlich große Spannweite an unterschiedlichen Ansätzen wie in der Kunstpädagogik finden. Auch diese lassen sich – wenn auch vereinfachend – grob unter gemeinsamen Stichworten subsumieren.

(1) Unter 'kunstorientierter Ansatz' lassen sich diejenigen Überlegungen zusammenfassen, die Bilder resp. Kunstwerke in den Mittelpunkt ihres Interesses stellen. Kunst wird dabei als *locus theologicus* und als Seismograph des Zeitgeistes betrachtet und

hen, Reinbek 1990; *ders.* / *Wolfgang Zacharias* / *Hans-Peter Burnmeister* (Hg.), Anstöße zum ästhetischen Projekt. Eine neue Aktionsform kunst- und kulturpädagogischer Praxis?, Loccum 1994; *Y. Hackmann u.a.* (Hg.), das loch / des // nützes. Ästhetisches Projekt im Tagebaurestloch, Oldenburg 1996.

<sup>24</sup> Unter diesem Stichwort lassen sich die kunstpädagogischen Forschungen von *Helga Kämpf-Jansen*, *Joachim Kettel* oder *Carl-Peter Buschkühle* einordnen. Vgl. zur Künstlerischen Bildung *Joachim Kettel* (Hg.), Künstlerische Bildung nach PISA. Neue Wege zwischen Kunst und Bildung, Oberhausen 2004; *ders.*, SelbstFREMDheit. Elemente einer anderen Kunstpädagogik, Oberhausen 2001; *Carl-Peter Buschkühle* (Hg.), Perspektiven künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium 'Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft', Köln 2003; *ders.* / *Jutta Felke* (Hg.), Mensch Bilder Bildung, Oberhausen 2005; *Helga Kämpf-Jansen*, Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung, Köln 2001.

kann auch katechetische Funktionen besitzen.<sup>25</sup> Der Zugang zu Kunst ist dabei primär theologisch oder spirituell fokussiert. Das Unterrichtsgeschehen ist darauf ausgerichtet, die Kunstwerke zumeist in einem mehrschrittigen, Objekt- und Subjektebene miteinander verschränkenden Verfahren zu erschließen. Insgesamt fällt die Schüler/innenorientierung dabei jedoch relativ gering aus.

(2) Der so genannte 'wahrnehmungsorientierte Ansatz' nimmt sinnlich Wahrnehmbares zum Ausgangspunkt ästhetischen Lernens, das primär auf der Analogie von ästhetischer und religiöser Erfahrung aufbaut.<sup>26</sup> Dabei bleibt das Verständnis von Ästhetik recht weit und teilweise vage. Leiblich-sinnliches Lernen der Schüler/innen steht im Vordergrund, das die Wahrnehmungsfähigkeit als Fundament des religiösen Lernens schulen solle. Dieser Ansatz ist primär subjekt- und erfahrungsorientiert, das Unterrichtsgeschehen demzufolge offen und prozesshaft ausgerichtet. Verlangsamung und Wahrnehmungsübungen avancieren zu zentralen methodischen Prinzipien.

(3) Eine dritte Tendenz lässt sich unter der Überschrift 'performativ ästhetisches Lernen' zusammenfassen. Hierzu können auch die Ansätze der so genannten 'performativen Religionspädagogik' gezählt werden, die gerade in ihrem ästhetischen Fundament Gemeinsamkeiten aufweisen.<sup>27</sup> Sie gehen ebenfalls von einem weiten Ästhetikbegriff aus, begrenzen ihren religionspädagogischen Fokus jedoch auf ästhetische Objekte gelebter raum-leiblicher Religion. Angesichts des Traditionsabbruchs sollen Schüler/innen die Gelegenheit erhalten, mit diesen Objekten umzugehen und sich Religion auf diesem Wege anzueignen. Dabei reichen die Zielsetzungen performativ ästhetischen Lernens von der Fortschreibung bis zur subjektiven Transformation der christlichen Religion. Auch methodisch ergibt sich eine Spannweite von begrenztem, inszeniertem Aufenthalt

