

Religionspädagogik und Ästhetik

Karl Ernst Nipkow gewidmet

- 1 Tendenzen der Ästhetikdiskussion
- 1.1 Zu gegenwärtigen Ansätzen der Ästhetik
- 1.2 Was ist ästhetische Erfahrung?
- 2 Das Bilderverbot als Kriterium einer theologischen Ästhetik
- 3 Religionspädagogische Perspektiven
- 3.1 Religionspädagogik als Ästhetik
- 3.2 Kunst in religiösen Lernprozessen
- 3.2.1 Ein neues Zuordnungsmodell
- 3.2.2 Erfahrungsperspektiven der Kunst
- 3.2.3 Vorerfahrungen in der Kinder- und Jugendkultur
- 3.3 Die ästhetische Dimension der Bildung

Solange es die Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin gibt, ist die Ethik als eigene Dimension anerkannt worden; wenn der Religionsunterricht vor allem als Ethikunterricht verstanden wurde, hatte sie sogar eindeutig einen Vorrang. Mit der Ästhetik verhält es sich anders. In schulischen und außerschulischen Lernfeldern stoßen wir häufig auf ästhetische Phänomene: Es wird gesungen, getanzt, gespielt, gemalt, gedichtet, es werden musikalische, literarische, graphische und filmkünstlerische Darstellungen interpretiert. Die Didaktik selbst hat eine ästhetische Dimension; denn für sie ist charakteristisch, daß die Inhaltsfragen zugleich Gestaltfragen sind. Die Religionspädagogik hat sich aber kaum mit diesen Sachverhalten *insgesamt* systematisch auseinandergesetzt und das Gespräch mit der Ästhetik gesucht. Sie ist in diesem Punkte offensichtlich Søren Kierkegaard gefolgt, der das Ästhetische als eine *Lebensanschauung* verstand und dem Ethischen entgegensetzte.¹ Das Ästhetische kritisierte er scharf als das widerchristliche Prinzip. Er war allerdings selbst zu sehr Ästhet, als daß er nicht alles daransetzen mußte, die verketzerte Ästhetik wieder in ihr Recht einzusetzen – »will heißen, ihr zumindest den Charakter einer religiösen Propädeutik zu belassen«.² Ausgerechnet Dietrich Bonhoeffer bedenkt am Ort der Gefangenschaft in Tegel in einem Brief vom 23.1.1944, ob diese Ausweisung der »ästhetischen Exi-

1 Vgl. J. Ritter, Art. Ästhetik, in: HWP 1, 555- 580, hier: 571.

2 W. Jens, Theologie und Literatur: Möglichkeiten und Grenzen eines Dialogs im 20. Jahrhundert, in: Ders. u. a. (Hg.), Theologie und Literatur, München 1986, 30-56, hier: 33.

stenz« (Kierkegaard) aus der Kirche nicht rückgängig zu machen ist; denn hier könne ein Verständnis für den »Spielraum der Freiheit« zurückgewonnen werden, aus dem Kunst und Bildung erwachsen.³ Aufschlußreich ist, daß für Bonhoeffer der Spielraum der Freiheit, der in Bildung, Kunst, Freundschaft und Spiel Gestalt gewinnt, dem Bereich des Ethischen, der durch Mandate bestimmt ist, vorgeordnet bleibt. Wir wollen diesen Verweisen weiter nachgehen. Unter theologischer und religionspädagogischer Fragestellung geben wir zunächst einen Einblick in die gegenwärtige Ästhetik-Diskussion (1), erörtern anhand des Bilderverbots und des biblischen Offenbarungsverständnisses das Problem einer theologischen Ästhetik (2) und beschreiben religionspädagogische Perspektiven (3). Im Zentrum steht der Begriff der ästhetischen Erfahrung. Wie verhalten sich ästhetische und religiöse Erfahrung zueinander?

1 Tendenzen der Ästhetikdiskussion

1.1 Zu gegenwärtigen Ansätzen der Ästhetik

»Ästhetik« läßt sich im ursprünglichen und eigentlichen Sinn des Wortes als *Lehre von der Wahrnehmung* verstehen. Zugleich wird der Begriff seit Alexander Gottlieb Baumgartens Vorlesung von 1742, die den Namen »Aesthetik« trägt (sein Buch »Aesthetica« erschien 1750), für die *philosophische Kunsttheorie* verwendet.

Baumgarten hat die Wissenschaft von der Kunst Ästhetik genannt, die er als Wissenschaft von der Vollkommenheit der sinnlichen Erkenntnis definiert, weil Kunst durch ihre Wirkung auf die Sinne die Tiefen des Gefühls erschließt. Die Ästhetik ist bei Baumgarten strenggenommen eine Lehre von der Empfindung; sie bezieht sich auf die Subjektivität und wird als ein eigener Bereich der objektiven Welt des Verstandes gegenübergestellt. Die Ästhetik erhält seit Baumgarten einen eigenen »Gegenstandsbereich«, den Rang einer Erkenntnistheorie; aber seine Unterscheidung zwischen streng logischer und sinnlicher Erkenntnis führt dazu, daß *die Kunst* neben Logik und Metaphysik *zu dem Anderen der Vernunft* wird. Der Grund dafür liegt in der neuzeitlichen Entgegensetzung von Subjektivität und Objektivität. Die Erfahrung, die wir in der sinnlichen Wahrnehmung machen, bricht auseinander. »Auf der einen Seite ist Wahrnehmung nun die Rezeptivität unserer Sinnesorgane für die Informationen aus der sogenannten ›Außenwelt‹. Auf der anderen Seite ist sie das Spielen der subjektiven Empfindungen in sich selbst, das nach ›Wahrheit‹ weder fragen kann noch zu fragen braucht, sondern im Ausdruck seiner eigenen Tiefe sein Genügen findet.«⁴

Georg Picht entfaltet im Gegenzug gegen das Verständnis der Ästhetik des 18. bis 20. Jahrhunderts die Ästhetik als *fundamentale Lehre von der Wahrnehmung*, die er als eine Form der Erkenntnis versteht, die allem Denken vorgegeben ist. Die Kunst entfaltet er aus den Weisen menschli-

3 D. Bonhoeffer, Widerstand und Ergebung, München 1954, 136.

4 G. Picht, Kunst und Mythos, Stuttgart 1987, 398f. Vgl. das Vorwort von C.F. von Weizsäcker, ebd., XIII-XIX.

cher Wahrnehmung. Wenn Kunst ein Wahrnehmen voraussetzt, unterscheidet sich dieses allerdings radikal von allem, was die modernen Wahrnehmungstheorien dazu entwickelt haben. Er versucht, das Verständnis von Wahrnehmung aus der neuzeitlichen Subjekt- Objekt-Spaltung herauszuwinden und damit die »Wende der Wahrnehmung« (A.M.K. Müller) mitzuvollziehen, die durch die ökologische Krise herausgefordert ist.

Picht entwickelt ein Verständnis des Kunstwerks, in dem zur Erscheinung gelangt, was dem Menschen schlechthin unverfügbar ist. »Die Autonomie der Kunst ist deshalb der Autonomie des Subjekts diametral entgegengesetzt.«⁵ Dem entspricht, daß sich der Mensch gerade durch seine Einbildungskraft als ein aus sich in das Universum hinausversetztes, *exzentrisches Wesenerfährt*.⁶ Eben dadurch kann der Mensch in der Kunst die Welthaftigkeit von »Welt« zur Darstellung bringen.⁷ Picht spricht terminologisch von der »Phänomenalität« eines Phänomens. Er bestimmt nämlich die Phänomene nicht von den Dingen, aber auch nicht von den Subjekten her, denen sie erscheinen, sondern umgekehrt die Objekte und Subjekte von den Phänomenen her. Ein Phänomen ist alles, was von sich aus ans Licht tritt, zum Vorschein kommt, ob es vom Menschen wahrgenommen wird oder nicht.⁸ Thema und Inhalt der Kunst ist es, sichtbar und hörbar zu machen, wie alles, was Phänomen sein kann, sich von sich aus zeigt. Phänomen-Sein heißt aber nichts anderes als Sich-Darstellen. Durch die Kunst als Darstellung wird hörbar oder sichtbar gemacht, was wir ohne Kunst weder hören noch sehen noch überhaupt entdecken könnten. Für das Verständnis der künstlerischen Darstellung ist grundlegend, daß wir unterscheiden zwischen dem X, das zur Darstellung kommt, und der Darstellung als solcher. Die Verweisung von der Darstellung auf das darzustellende X wird meistens unterschlagen. Darstellung verweist über sich hinaus; diese Eigenschaft haben »Objekte« eben nicht.⁹ Gerade die Kunst ermöglicht eine Form der Erkenntnis, die allem Denken vorausliegt. Andererseits kann das Denken mit Kunst, Mythos und Sprache unter dem Begriff der Darstellung zusammengefaßt werden. Zur Darstellung gehört in jedem Fall das, was dargestellt wird, und seine *Projektion*, in der das Darzustellende zur Darstellung gelangt. Zur Darstellung gehört ein bestimmtes Medium, in dem dargestellt wird. Das Medium der Dichtung ist die Sprache, das Medium der Malerei und Plastik der Raum, das Medium der Musik die Zeit. Darüber hinaus unterscheiden sich die Künste dadurch, daß jede Kunst das Dargestellte in einer bestimmten »Sphäre« zur Darstellung bringt: die Sphäre der Malerei sind Linien und Farben, die Sphäre der Musik Klänge und Rhythmen.¹⁰ Die Kunst entwirft das, was sich ihr zeigt, in einen Raum hinein, den Picht den Darstellungsraum nennt. Die Einbildungskraft bewegt sich nicht im Leeren, sondern bedarf eines Raums, in den hinein sie ihre Bilder projiziert. Auch von ihren Darstellungsräumen her lassen sich die Künste unterscheiden.¹¹

Wir haben hier einen großangelegten Versuch vor uns, die Ästhetik wieder ursprünglich als Wahrnehmungslehre zu fassen und die Kunst weder auf ästhetische Objekte noch auf die ästhetische Empfindung des Subjekts einzuschränken. Die theologische und religionspädagogische Bedeutung dieses Versuchs liegt darin, daß Picht einen unaufhebbaren Zu-

5 Ebd., 112.

6 Vgl. ebd., 267.

7 Vgl. ebd., 383.

8 Vgl. ebd., 251.

9 Vgl. ebd., 261. Der Begriff der Mimesis ist allerdings schon früh als Imitation umgedeutet worden.

10 Vgl. ebd., 381.

11 Vgl. ebd., 262ff; s.u. Anm. 128.

sammenhang sieht zwischen dem Licht der Offenbarung und dem Mythos sowie seiner Erscheinung in der Kunst. Seine These ist, daß sich der Sinn des Glaubens verflüchtigt, wenn wir nicht mehr wahrnehmen, wie das Licht der Offenbarung in die Welt des Mythos einbricht. »Indem man die Erfahrung negiert, die vom Evangelium vorausgesetzt wird, negiert man das Evangelium selbst, gerade weil es sich als Widerspruch gegen diese Erfahrung durchsetzt . . . Die Frage nach der Wirklichkeit von Kunst und Mythos ist also mit der Frage nach dem unaufhebbaren Widerspruch des Evangeliums zu Kunst und Mythos unlösbar verkoppelt.«¹² *Das Evangelium verliert seinen Resonanzboden und seine unterscheidende, erhellende Kraft, wenn es in religiösen Lernprozessen nicht im Zusammenhang mit Kunst und Mythos erscheint.* Pichts Ästhetik gehört in die Reihe jener Entwürfe, die wie der junge Schelling und Hegel, wie Heidegger, Adorno, Marcuse und Gadamer die ästhetische Erfahrung für einen herausragenden Modus der Erkenntnis halten. *Das gelungene Kunstwerk ist hier die unverzichtbare Instanz für die Wahrheit.* So unterschiedliche Konzeptionen wie H.-G. Gadammers universale Hermeneutik und Th. W. Adornos Ästhetik der Negativität stimmen darin überein, daß der Ort der Wahrheit im Kunstwerk liegt, weil hier die abendländische Metaphysik die geringsten Spuren hinterlassen hat. Aus diesem Grund setzt auch Picht seinen Versuch, die seit der Antike übliche systematische Trennung von Denken, Wahrnehmung und Affekt wieder aufzuheben, im Bereich der Kunst an.¹³

Auf der anderen Seite gibt es Theorien, bei denen sich die ästhetische Wahrnehmung in reine Reflexion bzw. sprachlose Intensität verliert. Hier ist *die Werkprämisse aufgegeben*, auf jeden Fall die Wirkung wichtiger als das Werk. Gelungen oder schön sind alle Gegenstände, die als Medium eine intensive ästhetische Wahrnehmung des Subjekts entbinden. Ästhetische Gegenstände als Träger festumrissener Bedeutungen drohen zu entgleiten.¹⁴

In diese Reihe ästhetischer Theorien gehört *Friedrich Nietzsche*, für den angesichts des Zwiespalts zwischen Kunst und Wahrheit die Kunst die Bedingung des Lebens überhaupt ist, weil das Leben selbst auf Schein, Täuschung und Irrtum beruht. Bei Nietzsche ist das Ästhetische das Tor zum Dionysischen, in dem das Subjektive bis zur völligen Selbstvergessenheit gesteigert und von der Welt der theoretischen Erkenntnis und des moralischen Handelns abgekoppelt wird.¹⁵ Die »Flamme der Subjektivität« hat nicht nur die Kunst, sondern auch das Absolute verzehrt, das Hegel noch zu retten versuchte.¹⁶ Aber auch der Kant der »Analytik« der ästhetischen

12 Ebd., 9f.

13 Vgl. von Weizsäcker, s.o. Anm. 4, XIX.

14 Vgl. M. Seel, Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität, Frankfurt/M. 1985, 46. Seel nennt diese Theorien daher »entzugsästhetisch«.

15 J. Habermas, Der Eintritt in die Postmoderne, Merkur 37 (1983) 752-761, hier: 759.

16 Vgl. dazu genauer Picht, Kunst, 14ff. 98ff.

Urteilkraft, der rigoros die Unbestimmbarkeit der ästhetischen Gefallensmomente hervorhob, gehört nach M. Seel in diese Reihe, neuerdings W. Iser und R. Bubner.¹⁷ Diese Gegenüberstellung der Theorien bei Seel hat heuristische Funktion: Er möchte zeigen, daß es sich um komplementäre Strategien handelt, die aus unterschiedlichen Gründen eine spezifische Rationalität des ästhetischen Verhaltens bestreiten und die Kunst zum schlechthin Anderen der Vernunft erheben. Er möchte wie A. Wellmer diese gegensätzliche Zwangslage durchbrechen und verwandeln durch die Konzeption pluraler Rationalitäten: »die Aufhebung der *einen* Vernunft in einem Zusammenspiel pluraler Rationalitäten«.¹⁸ Die Kunst soll also nicht der Ort einer »höheren Rationalität«, sondern Medium einer Entgrenzung unseres Rationalitätsverständnisses sein. Sie steht nicht für das Ganze einer anderen Vernunft, sondern für die Möglichkeiten einer *Erweiterung* unseres Wahrnehmungs-, Begriffs- und Kommunikationsvermögens.¹⁹

Die Wahrheitsmomente der zuvor genannten ästhetischen Theorien sollen nicht vernachlässigt werden. So hat m.E. Bubner darin recht, daß die gegenwärtige Kunst selbst die strenge Entgegensetzung von Kunst und Alltag aufgehoben hat, daß unser Alltag dank der steten Gegenwart von Reklame, Mode und Design, von Zeichen, die ästhetisch wirken, durchsetzt ist und daß die »Objektivität« der Kunst mit der »Subjektivität« des Betrachters zusammengehört.²⁰ Wellmer und Seel knüpfen ausdrücklich an Adorno an; aber sie möchten das unterscheidend Ästhetische stärker hervorheben, das »Denken der Differenz« fördern. Es lassen sich auch gleichgerichtete Intentionen zwischen Picht und diesem »dritten Weg« ästhetischer Theorien – K.H. Bohrer und F. Koppe sind hier ebenfalls zu nennen – herausarbeiten (z.B. die Aufhebung der Trennung von Wahrnehmung und Denken). Der Unterschied besteht vor allem in der *Reichweite* der Theorieansätze. Picht entwickelt gerade von der Kunst her eine (Wahrheits-)Theorie universaler Reichweite, während Wellmer, Seel u.a. ihren Ansatz bewußt auf »ästhetische Rationalität« beschränken wollen. Bevor wir diesen »dritten Weg« näher beschreiben, schalten wir eine *Zwischenüberlegung zum Verhältnis von Ästhetik und Theologie* ein. Wir haben den Hinweis auf den Entwurf Pichts an den Anfang gestellt, weil hier eine – gewiß nicht zufällige – Affinität zu fundamentaltheologischen Einsichten besteht, besonders wenn er die Exzentrizität des Menschen durch seine Einbildungskraft hervorhebt. Mit Picht, Gadamer, Adorno u.a. muß die Theologie ein Interesse daran haben, die subjektivistische Ver-

17 Vgl. Seel, Kunst, 47.

18 A. Wellmer, Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne, Frankfurt/M. 1985, 109.

19 Vgl. ebd., 65.69.

20 Vgl. R. Bubner, Warum brauchen wir eine Theorie ästhetischer Erfahrung?, Merkur 37 (1983) 817-823, hier: 819. Vgl. ders., Zur Analyse ästhetischer Erfahrung, in: W. Oel-müller (Hg.), Kolloquium Kunst und Philosophie 1. Ästhetische Erfahrung, Paderborn u.a. 1981, 245-262 und die Diskussion um den Werkbegriff, ebd., 262ff. Daraus folgt aber m.E. nicht der Verzicht auf die Kategorien Werk und Wahrheit.

gung der neuzeitlichen Ästhetik aufzubrechen und nach der *Wahrheit* der Kunst – als dem Vorschein kommender Wahrheit – zu fragen. Wird von einem bestimmten Wahrheitsverständnis her der Ästhetik bestritten, daß sie sich »in der Perspektive auf Wahrheit« (Adorno) bewegt, hat das Konsequenzen auch für die Theologie. Besonders Picht, aber auch Adorno, Heidegger und Gadamer arbeiten heraus, daß die Kunst die Wahrheit nicht schafft, sondern aufdeckt.²¹ In der Kunst gelangt die Wahrheit zur Erscheinung, die dem Menschen »schlechthin unverfügbar« ist.²²

Daher sollte es im Blick auf das Wahrheitsverständnis keine falsche Alternative zwischen Theologie und Ästhetik geben. In eine Ästhetik gehört jedoch nicht nur die Reflexion auf die Kunst als Ort der Wahrheit, sondern auch *ästhetische Urteilsbildung und Kritik*. Ein entscheidendes Kriterium für die Urteilsbildung in theologischer Hinsicht ist ein »kommunikativ buchstabiertes« Verständnis von Freiheit (K.E. Nipkow), Freiheit als inhaltlich bestimmte *Lebensform*. Wir können einerseits annehmen, daß Wahrheit in authentischen Kunstwerken zur Darstellung kommt und in der ästhetischen Erfahrung einen neuen »Sitz im Leben« gewinnt; andererseits ist eine intersubjektive Verständigung über diese Erfahrungen anhand ästhetischer und theologischer Kriterien, also Urteilsbildung und Kritik möglich. Vorgegebene Wahrheit, die aufgedeckt wird, und diskursive Verständigung über Aspekte der Wahrheit stehen in dialektischer Spannung (vgl. u. S. 26).

