

Keine Frage des Stylings

Einige Gründe für eine ästhetische Ausrichtung der Religionspädagogik

Rita Burrichter

„Ästhetische Religionspädagogik‘ versus ‚Politische Religionspädagogik‘? Biographisch, theologisch und religionsdidaktisch behagt mir die Konstruktion dieses Gegensatzes nicht.

BIOGRAPHISCH: Zum Studium der Theologie haben mich dezidiert politische und soziale Fragen motiviert, zugleich aber habe ich meine Auseinandersetzung mit diesen Fragen auch von Anfang an ästhetisch „grundiert“.¹ Dass eine solche ästhetische Grundierung nicht nur ein beliebiges Add-on ist, zeigen meines Erachtens die ästhetisch-künstlerischen Auseinandersetzungen mit den großen politischen und sozialen Fragen der Gegenwart. Die Arbeiten etwa von Sigalit Landau und Adrian Paci illustrieren nicht einfach den Nahostkonflikt oder die Erfahrung von Migration, sondern sind genuine Bestandteile der damit verbundenen gesellschaftlichen Auseinandersetzungen. Sie werden als solche öffentlich wahrgenommen, als politische Positionierungen und politische Handlungen begrüßt oder angefeindet. Die

religionspädagogische Befassung mit solchen – religiöse Traditionen oft aufgreifenden und transformierenden – formalästhetischen Herausforderungen führt mitten hinein in die fundamental-theologischen Fragen um ein Christentum „jenseits bürgerlicher Religion“ (Johann Baptist Metz), die mich vom ersten Studientag an geprägt haben.²

THEOLOGISCH: Die anthropologische Wendung der Theologie im Gefolge des Zweiten Vatikanischen Konzils hat nicht nur die theologische Aufmerksamkeit für die politischen, sozialen und ökonomischen Lebensbedingungen der Menschen, sondern auch für deren kulturelle, mediale und alltagsästhetische Lebensäußerungen systematisch geschärft. Eine Auseinandersetzung um die Vorrangstellung einer der beiden Dimensionen stellt nicht einfach nur künstlich eine Konkurrenz von Lebensbereichen her, die in den Konzilstexten gerade nicht konkurrenzhaft, sondern komplementär erscheinen. Vielmehr halbiert eine solche Frontstellung die offenbarungstheologisch argumentierende Rede von

1 Burrichter, Rita: Die Klage der Leidenden wird stumm gemacht. Eine biblisch-literarische Reflexion zum Thema Vergewaltigung und Zerstörung der Identität. In: Schaumberger, Christine (Hg.): Weil wir nicht vergessen wollen. Zu einer Feministischen Theologie im deutschen Kontext, Münster 1987, 11–46.

2 Burrichter, Rita: Balanceakte des Grundsätzlichen. Zu Sigalit Landaus Objekt „Scales of Injustice“. In: KatBl 140 (2015) 116–120; Dies.: ... der nehme sein Heim auf sich ... Zu Adrian Pacis Performance „Home to go“. In: KatBl 141 (2016) 363–367.

der Mittelpunktstellung der ganzen „Menschheitsfamilie mit der Gesamtheit der Wirklichkeiten, in denen sie lebt“³, sofern sie sagen wollte, welche Lebensbereiche und Lebensäußerungen nun im Blick auf den universalen Heilswillen Gottes von größerer oder geringerer Bedeutung sind. Theologisch noch problematischer ist, dass eine Frontstellung von ‚ästhetisch‘ und ‚politisch‘ den ästhetisch-politischen Grundzug der seit dem Zweiten Vatikanum kommunikationstheoretisch verstandenen Selbstmitteilung Gottes ignoriert. Die Formel „Gotteswort im Menschenwort“ verweist die theologische Reflexion gleichermaßen auf individuell-konkrete und gesellschaftlich-strukturelle, geschichtlich und aktuell wirksame Erfahrungen und Bedingungen des Menschseins wie auf die materiellen und immateriellen Ausdrucksformen und Gestaltwerdungen dieser Erfahrungen und Bedingungen.