<sup>25</sup> Vgl. exemplarisch hierfür die primär systematisch-theologischen Arbeiten von *Alex Stock*, *Reinhard Hoeps* und *Johannes Rauchenberger*. Stärker religionsdidaktisch geprägt sind z.B. die Publikationen von *Günter Lange*, *Rita Burrichter*, *Claudia Gärtner*. Vgl. exemplarisch *Günter Lange*, Umgang mit Kunst, in: *Gottfried Adam / Rainer Lachmann* (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen 1993, 247-261; *Günter Lange*, Bilder zum Glauben. Christliche Kunst sehen und verstehen, München 2002; *Claudia Gärtner*, Kunstwerke im Religionsunterricht – „Orte“ unsichtbarer Religiosität, in: *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* (1/2000), 30-37; *dies.*, Zerbrochene, verflüchtigte Ichs. Anthropologische Spurensuche in zeitgenössischer Kunst, in: *JRP* 20 (2004) 9-25; *dies.*, Kunst auf der Suche nach dem „REAL LIFE“, in: *KBl* 127 (5/2002) 354-361; *Rita Burrichter*, Theologische Kunstvermittlung – fundamentaldidaktische Überlegungen, in: *JRP* 13 (1997) 163-186; *dies.*, Bildwelten erschließen – Bilderfahrungen machen, in: *JRP* 18 (2002) 144-157; *dies.*, Kunst und Religionspädagogik, in: *LexRP* 1 (2001) 1139-1144.

<sup>26</sup> Vgl. hierzu insbesondere die Arbeiten von *Peter Biehl*, *Georg Hilger*, *Albrecht Grözinger*, *Wolf-Eckart Failing* und *Hans-Günter Heimbrock*. Vgl. mit religionsdidaktischem Schwerpunkt *Georg Hilger*, Ästhetisches Lernen, in: *ders. / Leimgruber / Ziebertz* 2001 [Ann. 13], 305-318; *Georg Hilger*, Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln I, in: *Engelbert Groß / Klaus König* (Hg.), *Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht*, Regensburg 1996, 9-29; *Peter Biehl*, Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung. Zur Bedeutung ästhetischen Denkens für eine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre, in: *Albrecht Grözinger / Jürgen Lott* (Hg.), *Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns*, Rheinbach-Merzbach 1997, 380-411; *Peter Biehl*, Religionspädagogik und Ästhetik, in: *JRP* 5 (1988) 3-44.

<sup>27</sup> Vgl. *Thomas Klie / Silke Leonhard* (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003; *Performative Religionspädagogik* (Themenheft): rhs 45 (1/2002); der performativen Religionspädagogik nahestehend sind auch die Monografien *Silke Leonhard*, *Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs*, Stuttgart 2006; *Dorothea Bähr*, *Zwischenräume. Ästhetische Praxis in der Religionspädagogik*, Münster 2001.

in religiösen 'Probewelten' bis hin zu performativer Aneignung religiöser Formen und Objekte.

## 5. Ästhetisches Lernen im Kunst- und Religionsunterricht

Vergleicht man ästhetisches Lernen im Kunst- und Religionsunterricht, so fallen Gemeinsamkeiten auf, die ebenso für die Entwicklung einer ästhetisch orientierten Fachdidaktik von Bedeutung sein können wie die zu konstatierenden Unterschiede. Exemplarisch seien im Folgenden einige Beobachtungen skizziert.

Der so genannte kunstorientierte Ansatz ist deutlich von der erstgenannten kunstpädagogischen Tendenz inspiriert. Beide Ausrichtungen besitzen ihre besondere Stärke in der Erarbeitung des spezifischen Potenzials von Bildern, weisen aber auch ähnliche Grenzen auf. So greifen die dort ausgewählten Methoden der Bildanalyse primär bei gegenständlicher Kunst. Kognitiv zu erschließende Aspekte der Kunstwerke stehen im Vordergrund, wobei die Schüler/innenorientierung geringer ausgeprägt ist. Parallel dazu ist der Unterricht relativ planbar und an evaluierbaren Lernzielen ausgerichtet.