Ästhetische Theorien mit universaler und begrenzter Reichweite stehen also nicht notwendig im Widerspruch zueinander. Wo es aber um das Gespräch der Religionspädagogik mit der »Ästhetischen Erziehung« über Bildungs- und Lernprozesse geht, ist es wenig sinnvoll, ästhetische Theorien mit universaler Reichweite heranzuziehen; daher gewinnt für diese Fragestellung jener »dritte Weg« besondere Bedeutung.

An *Karl Heinz Bohrer*s Ästhetik der »Plötzlichkeit« werden die Grundprobleme gegenwärtiger ästhetischer Theoriebildung exemplarisch deutlich. Auf der einen Seite beruft sich Bohrer auf die epochale Bedeutung der Avantgardebewegung, die den Autonomiestatus des Kunstwerks in Frage stellt und Kunst als Provokation versteht. Auf der anderen Seite bemüht er sich um die Begründung der Autonomieästhetik – unabhängig von idealistischer Philosophie – im Rückgriff auf Nietzsche; denn mit der Preisgabe der Autonomieästhetik würden wir die Kategorien verlieren, in denen wir Kunst zu denken vermögen. Adorno hatte sich eindeutig für

21 Vgl. A. Grözinger, *Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der Praktischen Theologie*, München 1987, 69. K. Hamburger (vgl. *dies.*, *Wahrheit und ästhetische Wahrheit*, Stuttgart 1979, 138) dagegen hält den Begriff der ästhetischen Wahrheit für einen in sich selbst widerspruchsvollen Begriff.

22 Vgl. Picht, *Kunst*, 112. Einen Gesamtüberblick über gegenwärtige »Theorien der Kunst« geben: D. Henrich/W. Iser, *Theorien der Kunst*, Frankfurt/M. 31987. Einen Überblick über die internationale Diskussion geben die Vorträge des 8. Internationalen Kongresses für Ästhetik: G. Wolandt (Hg.), *Die Ästhetik, das tägliche Leben und die Künste*, Bonn 1984.

den Autonomiestatus der Kunst gegen die Radikalisierung der Avantgarde entschieden; Bohrer möchte beides zugleich festhalten – auch um den Preis, daß seine Theorie widersprüchlich wird.²³

Die Differenz zwischen Ästhetischem und Nichtästhetischem macht Bohrer an dem zeitlichen *Begriff der Plötzlichkeit* fest. Ästhetisch relevant sind die Phänomene, die plötzlich »etwas Unverständliches zur Welt« bringen und bis dahin geltende Wirklichkeitsauffassungen unvermittelt außer Kraft setzen.²⁴ Plötzlichkeit bezeichnet nicht nur eine »ästhetische Wahrnehmungsgewißheit«, sondern auch eine bestimmte Struktur fiktionaler Sprache.²⁵ In der schockartigen Benommenheit ästhetischer Erfahrung liegt die Möglichkeit, sich aus der Befangenheit im Hergebrachten imaginativ zu befreien. Bohrer erklärt die *Kategorie der »Gegenwart«*, die mit der romantischen Ästhetik und W. Benjamin unentbehrlich wurde, zur zentralen ästhetischen Kategorie, allerdings ohne den utopischen Horizont, den sie bei Benjamin hatte.²⁶ Der *Augenblick*, der *Jetztzeitpunkt (kairos)* unterbricht das Geläufige und gehört zur antizipatorischen Struktur jedes ästhetischen Entwurfs.²⁷ Wie in R. Bultmanns streng präsentisch gedachter Eschatologie ist der Augenblick der vorlaufenden Entschlossenheit, des eigentlichen Seinkönnens, der plötzlich sich ereigneten Zukunft die Bedingung der Möglichkeit dafür, daß das Neue, Unverständliche, Unbekannte einen »Ort« bei uns findet.²⁸

Die Strukturverwandschaft zu Bultmanns Ansatz läßt sich noch weiter verfolgen. Bei Bohrer wird das Ästhetische in ein »Identitätserlebnis« des Augenblicks verschlungen; der Prozeß der erschließenden *Verarbeitung* des plötzlichen Widerfahrnisses, der Weg zurück in die Alltagserfahrung ist nicht mehr ästhetisch. Ästhetisch sind allein die Situationen umstürzender Erfahrungen, nicht aber die Folgen.²⁹ Dementsprechend wirkt »das allgemeine Daß des Eindrucks von Kunst« unabhängig von der Erkenntnis des Was.³⁰ Je stärker dieses Daß in der ästhetischen Erfahrung überwältigt, um so mehr bekommt das moderne Kunstwerk die Chance, unabhängig von festgelegten Ideen begriffen zu werden.³¹ Die emphatische Erkenntnis der ästhetischen Erfahrung entzieht sich gerade der Reflexion. Zugleich besteht Bohrer jedoch auf dem genuinen *Erkenntnisgewinn* der plötzlichen Wahrnehmung; denn ohne »Erkenntnisqualität« wird Kunst zum Kunstgewerbe.³² Bohrer ist auch an den Folgen, an einer übergreifenden Ausstrahlung des plötzlich Wahrgenommenen interessiert, etwa an »Gegenwartsreflexion«³³, an »Selbstkritik der Gegen-

23 Vgl. P. Bürger, Zur Kritik der idealistischen Ästhetik, Frankfurt/M. 1983, 75f.

24 K.H. Bohrer, Plötzlichkeit. Zum Augenblick des ästhetischen Scheins, Frankfurt/M. 1981, 20 unter Berufung auf Kleist und Schlegel.

25 Vgl. ebd., 8.

26 Vgl. ebd., 72f.

27 Vgl. ebd., 74.

28 Bohrer spricht von der »Signifikanz des Unbekannten« (75), davon, daß das Neue das dem Augenblick Adäquate ist (76).

29 Vgl. *Seele*, Kunst, 58.

30 Bohrer, Plötzlichkeit, 79.

31 Vgl. ebd.

32 Vgl. ebd., 18.

33 Vgl. ebd., 103.

wart«³⁴. Da er aber die Autonomie des Ästhetischen rein bewahren möchte, indem er es auf die Augenblicks-Struktur kreativer Vorgänge beschränkt, kann er den Erkenntnisgewinn nicht mehr in ästhetische Kategorien einholen. Weil er keine Aussagen mehr darüber macht, was Kunst ist, sondern nur noch darüber, wie sie wirkt, kann er auch das nicht mehr sagen.³⁵

In seinem neuen Buch verfolgt Bohrer die Kategorie des »Augenblicks« als zentralen Modus kontingenter Erfahrung historisch bis zum romantischen Brief zurück, den er für den Ursprungsort ästhetischer Subjektivität hält. Er versucht die These zu belegen, daß wir mit einer Opposition zwischen ästhetischer und sozialer Moderne zu rechnen haben, und wendet sich gegen die geläufige Bestimmung der Kunst unter soziologischen und sozialhistorischen Kategorien sowie gegen ein Ästhetischwerden des »Diskurses«.³⁶

Eben diesen Versuch, das Ästhetische in Verbindung zu einem Modus kommunikativen Handelns zu bringen, unternimmt *Franz Koppe*. Seine Ästhetik steht in erklärter Nähe zu J. Habermas.

Nach Habermas erneuert die ästhetische Erfahrung nicht nur die Interpretation der Bedürfnisse, in deren Licht wir die Welt wahrnehmen; »sie greift gleichzeitig in die kognitiven Deutungen und normativen Erfahrungen ein und verändert die Art, wie alle diese Momente aufeinander verweisen.«³⁷ Ästhetische Erfahrungen sind also mit moralisch-praktischen und »Tatsachen«-Diskursen auf vielfältige Weise verschränkt, reichen aber über diese hinaus.

Koppes Ästhetik stellt sich wie eine Ellipse mit zwei Brennpunkten dar. Auf der einen Seite gilt sein Interesse dem ästhetischen Zeichen, auf der anderen Seite der Artikulation von Bedürfnissen. »Nicht zwar das Bewirken von Gefühlen kann *Grundlage für eine Definition ästhetischer Sprachverwendung* sein, wohl aber die *Artikulation von Bedürfnissen*.«³⁸ Die Kunst steht – hin und her gehend zwischen Sinnlichkeit und Reflexion – in der Mitte zwischen dem praktischen Leben selbst und dem begrifflichen Denken.³⁹ Dementsprechend stellt Koppe die ästhetische Rede als *bedürfnisartikulierende* Rede der *behauptenden* Rede gegenüber, die am reinsten in der Wissenschaft beheimatet ist. Andererseits *überbietet* die

34 Vgl. ebd., 40.

35 Vgl. ebd., 86; vgl. *Seel*, Kunst, 60.

36 Vgl. K.H. Bohrer, *Der romantische Brief. Die Entstehung ästhetischer Subjektivität*, München/Wien 1987, 7f. Als Ergebnis stellt Bohrer fest, daß das ästhetische Subjekt im Akt der Imagination entsteht und dabei die autobiographisch-historischen Bedingungen vergißt. Das Ich ist aufgehoben in der Sprache und seiner »Trauer« (267f).

37 J. Habermas, *Die Moderne – ein unvollendetes Projekt*, in: *Ders.*, *Kleine politische Schriften I-IV*, Frankfurt/M. 1981, 444-464, hier: 461. Habermas spricht sich damit gegen eine falsche Aufhebung der Kunst in Alltagspraxis aus; er plädiert für eine differenzierte Rückkopplung der modernen Kultur mit der verdinglichten Alltagspraxis, die auf vitale Überlieferungen in *ganzer Breite* angewiesen ist, auf ein zwangloses Zusammenspiel des Kognitiven mit dem Moralisch-Praktischen und dem Ästhetisch-Expressiven (vgl. 458f.462).

38 F. Koppe, *Grundbegriffe der Ästhetik*, Frankfurt/M. 1983, 125.

39 Vgl. ebd., 168.

ästhetische Rede – unter Distanzierung von unmittelbaren Zwängen – die *lebenspraktische* Rede, indem sie durch Bedürfnisartikulation auf das »existentielle Defizit« antwortet.⁴⁰

Diese Überbietung geschieht durch kreative Verfahren der Vergegenwärtigung erfüllter wie unerfüllter Bedürfnisse, positiver wie negativer Betroffenheit.⁴¹ Die ästhetische Rede bringt vor allem die Betroffenheit in unterschiedlichen Lebenssituationen zum Ausdruck. Die Sprachen der Kunst dienen der bekundenden, primär wahrhaftigkeitsorientierten Verständigung. Sie helfen dem Menschen, die existentielle Befindlichkeit in Daseins-situationen kommunikativ darzustellen. Das Gemeinsame der ästhetischen Ausdrucksformen sieht Koppe in der innovativ, fiktiv, mehrdeutig *überbietenden* Vergegenwärtigung von Bedürfnissen.⁴²

Dieses überraschend einfache Modell, das Koppe weiter differenziert, entspricht religionspädagogischen Erfordernissen, sofern es um Kunst als Praxis geht; wir greifen es später (3.2.2) wieder auf. Ästhetische und diskursive Rede werden unterschieden und zugleich sachgemäß in Beziehung gesetzt. Praktische Bedürfniskritik setzt nämlich nach Koppe gelungene Bedürfnisartikulation voraus; der Ideologiekritik kommt entscheidende Bedeutung zu.⁴³ Das Besondere und gelegentlich Provokative ästhetischer Rede liegt in der Intensität des Ausdrucks begründet, mit der eine Bedürfnissituation mit Bezug auf das Leben im ganzen vergegenwärtigt wird.⁴⁴ Darüber hinaus hängt die »ästhetische Wertschätzung« an der »Textqualität«, nämlich daran, daß die Dichtung die Sprache vom bloßen Medium der Verständigung zum kommunikativen Wertgegenstand wandelt, »der in reiner sinnlicher Eigenart ebenso signifikant wie unersetzlich ist«.⁴⁵ Die ästhetische Differenz hängt also weitgehend an der *Form*; das Problem der ästhetischen *Beurteilung* wird demgegenüber vernachlässigt. *Ästhetische Form und ästhetisches Urteil zusammen bilden aber das unterscheidend Ästhetische*. In dieser Hinsicht führt der Ansatz von Seel weiter. Bevor wir diesen Gesichtspunkt angemessen berücksichtigen können, müssen wir zunächst klären, was ästhetische Erfahrung ist. Die starke Betonung von »Plötzlichkeit« und »Betroffenheit« zeigt, daß die Konzeptionen von Bohrer und Koppe näher beieinander liegen, als es auf den ersten Blick scheint; ihre ästhetische Relevanz gründet in dem Begriff der ästhetischen Erfahrung. Die Kategorien sind zugleich charakteristisch für die religiöse Rede.

1.2 Was ist ästhetische Erfahrung?

Hans Robert Jaufß hat diesen Begriff wieder in das Zentrum der Diskussion

40 Vgl. ebd., 135.

41 Vgl. ebd.

42 Vgl. ebd., 138f.143ff.147ff.

43 Vgl. ebd., 153.

44 Vgl. ebd., 130. Anthropologisch und theologisch fragwürdig ist Koppes Annahme, daß das Ästhetische das Bedürfnis »nach umfassender Sinn Ganzheit« erfüllt (159), vgl. 136.

45 Ebd., 167.

gerückt; ihm geht es dabei zugleich um eine *Rehabilitierung des ästhetischen Genusses*. Die »ästhetische Urfahrung« ist das genießende Verhalten, das Kunst auslöst.⁴⁶ Im genießenden Verhalten findet ein Wechselspiel zwischen Objekt und Subjekt, eine dialektische Beziehung zwischen Selbstgenuß und Fremdgenuß statt, ja es geht um »Selbstgenuß im Fremdgenuß«.⁴⁷ Ästhetischer Genuß schwingt hin und her zwischen uninteressierter Kontemplation und erprobter Teilnahme; er ist eine Weise der Erfahrung seiner selbst in der Erfahrung des anderen.⁴⁸ Mit drei Grundbegriffen der ästhetischen Tradition (Poiesis, Aisthesis, Katharsis) benennt Jauß drei *Funktionen der ästhetischen Erfahrung*; sie hat nämlich eine *produktive*, eine *rezeptive* und eine *kommunikative* Funktion:

Für das *produzierende* Bewußtsein besteht sie »im Hervorbringen von Welt als seinem eigenen Werk (Poiesis); für das *rezipierende* Bewußtsein im Ergreifen der Möglichkeit, seine Wahrnehmung der äußeren wie der inneren Wirklichkeit zu erneuern (Aisthesis), und schließlich – damit öffnet sich die objektive auf *intersubjektive Erfahrung* – in der Beipflichtung zu einem vom Werk geforderten Urteil oder in der Identifikation mit vorgezeichneten und weiterzubestimmenden Normen des Handelns« (Katharsis).⁴⁹

Ästhetische Erfahrung wird also umfassend verstanden; sie setzt von etwas zu etwas frei.⁵⁰ Sie bezieht sich auf die Lebenspraxis (vgl. den Begriff der »Lebenskunst«) wie auf die Produktion und Rezeption der Künste. Fraglich ist, ob das von Jauß hervorgehobene Moment des Genießens für die ästhetische Erfahrung insgesamt charakteristisch ist und nicht vielmehr für bestimmte Formen der *ästhetischen Wahrnehmung* zutrifft, die der Erfahrung vorausliegen. Vor allem die Auslösung ästhetischer Erfahrung hat Bohrer m.E. treffender beschrieben. *Plötzlich* wird der gewohnte Lebenszusammenhang unterbrochen und die Alltagspragmatik für den Augenblick suspendiert. Die klare Distanz zwischen Subjekt und Objekt wird aufgehoben. Eine neue Erfahrung mit der Erfahrung wird möglich, wenn eine veränderte und verändernde Rückkehr in den gewohnten Lebenszusammenhang erfolgt. Ästhetisch machen wir also »Erfahrungen mit den Erfahrungen«.⁵¹ Ästhetische Erfahrung ist kein gegenüber der lebensweltlichen Erfahrung abgesonderter Modus der Erfahrung, sondern meint einen bestimmten, nämlich ästhetischen Vollzug einer bedeutsamen Erfahrung. In ihr ereignet sich eine Änderung der Einstellung zu dem, was als gelungenes ästhetisches Objekt erfahren wird, zugleich aber eine Einstellungsänderung gegenüber den Möglichkeiten des ästheti-

46 Vgl. H.R. Jauß, Kleine Apologie der ästhetischen Erfahrung (Konstanzer Universitätsreden 59), Konstanz 1972, 7.

47 H.R. Jauß, Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik, Frankfurt/M. 1984, 83f.

48 Vgl. ebd., 85.

49 Ebd., 88f.

50 Vgl. ebd., 88.

51 *Seel*, Kunst, 171. Hier liegt eine sachgemäße Entsprechung zu der von E. Jüngel und G. Ebeling häufig verwendeten Formel »Erfahrung mit der Erfahrung« vor.

schen Umgangs mit der eigenen Erfahrung. »Eine ästhetische Erfahrung machen heißt sich die Sichtweise oder Einstellung zu eigen machen, deren Gehalte das ästhetische Objekt präsentiert; damit untrennbar verbunden ist der Erwerb einer veränderten ästhetischen Einstellung zu den Objekten und Formen, deren Wahrnehmbarkeit sich in der ästhetischen Erfahrungssituation erschließt.«⁵² Das ästhetische Objekt bewirkt also kraft seiner präsentativen Artikulation eine überraschende Irritation der mitgebrachten Erfahrung und bewirkt eine neue Erfahrung mit der Erfahrung, indem sie für kommende Erfahrung öffnet. *Ästhetische Erfahrung ist »spielerisch vollzogene Erfahrung«*; sie hat *projektiven* Charakter.⁵³ Sie gewährt bei aller »Betroffenheit« (Koppe) und Ergriffenheit einen Spielraum der Freiheit gegenüber der bisherigen Erfahrung und gegenüber der erfahrenen Situation und hilft so, neue Möglichkeiten zu entdecken. Ästhetische Erfahrung ist einerseits außerordentliche Erfahrung, Erfahrung an der Grenze, weil wir den gewohnten Lebenszusammenhang verlassen; andererseits läßt sie sich im Sinne einer *Erweiterung* in die Alltagserfahrung einholen. Möglich ist eine solche Erweiterung, weil sich in der ästhetischen Erfahrung eine Verwandlung der Wirklichkeit auf symbolische Zeichenhaftigkeit hin vollzieht, durch die ästhetische Erfahrung wiederholbar wird.⁵⁴ In ihr wird für einen Augenblick die Fremdheit der Wirklichkeit aufgehoben; damit verschafft sie uns aber gerade ein verschärftes Bewußtsein von dieser Fremdheit. Ästhetische Erfahrung bringt also einen *Komparativ* in unsere Erfahrung. Die Freude am gelungenen Augenblick und das Leiden an der Fremdheit werden gesteigert; die Wirklichkeit wird intensiver erfahren.⁵⁵ Niederschlag der Erfahrung kann das *Gestalten* unserer Praxis- und Lebensform sein.⁵⁶ Sie kann jedoch auch zur *Urteilsbildung* führen. Das ästhetische Urteil beruht auf Erfahrung, expliziert diese aber kritisch. Die *Kriterien* der Urteilsbildung sind umstritten.