RELIGIONSDIDAKTISCH: Mindestens unausgesprochen schwingt in der Formulierung der Kontroverse das Ringen um ‚das Eigentliche‘ des christlichen Glaubens mit. Ein Ringen, das Fragen der Vermittlung unmittelbar berührt. Wie verstehen wir Handeln und Verkündigung Jesu Christi und seine Option für die Armen? Und worauf verpflichtet uns die Botschaft des Evangeliums? Eine ästhetisch grundierte Religionspädagogik, die sich konstitutiv mit den subjektiven Wahrnehmungen und Ausdrucksformen befasst, sieht sich hier schnell dem Verdacht ausgesetzt, aufseiten der Schüler/-innen nurmehr individualistische Beliebigkeit und Selbstbezogenheit zu produzieren oder gar bloßen (womöglich traditionalistischen) religiösen Ästhetizismus zu befördern. Sie sieht sich auch dem Verdacht ausgesetzt, angesichts der zunehmenden Diffusion religiöser Sozialisation

3 Pastorale Konstitution *Gaudium et Spes*. Über die Kirche in der Welt von heute, 2.

in heterogenen Lerngruppen Dienstleisterin einer kirchlichen Katechese zu sein, die mithilfe ästhetischer Artefakte der Christentumsgeschichte Grund- und Orientierungswissen des kirchlichen Glaubens vermittelt und mithilfe ästhetischer und performativer Methoden eine rein innerliche Glaubensaneignung intendiert. Mit guten Gründen reklamiert demgegenüber eine politisch grundierte Religionspädagogik die „politische Signatur des christlichen Glaubens, die alle Lebensbereiche durchzieht“.⁴ Eine damit verbundene Didaktik zielt auf die Mündigkeit und Verantwortung der Schüler/-innen, auf deren Kritikfähigkeit und die Ermöglichung gesellschaftlicher Partizipation. Gerade in einem solchen Kontext sind aber nicht zuletzt die persönlichen wie gesellschaftlichen wie religiösen ästhetischen Ausdrucksformen und Gestaltwerdungen in diesen Lebensbereichen ohne Zweifel religionsdidaktisch relevant. Denn sie sind ‚Andockstellen‘ und ‚Schaltstellen‘ für Reflexion und Kritik und das Praktisch-Werden der christlichen Botschaft, insofern ihre Erarbeitung subjektive Bedeutung und intersubjektive Verständigung systematisch und kritisch ins Gespräch bringt.⁵

Mit dieser Formulierung meines dreifachen Unbehagens möchte ich die Kontroverse nicht vorschnell harmonisierend auflösen, wohl aber allzu einfachen Polarisierungen schon im Vorfeld entgegen und deutlich machen, in welche Richtung ich mich grundsätzlich bewegen möchte. Die folgenden Thesen verstehen sich als Wegmarkierungen dieser Bewegungsrichtung.

4 *Könemann, Judith*: Zum politischen Potenzial religiöser Bildung. In: *KatBl* 142 (2017) 132–137.

5 *Gärtner, Claudia*: Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe, Freiburg i. Br. 2011, 358.

THESE 1:

Christliche Religion ist zweifelsfrei, und zwar gerade auch für Fern- und Außenstehende zweifelsfrei, ästhetisch zugegen: in Erzählungen und Texten, in Bildern, Gegenständen und Räumen, in Gebet und Liturgie. Diese – Jahrhunderte überspannende – Tradition versteht sich nicht von selbst. Und nur eine ästhetisch orientierte Religionspädagogik kann Zugänge zur Tradition öffnen, die die Botschaft retten!

Unübersehbar ist eine Begleiterscheinung des Rückgangs religiöser Sozialisation hierzulande der Verlust an Basiswissen bezüglich der Herkunft und Bedeutung religiöser Symbole und Motive in breiten Bevölkerungsschichten. Das bezieht sich nicht nur auf Inhalte und Zusammenhänge eines spezialisierten Glaubenswissens, sondern ganz fundamental auf die Kenntnis von sprichwörtlich gewordenen biblischen Personen wie Adam und Eva, von öffentlich präsenten religiösen Zeichen wie dem Kreuz, von kulturell wirksamen Traditionen wie Weihnachten. Die damit verbundenen Ausfallerscheinungen sind beträchtlich. Wesentliche Bestandteile des kulturellen Erbes können so nämlich nicht oder nicht angemessen kennengelernt und angeeignet werden. Eine Frage nicht nur, aber auch der Bildungsgerechtigkeit: Wer versteht ohne derartige Basiskenntnisse noch öffentliche Bekenntnisformen zu Religion? Wer hat einen Zugang zu geistlicher Musik? Wer entschlüsselt Bildprogramme in Kirchen und Museen? Wer identifiziert literarische Anspielungen und Verfremdungen? Gerade auch die religionskritischen?

