

## Ästhetische Wende der Religionspädagogik?

*Zusammenfassung:* Religionspädagogische Praxis ist ohne Zweifel ästhetisch signiert. Was jedoch seit etwa zehn Jahren als die ‚Ästhetische Wende‘ der Religionspädagogik bekannt geworden ist, meint etwas grundlegend Anderes als die bislang mit ‚Ästhetik‘ verbundenen Stichworte Umgang mit Bildern, Musik usw. Stattdessen sei Religionspädagogik insgesamt als Wahrnehmungswissenschaft zu konzipieren. Der Beitrag fragt kritisch nach den Hintergründen der ästhetischen Wende und deutet an, wo Korrekturen, Verdeutlichungen und weitere Forschungen angebracht scheinen.

*Abstract:* Religious education has always been characterized by its aesthetic dimension so that the issues of religious learning through pictures, texts, music etc. are fairly well known. But what has become known for the last ten years as the ‚aesthetic turn‘ goes far beyond these narrow didactical questions and means something fundamental different, i. e.: Religious education as a whole shall be designed as a science of perception. The paper asks for the backgrounds of the aesthetic turn and makes suggestions for theoretical corrections, clarifications and further research.

### 1. Ästhetische Wende

Auf einer Tagung im Jahr 2001 spricht der inzwischen verstorbene Henning SCHRÖER den kurzen, konstatierenden Satz: „Die *ästhetische* Wendung vollzieht sich.“<sup>1</sup> Nachdem bereits die 1990er Jahre mit ihrer Omnipräsenz ästhetischer Fragestellungen und Ansätze als das „ästhetische Jahrzehnt“<sup>2</sup> bezeichnet wurden, ist damit mit knapp zehnjähriger Verzögerung die Forderung einer ästhetischen Wende auch in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik angekommen: Albrecht GRÖZINGER<sup>3</sup> sieht nach der empirischen Wende nun ein neues Paradigma der Wahrnehmung, phänomenologische An-

---

<sup>1</sup> Henning SCHRÖER, Öffentliche Reizung zu einer mutigen Perspektive, in: Walter FÜRST (Hg.), Pastoralästhetik. Die Kunst der Wahrnehmung und Gestaltung in Glaube und Kirche (Questiones Disputatae 199), Freiburg / Basel / Wien 2002, 15–30, 17 f.

<sup>2</sup> Hermann TIMM, Das ästhetische Jahrzehnt, Zur Postmodernisierung der Religion, Gütersloh 1990.

<sup>3</sup> So ausdrücklich in: Albrecht GRÖZINGER, Wahrnehmung als theologische Aufgabe, Die Bedeutung der Ästhetik für Theologie und Kirche, in: Jörg HERRMANN u. a. (Hg.), Die Gegenwart der Kunst. Ästhetische und religiöse Erfahrung heute, München 1998, 309–319; Albrecht GRÖZINGER, Praktische Theologie und Ästhetik, Ein Buch- und Forschungsbericht, in: IJPT 3 (1999) 269–294; vgl. Ders., Praktische Theologie und Ästhetik, Ein Beitrag zur Grundlegung der praktischen Theologie, München <sup>2</sup>1991; Ders., Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung, Gütersloh 1995.

sätze<sup>4</sup> machen Wahrnehmung zu ihrem methodischen Schlüsselbegriff, Peter BIEHL und Georg HILGER plädieren für eine religionspädagogische Wahrnehmungslehre<sup>5</sup>, Walter FÜRST entwirft eine Pastoralästhetik<sup>6</sup>, und schließlich fordert Joachim KUNSTMANN<sup>7</sup> eine insgesamt ästhetisch konturierte religiöse Bildung. Ein regelrechter „Wahrnehmungs-Boom“<sup>8</sup> wird diagnostiziert, ein „Ästhetischer Turn“<sup>9</sup> scheint unaufhaltsam.

Dabei ist doch das Ästhetische in religionspädagogischen Zusammenhängen alles andere als eine Unbekannte. Religionspädagogische Praxis vor allem in Schule aber auch in anderen Handlungsfeldern ist ohne Zweifel schon lange ästhetisch signiert. Allein schon ein Blick in die Schulbücher der letzten

---

<sup>4</sup> Vgl. zunächst Wolf-Eckart FAILING / Hans-Günter HEIMBROCK, *Gelebte Religion wahrnehmen, Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis*, Stuttgart / Berlin / Köln 1998; Hans-Günter HEIMBROCK (Hg.), *Religionspädagogik und Phänomenologie, Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt* (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion 15), Weinheim 1998, sodann vertiefend Hans-Günter HEIMBROCK u. a. (Hg.), *Einführung in die Empirische Theologie, Gelebte Religion erforschen*, Göttingen 2007. Inzwischen ist der Impuls vielfach aufgegriffen und weiterentwickelt worden, z. B. von Reinhold BOSCHKI, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik, *Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik* (Zeitzeichen 13), Ostfildern 2003; Petra SCHULZ, *Sich etwas von sich selbst her zeigen lassen, Ein Beitrag zur didaktischen Theorie phänomenologisch orientierter Religionspädagogik* (Rostocker theologische Studien 17), Münster 2005; Klaus KIRCHHOFF, *Das gewisse Etwas, Phänomenologische Ansätze in der Religionspädagogik* (Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs 2), Berlin 2007.