Nach Habermas soll die Kritik herausarbeiten, daß ein Werk oder eine Darstellung »authentischer Ausdruck einer exemplarischen Erfahrung« ist, so daß das Werk oder die Darstellung »als die Verkörperung eines Anspruchs auf Authentizität wahrgenommen« und verstanden werden kann. Ästhetische Kritik möchte die Teilnahme an der Erfahrung der Lebenswelt ermöglichen, die in der Darstellung exemplarisch verdichtet ist.⁵⁷ Seel hält demgegenüber mit Adorno daran fest, daß ein Werk nicht deswegen gelungen ist, weil es einen Erfahrungszusammenhang wahrhaftig wiedergibt, sondern authentisch ist es durch die präsentativ geladene Konstruktion, »an der den Wahrnehmenden die Gegenwart ihrer

52 Ebd., 280.

53 Vgl. ebd., 283.

54 Vgl. J. Anderegg, Sprache und Verwandlung. Zur literarischen Ästhetik, Göttingen 1985, 92ff.

55 Von einer *Intensivierung der Erfahrung* durch das Kunstwerk spricht auch H. Marcuse, Die Permanenz der Kunst, in: Ders., Schriften 9, Frankfurt/M. 1987, 224, vgl. 201.

56 Vgl. R. zur Lippe, Sinnenbewußtsein. Grundlegung anthropologischer Ästhetik, Reinbek 1987, 369ff.

57 J. Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1, Frankfurt/M. 1981, 41, vgl. 70.

Erfahrung erfahrbar wird.⁵⁸ Wegen ihrer Autonomie sind nicht die ästhetischen Zeichen in Kategorien der Kommunikation zu beschreiben, wohl aber die *ästhetische Praxis*, die sie auslösen können. Gerade weil sie keine primär kommunikativen Zeichen sind, können sie sich als vorzügliche Medien der Kommunikation und Reflexion erweisen. So gelten für die ästhetische Beurteilung gelungener Darstellungen ausschließlich *ästhetische* Sichtweisen und Einstellungen.⁵⁹

In religionspädagogischen Lernfeldern wird es nicht nur darum gehen, existentielle Betroffenheit auszulösen, die Teilnehmer zu ermutigen, ihre Situation mit Hilfe überbietender bedürfnisartikulierender Rede zum Ausdruck zu bringen oder durch poetische Rede allererst neue Erfahrungen zu stiften. Es ist ebenfalls erforderlich, *ästhetische Urteilsfähigkeit* anzubahnen; denn es kommt dem Religionsunterricht *insgesamt* zugute, wenn deutlich wird, daß auch in einem Bereich, in dem es kein »richtig« oder »falsch« gibt, intersubjektive Verständigung über Erfahrungen möglich und notwendig ist. Dabei hat sich die ästhetische Argumentation immer wieder an dem Eigensinn ästhetischer Zeichen zu orientieren.

Zusammenfassend können wir über den »dritten Weg« ästhetischer Theoriebildung feststellen: Ästhetische Erfahrung und das Werk stehen in einem dialektischen Verhältnis. Die Wahrheit eines Werkes ist nicht unabhängig von denen zu denken, die mit ihm umgehen.⁶⁰ Das Werk und sein Rezipient gehören zusammen. Zu einem Werk gehört ferner die Geschichte seiner Auffassung und Interpretation. Es gewinnt seine Identität immer wieder durch die Geschichte neu realisierter ästhetischer Erfahrung hindurch. Aber die Wahrheit des Werkes wird nicht von den Rezipienten hervorgebracht, sondern sie gewinnt ihren Ort gerade in der *Begegnung* zwischen Werk und Rezipienten. Die »Objektivität« des Werkes wird also auf die »Subjektivität« des Betrachters hin geöffnet, es behält jedoch seinen Eigensinn und seine Widerständigkeit.

Worin liegen die *Gemeinsamkeiten* und die *Unterschiede* des *ästhetischen* und des *religiösen Umgangs mit Erfahrungen*? In der ästhetischen wie in

58 Seel, Kunst, 291. Umstritten ist also der Begriff der »Authentizität«.

59 Vgl. ebd., 292. Seel wendet sich damit gegen Koppe u.a., die die ästhetischen Zeichen unmittelbar an einen Modus des kommunikativen Handelns binden, den sie zugleich überbieten sollen. Vgl. auch A. Mertin, Der allgemeine und der besondere Ikonoklasmus, in: Ders. / H. Schwebel (Hg.), Kirche und moderne Kunst, Frankfurt/M. 1988, 146–168, hier: 148: »Die Basis der ästhetischen Erfahrung bildet die reale sinnliche und nichtbegriffliche Begegnung mit dem Kunstwerk. Jedes Kunstwerk muß in seiner jeweiligen Einzigartigkeit, in seiner konkreten Gestalt und in seinem Zusammenhang wahrgenommen werden.« Mertin bezeichnet den Prozeß der *Denkarbeit* gegenüber Kunstwerken als »ästhetische Erfahrung«.

60 Vgl. Bürger, Kritik, 81. Bürger spricht eingeschränkter als Picht in diesem Zusammenhang von der Wahrheit als einer *regulativen Idee*, an der die einzelnen Deutungen sich orientieren müssen, »wenn sie das Werk und zugleich die historische Situation der Rezipienten treffen wollen« (81). Der Begriff der ästhetischen Erfahrung läßt sich m.E. so fassen, daß Pichts Intention einer Überwindung der neuzeitlichen Subjekt-Objekt-Spaltung aufgenommen wird, denn der dialektische Begriff der Erfahrung als fundamentale Begegnungskategorie mit Wahrheit überwindet die subjektivistische Verengung des ästhetischen Bewußtseins, ohne auf die Objektivität des Kunstwerks auszuweichen.

der religiösen Erfahrung geht es um eine durch Überraschung, Verfremdung oder Schock ausgelöste Erfahrung des »müheleisen Einklangs« (Bubner) bzw. des Ganzseins in einem Augenblick der Gratwanderung zwischen Alltagseinstellung und ihrer Suspendierung, in der eine neue Erfahrung mit der Erfahrung gemacht wird. *Bestimmte Kennzeichen der religiösen Erfahrung* – Unmittelbarkeit, Erfahrung an der Grenze, Entstehung in Erschließungssituationen, Widerfahrnischarakter, Verwandlung der Wirklichkeit auf symbolische Zeichenhaftigkeit hin – *treffen ebenso für die ästhetische Erfahrung zu*.⁶¹ Was ist dann das entscheidend Religiöse gegenüber dem Ästhetischen? Jauß sieht den grundlegenden Unterschied im Moment der Freiwilligkeit und im Spielcharakter der ästhetischen Erfahrung: »Das Ritual ist obligatorisch, der Tanz bleibt freiwillig« (Lotmann).⁶² Aus mehreren Gründen ist es fragwürdig, gerade hier den Unterschied zu sehen. Im kultischen Spiel – verbunden mit Tanz und Gesang – liegt nicht nur die ursprüngliche Einheit von Sprache und Mythos, sondern auch die gemeinsame Wurzel des Religiösen und des Ästhetischen.⁶³ H. Schröer kann in der Wahrnehmung der im Evangelium proklamierten Freiheit geradezu den theologischen Ansatzpunkt für eine Beschäftigung mit der Ästhetik sehen.⁶⁴ Freiheit in Distanz und Nähe zur Welt ist die Lebensform der christlichen Religion. Sie beginnt wie die Kunst jenseits des Reiches der Notwendigkeit; sie ist schöpferische Vorwegnahme des Reiches der Freiheit im Reich der Notwendigkeit (Moltmann). Sie kann sich daher mit der Kunst im Kampf gegen Dogmatismus und Zwang verbünden; das schließt das Engagement für *verbindliche* Freiheit ein. Der Unterschied zwischen religiöser und ästhetischer Erfahrung wird vielmehr darin zu suchen sein, daß sich die *religiöse* Erfahrung im Widerfahrnis des Heiligen gründet. Im Blick auf *christliche* Erfahrung ist davon zu sprechen, daß Gott in der Person Jesu zur Welt gekommen ist und daß in diesem Ereignis die Botschaft gründet, daß wir »zur Freiheit befreit« (Gal 5,1) sind. Basis dieser Erfahrung ist nicht die reale sinnliche Begegnung mit dem *Werk*, sondern die Begegnung mit dem fleischgewordenen *Wort*, in dem Gott in die Welt der sichtbaren Wahrnehmung eingetreten ist, das aber der unmittelbaren Sichtbarkeit entzogen bleibt.⁶⁵

2 Das Bilderverbot als Kriterium einer theologischen Ästhetik

Der Mensch verwirklicht sein Menschsein in bestimmten Verhältnissen, die sich danach differenzieren lassen, welchen elementaren Unterscheidungen

61 Vgl. dazu genauer: P. Biehl, Alltagserfahrungen und Bedürfnisse, in: HbRE I, 214-227, hier: 217f.

62 Jauß, Erfahrung, 44.

63 Vgl. den Beitrag von H.-G. Heimbrock in diesem Band.

64 Vgl. H. Schröer, Art. Ästhetik, III, in: TRE I, 566-572, hier: 571.

65 Vgl. R. Leuenberger, Theologische Reflexionen über die Kunst, ZThK 81 (1984) 127-137, hier: 135.

er bei dieser Verwirklichung ausgesetzt ist. Er kann z. B. der elementaren Unterscheidung von *gut* und *böse*, von *heilig* und *unheilig*, von *schön* oder *nicht schön* bzw. *gelingen* oder *nicht gelingen* ausgesetzt werden. Dementsprechend läßt sich von einem *sittlichen*, einem *religiösen* oder von einem *ästhetischen* Verhältnis sprechen. Diese Verhältnisse können daraufhin befragt werden, wie der Mensch sich in ihnen zu Gott, zur Welt und zu sich selbst verhält.⁶⁶ Da das Evangelium den Menschen auch in seinem ästhetischen Verhältnis betrifft und sich jeweils in eine konkrete Gestalt entäußert, ist das *ästhetische Verhältnis als eine eigenständige Dimension theologisch zu reflektieren*. Aus theologischen Gründen hat in der Ästhetik die poetische Rede einen Vorrang vor der bildenden Kunst. Da das »Bild« aber innerhalb der Theologie ein unbewältigtes Problem darstellt, muß sich eine theologische Ästhetik gerade angesichts der Bilderfrage bewähren. Das *Bilderverbot* ist Kriterium theologischen Redens von Gott und Kriterium der theologischen Ästhetik, sofern sie sich zentral auf den Gottesgedanken bezieht. Daher ist es sinnvoll, das alttestamentliche Bilderverbot (Ex 20,4; Dt 5,8) schon als Ausgangspunkt für die Entwicklung einer Ästhetik in theologischer Perspektive zu wählen. Da im Alten Testament ein innerer Zusammenhang zwischen dem *Bilderverbot* und dem *Gedanken der Gottebenbildlichkeit* (Gen 1,26) besteht, wird von vornherein deutlich, daß das Bilderverbot nicht gegen eine Ästhetik ausgespielt werden kann.

Das Bilderverbot steht in engem Zusammenhang mit dem *Ganzen* der Jahweoffenbarung und ist im Blick auf Israels Umwelt »Ausdruck eines zutiefst unterschiedlichen Weltverhältnisses«. ⁶⁷ Es gehört zu der Verborgenheit, »in der sich Jahwes Offenbarung in Kultus und Geschichte vollzog«. ⁶⁸ Dementsprechend steht das Bilderverbot im Dekalog an zentraler Stelle. Es gehört mit dem ersten Gebot zusammen; beide Gebote sind von der doppelten Selbstaussage Jahwes umklammert, dienen seiner Selbstvorstellung. ⁶⁹ Betont das erste Gebot seine Einzigkeit, so wahrt das zweite Gebot seine Unvorstellbarkeit, das Geheimnis seiner »Personalität«. ⁷⁰

Der Sinn des Bildverbots lag jedoch nicht darin, Israel jede anschauliche Vorstellung zu verwehren; das Alte Testament spricht in konkreten Anthropomorphismen von Gottes Auge, Hand, Angesicht, von seinem Zorn, seiner Freude usw. »Das Verbot des Bildes bedeutet *nicht* den Verzicht auf die Gestalt. « ⁷¹ Ohne Gestalt, ohne Form kann uns nichts in dieser Welt be-

66 Vgl. E. Jüngel, »Auch das Schöne muß sterben« – Schönheit im Lichte der Wahrheit, ZThK 81 (1984) 106-126, hier: 107. Zur ästhetischen Erfahrung vgl. ebd., 125.

67 G. v. Rad, Theologie des Alten Testaments, Bd. 1, München 1957, 216, vgl. 217 (1962, 230f). Im Bilderverbot ist die Unterscheidung zwischen Gott und Welt angelegt. Vgl. W.H. Schmidt, Alttestamentlicher Glaube in seiner Geschichte, Neukirchen-Vluyn 1987, 98.

68 v. Rad, Theologie, 217.

69 Vgl. W. Zimmerli, Grundriß der alttestamentlichen Theologie, Stuttgart u.a. 1972, 103.

70 Vgl. Schmidt, Glaube, 98; vgl. H. Gese, Vom Sinai zum Zion, München 1974, 74.

71 C. Link, Das Bilderverbot als Kriterium theologischen Redens von Gott, ZThK 74 (1977) 58-85, hier: 65.

gegenen. Daher betrifft die Negation nicht die Gestaltwerdung Gottes. Die Gestalt ist aber unserer Verfügung entzogen. Gott schafft sich selber den »Rahmen« (K. Barth), in dem er sich offenbart. Er *nimmt* nach biblischem Sprachgebrauch eine Gestalt *an*, die eines Engels (Gen 18) oder die »Knechtsgestalt« (Phil 2,7). Besonders an Phil 2,7 wird deutlich, daß es sich um eine *verborgene* Gestalt handelt. Der Gestalt Gottes korrespondiert die *Gestalt der Welt*; auch sie ist verborgen und kann verfehlt werden. Gott hat den Menschen »zu seinem Entsprechen« (C. Westermann) geschaffen, damit er die *verborgene* Gestalt der Welt als einer von Gott zeugenden Schöpfung ans Licht bringt.⁷² Der Mensch kann seine Gottebenbildlichkeit (Gen 1,26) verfehlen, wenn er diese Verantwortung für die Gestalt der Welt nicht wahrnimmt.

G. Ebeling setzt Gottebenbildlichkeit und Bilderverbot in eine kritische Beziehung. Gottebenbildlichkeit ist nicht im Sinne des Bild-*Habens*, sondern im Sinne des Bild-*Seins* zu verstehen. Das Bilderverbot bezieht sich darauf, daß der Mensch sich diesem Bild-Sein nicht fügen will und statt dessen ein Bild *haben* möchte, über das er verfügen kann.⁷³

Im *Neuen Testament* wird Jesus Christus als »Bild des unsichtbaren Gottes« (2Kor 4,4; Kol 1,15; vgl. Röm 8,19) bezeichnet. Der christologische Titel »*Bild Gottes*« stammt aus der Taufsprache und zielt auf eine Wiederherstellung der Gottebenbildlichkeit *aller* Menschen.⁷⁴ In Christus ist der Gott entsprechende Mensch offenbar geworden, an dem wir im Glauben Anteil gewinnen. Damit ist aber die Verborgenheit der Offenbarung nicht aufgehoben. Das »Geheimnis des Gottesreiches« (Mk 4,11) kommt *als* Gleichnis zu den Menschen; es entbirgt und verbirgt sich zugleich. Liegen die Aussagen zum »Bild Gottes« auf der Linie von Gen 1,26, so wird das Bilderverbot im Neuen Testament durch das *Kreuz Jesu* radikalisiert. Es ist das Ende aller voreschatologischen Bilder Gottes. Das Ereignis des Kreuzestodes Jesu ist das Ereignis, in dem Gott sich aus der Welt herausdrängen läßt und in dem alle religiösen Vorstellungen von Gott zerbrochen werden. Angesichts dieses Ereignisses des Herausdrängens Gottes gilt Bonhoeffers Satz »gerade und nur so ist er bei uns und hilft uns«.⁷⁵ Gott ist auch als der in der Welt Abwesende anwesend. E. Jüngel hat diese Aussage Bonhoeffers in einer Weise interpretiert, die auch für das Problem des Bilderverbots aufschlußreich ist.

Jüngel verweist auf eine menschliche Analogie. Auch für die Anwesenheit des Menschen gilt, daß zu seiner Anwesenheit eine bestimmte Weise des Entzogensens gehört; da der Mensch zur Freiheit bestimmt ist, ist er ein Wesen der Möglichkeit und des Übergangs. Er

72 Vgl. ebd., 66, Anm. 21. *Es besteht ein innerer Zusammenhang zwischen Bilderverbot und Gottebenbildlichkeit*: Israel hat allerdings keine solchen Verbindungslinien gezogen und das zweite Gebot nicht mit der Gottebenbildlichkeit begründet. Vgl. v. Rad, *Theologie*, 217, Anm. 65; Schmidt, *Glaube*, 92.