Hier droht eine doppelte Milieuverengung, wenn die christliche Kulturgeschichte nurmehr durch Beteiligung an den hochkulturellen Praxen der konservativ-etablierten und liberal-intellektuellen Milieus zugänglich wird oder durch Beteiligung an den religiösen Praxen der bürgerlich-konservativen und traditionellen Milieus. Die damit verbundenen Ausfallerscheinungen betreffen nicht nur christliche Kinder und

Jugendliche, sondern auch anders- und nichtgläubige, denen auf diese Weise nicht nur ein verstehender Zugang zu großen Teilen von Kunst und Kultur vorenthalten wird, sondern auch der verstehende Zugang zu maßgeblichen Quellen der gesellschaftlich nach wie vor wirksamen Deutungen des Lebens im Blick auf Freiheit und Verantwortung, auf Woher und Wohin des Menschseins.⁶ Eine ästhetisch orientierte Religionspädagogik im Raum der öffentlichen Schule hat hier nicht nur eine kulturpädagogische Aufgabe (die allerdings auch!), sondern eine genuin religionspädagogische, indem sie mit den entsprechenden ästhetischen Traditionen nicht einfach nur bekannt macht, sondern diese einbindet in den größeren Zusammenhang des religiösen Lernens unter den Bedingungen von Pluralität.

Über eine bloße Alphabetisierung im Bereich des Formenkanons hinaus macht nämlich die pädagogisch absichtsvolle ästhetische Begegnung mit den Motivwelten der Christentumsgeschichte deren Vielfalt, vor allem auch deren Disparität und Widersprüchlichkeit deutlich. Die ästhetischen Traditionen versammeln ja nicht nur ‚Abgesegnetes‘, sondern gerade auch Randständiges, Widerständiges und Häretisches. In ihnen zeigt sich anschaulich das je aktuelle Ringen um das Verständnis des christlichen Glaubens, auch und gerade in seinen politischen und sozialen Bezügen. Die Arbeiten von Alex Stock zur poetischen Dogmatik zeigen eindrucksvoll die Pluriformität der ästhetischen Wege der Möglichkeit, den christlichen Glauben auszusagen.⁷

6 Am Beispiel der Kirchengebäude: *Welzel, Barbara*: Ortsvermessung im Dialog mit der Kunstgeschichte: Kirchen als Überlieferungsträger Europas. In: *Bork, Stefan/Gärtner, Claudia* (Hg.): *Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik*, Stuttgart 2016, 62–78, 69.

7 *Stock, Alex*: *Poetische Dogmatik*, 11 Bände, Paderborn 1995ff.



Zugänge ästhetischen Lernens üben nicht nur ein in konstatierende Wahrnehmungen dieser historisch und kulturell bedingten Verschiedenheiten, sondern sie motivieren auch zur kritischen Auseinandersetzung mit den hier anschaulich werdenden individuellen Interessen und partikularen Machtansprüchen. Die Auseinandersetzung mit den vielfältigen und disparaten ästhetischen Traditionen sensibilisiert dazu, wiederum die zeitgenössisch-kulturelle Bedingtheit und Anfragbarkeit der eigenen Überzeugungen in den Blick zu nehmen. Nicht zuletzt wird angesichts der traditionellen Möglichkeiten des geradezu notorischen Unterlaufens und Infragestellens normativ-dogmatischer Vorgaben der Blick geschärft für die Relativität und Relationalität kirchlich-konfessioneller Geltungsansprüche der Gegenwart. Die strukturell gegebene Pluralität der ästhetischen Traditionen bewahrt gerade eine ästhetisch sensible Religionspädagogik davor, angesichts einer enttraditionalisierten Gesellschaft christliche Tradition ‚um der Sache willen‘ unzulässig affirmativ zu harmonisieren und normativ-dogmatisch auf eine Perspektive hin zu verengen.