<sup>5</sup> Vgl. 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* (FS Gert Otto) (Hermeneutica 6), Rheinbach-Merzbach 1997, 380–411; Georg HILGER, *Religionsunterricht als Wahrnehmungslehre*, in: Georg SCHMUTTERMAYR u. a. (Hg.), *Im Spannungsfeld von Tradition und Innovation* (FS Josef Ratzinger), Regensburg 1997, 399–420; Georg HILGER, *Wahrnehmung und Verlangsamung als religionsdidaktische Kategorien, Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik*, in: HEIMBROCK (Hg.), *Religionspädagogik* (s. Anm. 4) 138–157; Georg HILGER, *Wahrnehmen und gestalten, Ästhetisches Lernen*, in: MThZ 51 (2000) 201–210; Georg HILGER, *Ästhetisches Lernen*, in: Georg HILGER u. a. (Hg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2008, 305–318.

<sup>6</sup> Vgl. Walter FÜRST, *Symbolisch-kritischer Ansatz der Praktischen Theologie als Wissenschaft, Bausteine einer künftigen Pastoralästhetik*, in: PthIJ 20 (2000) 28–31; FÜRST (Hg.), *Pastoralästhetik* (s. Anm. 1)

<sup>7</sup> Vgl. Joachim KUNSTMANN, *Religion und Bildung, Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse* (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 2), Gütersloh / Freiburg 2002; Ders., *Religionspädagogik, Eine Einführung*, Tübingen / Basel 2004, 334–337.

<sup>8</sup> Peter BUBMANN, *Freiheit wahrnehmen – die ästhetische Dimension christlicher Lebenskunst*, in: Hans-Richard REUTER u. a. (Hg.), *Freiheit verantworten* (FS Wolfgang Huber), Gütersloh 2002, 504–516, 509, Anm. 20.

<sup>9</sup> Vgl. Matthias SELLMANN, „Schön war’s“, *Plädoyer für eine ästhetisch gewendete Glaubenskommunikation mit Jugendlichen*, in: *Lebendige Seelsorge* 55 (2004) 229–234; Ders., „... denn Gott ist schön.“, *Begründung und Chancen eines ästhetischen turns der Jugendpastoral*, in: *Lebendige Seelsorge* 58 (2007) 103–108.

dreißig Jahre belegt diese Aussage, so dass dementsprechend ‚Ästhetik‘ auch in der religionspädagogischen Theorie keine Unbekannte mehr ist.<sup>10</sup> Und auch die Geschichte religiöser Bildung zeigt, dass lange vor der Entstehung des Konzepts ästhetischer Bildung im Gefolge der Aufklärung in Sachen Religion schon immer, wenn nicht gar vor allem ästhetisch gelernt wurde: an Bildern, Kirchenräumen, Ritualen, Schauspielen etc.<sup>11</sup>

Was seit etwa zehn Jahren als die ‚Ästhetische Wende‘ der Religionspädagogik bekannt geworden ist, meint allerdings etwas grundlegend Anderes als das bislang meist unter den Stichworten Umgang mit Bildern, Texten, Musik usw. Verhandelte. Ästhetische Wende heißt: Religionspädagogik sei als Wahrnehmungswissenschaft zu konzipieren. Im Folgenden soll kritisch nach den Hintergründen der ästhetischen Wende gefragt und angedeutet werden, wo Korrekturen, Verdeutlichungen und weitere Forschungen angebracht scheinen.

## 2. Versprechungen des Ästhetischen

Die ästhetische Wende ist keineswegs ein isoliertes religionspädagogisches Phänomen, sondern steht im größeren Zusammenhang philosophischer, kunsttheoretischer und pädagogischer Diskurse. Ästhetik ist unter dem Vorzeichen der sog. Postmoderne von einer exklusiv auf Kunstwerke bezogenen Nischendisziplin geradezu zur erkenntnistheoretischen Königsdisziplin aufgestiegen.<sup>12</sup> Schlüssel dazu ist die Abkehr von einer klassischen Werkästhetik und die Hinwendung (oder philosophiegeschichtlich korrekt: die Rückkehr) zur Ästhetik als der Wissenschaft von den sinnlichen Erkenntnisfähigkeiten des Menschen, der ‚Aisthesis‘. Exemplarisch sind die einflussreichen Arbeiten des Jenaer Philosophen Wolfgang WELSCH<sup>13</sup> zu nennen, in denen dieser eine ästhetische (,transversale‘) Vernunft als Antwort auf die Herausforderungen

---

<sup>10</sup> Vgl. Peter BIEHL, Religionspädagogik und Ästhetik, in: JRP 5 (1988) 3–44; Gottfried BITTER, Ästhetische Bildung, in: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2006, 233–238; Günter LANGE, Ästhetische Bildung im Horizont religionspädagogischer Reflexion, in: Hans-Georg ZIEBERTZ / Werner SIMON (HG.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 339–350.