73 Vgl. G. Ebeling, *Dogmatik des christlichen Glaubens*, Bd. 1, Tübingen 1979, 395f.

74 Vgl. ebd., 386f.

75 Bonhoeffer, *Widerstand*, 242.

transzendiert daher seine jeweilige Wirklichkeit; er ist zugleich anwesend und entzogen. Er ist immer mehr, als er darstellen kann.⁷⁶ Da der Mensch dem anderen entzogen ist, hat Max Frisch das Bilderverbot auf mitmenschliche Beziehungen übertragen.⁷⁷ Andererseits kommt gestaltende Liebe nicht ohne »Entwürfe« aus. *Es wird daher auf die Offenheit der Bilder ankommen, in denen das Ineinander von Anwesenheit und Abwesenheit wahrgenommen werden kann.* Jüngel überträgt diese Einsicht auf das Sein Gottes, das sich allerdings von dem Menschen darin unterscheidet, daß dieser nicht nur dem anderen, sondern sich selbst entzogen ist. Das *Ineinander von Anwesenheit und Abwesenheit* ist für das Verhältnis Gottes zur Welt konstitutiv. Damit wird der Fixierung Gottes auf ein überweltliches »Über uns« ebenso widersprochen wie der metaphysischen Theorie von der Allgegenwart eines überall und nirgends anwesenden Gottes. Gerade als der, der sich aus der Welt herausdrängen läßt, kommt er zur Welt. Gottes Allgegenwart ist aus der Gegenwart Gottes am Kreuz zu begreifen, das heißt, sie ist nicht ohne christologisch begründeten *Entzug* zu verstehen.⁷⁸

Der gekreuzigte Jesus ist das einzig angemessene »Bild Gottes«; denn hier sind Nähe und Entzug, Bild und Zerbrechen des Bildes wahrnehmbar. Mit dem Problem von Bild, Gestalt und Form wird die Ästhetik thematisch. »Offenbarung ist per definitionem ein ästhetisches Ereignis«. ⁷⁹ Daher ist auch das Bilderverbot kein Argument gegen eine theologische Ästhetik, sondern vielmehr ein Hinweis darauf, nach welchen Grundsätzen sie zu entwerfen ist. Die bisherigen Überlegungen geben über diese Grundsätze Aufschluß. Die Gewährung von Nähe in verborgener Gestalt *und* der Entzug, Anwesenheit *und* Abwesenheit gehören in der Offenbarung dialektisch zusammen. Die Ästhetik antwortet auf das Ereignis der Offenbarung. Diese Antwort ist theologisch sachgemäß, wenn auch in der Ästhetik Präsentation *und* Entzug, Bild *und* Zerbrechen des Bildes beieinandergehalten werden. Theologische Ästhetik folgt den sich wandelnden Gestalten von Gottes Offenbarung und ist so ein kritischer Begleiter christlicher Lebenspraxis.⁸⁰ Die Offenbarung wird unverständlich, wenn wir die Macht und den Sinn der Bilder nicht mehr verstehen; denn das Bilderverbot ist von der Offenbarung nicht zu trennen, »und ohne das Bilderverbot ist diese Offenbarung nicht zu verstehen«. ⁸¹ Das Bilderverbot als Kriterium der Ästhetik richtet sich nicht gegen bildhafte religiöse Rede oder gestaltende Praxis, sondern gegen die Gefährdung, die zu jeder Zeit gegeben ist, nämlich die Rede von Gott den leitenden Vorstellungen und Bildern der eigenen Gegenwart unterzuordnen.⁸² Das kann heute durch

76 Vgl. E. Jüngel, *Gott als Geheimnis der Welt*, Tübingen 1977, 82.

77 Vgl. M. Frisch, *Tagebuch 1946-1949*, Frankfurt/M. 1963, 31: Die Liebe befreit von jeglichem Bildnis. Vgl. auch Christa Wolf, *Kassandra*, Leipzig 1984, 23: »Was ich lebendig nenne? Was nenne ich lebendig. Das schwierigste nicht scheuen, das Bild von sich selbst ändern.«

78 Vgl. Jüngel, *Gott*, 82.

79 Jüngel, »Auch das Schöne muß sterben«, 121.

80 Vgl. Gröninger, *Praktische Theologie*, 104.

81 Picht, *Kunst*, 378.

82 Vgl. Link, *Bilderverbot*, 77, vgl. 61: Der Versuch, das Absolute in einem *Begriff* zu fassen, geht erheblich über die Gefährdung hinaus, der das Bilderverbot an seinem historischen Ort wehren wollte. Eine sachgemäße Verhältnisbestimmung von Wort Gottes und Bild bietet jetzt: H.-M. Barth, *Wort und Bild*, KuD 35 (1989) 34-53.

theologische Begrifflichkeit, durch vorstellendes Denken ebenso geschehen wie durch Bilder.

Der theologische Vorbehalt gegenüber dem Bild und der bildhaften Sprache gründet vor allem in der Auffassung, daß das Bild *Abbild* oder *Illustration* sei. Die hermeneutische Kritik macht aber deutlich, daß diese Bildbegriffe Bildlichkeit gerade verdecken. Bildlichkeit – als Grenze oder Spur gefaßt – besteht gerade nicht darin, abzubilden, »sondern sichtbar zu machen, was ohne das Bild und von ihm unablässig nicht sichtbar wäre«.⁸³

Aus theologischen und anthropologischen Gründen ist diese Kritik zu verschärfen. Das Bild und das Zerschneiden des Bildes gehören – von der Bildhaftigkeit her gedacht – zusammen. Auf Grund dieser Einsicht läßt sich durchaus davon sprechen, daß die *Sprache der Bilder* das Medium der Offenbarung ist.⁸⁴

Mit A. Grözinger läßt sich anhand zentraler biblischer Texte eine kleine »ästhetische Phänomenologie« entwickeln. Wir gehen daher noch einmal vom Alten Testament aus. Das Bilderverbot richtete sich gegen das Bild als Offenbarungsmedium. Offenbarung umfaßt dabei aber immer *mehr* als das Wort. Ein Dualismus von sinnlich und geistig bzw. leiblich und geistig ist dem Alten Testament völlig fremd; es lehnt eine Versinnlichung im Bild *nicht* ab.⁸⁵ Eine prinzipielle Bildlosigkeit läßt sich für das Alte Israel nicht behaupten.⁸⁶ Darum kann auch der Gegensatz von Wort und Bild nicht länger für eine theologische Ästhetik leitend sein.

In der *Berufungsgeschichte des Mose* (Ex 3,1-14), in der Auge und Ohr des Mose in Anspruch genommen werden, *macht das Wort*, der Anruf durch den Namen, *eindeutig, was als Phänomen* (brennender Dornbusch) *vieldeutig war*; aber das Wort bleibt auf den Resonanzboden der es umgebenden Phänomene angewiesen. Jahwe verspricht stete Gegenwart; aber er läßt sich nicht auf eine bestimmte Erscheinungsform festlegen; sein Name läßt sich nicht fixieren (»Ich werde sein, der ich sein werde«). Darin kommt das Bilderverbot zur Geltung. Gott bleibt nicht unsichtbar, aber er wird auch nicht vorstellbar.⁸⁷

Anhand dieser Geschichte lassen sich weitere Maximen einer theologischen Ästhetik entwickeln: (1) Eine Erscheinung, die den sogleich verän-

83 G. Boehm, Zu einer Hermeneutik des Bildes, in: H.-G. Gadamer/G. Boehm (Hg.), Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften, Frankfurt/M. 1978, 444-471, hier: 457. Vgl. E. Lévinas, Die Spur des Anderen, Freiburg 1983, 235: »Nach dem Bilde Gottes sein heißt nicht Ikone Gottes sein, sondern sich in seiner Spur befinden.« Vgl. ferner O. Bätschmann, Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik, Darmstadt 1988, bes. 114ff. Zu einer entsprechenden Hermeneutik der Musik vgl. C. Dahlhaus (Hg.), Beiträge zur musikalischen Hermeneutik, Regensburg 1975; G. Schuhmacher, Musikästhetik, Darmstadt 1985.

84 Vgl. E. Herms, Die Sprache der Bilder und die Kirche des Wortes, in: R. Beck u.a. (Hg.), Die Kunst und die Kirchen, München 1984, 242-259. In den Gesamtzusammenhang der Sprache der Bilder gehört das »Bild des Wortes«.

85 Vgl. Zimmerli, Grundriß, 104; Schmidt, Glaube, 96.

86 Vgl. O. Keel, Die Welt der altorientalischen Bildsymbolik und das Alte Testament. Am Beispiel der Psalmen, Zürich/Neukirchen-Vluyn 1980. Zu Hoseas Bildkritik vgl. Mertin, Ikonoklasmus, 165f.

87 Vgl. Schmidt, Glaube, 98.

dert, der sie erlebt: Mose wird zum Anführer eines Freiheitszuges. *Wahrnehmen und Handeln sind aufeinander verwiesen.* (2) Ein Gott, »der die Vieldeutigkeit der erscheinbaren Welt nicht verachtet, um sie von sich her eindeutig zu machen«⁸⁸, der sich aber nicht in eine bestimmte Vorstellung zwingen läßt: *Die Notwendigkeit konkreter geschichtlicher Gestalt und die gleichzeitige Souveränität Gottes erweisen sich als das Grundproblem ästhetischer Praxis.*

In der *Emmaus-Perikope* (Lk 24) macht das sinnliche Erkennen durch das Brot-Brechen, das Erleben der Mahl-Gemeinschaft die zuvor gesprochenen Worte eindeutig. Hier ist es also anders als in Ex 3 *eine sinnlich-ästhetische Erfahrung, die das Wort erschließt.* Im Augenblick des Erkennens entzieht sich jedoch Jesus den Jüngern. Als sinnliche Erfahrung bleibt das »Brennen der Herzen«.

Wo Gott in Jesus ein konkretes Bild seiner selbst setzt, wird auch der Entzug leibhafter und sinnenfälliger erfahren.⁸⁹ Daher läßt sich im Blick auf das Neue Testament von einer christologischen Präzisierung und Radikalisierung des Bilderverbots, das zugleich ein Bildergebot ist, sprechen. Beide Texte gewähren auf unterschiedliche Weise einen Einblick in die *Dialektik von Wort und Bild*: Wort und Bild legen sich wechselseitig aus. Diese Einsicht ist in religionspädagogischer Hinsicht weiter auszuführen.

3 Religionspädagogische Perspektiven

3.1 Religionspädagogik als Ästhetik

Nach meinem Verständnis ist die Religionspädagogik eine kritische Handlungswissenschaft, die sich auf gesellschaftlich vermittelte Religion und auf das pädagogische Handeln der Kirche bezieht. Bei dieser Bestimmung der Religionspädagogik stehen nicht nur das kirchliche Handeln und die gesellschaftlich vermittelte Religion in einer notwendigen Spannung, auch der Handlungsbegriff läßt eine unterschiedliche, spannungsreiche Auslegung zu. Ich möchte sozialwissenschaftlich mit J. Habermas Handeln als »kommunikatives Handeln« verstehen und theologisch Handeln im Sinne der Rechtfertigungslehre auslegen.⁹⁰ Das Modell kommunikativen Handelns besteht darin, daß der Handlungskontext, also die Voraussetzungen, Normen und Ziele sowie die Folgen des Handelns in einem Prozeß intersubjektiver Verständigung geklärt werden. Der Handlungsbegriff enthält also das Moment der Reflexivität. Es geht jedoch nicht nur wie in einem hermeneutischen Vorgang um eine Verständigung im Medium der Sprache, sondern es soll *gehandelt* werden. Insofern ist

88 Grözinger, Praktische Theologie, 96.

89 Vgl. ebd., 102f.

90 Vgl. dazu: W. Gräß/D. Korsch, Selbsttätiger Glaube. Die Einheit der Praktischen Theologie in der Rechtfertigungslehre, Neukirchen-Vluyn 1985, 75ff. Das Grund-Handeln des Glaubens ist »die präzis bestimmte Tiefendimension kommunikativen Handelns« (83).

die teleologische Struktur für alle Handlungsbegriffe fundamental.⁹¹ Der Begriff des kommunikativen Handelns *integriert* nämlich *drei Typen des Handelns*: (1) das *teleologische* Handeln im Zweck-Mittel-Kalkül, das sich auf die objektive Welt bezieht; (2) das *normenregulierende* Handeln, das das Handeln auf die soziale Welt richtet; (3) das *dramaturgische* Handeln, in dem sich ein Subjekt expressiv vor anderen Subjekten verhält.

»Unter dem Gesichtspunkt dramaturgischen Handelns verstehen wir eine soziale Aktion als Begegnung, in der die Beteiligten ein füreinander sichtbares Publikum bilden und sich gegenseitig etwas vorführen.«⁹² Im dramaturgischen Handeln wird die subjektive Welt erschlossen, die Habermas als die Gesamtheit der subjektiven Erlebnisse definiert.⁹³ Bedürfnisinterpretierende Ausdrücke sind plausibel, »wenn sie ein Bedürfnis so charakterisieren, daß die Adressaten, im Rahmen einer gemeinsamen kulturellen Überlieferung, unter diesen Interpretationen ihre eigenen Bedürfnisse wiedererkennen.«⁹⁴ Darum haben im dramaturgischen Handeln ästhetischer Ausdruck und formale Qualität ein so großes Gewicht. In Situationen, in denen es auf den treffenden Ausdruck ankommt, hängen die Frage der *Wahrhaftigkeit* und der *Authentizität* eng zusammen.⁹⁵

Religionspädagogisches Handeln als kommunikatives Handeln ist zugleich zielgerichtetes, normengeleitetes und dramaturgisches Handeln. Es wird im einzelnen zu überlegen sein, welche Bedeutung diese Handlungsschemata, die Habermas analysiert, für die Religionspädagogik haben. Hier soll die These vertreten werden, *daß die Religionspädagogik als dramaturgisches Handeln eine ästhetische Dimension hat.* Die Wahrnehmung dieser Dimension – kürzer: die Religionspädagogik als Ästhetik – bewahrt die Religionspädagogik vor einem instrumentellen Verständnis religiöser Lernprozesse. Das Verständnis der Religionspädagogik als Ästhetik verhindert, daß die christliche Religion auf Ethik reduziert wird, um sie in der Gesellschaft als nützlich erscheinen zu lassen. Sie kann nicht allein unter dem Gesichtspunkt der Belehrung und der Anstiftung zur Aktion ins Spiel gebracht werden. Ästhetische Kategorien können ein fruchtbares Widerlager gegen solche Tendenzen darstellen. Für eine Inanspruchnahme solcher Kategorien in der Praktischen Theologie gibt es zahlreiche Beispiele. (1) *G.M. Martin* möchte die *Predigt* und den *Gottesdienst* insgesamt als »offenes Kunstwerk« im Sinne U. Ecos verstehen und damit einen Koalitionswechsel der Homiletik von der Kommunikationswissenschaft zur Ästhetik einleiten.⁹⁶ Dabei setzt er Entsprechungen zwischen Struktur und Wirkung von Kunstwerk und Predigt voraus: Das Evangelium macht sich selbst und die Welt zusammen zu einem offenen

91 Vgl. Habermas, Theorie, 114-151, hier: 150f.

92 Ebd., 136.

93 Vgl. ebd., 137.

94 Ebd., 139.

95 Vgl. ebd. Der Sprecher beansprucht vor allem *Wahrhaftigkeit* für die Kundgabe subjektiver Erlebnisse.

96 Vgl. G.M. Martin, Predigt als »offenes Kunstwerk«, EvTh 44 (1984) 46-58, hier: 49.

Kunstwerk, und das offene Kunstwerk entspricht einer Wirkung des Evangeliums.⁹⁷ Während das Gesetz in die Konsequenz zwingt, setzt das Evangelium frei, »läßt leben im Bereich der Liebe, die wesensmäßig inkonsequent ist. In diesem Sinn löst Evangelium Eindeutigkeit gerade auf.«⁹⁸ Die Predigt sollte in Entsprechung zu dieser Tendenz des Evangeliums den Hörer einladen, sie in verschiedener, aber nicht beliebiger Konkretion als eine mögliche Lesart fortzusetzen. Sie räumt dem Hörer selbst die Gelegenheit ein, seine Situation in das Predigtgeschehen einzubringen.⁹⁹ (2) Wir haben im Fachpraktikum häufig versucht, *projektartigen Unterricht* im Sinne des Epischen Theaters zu inszenieren. Brechts Dramatik will auf den Zuschauer nicht suggestiv wirken, sondern stellt ihm in distanzierter, verfremdeter Weise die Sachverhalte, die zu einer spannungsvollen Situation geführt haben, vor Augen. So haben wir durch z. T. gegeneinander agierende Gruppen Situationen dargestellt, in der der Lösung bedürftige Probleme (wie Armut, Hunger, Ökologie) aufeinanderprallen. Die Schüler können durch ihre Mitarbeit die Schlüsse selbst ziehen und Lösungen handelnd erproben. Auch hier finden wir die Gestalt eines »offenen Kunstwerks«.¹⁰⁰

Die von Habermas gekennzeichnete Struktur dramaturgischen Handelns läßt sich besonders gut auf Lernprozesse beziehen; der Lehrer ist zugleich Regisseur und Mitspieler; Schüler und Lehrer können sich die Rollen teilen und als Träger der Handlung fungieren. G. Hausmann hat in einer umfassenden historischen und systematischen Studie die Bedeutung der Dramaturgie für die Didaktik untersucht. Er nimmt die didaktischen Ansätze von F. Copei, H. Roth und M. Wagenschein auf, Unterrichtsgegenstände in dramatische Handlungen aufzulösen, und stellt fest, daß das Bildungsgeschehen *insgesamt* weitgehend dramatisch bestimmt ist und insofern auch einen kathartischen Sinn hat.¹⁰¹ Sollen Lernprozesse bildend wirken, bedürfen sie einer Darstellung handlungsmäßig dramatischer Art. Dafür können nicht nur Anregungen aus der Dramaturgie entnommen werden, die Bildungslehre selbst läßt sich als eine andere Art Dramaturgie auffassen.¹⁰²

In seinem Vortrag über die »Bühne als pädagogische Anstalt« stellt H. von Hentig ebenfalls Entsprechungen zwischen Theater und Bildung fest. »Bildung ist Selbstverwirklichung in der Selbstdarstellung.« Das gilt für den Schauspieler wie für die Betrachter. Sie erfahren auf der Bühne ein Stück Welt und sich in ihr. Es ist eine Erfahrung, an der sie sich bilden. »Anschaulich, ganzheitlich, bedeutend, wiederholbar, Geist in sinnlicher Form,

97 Vgl. ebd., 52.

98 Ebd., 51.

99 Vgl. ebd., 49. Vgl. die kritischen Anmerkungen von H. Schröer, Umberto Eco als Predigthelfer?, ebd., 58-61. Vgl. auch H. Luther, Predigt als inszenierter Text, ThPr 18 (1983) 89-100.