In diesen Zusammenhang gehört auch ein Blick ‚nach außen‘. Ein erstarktes öffentliches Interesse an Religion bei gleichzeitigem Glaubensschwund wird vielfach konstatiert. Ausstellungen mit religiösen Artefakten erfreuen sich gestiegener Beliebtheit, prominente Sakralbauten sind Tourismusmagnete, große Werkschauen der Kunstgeschichte zeigen auch die christliche Bildgeschichte in neuem Licht.⁸ Künstlerische Arbeiten der Gegenwart zu Fragen von Sinnstiftung und Transzendenzbezug fristen kein Schattendasein in kirchlichen Ausstellungsnischen und sind nicht nur Werke der ‚Kirchen-

kunst‘, sondern geläufiger Bestandteil des internationalen Ausstellungswesens und treffen auf das Interesse eines weitgehend säkular orientierten Publikums.⁹

Bei aller Freude über diese neue Sichtbarkeit von Religion – die nicht zuletzt der gesellschaftlichen religiösen Pluralität und der damit einhergehenden gesellschaftlichen Diskussion um Religion geschuldet ist – ist aber festzustellen, dass die öffentliche Rezeption dieser ästhetischen Traditionen nur allzu oft Stereotypen über ‚Wesen‘ und ‚Sinn‘ von Religion in ihren konkreten Erscheinungen produziert. Das ist umso beunruhigender, als die kunst- und kulturwissenschaftliche Diskussion ohne Zweifel sachkundig und weitgehend wertschätzend mit den religiösen Artefakten umgeht. So ist zum Beispiel auffallend, dass ausgerechnet die Religionswissenschaft auf die Problematik der musealen Präsentation religiöser Artefakte aufmerksam macht und mehr Achtsamkeit für die ästhetischen Objekte als religiöse Dinge einfordert.¹⁰

Eine ästhetisch orientierte Religionspädagogik sensibilisiert in diesem Zusammenhang nicht nur für einen achtsamen Umgang mit der kultisch und spirituell bedeutsamen Außenseite von Religion (und zwar auch und gerade im interkulturellen und interreligiösen Kontext). Sondern eine ästhetisch orientierte Religionspädagogik befähigt dazu, diese Ausdrucksformen jeweils auf die ‚Innenseite‘ von Religion zu beziehen und – durchaus kritisch – zu reflektieren.¹¹ Sie unterbricht damit geläufige öffentliche Klischeebildungen von ‚der Kirche‘, ‚dem

8 Zur Problematik vgl. *Schwillus, Harald* (Hg.): Religion ausstellen. Interdisziplinäre Perspektiven zu (Re-)Präsentation und Kommunikation christlicher Inhalte und Objekte im Kontext Museum und Ausstellung, Berlin 2010.

9 Ganz ausdrücklich jüngst in einer Ausstellung der Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen: *Malz, Isabelle*: Kat. The Problem of God, Bielefeld 2015.

10 *Bräunlein, Peter J.*: „Zurück zu den Sachen!“. Religionswissenschaft vor dem Objekt. In: *Ders.*: Religion und Museum. Zur visuellen Präsentation von Religion/en im öffentlichen Raum, Bielefeld 2004, 7–53.

11 Vgl. *Schwillus, Harald*: Religion ausstellen – religiöse Dinge machen Öffentlichkeit. In: *KatBl* 142 (2017) 436–439, 437.



Katholizismus', 'dem Christentum' durch die intensive Befassung mit den fremd gewordenen, aber an- und befragbaren vielgestaltigen Ausdrucksformen des christlichen Glaubens.

THESE 2:

Theologische Begrifflichkeit hat den Nullpunkt der gesellschaftlichen Vermittelbarkeit und damit der persönlichen Relevanz auch innerkirchlich längst erreicht. Das öffentliche Nachdenken über Erlösung, Gnade, das Böse, Transzendenz ist aber im sogenannten hochkulturellen, vor allem auch im popkulturellen Kontext ganz geläufig. Eine ästhetisch orientierte Religionspädagogik tritt ein in den (offenen) Streit um die Deutung der Wirklichkeit.

Dass die Kirche an ihrer Sprache „verreckt“¹², dass der Relevanzverlust der christlichen Botschaft nicht zuletzt mit der ästhetischen Inkompatibilität von institutionellen Erscheinungsformen des Christentums und gegenwärtigen Kommunikations- und Vergesellschaftungsformen zu tun hat,¹³ ist eine sattnam bekannte Diagnose, die gerade auch die Religionspädagogik im Blick auf Lebensstile und Lebensziele ihrer Adressatenschaft umtreibt. Sie versucht sich angesichts dessen oft und gern in inhaltlichen Anschlüssen an Medien und Kultur der Gegenwart und wird dabei geradezu überbordend fündig: die Simpsons als theologischer Grundkurs, alles rund um die Theodizeefrage in Grey's Anatomy, Funktion und Wirksamkeit des Gebets bei Adel Tawil. Solche Zugriffe in Religionsunterricht und Katechese erfolgen oft rein themen- und begriffsorientiert und sind in dieser Form auch

recht erfolgreich, weil sie aufzeigen können, wie Motive der Glaubenstradition in den gegenwärtigen Lebenswelten vorkommen und dass die hinter altmodischen Begriffen steckenden Fragen (und Antworten!) nicht überholt sind.