<sup>11</sup> Vgl. Reinhold BOSCHKI, Einführung in die Religionspädagogik (Einführung Theologie), Darmstadt 2008, Kap. 2; Eugen PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung, Bd. 1 Antike und Mittelalter, Freiburg 1993, z. B. 285 ff.

<sup>12</sup> Vgl. den Überblick Karlheinz BARCK / Jörg HEININGER / Dieter KLICHE, Ästhetik/ästhetisch, in: Karlheinz BARCK u. a. (HG.), Ästhetische Grundbegriffe (ÄGB). Bd. 1, Stuttgart 2000, 308–400 (Lit!).

<sup>13</sup> Vgl. Wolfgang WELSCH, Grenzgänge der Ästhetik (Reclams Universal-Bibliothek 9612), Stuttgart 1996; Ders., Ästhetisches Denken (Reclam Universal-Bibliothek 8681), Stuttgart 1998; Ders., Vernunft, Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft, Frankfurt 2007.

„postmoderner Pluralität“ entworfen hat. Eine solche Vernunft soll sich als fähig erweisen, ästhetisch-kommunikative Übergänge zwischen den divergierenden Lebenswelten, in denen jeder einzelne heute leben muss, zu ermöglichen. Klassisch moderne Vernunft mit ihrem Impetus, Wirklichkeit auf den Begriff zu bringen und damit sinnvoll zu machen, muss an der radikalen Pluralität gegenwärtiger westlicher Gesellschaften scheitern, während ästhetische Vernunft im Sinne WELSCH auch bleibende Divergenzen als sinnvoll wahrzunehmen vermag.

Vor diesem Hintergrund wird es verständlich, warum in den 1990er Jahren die Ästhetik als wichtige Bezugsdisziplin der Pädagogik wie der Religionspädagogik entdeckt wird, und zwar in jener grundlegenden Weise, die über die klassischen Themen der Umgangs mit Kunstwerken in Lern- und Bildungsprozessen hinausgeht. Ästhetik und ästhetische Bildung haben in dieser Situation mehr anzubieten, sie scheinen Lösungen für fundamentale Probleme zu versprechen.

Dieser ‚Verheißungscharakter‘ scheint aber noch tiefer begründet zu liegen. Die Osnabrücker Pädagogin Yvonne EHRENSPECK hat die These aufgestellt, dass diese *Versprechungen des Ästhetischen* seit den Anfängen der sog. ästhetischen Bildung am Ende des 18. Jahrhunderts bis in die postmoderne Ästhetikrenaissance hinein immer wiederkehren und den Umgang mit Ästhetik geradezu charakterisieren. In dieser Hinsicht sei kein allzu großer Unterschied zwischen Romantik und Postmoderne auszumachen:

„Trotz gescheiterter Umsetzungsversuche ... sind emphatische Erwartungen, die (unter anderem) von Pädagogen auf das ‚Ästhetische‘ projiziert werden, wie etwa die Idee, daß ‚Ästhetik‘ zur Individualisierung, Versittlichung, Befreiung, Harmonisierung oder Emanzipation des Menschen und der ganzen Gesellschaft beitragen könne, entsprechend nach wie vor zu beobachten. Ob das ‚Ästhetische‘ allerdings *tatsächliche, d. h. empirisch nachweisbare*, positive Auswirkungen auf Bildungsprozesse haben kann, ist indessen bislang weitgehend ungeklärt. Vielleicht beruht darauf aber gerade seine Faszination.“<sup>14</sup>

Ästhetische Versprechungen finden sich also 1) bereits zur Zeit der Entstehung des Gedankens einer ästhetischer Bildung, 2) im Postmodernediskurs und 3) auch in der sog. ästhetischen Wende der Religionspädagogik.

---

<sup>14</sup> Yvonne EHRENSPECK, *Versprechungen des Ästhetischen, Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts*, Opladen 1998, 292 f.; vgl. Dies., *Der „Ästhetik“-Diskurs und die Pädagogik*, in: *Pädagogische Rundschau* 50 (1996) 247–264; Dies., *Aisthesis und Ästhetik, Überlegungen zu einer problematischen Entdifferenzierung*, in: Klaus MOLLENHAUER / Christoph WULF (HG.), *Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein* (Pädagogische Anthropologie 1), Weinheim 1996, 201–230.