100 Vgl. U. Eco, Das offene Kunstwerk (stw 222), Frankfurt/M. 1977, 40f.

101 Vgl. G. Hausmann, Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts, Heidelberg 1959, 144-147.

102 Vgl. ebd., 241f.

vereinfacht und verdichtet, aktuell und allgemein – will nicht jeder Unterricht so sein? Und welchem gelingt es?!«¹⁰³

Rudolf Bohren und Albrecht Grözinger haben vorgeschlagen, die Praktische Theologie, die auf diese Handlungsfelder reflektiert, *insgesamt* als *theologische Ästhetik* zu verstehen. Bohren entfaltet seine theologische Ästhetik vom Gottesgedanken her. Schon K. Barth hatte es gewagt, Gott »schön« zu nennen.¹⁰⁴ Damit wird die Ästhetik aus ihrem Schattendasein innerhalb der theologischen Ethik befreit und zu einem zentralen Thema der Theologie. Theologische Ästhetik »geht nicht von der Ethik aus, wohl aber auf eine Ethik zu«.¹⁰⁵ Da Bohren Gottes Sein im Horizont der Pneumatologie als Praktisch-Werden und als Schön-Werden entfaltet, ergibt sich die Forderung: »Praktische Theologie ist von der Pneumatologie her als theologische Ästhetik zu entwerfen.«¹⁰⁶ Bohren entwickelt erste Ansätze zu einer solchen Ästhetik unter den entscheidenden Gesichtspunkten der Wahrnehmung und der Gestaltung.¹⁰⁷ Grözinger versucht, die These Bohrens – bei einer anderen Herleitung – materialiter auszuführen, allerdings so, daß die Praktische Theologie in eine fruchtbare Spannung zur autonomen Ästhetik gerät. Für unseren Zusammenhang ist entscheidend, daß Grözinger das ästhetische Grundproblem der dialektischen Verschränkung von Form und Inhalt auf das *Problem des Handelns* bezieht. Die Praktische Theologie entwickelt einen Begriff des kirchlichen Handelns, der dadurch gekennzeichnet ist, daß er die Spannung zwischen der Freiheit des Wortes Gottes gegenüber jeder menschlich-methodischen Bemühung um dieses Wort und der grundsätzlichen Notwendigkeit methodisch reflektierten Handelns bewußt zu seinem positiven Ausgangspunkt wählt.¹⁰⁸ Kirchliches Handeln als ästhetische Praxis ist kathartisches Handeln und ist als solches immer auf ein Moment des Fiktiv-Poetischen angewiesen.¹⁰⁹ Es reflektiert die Voraussetzungen und Zielsetzungen des Handlungszusammenhangs *gestaltend* und ist zugleich von dem Bewußtsein getragen, daß es *transparent* sein muß für die Souveränität des Wortes Gottes. Andererseits ist diese Transparenz immer wieder sinnlich-konkret zu realisieren.¹¹⁰ Während Grözinger in seiner »Grundlegung der Praktischen Theologie« von 1987 das (kathartische) Handeln vor allem unter *dramaturgischen* Gesichtspunkten beschreibt, zeigt er in einem neuen Beitrag, daß die Praktische Theologie die *Dimension des*

103 H. v. Hentig, Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung, Stuttgart 1985, 246.

104 Vgl. K. Barth, Kirchliche Dogmatik, Bd. II/1, Zollikon³ 1948, 734.739. Vgl. auch J. Moltmann, Die ersten Freigelassenen der Schöpfung, München 1971, 22ff.

105 R. Bohren, Daß Gott schön werde. Praktische Theologie als theologische Ästhetik, München 1975, 93.

106 Ebd., 15, vgl. 14.

107 Vgl. ebd., 125ff.142ff.

108 Vgl. Grözinger, Praktische Theologie, 215.

109 Vgl. ebd., 211.

110 Vgl. ebd., 216.

Epischen in sich aufnehmen muß, um einen alles mit- und fortreißen- den Handlungsablauf zu *unterbrechen* und in der epischen Distanz einen Raum zum Leben zu gewähren.¹¹¹

Diese Arbeiten zur Praktischen Theologie sind von unmittelbarer Bedeutung für die Religionspädagogik. Gerade sie müßte wissen, daß die Gestaltfrage aus theologischen Gründen nicht belanglos ist, daß es keine neutrale Gestaltebene gibt, sondern »Vermittlung« ein grundlegendes Moment der Sache selbst ist. Weil sich jedes Handeln in und als Gestalt vollzieht, ist gerade eine handlungsrelevante Religionspädagogik auf das Gespräch mit der Ästhetik angewiesen. Die dialektische Verschränkung des Dramatischen und Epischen, die Grözinger vornimmt, ermöglicht eine sachgemäße Erfassung religionspädagogischen Handelns. Auch an biblischen Redeformen läßt sich beobachten, daß erst die *Spannung* unterschiedlicher Formen, wie die zwischen Erzählung und Prophetie, das biblische Verständnis der Geschichte hervorbringen.¹¹² Gott wird erst durch die Konvergenz aller dieser Redeweisen in den Blick gebracht, und zwar als einer, der sich mitteilt und zugleich entzieht. Die *Gleichnisse Jesu* sind insofern von exemplarischer Bedeutung und stellen eine »Kurzfassung der Nennung Gottes« dar, weil sie die charakteristischen Momente der biblischen Redeweisen (narrative Struktur, metaphorischer Prozeß, Grenz-Ausdruck) vereinigen.¹¹³ Dementsprechend halte ich die *Gleichnisse Jesu* als »vollkommene Kunstwerke« (Leuenberger) für den *Modellfall religionspädagogischen Handelns*. Gerade an den Gleichnissen läßt sich zeigen, daß die Form zur Sache selbst gehört: Die Gottesherrschaft kommt *als* Gleichnis zu den Menschen. Darüber hinaus lassen sich von den Gleichnissen her *Kriterien für die Gestaltung religionspädagogischer Praxis* gewinnen; sie enthalten nämlich eine *implizite Didaktik*, die expliziert werden kann. Die Gleichnisse spielen dem Hörer die Gottesherrschaft zu und ermöglichen ihm so »spielendes Lernen«.¹¹⁴

In ähnlicher Weise gewinnt H. von Hentig aus der Redeweise Jesu Hinweise auf ein sachgemäßes Verständnis »christlicher Erziehung«: (1) Jesus heißt »Lehrer«, aber er »belehrt« nicht. (2) Jesus erzählt, statt zu explizieren. (3) Jesus spricht in Bildern und erschließt von der vertrauten Erfahrung her die unvertrauten Dinge; bei uns sprechen so nur Dichter, Künstler, Geheimbündler.¹¹⁵

111 Vgl. A. Grözinger, Das »Epische« als Aufgabe der Praktischen Theologie, EvTh 48 (1988) 199-217, hier: 216.209.

112 Vgl. P. Ricœur, Gott nennen, in: D. Casper (Hg.), Gott nennen, Freiburg/München 1981, 45-79, hier: 61. In ähnlicher Weise sieht er auch die anderen Sprachformen in ihrer Dialektik: das Ethische und Prophetische, das Ethische und Narrative usw.

113 Vgl. ebd., 69, vgl. 65f.

114 Vgl. H. Weder, Die Gleichnisse Jesu als Metaphern, Göttingen 1978, 89-91. Für C. Bäumler begründen die Gleichnisse als kommunikative Sprachhandlungen zugleich eine kommunikative Gemeindepraxis; sie sind in dieser Perspektive zu rekonstruieren (vgl. ders., Kommunikative Gemeindepraxis, München 1984, 26f.).

115 Vgl. H. v. Hentig, Der glimmende Docht. Oder: Seht die Kinder!, Neue Sammlung 27 (1988) 459-480, hier: 469ff.

Zunächst der wichtigste Gesichtspunkt. In der durch R. Bultmann beeinflussten Religionspädagogik wird der Verstehensvorgang auf den Augenblick der Entscheidung konzentriert.¹¹⁶ Durch das appellative Moment rückt der Verstehensvorgang fast ganz in den Horizont des *Gesetzes*. Demgegenüber hat E. Jüngel an den Gleichnissen Jesu herausgearbeitet, daß *gerade der Indikativ anspricht*, und zwar intensiver als der Appell zur Entscheidung es vermag. Das Gleichnis selbst ermöglicht nämlich allererst die rechte Einstellung zur Gottesherrschaft.¹¹⁷ Die als Metaphern verstandenen Gleichnisse, für die die Verbindung von Fiktion und Neubeschreibung der Wirklichkeit charakteristisch ist, wenden sich »zunächst an unsere Einbildungskraft und erst dann an unseren Willen«.¹¹⁸ Die biblische Sprache erneuert die Einbildungskraft und Kreativität; sie schafft damit erst die *Voraussetzungen* für ein angemessenes Handeln, weil sie uns »Bilder unserer Befreiung« vorsetzt.

Dementsprechend geht es nicht darum, die Ästhetik gegen die Ethik auszuspielen; die Ästhetik ist vielmehr als eigene Dimension wahrzunehmen, damit der *Weg zur Ethik* gefunden werden kann. »In dieser Weise muß alle Ethik, die sich an den Willen richtet, um ihm eine Entscheidung abzuverlangen, einer *Poetik* untergeordnet sein, welche unserer Einbildungskraft neue Dimensionen eröffnet.«¹¹⁹ Die ethischen Folgen sind bei Jesus ein Werk des Gleichnisses selbst. *Wird die Religionspädagogik als Ästhetik verstanden, kann sie dazu beitragen, den Verstehensvorgang aus dem Horizont des Gesetzes in den des Evangeliums zu rücken.* Die Frage ist, wie sich die Praxis so gestalten läßt, daß die biblische Sprache ihre Möglichkeiten, die Einbildungskraft zu erneuern, möglichst voll entfalten kann, ohne das Evangelium zu pädagogisieren. An den Gleichnissen wird ferner erkennbar, daß die Weise, in der das Evangelium anredet, *Annäherung durch Unterbrechung und Überbietung* ist. Der Zeitlauf des Alltags wird unterbrochen, bleibt aber die Verständnisbedingung für das »Mehr noch« der Gottesherrschaft. Lernprozesse sind *gleichnisfähig* für dieses Ereignis der Annäherung; sie können strukturell analog angelegt sein, so daß Verstehen aus Teilhabe möglich ist. Lernprozesse sollten dementsprechend so gestaltet werden, daß die Erfahrungen der Teilnehmer thematisiert und gebündelt werden, damit die biblische Verheißung sich an diesen Erfahrungen als das erweisen kann, was sie ist.

Wir können offene Kontexte bilden, in denen ein Netz von Zwischenbedeutungen entsteht, dank derer ein Text/Bild dem anderen *mehr* an Sinn zuschreibt, als er/es für sich bedeuten würde. Wir können Lernprozesse

116 Bei M. Stallmann wird der Verstehensvorgang darauf konzentriert, daß der Schüler nach sich selbst gefragt wird (Frage nach der Wahrheit).

117 Vgl. E. Jüngel, Glauben und Verstehen. Zum Theologiebegriff Rudolf Bultmanns, Heidelberg 1985, 72.

118 P. Ricœur, Stellung und Funktion der Metapher in der biblischen Sprache, in: Ders./E. Jüngel, Metapher, EvTh Sonderheft (1974) 45-70, hier: 70.

119 Ebd.

mit offenem Ausgang initiieren, bei denen die Teilnehmer ihre Sicht der Dinge einbringen können. Die über die Texte hinausreichende Dynamik leitet – wie gerade an den Gleichnissen erkennbar ist – die produktive Rezeption, so daß dem »subjektiven Faktor« Spielraum gegeben werden kann, ohne gleich »Psychologismus« befürchten zu müssen. Offenheit und Verbindlichkeit, Engagement und Distanz bedingen sich wechselseitig. Damit die lebendige Dynamik des Evangeliums im Prozeß des Verstehens zur Geltung kommen kann, muß im Unterricht nicht »verkündigt« werden. Der Verkündigungsbegriff ist im Blick auf Lernprozesse unangemessen. Die Sache des Evangeliums muß jedoch »spielend« verstanden worden sein, bevor die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium im Sinne einer theologischen Urteilsbildung sinnvoll ausgeübt werden kann. Daß kreative Formen der Bibelauslegung, die alle Formen nichtverbaler Kommunikation einschließen, einen Vorrang vor analytischen Verfahren gewonnen haben (z. B. beim Bibliodrama und in der Symboldidaktik), trägt diesem Sachverhalt Rechnung. Religionspädagogisches Handeln als Ästhetik erfordert vom Religionspädagogen *Wahrnehmungsfähigkeit* und *Gestaltungskompetenz*. Die *verschärfte* Wahrnehmung richtet sich auf die natürlichen Grundlagen des Lebens, die gesellschaftlichen Widersprüche, die wirklichen Bedürfnisse junger Menschen angesichts der Zukunft und auf die biblische Verheißung. Sie durchbricht das Gewohnte, öffnet sich Neuem, erkennt das Verdrängte und Ungesagte. Sie nimmt beispielsweise nicht nur die Differenz zwischen dem Gesagten und Gemeinten in Texten, sondern auch in Schüleräußerungen wahr, entdeckt Zwischenbedeutungen. Bei der Gestaltung von Lernprozessen versucht der Religionspädagoge die Spannung zwischen der Freiheit des Wortes Gottes und der Notwendigkeit zur Konkretion produktiv zum Austrag zu bringen. Er orientiert sich dabei am Modell intersubjektiver Verständigungsprozesse, wie es das *Gespräch* darstellt: Es lebt davon, daß aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen engagierte Stellungnahmen eingebracht werden; keiner umfaßt mit seinem Beitrag die *ganze* Wahrheit, die Wahrheit kann aber gleichwohl die Meinung der einzelnen Gesprächsteilnehmer umfassen. Daher ist ein Gespräch auch das Warten auf *kom-mende*, schöpferische Wahrheit.

3.2 Kunst in religiösen Lernprozessen

3.2.1 Ein neues Zuordnungsmodell

Es geht nicht nur darum, gelegentlich literarische Texte oder Bilder mit religiöser Thematik in den Unterricht einzubringen; Kunst umfaßt nicht nur das Kunstwerk, sondern auch eine Praxisdimension. Soll *Kunst als Praxis* in religiösen Lernprozessen realisiert werden, so bedeutet das bewußte Übung der sinnlichen Wahrnehmung, Erweiterung der Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten, Sensibilisierung und Steigerung der Wahrnehmungsfähigkeit, spontane und doch üb bare Freude am Spie-

len, Gestalten, Darstellen – an der Beanspruchung *aller Sinne*.¹²⁰ Der Begriff der ästhetischen Erfahrung hält beide Dimensionen der Kunst zusammen. Es kann im Religionsunterricht eine sinnvolle Aufgabe sein, einen Film zu drehen, zu photographieren, eine Filmmusik zu komponieren, ein Gedicht zu schreiben oder die religiösen Botschaften der Werbung zu analysieren; darüber hinaus geht es um die sachgerechte Interpretation von Darstellungen der bildenden Kunst, der Musik oder der Literatur. Es kommen jedoch nicht nur solche Dokumente der Kunst in Betracht, die eine explizite religiöse Thematik haben. Religionspädagogische Verhältnisbestimmungen von Religion und Kunst, die sich an dem thematischen Zusammenhang von Bibel und Kunst orientieren und für die die kerygmatische Funktion der Kunst im Vordergrund des Interesses steht, sind nicht weitreichend genug. *Wir gehen daher für die Verhältnisbestimmung von Kunst und Religion in religionspädagogischer Perspektive von religiöser und ästhetischer Erfahrung aus; wir rechnen dabei mit strukturellen Entsprechungen zwischen religiöser und ästhetischer Erfahrung, in inhaltlicher Hinsicht mit einem spannungsvollen Verhältnis von meist verborgener Nähe und Distanz.*

Dieses Modell hat m. E. folgende Vorzüge:

- es ermöglicht ein Gespräch mit der gegenwärtigen Ästhetik und Ästhetischen Erziehung;
- alle Bereiche der Kunst können einbezogen werden; wir sind nicht auf das »Werk« fixiert;
- es kommt dem eigenen Interesse der Religionspädagogik an der Erfahrung entgegen;
- sofern Darstellungen der Kunst von Bedeutung für die ästhetische Erfahrung sind, braucht ihre religiöse Relevanz nicht im einzelnen nachgewiesen zu werden;
- die Religionspädagogik braucht sich nicht vorsichtig gegenüber dem Ästhetischen abzugrenzen, sondern sie kann wie in einem Spiegel ihre eigene Problematik erkennen;
- eine Rückkopplung zur Alltagserfahrung ist möglich und bei dem oben entwickelten Verständnis von ästhetischer Erfahrung auch notwendig;
- eine kritische Theorie der Kultur – wie sie von F. Schupp zu Recht gefordert wird – liegt noch nicht vor; sie könnte die Funktion des hier vorgeschlagenen Modells übernehmen.¹²¹

Das Problem besteht darin, daß ästhetische Erfahrung nicht auf pädagogischem Wege herbeigeführt werden kann, ja durch Pädagogisierung geradezu verdorben wird; Erfahrung ist nie vollständig übertragbar und bleibt mit der Person verbunden.¹²²

Das Verhältnis von ästhetischer und religiöser Erfahrung, das durch die

120 Vgl. H. v. Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1969, 93-95; vgl. K.-S. Richter-Reichenbach, Bildungstheorie und ästhetische Erziehung heute, Darmstadt 1983, 193ff. Vgl. G. Reilly, Religionsdidaktik und ästhetische Erziehung, RpB 22/1988, 55-66. Nach Reilly ist die Sensibilisierung für die religiöse Dimension der Wirklichkeit eine eminent ästhetische Aufgabe. – Als religionspädagogische Beispiele für diese Dimension der Kunst vgl. R. Hübner/E. Kubitz/F. Rohrer, Spielräume für Gruppen I. Eine Praxis der Spiel- und Theaterpädagogik, München 1985; G. Martini, Malen als Erfahrung, Stuttgart/München 1981.