Eine weitergehend ästhetisch orientierte Religionspädagogik macht sich aber nicht einfach nur auf die Suche nach den Resten der christlichen Tradition im gegenwärtigen Sprachgebrauch und sucht vor allem auch nicht krampfhaft Anschluss an die Popkultur durch die Übernahme angesagter Formate für den Transport des Immergleichen. Wo sie das tut, gerät sie gerade in den Verdacht des „Kirchisch“-Sprechens, der unangemessenen Anbiederung, der leeren Form.¹⁴ Demgegenüber geht es in einer ästhetisch orientierten religionspädagogischen Auseinandersetzung mit der Gegenwartskultur und der Popkultur um die Ausbildung der Urteilsfähigkeit in Sachen Sinnkonstitution und Deutung der Wirklichkeit mit allen daraus erwachsenden Konsequenzen für das Handeln in der Welt. Ästhetische Objekte und Ereignisse sind daran beteiligt qua *Medialität*.

Eine ästhetisch orientierte Religionspädagogik befasst sich ausdrücklich mit den medialen Erscheinungsformen an sich: mit Sound¹⁵, mit Inszenierung, mit Materialität, mit Gestalt. Exakt hier befindet sich die Schnittstelle, die es religionspädagogisch zu bearbeiten gilt. Denn die Frage nach der ‚Wahrheit‘ und der ‚Wirksamkeit‘ der medial hergestellten und aufgerufenen Sinndeutungen deckt sich mit der religiösen Frage nach ‚Wahrheit‘ und ‚Wirksamkeit‘, wie sie sich auch in offenbarungstheologischen und sakramententheologischen Kontexten zeigt.

12 Flügge, Erik: Der Jargon der Betroffenheit. Wie die Kirche an ihrer Sprache verreckt, München 2016.

13 Sellmann, Matthias: „Es darf einfach nicht scheiße aussehen!“ In: Thomas, Peter M./Calmbach, Marc (Hg.): Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft, Heidelberg 2012, 79–93.

14 Vgl. Frank, Joachim: Aufhören, „kirchisch“ zu sprechen – (wie) geht das? In: KatBl 142 (2017) 244–247, 245.

15 Zuletzt nachdrücklich in Bezug auf religionsunterrichtlich vorherrschende texthermeneutische Zugänge zur Popmusik Bubmann, Peter: Sound is my religion. Auf den Sound kommt es auch im didaktischen Kontext an. In: KatBl 142 (2017) 454–458.

Das wirklich Herausfordernde des Rückgriffs auf religiöse Motive bzw. der Thematisierung existenzieller Fragen (für die sich ja auch der christliche Glaube zuständig sieht) in ästhetischen Inszenierungen – ob von Romeo Castellucci oder beim Wacken Open Air – ist ja nicht der bloße hermeneutische Zugriff auf einen Inhalt, sondern die Form, in der das Motiv im Wortsinn *angeeignet* und *vermittelt* erscheint. Denn es ist diese Form, die überzeugt, oft gar überwältigt, die auf Anderes verweist, neue Sichtweisen ermöglicht, die eine Positionierung in und eine Deutung von Welt und Wirklichkeit vornimmt, die Zustimmung oder Widerspruch generiert, Vergemeinschaftung oder Abgrenzung stiftet und – nicht zuletzt – erkenntnisbildend wirkt.