## 2.1 Entstehung ästhetischer Bildung

Während die modernen Konzepte Bildung und Ästhetik Kinder der Aufklärung sind, ist das Kompositum ‚ästhetische Bildung‘ in gewisser Weise schon eine Frucht desillusionierter aufklärerischer Hoffnungen.<sup>15</sup> Die große Bildungsvision der Aufklärung, mittels Gebrauch der menschlichen Vernunft jeden Einzelnen und damit schließlich die Gesellschaft zur Freiheit von allen äußeren und inneren Abhängigkeiten und Unmündigkeiten zu befähigen, war spätestens mit der politischen und humanitären Katastrophe der Französischen Revolution gescheitert. Im Deutschen Humanismus (Johann Gottfried HERDER, Wilhelm von HUMBOLDT, Friedrich SCHLEGEL) entwickelte sich aus diesem Erfahrungsgrund das prägende Bildungskonzept des Zueinanders gesellschaftlich-politischer und individueller Bildung. Und gerade in der Frage, wie dieses Zueinander jenseits von Wissensvermittlung und moralischer Unterweisung realisiert werden kann, entdeckt man ästhetische Bildung als möglichen alternativen Lösungsweg. In seinen berühmten ‚Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen‘ (1795)<sup>16</sup> legt Friedrich SCHILLER den entscheidenden Grundstein ästhetischer Bildung.<sup>17</sup>

„Mit einem Wort: es gibt keinen andern Weg, den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als daß man denselben zuvor ästhetisch macht.“<sup>18</sup>

Ästhetische Bildung ist für SCHILLER Erziehung des Menschen im Umgang mit dem Schönen in Natur und Kunst, dem eine hohe, Einheit stiftende Wirkung zugetraut wird (worin sie die Rolle der Religion übernimmt<sup>19</sup>). Genaugenommen transportiert das Projekt ‚ästhetische Bildung‘ zwei Hoffnungen: zum einen die scheinbar divergierenden Vernunftfähigkeiten des Menschen – theoretisches Erkennen durch den Verstand hier und praktisches Erkennen im richtigen Handeln dort – in eine Einheit zu bringen, die in der schönen Kunst idealiter repräsentiert ist. Zum anderen erwartet man durch solche ästheti-

---

<sup>15</sup> Vgl. BITTER, *Ästhetische Bildung* (s. Anm. 10) 233–238; Michael PARMENTIER, *Ästhetische Bildung*, in: Dietrich BENNER / Jürgen OELKERS (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim / Basel 2004, 11–32 (Lit!).

<sup>16</sup> Vgl. Friedrich SCHILLER, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, in: *Sämtliche Werke. Auf Grund der Originaldrucke hrsg. v. G. Fricke u. H. G. Göpfert in Verb. mit H. Stubenrauch*. Bd. 5, München <sup>3</sup>1962, 570–669; vgl. dazu: Christian RITTELMAYER, „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“, *Eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie*, Weinheim 2005; Jürgen SCHÄFER, *Friedrich von Schiller als Pädagoge*, Ein Beitrag zum 200. Todesjahr, Bochum 2005.

<sup>17</sup> Vgl. PARMENTIER, *Ästhetische Bildung* (s. Anm. 15) 19–22; Klaus MOLLENHAUER, *Bildung, ästhetische*, in: Dieter LENZEN / Friedrich ROST (Hg.), *Pädagogische Grundbegriffe*, Bd. 1. (Rowohlts Enzyklopädie 487), Reinbek bei Hamburg <sup>5</sup>1998, 222–229; EHRENSPECK, *Versprechungen* (s. Anm. 14) 113–177.

<sup>18</sup> SCHILLER, *ästhetische Erziehung* (s. Anm. 16) 641 f.

<sup>19</sup> Vgl. BITTER, *Ästhetische Bildung* (s. Anm. 10) 235 f.

sche Orientierung auch die Entstehung einer vernünftigen und deshalb humanen gesellschaftlichen Ordnung.

„[D]er ästhetisch gestimmte Mensch wird allgemeingütig urteilen, und allgemeingütig handeln, sobald er es wollen wird.“<sup>20</sup>

Damit ist das grundlegende Versprechen des Ästhetischen am Beginn der ästhetischen Bildung deutlich ausgesprochen, das einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen ästhetischer Einstellung und daraus folgendem Vernunftgebrauch und entsprechendem sittlichen Verhalten suggeriert – ein entsprechendes Wollen allerdings vorausgesetzt. Wo dieses aber fehlt, ist laut SCHILLER nicht von ästhetischer Bildung, sondern ästhetischem Schwärmerium zu sprechen, vor dem er ausdrücklich warnt.<sup>21</sup>

## 2.2 Postmoderner Pädagogikdiskurs

Wenn bereits SCHILLER Zweifel an den hohen gesellschaftsbildenden Kräften der Kunst artikuliert, ist mehr als zweihundert Jahre später im Kontext postmoderner Ästhetikdiskurse gewiss keine Revision dieser kritischen Perspektive und eine Wiederkehr des romantisch-ästhetischen Idealismus zu erwarten. Und dennoch: In aktuellen pädagogischen Diskursen ist jene typische Denkfigur ästhetischer Versprechungen wieder zu entdecken. YVONNE EHRENSPECK liefert eine pointierte Zusammenfassung der hohen Erwartungen:

„Ästhetik‘ steht in vielen Fällen für die erhoffte Möglichkeit, ‚verhärtete‘ Rationalitätsmuster individueller Wahrnehmung und sozialer Verständigung aufzubrechen sowie für das Zulassen der durch die ‚instrumentelle Vernunft‘ verdrängten leibhaften und affektiven Anteile des Erlebens. ‚Ästhetisches Denken‘ bzw. ästhetische Erfahrung sensibilisiere und differenziere das Individuum für die eigenen, meist unterdrückten Wünsche und Bedürfnisse, aber auch für die anderer Personen oder für die Artefakte der Kultur und nicht zuletzt für eine unverkürzte ‚ganzheitliche‘ Erfahrung der Natur. Sinnlichkeit wird ebenso unter diesem Begriff rubriziert wie Gefühl, Wahrnehmung, Kunst, Kreativität, Fiktion, Schöpfung und Lebensstil. Ästhetisches Denken sei gleichermaßen qualifiziert für politische, ethische und ökologische Belange. Mehr Sinnlichkeit, mehr Kunst, mehr ästhetische Erfahrung, mehr Wahrnehmung – so lautet die Forderung.“<sup>22</sup>

<sup>20</sup> SCHILLER, *ästhetische Erziehung* (s. Anm. 16) 642 f.

<sup>21</sup> Vgl. SCHILLER, *ästhetische Erziehung* (s. Anm. 16) 644, Anm., 669; vgl. dazu: Michael PARMENTIER, *Möglichkeitenräume, Unterwegs zu einer Theorie ästhetischer Bildung*, in: *Neue Sammlung* 33 (1993) 303–314, 303 f.; Rolf GRIMMINGER, *Die ästhetische Versöhnung, Ideologiekritische Aspekte zum Autonomiebegriff am Beispiel Schillers*, in: Jürgen BOLTEN (HG.), *Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung*, Frankfurt 1984, 161–184, 178–181.

<sup>22</sup> EHRENSPECK, *Der „Ästhetik“-Diskurs* (s. Anm. 14) 247 f.; vgl. Dies., *Versprechungen* (s. Anm. 14) 275–292; Dies., *Stichwort: Ästhetik und Bildung*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4 (2001) 5–21.

Bei genauer Analyse lassen sich in den zwei Jahrhunderte auseinander liegenden Diskursen Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdecken. Gemeinsam ist das hohe Vertrauen in die allgemeinbildende Kraft der Ästhetik, während allerdings gleichzeitig ein gravierender Unterschied darin besteht, was überhaupt mit dieser Ästhetik gemeint und was ihr Gegenstand sein soll. Während SCHILLER im Anschluss an Immanuel KANT eine ästhetische Urteilskraft im Umgang mit dem Schönen im Sinn hatte, ist Ästhetik heute eine Chiffre für ein weites und teilweise gegensätzliches Assoziationsfeld, das von der Forderung einer ganzheitlichen Lernkultur auf der einen Seite – „Schule muss schön sein“<sup>23</sup> – über Untersuchungen zur Bedeutung von Spiel und Phantasie für die individuelle Entwicklung<sup>24</sup> bis hin zum Umgang mit ästhetisierten Lebenswelten auf der anderen Seite reicht.<sup>25</sup> Wie sich der philosophische Diskurs in weiten Teilen aus dem Gegenstandsbereich der Kunst gelöst hat und Ästhetik zur neuen erkenntnistheoretischen Grunddisziplin wird, so ist auch in der Pädagogik der klassische Bereich ästhetischer (musischer und bildnerischer) Erziehung weitgehend verlassen worden. Es geht jetzt stärker um die grundsätzliche Bedeutung ästhetischer Erfahrungen und sinnlicher Wahrnehmungen für Bildungs- und Subjektwerdungsprozesse insgesamt.<sup>26</sup>

Hierfür lassen sich mit EHRENSPECK drei wichtige systematische Gründe nennen. Sie erinnern wiederum auf erstaunliche Weise an die Bildungskrise, aus der heraus Schiller seine Forderung nach ästhetischer Erziehung des Menschen formuliert hat:<sup>27</sup>

- 1) Die Hoffnungen in die emanzipatorische Geschichts- und Subjektphilosophie des ‚Projekts Moderne‘ sind weitgehend enttäuscht worden;
- 2) die Grenzen und Gefahren der ‚instrumentellen modernen Vernunft‘ sind aufgedeckt, und man versucht den Erkenntnisbegriff unter Rehabilitation des Sinnlichen und Nichtbegrifflichen zu revidieren;

<sup>23</sup> Adriana BÜCHLER / Jürg JABERG / Elisabeth KARRER (HG.), *Schule muss schön sein, Facetten des ästhetischen Bildungsauftrags*, München 2007; vgl. Horst RUMPF, *Belebungsversuche, Ausgrabungen gegen die Verödung von Lernkultur*, Weinheim / München 1987.