121 Vgl. F. Schupp, Glaube – Kultur – Symbol, Düsseldorf 1974.

122 Gunter Otto bevorzugt daher den Begriff des »ästhetischen Verhaltens«, der sich z.T. mit dem der ästhetischen Erfahrung deckt; für die Religionspädagogik entstehen damit aber neue Probleme. Vgl. G. Otto / M. Otto, Auslegen, 2 Bde., Seelze 1987, 226ff.

Spannung von Nähe und Distanz gekennzeichnet ist, kann sich in religiösen Lernprozessen produktiv auswirken. In einer Situation, die durch ein weitgehendes Unverständnis gegenüber religiöser Erfahrung gekennzeichnet ist, *kann (1) über die ästhetische Erfahrung ein Verständnis für religiöse Erfahrung angebahnt werden*. Das kann gelingen, wenn wir besonders auf die Verwandlung der Sprache achten, die sich in ästhetischer und religiöser Erfahrung vollzieht. Auf der Basis des Poetischen ist der spezifische Charakter der religiösen Sprache zu erarbeiten.

Dichterische wie religiöse Sprache haben beispielsweise *offenbarenden* Charakter; sie eröffnen von sich her das Angebot einer Welt, in die hinein ich meine eigensten Möglichkeiten entwerfen kann. Beide durchbrechen kraft ihrer »offenbarenden Macht« die nivellierende Tendenz der Alltagssprache und verwandeln sie, so daß es zur Erfahrung des Transzendierens kommen kann. Religiöse Sprache *modifiziert* diesen offenbarenden Charakter dadurch, daß sie den allgemeinen Charakteristika der Dichtung den Ur-Bezugspunkt »Gott« hinzufügt und damit zu einer Sinnverwandlung dichterischer Sprache führt. Religiöse Sprache entwirft so eine radikale Sicht der Existenz und erschließt zugleich die religiöse Dimension allgemein menschlicher Erfahrung. Von den »offenbarenden Erfahrungen« her, die dichterische Sprache ermöglicht, läßt sich ermitteln, was Offenbarung im religiösen Sinne bedeutet.¹²³

Achten wir auf die Strategien, durch die poetische Sprache *modifiziert* wird (z. B. Extravaganz des Außergewöhnlichen im Alltäglichen, Intensivierung durch die Stilmittel des Paradoxen und der Übertreibung), *läßt sich (2) die oft verborgene religiöse Dimension der ästhetischen Erfahrung entdecken*. Wir beabsichtigen damit keine Vereinnahmung ästhetischer Erfahrung für religiöse Zwecke, sondern versuchen *Entsprechungen* mit Hilfe der Sprache aufzudecken. Solche Entsprechungen können etwa in spontanen Daseinsäußerungen wie Klage, Dank, Vertrauen, Erinnerung oder Hoffnung liegen. (3) *Angesichts einer Wahrnehmungskrise infolge der Vorherrschaft von Beweissprache und Begriffskultur können sich religiöse und ästhetische Erfahrung wechselseitig verstärken*. Religiöse wie dichterische Sprache können im Widerspruch zum Gewohnten den möglichen zukünftigen Opfern und den Besiegten solidarisch Sprache leihen. *Ästhetische Erfahrung kann (4) darauf verweisen, daß religiöse Erfahrung Strukturen der Kunst annehmen muß, wenn sie konkret werden will*. Religiöse Erfahrung findet im Gestalten ihren Niederschlag. Daher hilft eine Förderung der literarischen, graphischen, spielerischen, tänzerischen und musikalischen Ausdrucksformen der Erfahrung, zu sich selbst zu kommen. Umgekehrt fördert ein sorgfältiges Erfassen solcher Gestalten das Verständnis religiöser Erfahrung.

3.2.2 Erfahrungsperspektiven der Kunst

Aus diesen Gründen ist es eine Aufgabe der Religionspädagogik, in ihren

123 Vgl. Ricœur, Gott nennen, 73f.56.

Lernfeldern ästhetische Erfahrung zu ermöglichen.¹²⁴ Nach J. Anderegg ist ästhetische Erfahrung *Erfahrung der Verwandlung* auf symbolische Zeichenhaftigkeit hin. *Infolge dieser neuen Zeichenhaftigkeit ist auch eine Wiederholung und teilweise Übertragung der ästhetischen Erfahrung möglich.* Die Erfahrung von Verwandlung kann Sprachliches wie Nichtsprachliches umfassen. Eine Landschaft, ein Ding, eine Theateraufführung kann durch die Zeichenbildung der Wahrnehmenden zur ästhetischen Erfahrung werden, in der sich Wirkliches zur symbolischen Zeichenhaftigkeit hin verwandelt.¹²⁵ Was sich verwandelt, kann der instrumentelle Sprachgebrauch oder Materielles sein; in jedem Fall wird das fraglos Gegebene von der Instrumentalität zur Medialität bzw. von der Materialität zur symbolischen Zeichenhaftigkeit verwandelt. Wir haben immer wieder beobachtet, daß in einem erfahrungsoffenen Unterricht die Verwandlung von einem instrumentellen zu einem medialen Sprachgebrauch vor allem dann zu erwarten ist, wenn Schüler oder Erwachsene selber Gedichte oder Texte zu Bildern schreiben. Auch Darstellungen der Kunst können zu ästhetischen Erfahrungen motivieren; dann verwandelt sich das Bild, die Plastik, das Musikstück für den Wahrnehmenden zum symbolischen Zeichen. Formen des kreativen Umgangs können diesen Prozeß der Verwandlung am besten eröffnen. Eine *strukturelle* Bildanalyse, die die Sprache visueller Zeichen, also unterschiedliche Zeichensorten (menschliche, geometrische Figuren, Farben usw.), und die Beziehung der Zeichen untereinander zu analysieren sucht, kann helfen, den ganzheitlichen Zugang kritisch zu überprüfen.¹²⁶ Ästhetische Zeichen haben ihre Besonderheit:

- »- Die *Musik* bildet in der Kombination reiner Zeichen (Signifikanten) Freiräume für individuelle Bedeutungen. Die *Beziehungen* der Zeichen untereinander schaffen Kontakt und Gemeinschaft, ohne begrifflich festzulegen . . .
- *Worte* bringen die Intentionen der Menschen zur Darstellung . . .
- Die Stärke der *bildenden Kunst* liegt im Visionären: Bilder, welche Wahrnehmungsmuster durchbrechen, können gegensätzliche Strukturen und Identifikationsperspektiven *gleichzeitig* bewußtmachen . . .
- *Architektur* besteht aus komplexen Zeichen, wie zum Beispiel Eingangssituation, Foyer, Spechzimmer, Gottesdienstraum mit Zonen der Nähe und Ferne. Sie sprechen zum

124 Vgl. D. Zilleßen, Bilder im Religionsunterricht, in: JRP 2 (1985), Neukirchen-Vluyn 1986, 93-115, hier: 113.

125 Vgl. Anderegg, Sprache und Verwandlung, 92ff. Dem Wahrnehmenden »wird die Landschaft, wird das Ding, wird die Sprache zeichenhaft« (100). - Andererseits machen symbolische Zeichen ästhetische Erfahrung erst möglich, und zwar dadurch, daß sie die leib-seelische Erfahrung eines Menschen im Lichte des Kulturell-Allgemeinen interpretieren. Vgl. zum Begriff des »ästhetischen Symbols« K. Mollenhauer, Ist ästhetische Bildung möglich?, ZP 34 (1988) 443-461, hier: 450f.

126 Zur strukturalen Bildanalyse vgl. M. Wichelhaus/A. Stock, Bildtheologie und Bilddidaktik, Düsseldorf 1981, bes. 36ff. Semiotischen Kunsttheorien geht es auch darum, die Eigenwertigkeit und den Beziehungsreichtum ästhetischer Zeichen herauszuarbeiten. Zum ästhetischen Zeichen vgl. R. Wedewer, Zur Sprachlichkeit von Bildern, Köln 1985, 93ff.

Benutzer (einladend oder ablehnend) wie Elemente eines Satzes. Architektur hat Aufforderungscharakter.«¹²⁷

Unter dem Gesichtspunkt der ästhetischen Erfahrung ist aber – wie gesagt – nicht das Vorhandensein ästhetischer Zeichen entscheidend, sondern die *Verwandlung* der visuellen, musikalischen oder sprachlichen Zeichen auf symbolische Zeichenhaftigkeit hin. Für unseren Zusammenhang ist die Frage interessant, welche Bedeutung *Darstellungen* der Kunst als Medien ästhetischer Erfahrung in religiösen Lernprozessen haben.¹²⁸ Ich möchte vier Gesichtspunkte hervorheben, die zugleich die Auswahl leiten können.

(1) *Teilnehmer religiöser Lernprozesse können Darstellungen der Kunst in Anspruch nehmen, um ihre eigene Lebenssituation in Betroffenheit zum Ausdruck zu bringen.* Dabei kann zugleich erkennbar werden, daß ästhetische Erkenntnis und Kommunikation Einseitigkeiten wissenschaftlicher und alltagssprachlicher Verständigung zu überwinden helfen. Darstellungen der Kunst können Jugendlichen und Erwachsenen Sprache leihen, so daß sie Angst, Mut, Freude oder Hoffnung zum Ausdruck bringen und ihre enteigneten Wünsche, Sehnsüchte und Schmerzen wieder aneignen können. Sie können helfen, gerade schwer beschreibbare Erfahrungen darzustellen. Überwältigende Freude und übergroße Angst werden dadurch teilbar und mitteilbar. Darstellungen der Kunst, die symbolische Zeichenhaftigkeit gewinnen, können aber Gefühle und Erlebnisse dieser Art auch wieder wachrufen. Schüler der Sekundarstufen können auf diesem Wege Kreativität und Expressivität wiederentdecken. Darstellungen der Kunst (gerade auch Photos) können Zeichen der Angst und der Hoffnung, des stummen Schmerzes oder der Klage, der Freiheit und der Zwänge, der Bosheit oder Schwäche und der Liebe, der Verlassenheit und der Gemeinsamkeit sein. Sie können beide Pole und damit Grundambivalenzen unseres Lebens zum Ausdruck bringen. Wenn der eine Pol etwas stärker ist, können sie ermutigen und ermuntern, trösten und erheitern, stärken und provozieren, so daß Konflikte ausgetragen, Verdrängungen bewußtgemacht und Befreiung initiiert wird.¹²⁹ Die Kunst kann uns neue Möglichkeiten eröffnen, mit dem schwierigen Problem der emotionalen Erziehung weiterzukommen, und zwar so, daß *Emotionalität und Rationalität* kritisch beieinandergehalten werden.

127 R. Volp, Kunst als Gestaltungskompetenz, in: Die Kunst und die Kirchen, 259–273, hier: 269f.

128 Nach G. Picht ist Kunst *Darstellung*; so ist die *Malerei* die Kunst, das Unsichtbare im Darstellungsraum der Anschauung sichtbar zu machen, *Musik* die Kunst, das Unhörbare im Darstellungsraum des Hörens hörbar zu machen, *Dichtung* die Kunst, das Unsagbare im Darstellungsraum der Worte sagbar zu machen. Sie projiziert die von ihr entdeckte Wahrheit in den Darstellungsraum der Phantasie (vgl. *ders.*, Kunst, 154 u.ö.). Vgl. zur Kunst als Darstellung C.L. Hart Nibbrig, Ästhetik, Frankfurt/M. 1978, 10.

129 Vgl. v. Hentig, Ergötzen, 30: »Neben sinnlichem Genuß und Einsicht kann uns etwas zuteil werden, das dem Bewegungsgesetz der Kunst unmittelbar entspringt und das ich ›Befreiung‹ nenne...«

(2) *Darstellungen der Kunst können Widerspruchs- und Kontrasterfahrungen entbinden.* Sie können Erfahrung nicht ersetzen; sie können sie aber anregen, intensivieren, erweitern, umstrukturieren helfen. Erfahrung erwächst immer wieder aus dem sinnlichen, tätigen Umgang mit Fremdem, Neuem, Ungewohntem. Dazu ist Vertrauen notwendig. Kunst ist Erfahrung an der *Grenze* des Gewohnten. Erfahrung kann intensiviert werden durch ein Angezogenensein von Schönheit. Es kann aber auch das »Häßliche«, die Nachtseite des Lebens, das Niedrige und Erniedrigte sein, das schmerzhaft die Augen öffnet, bisherige Wahrnehmung und Sehgewohnheiten in Frage stellt. »Indem ein Kunstwerk Schönheit in der Verweigerung der Schönheit gewinnt, bringt es sich in wesentliche Beziehung zur Wahrheit.« Schön ist also nicht, was gefällt, sondern »das untrügliche Sichtbarwerden von Welt«.¹³⁰ In der ästhetischen Erfahrung, die durch die Begegnung mit dem Schönen oder Häßlichen ausgelöst wird, gerät das Subjekt in Spannung zur alltäglichen Lebenswelt und zu sich selbst. Die entfremdete Verslossenheit und Schein-Unendlichkeit des Alltags wird aufgebrochen und als Widerspruch erlebt. Am erlebten Widerspruch aber kann sich kraft der semiotischen Innovation der poetischen Sprache Hoffnung entzünden, *Widerspruchshoffnung*.

I. Drewitz hat »Hoffnungsgeschichten« (z. B. M. L. Kaschnitz »Steht noch dahin«) gesammelt. In seinem Nachwort bringt H. Nitschke diesen Sachverhalt zur Geltung: »Die positive ›Leistung‹ meiner Hoffnung ist das Nein. Meine Hoffnung ist nicht das Resümee meiner Erfahrungen, sondern der Widerspruch gegen die Erfahrung. Indem ich widerspreche, lebe ich . . . Darum ist das Symbol der Menschlichkeit das Symbol dieses Widerspruchs: das Kreuz. Der gekreuzigte Mensch . . . Symbol des widersprechenden Menschen, den man nicht anders ›zur Raison‹ bringen konnte als so. Das Kreuz, das Symbol dieses Menschen, der wider Augenschein, Erfahrung und Vernunft das Hoffen lebte . . ., es zeigt nicht seine Kapitulation an, man sieht es und sagt, sein Ungehorsam, sein Protest habe seinen Tod überlebt.«¹³¹

Die Erzählungen F. Kafkas sind exemplarische Beispiele dafür, wie vorgegebene Alltagserfahrungen in Frage gestellt und produktiver Widerspruch ausgelöst werden kann (vgl. z. B. »Der Aufbruch«, »Heimkehr«).

(3) *Darstellungen der Kunst können neue Möglichkeiten des eigenen Lebens und eine neue Sicht der Wirklichkeit zu entdecken helfen.* Sie ermöglichen besonders dem Jugendlichen, seine Realitätserfahrung spielend zu erweitern, seine Einstellungen zu anderen zu orientieren und seine Identität zu artikulieren, indem er sich probeweise mit ihnen identifiziert, ohne sich ihrer Suggestion auszuliefern.¹³² Darstellungen der Kunst

130 Leuenberger, Reflexionen (s.o. Anm. 65), 132. H. Schwebel spricht von einer »Schönheit sub contrario« im Blick auf die Bewältigung des Dunklen in der Gegenwartskunst. Vgl. H. Schwebel, Wahrheit der Kunst – Wahrheit des Evangeliums, in: *Martin/Schwebel*, Kirche und moderne Kunst, 135–145, hier: 144.

131 In: I. Drewitz, Hoffnungsgeschichten, Gütersloh 1979, 172.

132 Vgl. B. Hurrelmann, Über die Verkümmerng ästhetischen Lernens, in: K. Doderer (Hg.), Ästhetik der Kinderliteratur, Weinheim/Basel 1981, 48–63, hier: 50.

leiten ihre schöpferische Kraft nicht aus einem schon definierten Wirklichkeitsmodell ab, sondern konstituieren eine andere Sicht der Wirklichkeit erst durch die Verwandlung der Materialität in symbolische Zeichenhaftigkeit bzw. der Instrumentalität in Medialität. Gerade dieser Grundzug verbindet religiöse und dichterische Sprache; metaphorische Neubeschreibung und narrative Darstellung können noch Ungesagtes, Unerhörtes zur Sprache bringen.¹³³

Aber auch bildende Künstler wie Paul Klee bleiben nicht bei festgelegten Bedeutungen, Zeichenrelationen oder Bildstrukturen, sondern wollen die Ausdrucksmöglichkeiten erweitern und eine neue Sicht der Welt zur Anschauung bringen. »Kunst gibt nicht das Sichtbare wieder, sondern macht sichtbar«; sie schafft einen formalen Kosmos, der sich zur Schöpfung gleichnisartig verhält.¹³⁴ Der Künstler weckt auf diesem Wege verborgene Wirklichkeitsmuster und setzt eine *Metamorphose* der Welt in Gang.¹³⁵

Kunst entwirft also neue Möglichkeiten und bringt sie ins Bild, sie ist *Vorschein* möglicher Wahrheit. Darum sind gerade solche Darstellungen interessant, die als »Protest und Verheißung« (Rombold) einen freien Spielraum eröffnen, der auf das verweist, was sein *könnte*. »Das Kunstwerk ist gerade, wenn es ästhetisch immanent vollendet ist, Hinweis und Vorgriff auf eine Welt, die ihre Vollendung noch vor sich hat.«¹³⁶

(4) *Darstellungen der Kunst können helfen, der Wirklichkeit standzuhalten und das Leiden nicht zu verdrängen*. Sie erinnern kritisch daran, daß das Leben abhängig ist von Strukturen, Mächten und Gewalten, daß es Spuren des Zerfalls und des Leidens trägt. Hier zeigen sich die deutlichsten Entsprechungen zwischen der Kunst des 20. Jahrhunderts und der christlichen Theologie, und zwar »nicht mit Hilfe der verkürzend wirkenden *analogia entis*, auch nicht auf dem Wege einer ins Weltflüchtig-Spekulative geratenden *analogia fidei*, sondern dank der Verweiskraft der *analogia crucis* . . . «¹³⁷ Immer wieder wird in der Literatur, Malerei und Plastik der leidende Jesus dargestellt: Jesus ohne Kopf, mit Stahlhelm, mit der Gasmaske vor dem Gesicht, inmitten der Juden von Auschwitz und der Hingerichteten von Plötzensee, Gastarbeiter-Kreuz, die leidende Kreatur in Gestalt des Fisches am Kreuz.¹³⁸

133 Metapher und Erzählung sind nach P. Ricœur eng miteinander verbunden, und zwar durch die *semantische Innovation*, die bei der Erzählung in der Erfindung einer Fabel besteht (vgl. *ders.*, *Zeit und Erzählung*, Bd. 1, München 1988, 7-10).