Religiöses Lernen, das seinen Ausgangspunkt bei der Aisthesis, bei der Erkenntnis vermittelt der Sinne nimmt, und das sich in dieser Weise als „Wahrnehmungsschulung“ versteht, versteht sich dabei zugleich immer auch als „Wahrnehmungskritik“.¹⁶ Denn jeweils zu klären ist, was mit den großen Sinnfragen nach Tod und Leben, nach Schuld und Gnade in den ästhetischen Transformationen geschieht. Woraufhin öffnet die Form? Was bleibt verschlossen in dieser Gestalt? Was folgt aus meiner unmittelbaren Erfahrung? Wozu stiftet sie an? Erkenntnis aus ästhetischer Erfahrung hat sich zu bewähren, und zwar immer wieder neu: in der intersubjektiven Verständigung so gut wie am ästhetischen Objekt selbst, dessen formal gegebene prinzipielle Mehrdeutigkeit jede abschließende begriffliche Deutung infrage stellt. Das ‚Lernen mit allen Sinnen‘ ist gerade kein selbstbezüglicher, gar wohliger Rückzug auf Leiblichkeit und Unmittelbarkeit, sondern genuiner Bestandteil einer Reflexion des Zusammenhangs von Form und Inhalt, der nicht

zuletzt Bestandteil auch des theologischen Diskurses, Dreh- und Angelpunkt auch der Frage nach Gott im Kontext menschlicher Erfahrungswirklichkeit ist.

Um sich in der durchaus zu konstatierenden Konkurrenz der Sinnsysteme Kunst und Kultur positionieren zu können und um ästhetischen Überwältigungsstrategien (auch und gerade im religiösen und kirchlichen Kontext) nicht einfach zu erliegen, bedarf es einer medialen Kompetenz von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Eine ästhetisch orientierte Religionspädagogik bleibt nicht bei der bloßen Wahrnehmung stehen, sondern zielt auf die Ausbildung einer – auch medientheoretisch grundierten – *Wahrnehmungskompetenz*. Diese Wahrnehmungskompetenz ermöglicht es, unterschiedliche ästhetische Strategien zu benennen, deren Wirkung im Blick auf die Deutung bestimmter motivischer Inhalte zu erkennen sowie deren Potenzial im Blick auf eine (hermeneutische Aussagen übersteigende) formalästhetisch bewirkte Sinnkonstitution zu erfassen. Diese Wahrnehmungskompetenz befähigt zur Urteilsbildung, aber auch dazu, selbstbestimmt zu persönlichen ästhetisch-medialen Ausdrucksformen zu finden, die ihrerseits Beiträge sind zur intersubjektiven Auseinandersetzung um die Deutung von Welt und Wirklichkeit. Die reflektierte Ausbildung dieser Kompetenz ist angesichts der unbestreitbaren öffentlich-medialen Verhandlung des Religiösen und Existenziellen in der Gegenwart genuine Aufgabe der Religionspädagogik.

16 Vgl. Hilger, Georg: Ästhetisches Lernen. In: Ders./Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 334–343, 335.

THESE 3:

Wie kommt eigentlich die vielbeschworene Erfahrung in den Klassenraum? Eine ästhetisch orientierte Religionspädagogik ermöglicht Erfahrungen von Gemeinsamkeit und Gemeinschaft, aber auch von Heterogenität und Individualität. Durch die Konfrontation mit Erfahrungen von Alterität sensibilisiert sie zugleich für die grundlegende Differenz von religiöser und ästhetischer Erfahrung.

Im Gefolge der Korrelationsdidaktik und ihrer subjektorientierten Zuordnung von Glaubens- tradition und Lebensbezug wird ‚Erfahrung‘ zum Paradigma neuerer Religionspädagogik. In den 1970er- und 80er-Jahren spielen dabei vor allem soziale und politische Erfahrungsdimensionen eine Rolle, etwa unter befreiungstheologischer und feministisch-theologischer Perspektive oder als Impulse des Konziliar- en Prozesses zu Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung. Ab Anfang der 1980er-Jahre, zunächst mit dem Aufkommen der Symboldidaktik, bahnt sich dann eine stärkere Bezugnahme auf die existenziellen und religiösen Erfahrungen der Schüler/-innen an und in deren Gefolge eine stärkere Ausrichtung auf eine ästhetisch orientierte Religions- pädagogik. Im Streit zwischen einer bezüglich der ‚Erfahrung‘ eher kognitiv-hermeneutisch handlungsorientierten und einer eher existen- ziell-ästhetisch wahrnehmungsorientierten Reli- gionsdidaktik sind reichlich Klänge gekreuzt worden, bis hinein in den Binnenstreit um das Label einer recht verstandenen Symboldidak- tik oder die neueren Auseinandersetzungen um den Performativen Religionsunterricht.¹⁷

17 Vgl. Themenheft „Kognition – Ästhetik – Praxis“, RpB 62/2009; Edelbrock, Anke: Symboldidaktik am Bei- spiel von Hubertus Halbfas und Peter Biehl. In: JRP18 (2002), 74–89; Mendl, Hans: Religion zeigen – Religi- on erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht, Stuttgart 2016.