<sup>24</sup> Vgl. Gerd E. SCHÄFER, *Spiel, Spielraum und Verständigung, Untersuchungen zur Entwicklung von Spiel und Phantasie im Kindes- und Jugendalter (Materialien)*, Weinheim 1986; Ders., *Bildungsprozesse im Kindesalter, Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit (Grundlagentexte Pädagogik)*, Weinheim 2005.

<sup>25</sup> Vgl. Christian BECK, *Ästhetisierung des Denkens, Zur Postmoderne-Rezeption der Pädagogik. Amerikanische, deutsche, französische Aspekte*, Bad Heilbrunn 1993; Dirk JAHREIS, *Ästhetisierung und Erwachsenenbildung, Eine Untersuchung zum Transformationsprozess in Ost- und Westdeutschland (Transformationen 4)*, Würzburg 2000.

<sup>26</sup> Vgl. Alfred LANGEWAND, *Pädagogik und Ästhetik, Auf dem Weg zu einer Bildungstheorie?*, in: Annette M. STROSS / Felicitas THIEL (HG.), *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren (Bibliothek für Bildungsforschung 9)*, Weinheim 1998, 213–238, 214 f.

<sup>27</sup> Vgl. EHRENSPECK, *Aisthesis und Ästhetik* (s. Anm. 14) 208 f.

3) schließlich fragt man nach den Wurzeln der Vernunft im Bereich vorwissenschaftlicher Erfahrung und vorbegrifflicher Wahrnehmung.

### 2.3 Religionspädagogik

Diese Motivlage ist auch Ausgangspunkt der sog. ästhetischen Wende in der Religionspädagogik. Auch hier entdeckt man den Bereich des Ästhetischen als etwas grundsätzlich für alle religiösen Bildungsprozesse Bedeutsames, das über den engen Fokus des Umgangs mit ästhetischen Gegenständen hinausgeht. Den meines Erachtens treffenden Konsens formulieren Gert und Gunter OTTO im Lexikon der Religionspädagogik:

„Das Ästhetische, die Ästhetische Erziehung ist Bestandteil einer jeglichen Erziehung des Menschen. Die Herausbildung des ästhetischen Verhältnisses kann nicht von anderen erzieherischen Dimensionen abgetrennt werden. Ästhetische Erziehung ist ein spezifischer Aspekt aller anderen Formen der Erziehung. So gesehen lässt sich die Ästhetische Erziehung, die Pflege des ästhetischen Verhaltens, als eine Erkenntnisform begreifen. Sie lehrt einen Modus des Verhaltens zur Welt.“<sup>28</sup>

Was hier insbesondere gemeint ist, sind „die ästhetischen Anteile und die – häufig vernachlässigten – ästhetischen Qualitäten als Ferment in allen Lern- und Lehrprozessen.“<sup>29</sup> Die entscheidende Frage lautet, wie die hier noch allgemeinpädagogisch formulierten ästhetischen Anteile und Qualitäten im spezifischen Zusammenhang religiöser Bildung ausformuliert werden. Hier gehen die Positionen weit auseinander, und parallel zu den bisherigen Diskursen ist es aufschlussreich nach den jeweiligen Versprechungen des Ästhetischen zu fragen. Eine moderate Position findet sich bei Georg HILGER. Ästhetisches Lernen ist von ihm und seinen Mitautoren der ‚Religionsdidaktik‘ bewusst an die erste Stelle von insgesamt fünfzehn ‚religionsdidaktischen Prinzipien‘ gesetzt worden.<sup>30</sup> Ästhetisches Lernen – so wird deutlich – ist der erste elementare Schritt zu religiöser Bildung.

„Angesichts einer wortreichen Schule und einer allgemeinen Reizüberflutung wird hier für einen Religionsunterricht votiert, in dem Schülerinnen und Schüler das sinnhafte Wahrnehmen, Deuten und Gestalten in Achtsamkeit und Verlangsamung neu lernen. Solch ästhetisches Lernen ist das Tor zu inneren Welten und eröffnet Zugang zu religiösen Sehweisen auch der sinnlich erfahrbaren Wirklichkeit. Es ermöglicht tiefere Auseinandersetzungen mit Sinn- und Glaubensfragen sowie ein neues Handeln.“<sup>31</sup>

---

<sup>28</sup> Gert OTTO / Gunter OTTO, Ästhetische Erziehung, Ästhetisches Lernen, in: Norbert METTE / Folkert RICKERS (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 12–18, 12 f., Abkürzungen aufgelöst.

<sup>29</sup> Gunter OTTO, Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik, 3 Bde, Bd. 1 Ästhetische Erfahrung und Lernen, Seelze-Velber 1998, 6 f.

<sup>30</sup> Vgl. HILGER u. a. (Hg.), Religionsdidaktik (s. Anm. 5).

<sup>31</sup> HILGER, Ästhetisches Lernen (s. Anm. 5) 305 f.