134 Vgl. P. Klee, *Im Zwischenreich*, Köln 1961, 5.9.

135 Vgl. R. Volp, *Die Metamorphose der Bildwelt – eine Herausforderung an die Religion*, in: W. Schmied (Hg.), *Zeichen des Glaubens – Geist der Avantgarde*, Stuttgart 1980, 29-41, hier: 30. Vgl. auch: G. Rombold, *Der Streit um das Bild. Zum Verhältnis von moderner Kunst und Religion*, Stuttgart 1988.

136 Küng, *Kunst als Dienst am Menschen*, 42.

137 Jens, *Theologie und Literatur*, 54. Diesen Sachverhalt bringt auf seine Weise auch E. Canetti (*Die Fackel im Ohr*, Frankfurt/M. 1986, 217f) im Blick auf die Kreuzigungsdarstellung des Isenheimer Altars zur Sprache.

138 Vgl. G. Rombold / H. Schwebel, *Christus in der Kunst des 20. Jahrhunderts*, Freiburg u.a. 1983; vgl. zu A. Hrdlicka: F. Mennekes, *Kein schlechtes Opium. Das Religiöse in der Kunst von Alfred Hrdlicka*, Stuttgart 1988; H. Schwebel, *Das Christusbild in der bil-*

Der Bildband »Christus in der Kunst des 20. Jahrhunderts« zeigt exemplarisch und auf das genaueste diese *analogia crucis*: »In den Blick rückt eine Welt, deren Signifikanz für den Christen in der Erkenntnis liegt, daß sie gewürdigt wurde, einmal und damit unwiderrufbar auf den Erniedrigten verpflichtet worden zu sein . . .«¹³⁹

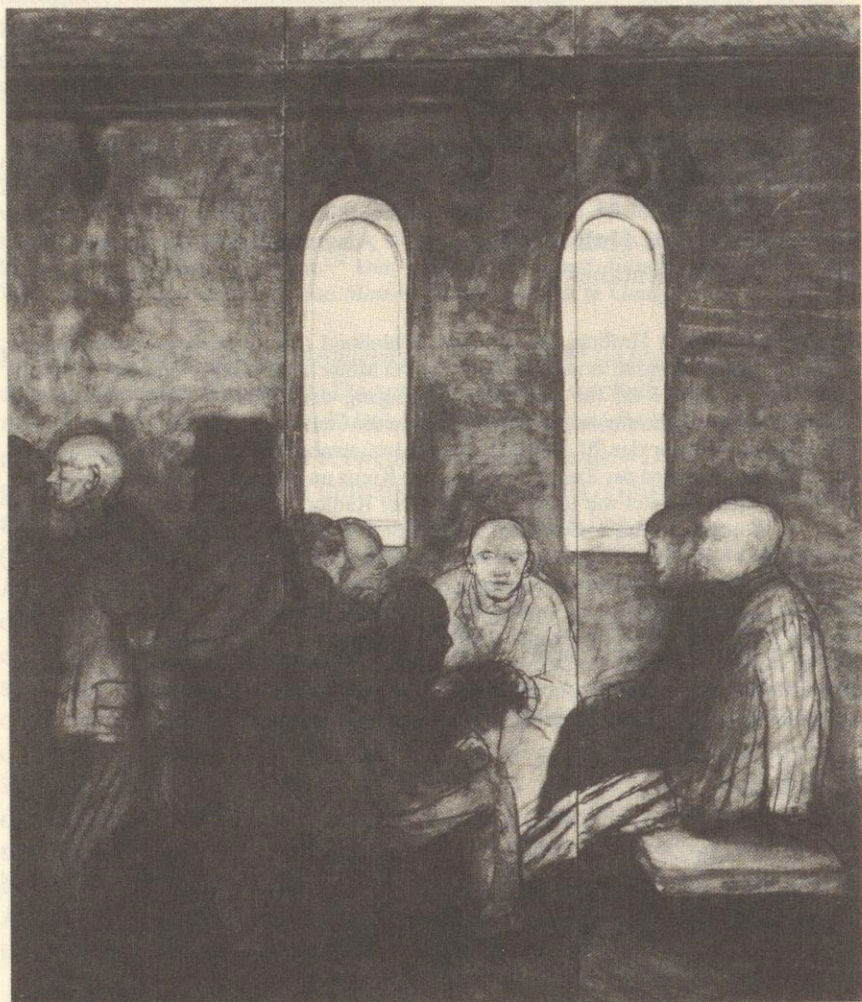
Zeichen der Hoffnung und Zeichen der Befreiung mitten in der Matrix der Leidensgeschichte finden sich in Literatur und bildender Kunst: die »Rose im Kreuz der Gegenwart« (Hegel). Im Blick auf solche Zeichen ließe sich von »Realisation« (Sölle), von weltlicher Konkretion dessen reden, was in der Sprache der Religion »gegeben« oder versprochen ist (z. B. P. Celan, *Tenebrae*; M. L. Kaschnitz, *Auferstehung*; H. Domin, *Lied zur Ermutigung II*; A. Hrdlicka, *Emmaus – Abendmahl – Ostern*, aus dem »Plötzenseer Totentanz«).

Die Darstellung von Hrdlicka (s. Abb.) ist Schlußbild des »Plötzenseer Totentanzes« (1972); insgesamt handelt es sich um 16 etwa zwei Meter hohe Tafeln (Graphit- und Kohlezeichnungen auf Holz) für den äußeren Umgang der Kirche in Berlin-Plötzensee. Hrdlicka verlegt die Emmausszene unmittelbar in die Gefängniszelle; die Fleischerhaken, an denen die Männer des 20. Juli erhängt wurden, symbolisieren den Tod. Durch diese Darstellungsweise wird der Zusammenhang von Kreuz und Auferstehung stark hervorgehoben. Hrdlicka arbeitet wie Rembrandt in seiner Radierung »Emmaus« (ca. 1645) mit dem Hell-Dunkel-Kontrast. Das Licht konzentriert sich in der Gestalt des Gefangenen, der das Brot bricht; diese Gestalt erhält das Licht nicht in erster Linie durch die beiden Fenster, sondern aus dem Geheimnis der Person. Das Licht strahlt von dieser zentralen Stelle des Bildes in unterschiedlicher Intensität auf die Mitgefangenen aus, auch auf den, der links im Bild gerade zur Hinrichtung abgeführt wird (hier, in der Gestalt des Henkers, finden wir zugleich die dunkelste Stelle). Aber auch die Gestalt, die vorne rechts sitzt, spiegelt das Licht wider; sie gleicht einem der Jünger, denen die Augen geöffnet werden. Das Licht symbolisiert das sinnliche »Erkennen« durch das Brot-Brechen.

denden Kunst der Gegenwart, Gießen 1980, 45ff. Zu weiteren Arbeiten über das Christusbild vgl. den Literaturbericht von R. Volp, *Imagines Dei. Die Bilderfrage als Kriterium der Theologie*, ThLZ 108 (1983) 323-334 (weiterführend die Thesen: 332).

139 J. Jans, *Theologie und Literatur*, 49f.

Alfred Hrdlicka:
Emmaus – Abendmahl – Ostern
Berlin, Evang. Kirche Charlottenburg-Nord



Das Bild erlaubt zwei Lesarten. Es läßt sich ganz menschlich verstehen: Brüderlichkeit und Liebe, die sich mitten in der Grausamkeit anderen mitteilen. Es läßt sich aber auch christologisch deuten: Emmaus in Plötzensee. Der Auferstandene schenkt Menschen seine Nähe, Mit-Sein auf dem Wege, Befreiung im Leiden. Diese doppelte Lesbarkeit gehört zur »Sache« selbst, die authentisch zur Darstellung kommt; denn in dem Augenblick, in dem die Jünger Jesus erkennen, entzieht er sich ihnen – bleibt unvorstellbar und unverfügbar.

Die Überzeugungskraft der Kunst – auch in didaktischer Hinsicht – liegt in ihrer sinnlichen Evidenz. Eine Erfahrung mit der Welt wird am Material (Sprache, Klang, Farbe, Stein usw.) »sichtbar« gemacht, sie ist sinnlich gegenwärtig.¹⁴⁰ *Zeichen der Befreiung und der Hoffnung können nur in der Brechung des Sichtbar-Profanen Gestalt gewinnen. Sie werden dadurch möglich, daß die konkrete, unmittelbare Anschauung in sich gebrochen und über sich hinaus getrieben wird.*

Wird Kunst unter diesen *Erfahrungsperspektiven* in religiöse Lernprozesse einbezogen und nach Methoden der Kunstinterpretation erschlossen, sind freie, wechselseitige Beziehungen, ohne theologische Vereinnahmung der Kunst, möglich. Die Erfahrungsperspektiven stehen theologischer Interpretation offen; sie können theologische Einsichten anstoßen und zu überprüfen helfen.¹⁴¹ Wir haben vor allem die *wirklichkeitser-schließende* und *kommunikative* Funktion der Kunst hervorgehoben. Denn ohne situationsbezogene, betroffene Rede, ohne die damit verbundene Neubeschreibung von Wirklichkeit, ohne Wahrnehmung der Wirklichkeit, wie sie sich uns sinnlich zu erkennen gibt, ist auch religiöse Erfahrung nicht möglich. Medien ästhetischer Erfahrung können uns daher zu einer Elementarkunde der Grundphänomene unseres Lebens und unserer Welt verhelfen. Wer die Welt im Licht der Gleichnisse Jesu neu sehen möchte, kann zunächst mit Hilfe der Kunst das Sehen wieder lernen. Kunst kann darüber hinaus eine *kerygmatische* Funktion (vgl. z.B. die Ottonische Buchmalerei) und eine *meditative* Funktion haben. In diesem Zusammenhang taucht der problematische Begriff der »christlichen Kunst« auf. Vom Wesen der Kunst her hat das autonome, offene Kunstwerk eine bekenntnistransformierende, nicht selten häretische Tendenz. »Das ästhetische Wertkriterium christlicher Dichtung und Kunst liegt in deren Kraft, christliche Identität im Prozeß künstlerischer Verwandlung zu bewahren bzw. neu zu gewinnen.«¹⁴²

In didaktischer Hinsicht sind auch in dieser Beziehung die Darstellungen der Kunst am produktivsten, die eine überraschende Sicht auf Knotenpunkte biblischer Erfahrung eröffnen, die eine provozierende und befrei-

140 Vgl. Leuenberger, Reflexionen, 129.

141 Vgl. D. Mieth, Ansätze einer Ethik der Kunst, in: A. Hertz u.a. (Hg.), Handbuch der christlichen Ethik, Bd. 2, Freiburg u.a. 1978, 474-491, hier: 489.

142 Leuenberger, Reflexionen, 135.

ende Kraft entbinden können. Die genannten Wirkungen können um so eher von Darstellungen der Kunst ausgehen, je weniger sie – auch didaktisch – funktionalisiert werden. Einerseits ist gerade die Eigenständigkeit und Widerständigkeit der Kunst zu wahren; denn eben dadurch stellt sie Konventionelles in Frage. Andererseits ist nach didaktischen Kriterien auszuwählen. Die Kunst bleibt also im Spannungsfeld von Eigenwert und Funktionswert.¹⁴³ Damit der »Eigenwert« der Kunst zur Geltung kommen kann, ist eine sachgerechte Interpretation erforderlich. Im Blick auf literarische Texte ist das inzwischen selbstverständlich. Hinsichtlich der bildenden Kunst geht es nicht nur um die im Religionsunterricht gern geübte »Bildmeditation«, sondern ebenso um die Inanspruchnahme analytisch-zielgerichteter Verfahren. D. Zilleßen hat zu Recht betont, daß die »sachanalytische« und die »lebensweltliche« Sicht zusammengehören.¹⁴⁴ Im Umgang mit Bildern ist auch in methodischer Hinsicht eine Umstellung erforderlich.

Bilder lassen sich nicht nur erfinden, auch der Fundus vorhandener Bilder läßt sich vielfältig nutzen (z. B. vergrößern, verkleinern, Farbe in Schwarz-Weiß, Schwarz-Weiß in Farbe umsetzen; nachstellen, nachspielen, nachbauen, in Handlung auflösen, verfremden, uminterpretieren). Auf diese Weise entsteht ein Interesse an der Geschichte der Bilder, an ihrer Produktion und Rezeption; es entsteht ein »Arsenal von Sehweisen, von Haltungen zur Welt«.¹⁴⁵ Die Arbeit kann dadurch angeregt werden, daß die Schüler unterschiedliche Anleihen und Umgestaltungen in der Bildtradition beobachten. Es kann Aufmerksamkeit für eine Entwicklungslinie in der Bildproduktion geweckt werden, die einen Einblick in das Entstehen und Vergehen von Bedeutung und Sinn gibt und zu eigener produktiver Auseinandersetzung herausfordert (vgl. z. B. Pieter Breughel, *Der Turm von Babel*, 1563, und Martin Schwarz, *Der Turm von Babel*, nach Breughel, 1974/75¹⁴⁶; Alfred Hrdlicka, *Kreuzigung*, *Hommage à Cranach*, 1972).

2.2.3 Vorerfahrungen in der Kinder- und Jugendkultur

Ästhetische Erfahrung und religiöse Erfahrung können sich in Lernprozessen wechselseitig verstärken. Kunst und Religion erlauben uns, Alternativen zu der uns geläufigen Erfahrung wahrzunehmen und mit Widersprüchen zu leben. Von der Kunst haben wir immer in dem doppelten Sinn als Praxisdimension und als »Kunstwerk« gesprochen. Ästhetische Erfahrung lebt davon, daß wir selber »Künstler« sind, »ein Schöpfer von irgend etwas in dieser vorfabrizierten Welt«, und daß wir die besonderen Wirkungen der Kunstwerke wahrnehmen, »die durch einen historisch-dialektischen Prozeß Geschichte und damit uns gemacht haben«.¹⁴⁷ Kinder, Jugendliche und Erwachsene sind aber vielfältiger ästhetischer Beeinflussung durch andere Instanzen (z. B. durch Video-Clips, Fernsehen oder Computer-Disketten) ausgesetzt. Die hypotrophische Ausweitung

143 Vgl. G.M. Martin, *Kunst-Stücke*, München 1981, 22.

144 Vgl. Zilleßen, *Bilder*, 95f.

145 Vgl. Otto/Otto, *Auslegen*, 211f.

146 Vgl. ebd., 200f.

147 v. Hentig, *Ergötzen*, 103.

und Beschleunigung der Bilder und die damit verbundene Entstehung neuer Bilder- und Mediensprachen hat das Sehen umgeformt. Kommen damit nicht eine pädagogisch gutgemeinte Anbahnung ästhetischer Erfahrung und der religionspädagogisch erforderliche Streit um die Bilder immer zu spät? Wo liegen Chancen dafür, die von der Kulturindustrie und Warenästhetik vorgeprägte Lebensform durch schulische und außerschulische pädagogische Interventionen noch beeinflussen zu können? Unseren bisherigen Überlegungen entsprechend muß eine Antwort auf zwei Ebenen gesucht werden. Eine produktive Möglichkeit liegt *in der Kunst selbst*, in der oben gekennzeichneten Entgrenzung von Produkt und Prozeß, Kunst und Alltag. Sie verhindert die endgültige Vereinnahmung der ästhetischen Sphäre durch die Kulturindustrie und bewahrt der Kunst ihre kritische Bestimmung. Die zeitgenössische Kunst »garantiert auch unter den Bedingungen der Massenkultur die Möglichkeit ästhetischer Bildung«. ¹⁴⁸

Es gibt eine zeitgenössische Kunst, in der das Andere des Alltags im Kontakt zu seiner Sprache Gestalt geworden ist. »Was diesseits als objektivierte Bedingungen das Leben bedrängt und knechtet, entsteht am jenseitigen Kunstufer neu in Form von De- Konstruktionen, noch erkennbar an der objektiven Gewalt, aber in die Verfügbarkeit der Subjekte zurückgeholt – im Modell gewiß, aber nicht nur ein schöner Schein.« ¹⁴⁹

Wo entfremdete gesellschaftliche Verhältnisse die Subjektivitätserfahrungen einschränken, ergreift die zeitgenössische Kunst – wie die Bildung – für den einzelnen Partei. Ästhetische Gegenstände repräsentieren gerade deswegen eine besondere Erkenntnisweise, »weil sie das in diskursiver Argumentation kaum zu fassende Spiel des Subjekts mit seinen grammatischen Formen zur Darstellung bringen.« ¹⁵⁰ Daher kann die ästhetische Produktion und Rezeption als ein maßgeblicher Ort angesehen werden, an dem die Subjektwerdung des Menschen, also seine Bildung gefördert wird. Trotz Funktionalisierung, Vermarktung und Verbrauch erfüllt die Kunst durch ihren unerschöpflichen Erfindungsreichtum und den ständigen Versuch, unsere Wahrnehmungsgewohnheiten zu überschreiten, die

148 M. Parmentier, Ästhetische Bildung zwischen Avantgardekunst und Massenkultur, Neue Sammlung 28 (1988) 63-73, hier: 73; vgl. T. Lehnerer, Ästhetische Bildung, in: Bildung, Friedrich- Jahresheft VI, Seelze 1988, 42-45.

149 L. Romain, Die Moderne nach der Postmoderne, in: Katalog der documenta 8, Bd. 1, Kassel 1987, 87-96, hier: 96; vgl. 94.

150 K. Mollenhauer, Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion, Weinheim/München 1986, 134. »Ästhetische Bildung und ihre pädagogischen Voraussetzungen wären dann in einem Zwischenfeld anzusiedeln: zwischen dem Bewußtwerden eigener Sinnlichkeit und den kulturell-semiologischen Symbolrepertoires unserer ästhetischen Lage; ... zwischen dem selbst erfahrenen Ausdruck einer empfundenen Empfindung und den symbolischen Repräsentationen ästhetischer Objektivationen« (Mollenhauer, Ist ästhetische Bildung möglich?, 458). Für Mollenhauer ist die Kluft zwischen dem sich bildenden Ich und den raffiniert, aber fremd erscheinenden Produkten der gegenwärtigen Kultur allerdings nach wie vor groß (vgl. ebd., 444).

Aufgabe, dem Individuum die Möglichkeiten authentischer Lebensäußerung wieder zuzuspielen.

Eine weitere Chance für die ästhetische Bildung – dieser Gesichtspunkt ist religionspädagogisch von weitreichender Bedeutung – liegt *in der Lebensform und Ausdrucksweise der Kinder selbst*. A. Flitner hat darauf hingewiesen, daß ein »dramatischer Zusammenhang« zwischen den neu aufbrechenden Künsten und der Entdeckung der Phänomene des Kindesalters, vor allem auch der Kinderkunst, des Zeichnens, Gestaltens, besteht.