Ästhetische Erfahrungen gelten sowohl bei dem religionspädagogischen wahrnehmungsorientierten Ansatz als auch bei dem in der Kunstpädagogik entworfenen subjektorientierten Ansatz sowie bei der ästhetischen Alphabetisierung als Kern ästhetischer Bildung. Während jedoch die kunstpädagogischen Reflexionen dem Einbezug oder gar der Vermittlung ästhetischer Erfahrungen im Unterricht äußerst skeptisch gegenüberstehen, zielt der wahrnehmungsorientierte Ansatz im Religionsunterricht unter anderem hierauf ab. Eine ästhetisch orientierte Fachdidaktik muss sich daher fragen, ob sie tatsächlich zeitlich, organisatorisch und fachlich kompetent Lernziele anstreben kann, die selbst von Seiten der Kunstpädagogik als nicht plan- und vermittelbar eingestuft werden. Ähnlichkeiten weisen auch performativ ästhetische Lernformen im Religionsunterricht mit den kunstpädagogischen Überlegungen zur künstlerischen Bildung auf. Beide pädagogischen Tendenzen zeichnen sich durch komplexe prozessorientierte Unterrichtsverfahren aus, die ihren Fokus auf die Verknüpfung von produktiven, rezeptiven und reflexiven Unterrichtsverfahren legen. Sie 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. Diese kunst- und religionspädagogischen Ansätze stehen erst am Anfang ihrer Entwicklung, umfangreiche Praxiserprobungen stehen ebenso aus wie intensive fachwissenschaftliche Diskussionen. Bislang zeichnet sich allerdings schon ab, dass beide Ansätze ihre Stärken im methodischen Bereich besitzen. Um einen umfassenderen fachdidaktischen Anspruch erheben zu können, fehlen jedoch weitgehend noch präzise Reflexionen bezüglich der spezifischen Intentionen, Aufgaben und Inhalte eines solchen didaktischen Unterfangens. Darüber hinaus deutet sich an, dass die angestrebten Unterrichtsverfahren und -konzeptionen hohe Anforderungen an das Reflexionsvermögen der Schüler/innen stellen, wenn sie nicht zu einer naiven oder verkürzten Ingebrauchnahme von ästhetischen oder religiösen Objekten verkommen wollen.



## 6. Ausblick auf eine ästhetisch orientierte Fachdidaktik (für die gymnasiale Oberstufe)

Aus diesen hier nur kurz skizzierten Überlegungen zeichnen sich bereits Anregungen und Konsequenzen für eine ästhetisch orientierte Fachdidaktik ab, die noch spezifischer auf die gymnasiale Oberstufe zugespißt werden müssen. Erstens deutet sich an, dass die Bezugnahme auf ästhetische Erfahrung präziser reflektiert werden muss. Die mittlerweile – insbesondere in der Systematischen Theologie herausgestellte – Analogie von ästhetischer und religiöser Erfahrung ist nicht problemlos auf die Religionsdidaktik zu übertragen. Denn zum einen sind (ästhetische) Erfahrungen im Unterricht nicht vermittelbar, sie müssen von den Schüler/innen eigenständig gemacht werden – und dies setzt bei ästhetischen Erfahrungen insbesondere anhand von Kunstwerken auch ein hohes Maß an ästhetischer Alphabetisierung resp. Sensibilisierung voraus. Es könnte daher eine Möglichkeit sein, Religionsunterricht stärker auf das ‘Vorfeld’ ästhetischer Erfahrungen auszurichten, ganz im Sinne einer ästhetischen Alphabetisierung. Zum anderen stellt sich die Frage, wie die Analogie von ästhetischer und religiöser Erfahrung mit den Schüler/innen zu reflektieren ist. Wie können diese Erfahrungen im Horizont der konkreten christlichen Religion thematisiert werden? Wie wird hierbei auch das spezifische Christliche deutlich? Oder nähert sich der Religionsunterricht dadurch nicht einer ästhetischen Religiosität oder einem religiös aufgeladenen Ästhetizismus? Diese Anfragen verdeutlichen, dass gerade im Bezug auf das weite – und wie der kurze Einblick in die Kunstpädagogik exemplarisch aufgezeigt hat – auch vielfach sehr vage Feld der Ästhetik und ästhetischen Erziehung Differenzierungen nötig sind. Daher ist es m.E. vordringlich, den Begriff der ästhetischen Erfahrung ausdifferenzieren, z.B. zwischen leiblich-sinnlichen Erfahrungen im weiten und ästhetischen Erfahrungen im engeren Sinne, zwischen produktionsorientierten künstlerischen Erfahrungen und rezeptiven Kunsterfahrungen. Damit wird deutlicher, was ästhetisches Lernen im Religionsunterricht genauer umfassen und leisten kann.