Ästhetische Erziehung erscheint hier als eine Propädeutik religiöser Bildung mittels der Pflege sinnlicher Erkenntnis in ihrer rezeptiven, produktiven und kritisch-rationalen Dimension; erhofft wird eine verbesserte Fähigkeit zur Wahrnehmung religiöser Wirklichkeitsdimensionen bis hin zu Handlungsveränderungen. Deutlich größere ästhetische Versprechungen werden im Zusammenhang mit der geforderten ästhetischen Wende der Religionspädagogik transportiert. Nach Ansicht von Joachim KUNSTMANN beispielsweise

„lässt sich mit ‚Wahrnehmung‘ die Aufgabe einer Religionspädagogik beschreiben, die um den weitgehenden Verlust katechetischer und traditioneller religiöser Sozialisation weiß und Religion darum in neuer Weise aufschließen und interessant machen will. ... [Dies bedeutet], Religion nicht oder jedenfalls nicht primär durch Lehre weiterzugeben, sondern sie ganz im ästhetischen Sinne zunächst einmal wahrzunehmen. Religion wird *durch ihre Wahrnehmung* gelernt.“<sup>32</sup>

Diese weitreichende These wird durch eine zweifache sog. ‚ästhetische Signatur‘ der beiden Grundbegriffe Religion und Bildung begründet. Bildung auf der einen Seite sei insbesondere heute auf eine komplex agierende ästhetische Vernunft angewiesen, weshalb die „Kultivierung unserer Wahrnehmungsfähigkeit“<sup>33</sup> eine ihrer Grundaufgabe darstelle. Bildungsfähig ist nur, wer erst wieder elementar wahrnehmungsfähig wird: „Bildungsprozesse beginnen mit wacher Wahrnehmung.“<sup>34</sup> Und auf der anderen Seite ist auch Religion aus sich heraus durch Wahrnehmung bestimmt und kann „als eine Weise von Wahrnehmung der Wirklichkeit“<sup>35</sup> gedacht werden. Die für den lernenden Zugang zur Religion wesentliche Religiosität der Lernenden ist ebenfalls auf Wahrnehmung angewiesen:

„Religiosität beginnt und endet mit Wahrnehmung. Denn Religiosität lässt sich am Ende insgesamt als offene und wache Wahrnehmung des unverfügbaren Ganzen des Lebens beschreiben.“<sup>36</sup>

Entsprechend lautet die Schlüsselaufgabe ästhetisch signierter religiöser Bildung, durch „*Begegnung mit lebendiger Religion*“<sup>37</sup> subjektive Wahrnehmungen von Religion zu ermöglichen. – Aber: Ist mit Wahrnehmung schon hinlänglich beschrieben, was (religiöse) Bildung ausmacht?

---

<sup>32</sup> KUNSTMANN, Religion und Bildung (s. Anm. 7) 370 f., vgl. in ähnlicher Intention Ingrid SCHOBERTH (HG.), Wahrnehmung der christlichen Religion (FS Bizer) (Heidelberger Studien zur Praktischen Theologie 11), Münster 2006.

<sup>33</sup> Wolfgang SCHULZ, Ästhetische Bildung, Beschreibung einer Aufgabe. Hg. v. G. OTTO (Beltz-Pädagogik), Weinheim u. a. 1997, 115.

<sup>34</sup> KUNSTMANN, Religion und Bildung (s. Anm. 7) 238 f.

<sup>35</sup> Engelbert GROSS (HG.), Religion als Wahrnehmung, Konzepte und Praxis in unterschiedlichen Kulturen und Kirchen (Forum Religionspädagogik interkulturell 8), Berlin 2006, 6.

<sup>36</sup> KUNSTMANN, Religion und Bildung (s. Anm. 7) 423 f.

<sup>37</sup> KUNSTMANN, Religion und Bildung (s. Anm. 7) 349 f.

### 3. Desiderate

Angesichts der auf verschiedenen Ebenen identifizierten charakteristischen Versprechungen der ästhetischen Wende legen sich einige grundsätzliche Anfragen nahe, die ich in Form von vier knappen ‚Bedarfsanzeigen‘ zusammenfassen möchte:

#### 1) *Mehr Klarheit über die zugrunde liegenden ästhetischen Versprechungen*

Hiermit ist die Mahnung verbunden, neben den Fragen nach der Aktualität des Ästhetischen immer auch die nach dessen Grenzen mitzubedenken. Dies schließt die Aufgabe mit ein, sich hinsichtlich des wissenschaftstheoretischen Standpunkts genauer zu orientieren.<sup>38</sup> Wie anschlussfähig ist dann eine Religionspädagogik als Kunst der Wahrnehmung, wie überzeugend ein neues ästhetisches Paradigma?<sup>39</sup>

#### 2) *Mehr begrifflich-konzeptionelle Klärungen*

Die ausschließliche Fokussierung auf den Wahrnehmungsbegriff ist selbst innerhalb ästhetischer Theoriezusammenhänge als einseitig zu kritisieren und hat auch in der praktisch-theologischen Diskussion Gegenstimmen hervorgerufen.<sup>40</sup> Mehrfach ist deutlich gemacht worden, dass religiöse Wahrnehmung nicht alleiniges Ziel religiöser Bildung sein kann, sondern diese in Richtung einer Ausdrucks-, Urteils- und Handlungsfähigkeit hin auszurichten ist. Ästhetische Kompetenzen sind insgesamt in ein nicht allein ästhetisch ausgerichtetes, sondern integrales religiöses Bildungskonzept einzutragen.