Jenseits der strittigen Positionierungen gilt aber für beide Zugänge: Für das Verständnis des christlichen Glaubens sind Erfahrungen konsti- tutiv. Und zwar zum einen als Glaubens- und Lebenserfahrungen, wie sie uns narrativ, aber auch systematisch strukturiert und strukturie- rend in Gestalt der christlichen Tradition begeg- nen. Und zum anderen als elementare Erfahrun- gen der jeweiligen Gegenwart, die so etwas wie einen ‚Prüfstand‘ für die Sinnkonstruktionen der Tradition bilden und die zugleich ‚Ort‘ der Anschlussfähigkeit und Fortschreibung dieser Tradition sind.

Dabei zeigt sich in der religionspädagogi- schen Praxis nicht nur die ganz grundsätzliche Schwierigkeit, in einer weitgehend enttraditi- onalisierten Gesellschaft die Produktivität des Anschlusses von Erfahrung an die Deutungsho- rizonte des christlichen Glaubens überhaupt zu motivieren. Sondern schon im Mikrokosmos schulischer und gemeindlicher Lerngruppen wird bereits in voller Schärfe deutlich, dass unter den Bedingungen einer individualisierten und pluralisierten Gesellschaft die Vielgestaltigkeit von Erfahrungsbereichen in unterschiedlichen Kontexten und Milieus so ohne Weiteres ei- nen Bezug auf ‚Lebenserfahrung‘, sei sie sozial- politisch oder subjektiv-persönlich, kaum noch zulässt. Wie kommt dann ‚Erfahrung‘ überhaupt in die religionspädagogischen Praxisfelder, und zwar so, dass sie gleichermaßen verstehende wie „motivträchtige“ (Franz-Xaver Kaufmann) Zugänge zum christlichen Glauben ermöglicht?

Eine ästhetisch orientierte Religionspädago- gik holt Erfahrung nicht von außen in den Unter- richt, sondern ermöglicht sie eben hier: durch die Arbeit an und mit ästhetischen Objekten, durch eine handlungsorientierte, performative, poietis- che Unterrichtspraxis. Ästhetische Erfahrungen stiften dabei, indem sie ganz neue Perspektiven auf eine Sache *durch die Sache selbst* ermöglichen, über Stil-, Milieu-, Weltanschauungs-, Gender- und Leistungsgrenzen hinweg durchaus so etwas wie gemeinschaftlich geteilte Erfahrung, an die

eine religionspädagogische Vermittlung – auch und gerade inhaltsbezogen – anknüpfen kann.

Als höchstpersönliche, je situativ-aktuelle Erfahrungen machen ästhetische Erfahrungen in der religionspädagogischen Praxis andererseits Grenzen, Unterschiede, Verschiedenheit und darin vor allem Individualität sichtbar und als Selbsterfahrung zugänglich, die im lebensweltlichen Kontext oft genug durch Rollenzuweisungen und Gruppenzugehörigkeit und die damit verbundenen Strategien nivelliert werden. Heterogenität erscheint in diesem Zusammenhang nicht bloß als unhintergehbare Herausforderung religionspädagogischer Praxis, die didaktisch zu bewältigen ist, sondern als didaktische Voraussetzung religionspädagogischer Praxis. Der fundamentale Subjektbezug der Religionspädagogik wird hier ganz unmittelbar Praxis, und das zu Recht, denn das Individuum ist und bleibt – aus strikt theologischen Gründen – der Ernstfall religionspädagogischer Vermittlung. Während die kognitiv-hermeneutisch bearbeitete, in den Lernprozess themenorientiert hereingeholte Fremderfahrung oftmals fremd bleibt oder im Modus des Religionsstunden-Ichs erwartbar gedeutet wird, erweist sich die im Lernprozess evozierte ästhetische Erfahrung als unausweichlich, unhintergebar, auch – ganz im Sinne konstruktivistischer Lerntheorien – als störend und beunruhigend und darin als produktiv für religiöse Lernprozesse, die mehr wollen als Kenntnisaufnahme und Diskussion.