In diesem Zusammenhang scheint es auch sinnvoll, die unterschiedlichen Ansätze in Hinblick auf die mannigfaltigen Zielsetzungen, Aufgaben und Themenbereiche des Religionsunterrichts hin zu reflektieren. Denn die nachweislichen Schwächen eines jeden Ansatzes resultieren zumeist aus der unsachgemäßen Verallgemeinerung auf den Gesamtbereich ästhetischen Lernens. Eine Schärfung der jeweiligen Ansätze in Form einer Beschränkung auf Teilbereiche ästhetischen Lernens kann deren spezifische Stärken produktiv nutzen. Dies setzt jedoch nicht nur einen präzisen Blick auf die unterschiedlichen Ziele, Aufgaben und Themenbereiche des Religionsunterrichts voraus, sondern auch eine differenzierte Kenntnis sowohl des breiten Ästhetikfeldes als auch spezieller des Kunstbereichs. Nur so kann ästhetisches Lernen der Gefahr entgehen, entweder als profil- oder harmlose sinnliche Wald- und Wiesenpädagogik betrachtet oder ausschließlich auf Methodik reduziert zu werden. Dies erscheint umso dringlicher, als der Religionsunterricht (nicht nur) in der gymnasialen Oberstufe durch äußere Rahmenbedingungen wie zentrale Abschlussprüfungen erhöhtem Evaluationsdruck ausgesetzt ist. Auch eine ästhetisch orientierte Fachdidaktik muss diese Bedingungsfaktoren reflektieren,

wenn ästhetisches Lernen nicht nur die Kür in einem ansonsten strikt outputorientierten Pflichtprogramm sein soll.

(Überzitiert)

Aus dieser hier im Text festgesetzten Perspektive ist die Bedeutung von Kunst und Kultur für die Bildung zu verstehen. Es geht um die Frage, wie die kulturelle Bildung in der Schule verstanden werden kann. Die kulturelle Bildung ist nicht nur ein Teil der Allgemeinbildung, sondern sie ist ein zentraler Bestandteil der Bildung. Sie ist ein Prozess, der die Schüler dazu anregt, sich mit der Welt um sie herum auseinanderzusetzen. Sie ist ein Prozess, der die Schüler dazu anregt, ihre eigenen Werte und Normen zu hinterfragen und zu reflektieren. Sie ist ein Prozess, der die Schüler dazu anregt, ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln und zu vertiefen. Sie ist ein Prozess, der die Schüler dazu anregt, ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse zu verfolgen und zu befriedigen. Sie ist ein Prozess, der die Schüler dazu anregt, ihre eigenen Ziele und Visionen zu verfolgen und zu verwirklichen. Sie ist ein Prozess, der die Schüler dazu anregt, ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln und zu vertiefen. Sie ist ein Prozess, der die Schüler dazu anregt, ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse zu verfolgen und zu befriedigen. Sie ist ein Prozess, der die Schüler dazu anregt, ihre eigenen Ziele und Visionen zu verfolgen und zu verwirklichen.