---

<sup>38</sup> Vgl. Reinhold BOSCHKI, Der phänomenologische Blick: „Vierschritt“ statt „Dreischritt“ in der Religionspädagogik, in: Ders. / Matthias GRONOVER (HG.), *Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik* (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 31), Berlin 2007, 25–47.

<sup>39</sup> Vgl. die Diskussionen: Stefan ALTMAYER, *Welche Wahrnehmung?, Kontexte und Konturen eines praktisch-theologischen Grundbegriffs*, in: BOSCHKI / GRONOVER (HG.), *Junge Wissenschaftstheorie* (s. Anm. 38) 214–237; Stefan ALTMAYER, *Wahrnehmung*, in: Beate-Irene HÄMEL / Thomas SCHREIJÄCK (HG.), *Basiswissen Kultur und Religion. 101 Grundbegriffe für Unterricht, Studium und Beruf*, Stuttgart 2007, 153 ff.; Wilhelm GRÄB, *Ästhetische und religiöse Erfahrung in der Religionspädagogik*, Zu Godwin Lämmermanns Kritik am Ästhetik-Trend in der Religionspädagogik, in: ZPT 57 (2005) 375–385; Godwin LÄMMERMANN, *Religionspädagogik zwischen politischer und ästhetischer Signatur. Eine nicht ganz unpolemische Auseinandersetzung zur Rettung der Ästhetik vor den Ästhetern*, in: ZPT 57 (2005) 358–368; Norbert METTE, *Einführung in die katholische Praktische Theologie*, Darmstadt 2005, 35–41.

<sup>40</sup> Vgl. zusammenfassend: Stefan ALTMAYER, *Von der Wahrnehmung zum Ausdruck, Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen* (Praktische Theologie heute 78), Stuttgart 2006; Ders., *Alles nur Dekoration?, Ästhetisches Lernen im Fokus theologischer und religionsdidaktischer Zugänge*, in: RPB 57/2006, 3–19, sowie die Literatur in Anm. 39.

### 3) Stärkere empirische Fundierung

Zu wenig geklärt ist bislang die Frage, worin sich der ästhetische Modus der Welt- und Selbsterkenntnis von anderen unterscheidet und wie er mit bestimmten Gegenständen in Wechselwirkung steht. Während es in der pädagogischen Forschung inzwischen eine Reihe von empirischen Forschungen zur ästhetischen Bildung gibt,<sup>41</sup> sind in der Religionspädagogik viele Fragen noch ungeklärt: Was geschieht eigentlich durch ästhetische Wahrnehmungen im menschlichen Bewusstsein, was durch ästhetische Tätigkeiten? Welche empirisch nachweisbaren Veränderungen bewirken ästhetische Elemente in religiösen Lernprozessen?

### 4) Weitere didaktische Konkretisierungen

Auch im religionsdidaktischen Bereich stehen weitreichende Realisierungen der konzeptionellen Neuansätze noch aus. Wenn das Ästhetische als Grundelement tatsächlich in *allen* religiösen Bildungsprozessen bedeutsam sein soll, ist nach didaktischen Wegen zu fragen, elementare ästhetische Ausrucksformen zu Kristallisationspunkten religiösen Lernens zu machen.<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> Vgl. Andreas BRENNE (HG.), „Zarte Empirie“, Theorie und Praxis einer künstlerisch-ästhetischen Forschung, Kassel 2008; Klaus MOLLENHAUER, Grundfragen ästhetischer Bildung, Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, Weinheim / München 1996; Georg PEEZ, Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik, Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik, Hannover 2000; Ders., Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse, Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung (Ästhetik – Medien – Bildung 8), München 2005; Ders., (Hg.), Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung, Kunstpädagogik, Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht, Baltmannsweiler 2007; Ders., Einführung in die Kunstpädagogik (Kohlhammer-Urban-Taschenbücher 676), Stuttgart 2008, 171–177.

<sup>42</sup> In die entsprechende Richtung weisen Dorothea BÄHR, Zwischenräume, Ästhetische Praxis in der Religionspädagogik (Profane Religionspädagogik 4), Münster 2001; Rainer OBERTHÜR, Kinder und die großen Fragen, Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2004; Ders., Kinder fragen nach Leid und Gott, Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht. Ein Praxisbuch, München 2006; Ingo REUTER, Religionspädagogik und populäre Bilderwelten, Grundlagen – Analysen – Konkretionen, Jena 2008; Hans SCHMID, Die Kunst des Unterrichtens, Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 1997.