Der in dieser Weise im Lernprozess verankerte Erfahrungsbezug einer ästhetisch orientierten Religionspädagogik bleibt weder in ästhetischer Selbstreferenz noch gar in subjektivistischer Selbstreferenz stecken, sofern er als ästhetisch vermittelte Erkenntnis der Reflexion zugänglich bleibt und durch entsprechende didaktische Verfahren auch zugänglich gemacht wird.¹⁸ Dass

18 Vgl. exemplarisch die ästhetisch angelegte Unterrichtsreihe zur Christologie in der Oberstufe bei Gärtner 2011 [wie Anm. 5].

eben hier allerdings ein nicht zu leugnendes Defizit in der schulischen Praxis konstatiert werden muss und ein entsprechender fachdidaktischer Entwicklungsbedarf besteht, zeigen empirische Untersuchungen zur ästhetischen religionspädagogischen Unterrichtspraxis.¹⁹

Der Erfahrungsbezug einer ästhetisch orientierten Religionspädagogik steht in Gefahr, als lediglich besonders schüler/-innenorientiertes *methodisches* Instrument der Religionspädagogik verkürzt verstanden zu werden. Demgegenüber weisen alle Grundlegungen des ästhetischen Zugangs nachdrücklich darauf hin, dass hier Erfahrungen ermöglicht werden, die die Alltagserfahrungen, und damit auch die Erfahrungen des schulischen Alltags, signifikant übersteigen. Eine ästhetisch orientierte Religionspädagogik bezieht sich nicht nur auf eine – im Wortsinn sensible – Wahrnehmung der Wirklichkeit, sondern auf die Schulung des „Möglichkeitssinns“ und „die Schärfung der Sinne für das Verborgene und ganz Andere“²⁰. Ästhetische Erfahrung ist *nicht* religiöse Erfahrung, wiewohl die Grenze im subjektiven Erleben unscharf sein kann.²¹ Aber ästhetische Erfahrung und religiöse Erfahrung sind darin

19 Vgl. Gärtner, Claudia/Brenne, Andreas (Hg.): Kunst im Religionsunterricht – Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren, Stuttgart 2015; Hinweise auf eine bei bloßer „Wahrnehmung“ stehende bleibende religionspädagogische Praxis finden sich auch bei Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München 2014.

20 Bubmann, Peter/Langenhorst, Georg: „Und ist doch rund und schön“. Gottes(t)raum und Lebenskunst. In: Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hg.): Schönheit. Traum – Kunst – Bildung, Bielefeld, 2007, 61–81, 78.

21 Die Verhältnisbestimmungen bezüglich einer strukturellen Entsprechung oder Differenz bleiben umstritten. Vgl. zuletzt die Darstellung bei Altmeyer, Stefan: Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen, Stuttgart 2006, 184–231.

verbunden, dass das in ihnen Erlebte nicht vollständig und umstandslos in begriffliche Sprache zu übertragen ist, dass die Annäherung an den zugrunde liegenden Gegenstand und Bezugspunkt diesen nicht einzuholen vermag. Insofern kommt gerade ästhetischen Lernwegen im religionspädagogischen Kontext auch die Aufgabe zu, die Aufmerksamkeit für unstatthafte lebensweltliche Funktionalisierungen und Vereinnahmungen der Gottesfrage zu schärfen. Zugleich erweisen sie sich aber als angemessene Möglichkeiten, die Gottesfrage so zu artikulieren, dass deren existenzielle Unabweisbarkeit im Horizont strukturell gegebener Unabgeschlossenheit aufscheint.

Mit der Frage nach dem doppelten Erfahrungsbezug einer ästhetisch orientierten Religionspädagogik wird die Frage nach der Vorordnung einer bestimmten Ausrichtung der Religionspädagogik nicht entschieden, wohl aber für das *Praxisfeld des religiösen Lernens* klar beantwortet. Weil ästhetische Zugänge fundamentalanthropologisch zu verorten sind, nämlich im Zugang zur uns umgebenden und uns bestimmenden Wirklichkeit und im Denken, Erwarten und Hoffen über sie hinaus, sind ästhetische Lernwege unabdingbar für das religiöse Lernen im Horizont der christlichen Tradition, die die Gottesfrage als Gottesfrage nicht jenseits fundamentalanthropologischer Grundfragen stellt.

Dr. Rita Burrichter

*Professorin für Praktische Theologie,
Institut für Katholische Theologie an der
Universität Paderborn, Warburger Str. 100,
33098 Paderborn*