Die bildenden Künstler selbst haben in der naiven, aber auch in der expressiven Phase die Kinderzeichnungen nachempfunden. Was die Kinder schaffen, »ist kreativer Ausdruck ihres Selbst, es ist Gestaltung von hohem ästhetischen Reiz; sie lösen formale Probleme, sie setzen Gefühle in Szene, sie teilen sich durch Symbole mit.« Wie die Kunst sagen uns diese Ausdrucksformen der Kinder, »daß die Rationalität, die Selbstentfremdung, die Anpassung und Nutzung des Menschen immer wieder in Frage gestellt werden muß. Die Kinder mit ihrer Ausdrucksweise helfen uns, daß . . . die ökonomische Zeit, der abgemessene Raum, die fabrizierte Dingwelt, die funktionalisierte Sprache, der gemäßregelte Leib, die verzweckten Sozialbeziehungen nicht einfach Herrschaft gewinnen sollen über uns.«¹⁵¹

Zeigen die Kinder immer wieder die Möglichkeit, erfüllte Zeit und erlebten Raum ursprünglich zu erfahren, so scheint sich in der Schule immer wieder Belehrung und Regulierung gegen die Bildung junger Menschen durchzusetzen. Die Kinderzeichnungen zeigen, daß die Phantasie der Kinder nicht durchgängig von den Mustern der Massenmedien geprägt ist, daß vorgegebene Ordnungsmuster durchbrochen werden. Die Kinder verfügen im frühen Lebensalter über eine noch laut werdende innere Sprache, die nicht angepaßt, sondern leicht abweichend ist. Die Leiblichkeit und Sinnlichkeit der Kinder, »ihr Bedürfnis nach Verkleidung, Maskierung, Auftritt und Drama, nach Tanz, Szene und Bewegung«, ihre kunstnahe Leidenschaft, Dinge zu sammeln und ihnen symbolische Bedeutung zuzuschreiben – kurz: ihre Symbolisierungsfähigkeit ist zugleich eine religiöse Grundqualifikation, die in religiösen Lernfeldern – vor allem außerhalb der Schule – weiterentwickelt werden kann.¹⁵² In der Kinder- und Jugendkultur sind oft stärker als bei den Erwachsenen kreative Formen kritischer Auseinandersetzung mit den neuen Medien zu finden. Ästhetische Praxis innerhalb der Jugendkultur ist gleichsam die spontane Antwort auf die strukturelle Problematik des Überlebens als Subjekt angesichts der Bilderflut.¹⁵³

Th. Ziehe hat herausgearbeitet, daß eine *postmoderne Tendenz zur Ästhetisierung* die Jugendkultur kennzeichnet. Gesucht wird das gesteigerte Leben; das Leben wird selbst zum

151 A. Flitner, Die Leier des Apoll. Über die Zukunft der Kunst in der Erziehung, Neue Sammlung 26 (1986) 113-124, hier: 119.

152 Vgl. ebd., 120.

153 Vgl. K. Neumann, Bildung durch Bilder? [Der Beitrag erscheint demnächst in der »Neuen Sammlung«. Ich verdanke dem Gespräch mit Karl Neumann viele Anregungen.]

ästhetischen Projekt. Das zeigen Phänomene der Verkünstlichung der Welt der Zeichen, wie sie bei Graffiti-Malern, Wandspruchphilosophen und Computerfreaks zu sehen ist. Diese Tendenz finden wir schon bei Zwölf- bis Sechzehnjährigen, die viel Wert auf Geschmacksdemonstration legen. Die soziale Wahrnehmung ist durch Fiktionalität bestimmt, wie sie z. B. in der Emblematisierung erkennbar wird. Kleidungsstücke, Haarfrisur, Accessoires, Aufkleber als Repräsentation des Stils einer Gruppe oder eines einzelnen werden in ihrer Zeichenhaftigkeit aufgeladen. Die Emblematisierung soll nämlich für das Ganze stehen.¹⁵⁴

Diese Tendenz zur Ästhetisierung ist ambivalent. Einerseits ist sie Ausdruck des Hungers nach Besonderheit, Überhöhung und Steigerung des Lebens; andererseits stellt sie durch die Disposition zur Eindeutigkeit und Flächigkeit eine »Ergriffenheitssperre« dar. Die Ästhetisierung kann eine Art Schutzfilter sein gegen die Komplexität der Wirklichkeit und die Tiefe der Symbole.¹⁵⁵ Eine Intensität des Erlebens ist vor allem mit der Musik verbunden. Musikerlebnisse sind ästhetische Situationen, verbunden mit freundschaftlichen Beziehungen. Man phantasiert und träumt zusammen; ein Bezug zu frühkindlichen Inhalten wird hergestellt. Es kommt aber nicht zu gemeinsamen Handlungen und Produktionen.¹⁵⁶ In diesen Erlebnissen finden sich aber durchaus Momente, die ursprünglicher religiöser Erfahrung verwandt sind. Vor allem können diese Erlebnisse die Funktion religiöser Symbole gewinnen: Sie können trösten, ermutigen, das Leben steigern und erweitern – aber auch faszinieren, in den Bann schlagen. Nach unseren narrativen Interviews geurteilt, verbinden Jugendliche und junge Erwachsene religiöse Erfahrungen häufig mit Musikerlebnissen.¹⁵⁷ An ästhetische Situationen kann in religiösen Lernprozessen angeknüpft werden; sie können durch entsprechende Angebote verstärkt und in Richtung auf eine gemeinsame Symbolbildung und kommunikative Handlungsfähigkeit aufgebrochen werden. Werden christli-

154 Vgl. T. Ziehe, Vorwärts in die 50er Jahre?, in: D. Baacke/W. Heitmeyer (Hg.), *Neue Widersprüche*, Weinheim/München, 1985, 199-216, hier: 211f.

155 Vgl. ders., Angst vor Hingabe . . . Hunger nach Intensität, *religio* 1/1987, 35-39, hier: 39. Vgl. ders., Gesellschaftlicher Wandel und sein Beitrag zu Kunst, Kultur, Kulturarbeit und Ästhetischer Erziehung, in: *Jahrbuch Ästhetische Erziehung* 1, Berlin 1983, 216-241.

156 Vgl. ders., Pubertät und Narzißmus, Frankfurt/M. u.a. 1979, 241. Vgl. D. Baacke, Jugendkulturen und Popmusik, in: *Baacke/Heitmeyer* (Hg.), *Neue Widersprüche*, 154-174.

157 In diesen Fällen handelt es sich um religiös motivierte und praktizierte Musik. »Musik als schöpferisches Element ist religiöser Erfahrung nicht abgewandt, sondern aufgeschlossen . . . Und Erfahrung ist nicht von vornherein subjektivitätsverdächtig; man muß hören, wie sie sich ausspricht; ohne Erfahrung wird überhaupt nichts vermittelt. Religiöse Erfahrung heißt also: eine Wirklichkeit kennenlernen, die wir als tragend, bindend und verpflichtend in Freiheit bejahen, aus und mit der wir leben und die wir in weltoffener Gemeinschaft betätigen. Hierfür gibt es viele Ausdrucksformen, eine davon ist die Musik. Sie kann . . . dem tragenden Seinsgrund menschlicher Existenz tönende Gestalt verleihen und die Fülle der Empfindungen, durch das Medium des Klanges, ins Absolute erheben. Rational faßbar ist hierbei nur das Urverlangen, Jubel und Jammer, Hoffnung und Verzweiflung, Liebe und Haß – samt allen Zwischenstufen – auszusprechen« (M. Mezger, Musik als Ausdruck religiöser Erfahrung und Gemeinschaft, in: P. C. Bloth u.a. [Hg.], *HPT[G]*, Bd. 2, Gütersloh 1981, 96-106, hier: 97; Hervorh. nicht im Orig.).

che Symbole in Anknüpfung und Widerspruch angeboten und aufgenommen, werden die Erfahrungen auf die Gotteserfahrung konzentriert und zugleich um die soziale Gestalt erweitert.

3.3 Die ästhetische Dimension der Bildung

Die Religionspädagogik teilt die ästhetische Dimension mit anderen »Fächern«. Wir könnten daher überlegen, welchen spezifischen Beitrag der Religionsunterricht in einen überfachlichen Lernbereich »Ästhetik« einbringen kann. Da wir uns aber nicht nur auf die Schule beziehen, gehen wir einen anderen Weg; wir öffnen die Fachgrenzen in Richtung »Bildung«. ¹⁵⁸ Bei aller Spannweite und Unterschiedlichkeit haben die klassischen Bildungstheorien von Rousseau über Kant bis zu Schleiermacher und Hegel eine gemeinsame Struktur. Sie umfassen nämlich *drei Hauptdimensionen*: die moralische Dimension, die Dimension des Erkennens bzw. Denkens und die ästhetische Dimension. ¹⁵⁹

Für die ästhetische Dimension waren Friedrich Schillers Briefe »Über die ästhetische Erziehung des Menschen« die entscheidende Programmschrift, in der die Erfahrung der tiefgreifenden Entzweiung in einer modernen Gesellschaft exemplarisch zum Ausdruck kommt. Der klassische Begriff des »Ästhetischen« und der ästhetischen Bildung umfaßte keineswegs nur die »große« Kunst, sondern die ganze Breite der Ästhetik des Alltags. Es ging um die Bildung der »Empfindsamkeit« gegenüber Phänomenen der Natur und gegenüber menschlichem Ausdruck, um die Entwicklung der Einbildungskraft und der ästhetischen Urteilskraft, um die Befähigung zu Spiel und Geselligkeit. ¹⁶⁰ Bildung antizipierte eine Lebensform, in der künstlerische Kreativität sowohl die Natur wie miteinander lebende Menschen befreit, so daß sie zwanglos einander finden können.

Diese ästhetisch-politische Konzeption zielte also auf eine *Überwindung von Entfremdung*, auf die Versöhnung mit der Natur und *in* der Gesellschaft, in der der Mensch seine Identität finden kann. Diese Konzeption

158 Vgl. U. Baltz-Otto, Öffnen von Fächern und Fachgrenzen in Richtung »Bildung«, Friedrich-Jahresheft VI, s.o. Anm. 148, 20-23.

159 Vgl. W. Klafki, Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung, ZP 32 (1986) 455-476, hier: 467. Das zunehmende Interesse am Bildungsbegegriff korreliert mit unserem Interesse an der Ästhetik. »Es scheint mir gegenwärtig nützlich, das Nachdenken über Pädagogik stärker auf das zu lenken, was wir »Bildung« nennen, als auf die planvoll absichtlichen Einwirkungen auf Kinder, die wir »Erziehung« nennen . . . Wenn dieses (sc. pädagogische) Handeln erfolgreich ist, dann deshalb, weil die Kinder in einem verträglichen Milieu, in einer »gebildeten« Lebensform aufwachsen« (Mollenhauer, Umwege, 9).

160 Vgl. Klafki, ebd., 469. Abgesehen davon hat der Bildungsbegriff *religiöse und ästhetische Wurzeln*. Er hat eine doppelte Bedeutung: »abbilden«, »Bildnis« und »Gebilde«, »Gestalt«. Beidemale ist er körperlich-sinnlich gemeint und auf Materielles bezogen. Das Bildungsverständnis wird bei Meister Eckhart von einem *mystischen Bildgedanken* (Gotteseinbildlichkeit) aus entwickelt; bei Fichte tritt eine *Bild-Metaphysik* in das Zentrum der Bildungslehre (vgl. E. Lichtenstein, Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel, Heidelberg 1966, 5f.27f). Vgl. K.J. Pazzini, Bildung und Bilder, in: O. Hansmann/W. Marotzki (Hg.), Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen, Weinheim 1988, 334-363.

läßt sich unter den Bedingungen der Gegenwart nicht fortsetzen. Sie wurde in der Folgezeit ihres Stachels beraubt und verkam zu einer musisch-ästhetischen Bildung, die die Situation der Entfremdung nicht mehr in ihr Bewußtsein aufnahm, höchstens von ihr ablenken wollte. Th. W. Adorno kritisiert sie als »Halbbildung«. Die klassischen Bildungstheorien haben die neuzeitliche Grundsituation, vor der wir heute noch immer stehen, in aller Schärfe erkannt.¹⁶¹ Die Krisensituation hat sich jedoch seit Schillers Analysen extrem zugespitzt. Bildung zielt darauf, gemeinsames Leben in der Zukunft zu ermöglichen. Sie läßt sich in Anlehnung an H.-J. Heydorn als ein Prozeß verstehen, in dem Zukunft als Ermöglichung der Subjektwerdung des Menschen im Kontext einer gemeinsamen Lebenswelt ständig freigelegt wird.¹⁶² Bildung ist in sich ein praktisches Verhältnis zur Zukunft. Wenn aber die Zukunft dieser Gesellschaft selbst fragwürdig wird, weil die bisher existierenden Formen von Leben von der Vernichtung bedroht sind, wenn zum Problem wird, ob Leben angesichts der ökologischen Krise überhaupt eine Aussicht hat, dann trifft das den Prozeß der Bildung in seinem Kern. Damit droht der Vorgang der Bildung nämlich selbstwidersprüchlich zu werden.¹⁶³ *Helmut Peukert* entwickelt angesichts dieser Herausforderung die These, daß wir nur dann eine Chance haben, den radikalen Gefährdungen zu entgehen, wenn man Bildung als Erwerb von Handlungsfähigkeit und Identität in einer geschichtlich-konkreten Situation schon im Ansatz mit einer *Ethik intersubjektiver Kreativität* verbindet.¹⁶⁴ In ihr sind pädagogische und allgemeine Ethik nicht mehr zu trennen. Bildung ist an den Willen zum Aufbau einer kommunikativen Lebenswelt gebunden. Peukert geht bei der Orientierung des pädagogischen Handelns von der Grundeinsicht der neuzeitlichen praktischen Philosophie aus, die auch gegenwärtige Versuche zur Neuformulierung der Kantischen praktischen Philosophie (Habermas, Apel u. a.) bestimmt, nämlich von der unbedingten gegenseitigen Anerkennung von Freiheiten. Er möchte den Grund von Ethik jedoch tiefer legen. »Eine pädagogische Ethik will nicht nur Konsensmöglichkeiten für vorgetragene Ansprüche prüfen, sondern dazu verhelfen, Ansprüche überhaupt erst selbständig artikulie-

161 Vgl. *H. Peukert*, Über die Zukunft von Bildung, Frankfurter Hefte extra 6 (1984) 129-137, hier: 131. Vgl. *L.A. Pongratz*, Bildung und Subjektivität, Pädagogische Rundschau 38 (1984) 189-205, hier: 190: »Die Rekonstruktion der Bildungstheorie hätte die verstreuten, in Vergessenheit geratenen Momente der Geschichte des Subjekts ins Bewußtsein zu heben . . . Bildung, an ihrem Beginn Medium der Selbstvergewisserung des Subjekts, muß ihre eigene Geschichte einholen, um die Gegenwart zu gewinnen.« Vgl. *K.E. Nipkow*, Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie, ZP, 14. Beiheft 1977, 205-229.

162 Vgl. *H.-J. Heydorn*, Überleben durch Bildung, in: *Ders.*, Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3, 282-301, hier: 285.

163 Vgl. *H. Peukert*, Bildung - Reflexionen zu einem uneingelösten Versprechen, in: *Friedrich*-Jahresheft VI, s.o. Anm. 148, 12-17, hier: 14.

164 Vgl. *Peukert*, Über die Zukunft, 129.134.

ren zu können.«¹⁶⁵ Sie will nämlich denen, die noch nicht oder nicht mehr reden können, erst zum Wort verhelfen. Pädagogisches Handeln zielt auf die Subjekt *werdung* des anderen, es will menschliches Leben ermöglichen und weiß sich für dessen Vorbedingung mitverantwortlich.¹⁶⁶ Eine solche Radikalisierung der Ethik in Richtung auf eine Ethik intersubjektiver Kreativität möchte möglicher Freiheit zu ihrer Realisierung verhelfen und weigert sich, vernichtete vergangene Freiheit und mögliche zukünftige Freiheit auszuschließen. Sie verhilft insbesondere den mit Gewalt am Reden Gehinderten, wie den ungeborenen zukünftigen Generationen, zum Wort. Wir können in diesem Rahmen das Bildungsverständnis nicht entfalten. Bildung ist Wissen um Fakten und Einsicht in Funktionszusammenhänge, zugleich jedoch Widerstand dagegen, das Leben darauf zu reduzieren. In diesem Zusammenhang kommt Peukert auf die Konzeption einer ästhetisch-politischen Erziehung zurück; denn in ihr gehen Bildung und Kunst eine auch heute notwendige Verbindung ein.

»Ein literarischer Text kann gerade als Entwurf alternativer, fiktiver Welten die Selbstverständlichkeiten einer eingespielten Lebensform entsichern, neue Möglichkeiten des Selbstverständnisses und des Verständnisses von Wirklichkeit überhaupt eröffnen und dadurch neue Handlungsmöglichkeiten aufzeigen.«¹⁶⁷ Dasselbe gilt für religiöse Texte und Darstellungen der bildenden Kunst.

Die Situation der Entfremdung kann nur bewältigt werden, wenn Veränderungen von Tiefenstrukturen des gemeinsamen Bewußtseins angestoßen werden. Peukert fragt zu Recht, ob nicht menschliches Handeln überhaupt Züge künstlerischer Produktivität trägt. Anders ist der Aufbau einer kommunikativen Welt, in der sich Gegensätze auflösen, weil man in ihr gemeinsam kreativ leben kann, nicht einmal denkbar.¹⁶⁸ Peukert entwickelt ein Verständnis pädagogischen Handelns, in dem Ästhetik und Ethik zusammengehören. Sein Bildungsbegriff ist m.E. deswegen für die Religionspädagogik von besonderer Bedeutung, weil wie bei Heydorn Theologie der Bildung nicht äußerlich bleibt.

Peukert sieht in dem Bewußtsein universaler Solidarität, die konkret werden will und sich nicht einschränken läßt, »ein unbedingtes Moment«. Warum verzichtet man auf eigene Vorteile zugunsten ungeborener zukünftiger Generationen? Warum gibt man die kritische Erinnerung an diejenigen nicht auf, die bei dem Versuch, unbedingte Solidarität, Freiheit in Gemeinschaft zu leben, vernichtet worden sind? Warum versucht man im eigenen Handeln die uneingelösten Versprechen zu realisieren? Warum geht man dabei von der Vor-

165 H. Peukert, Die Frage nach Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft, in: J.-E. Pleines (Hg.), Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie, Würzburg 1987, 69-88, hier: 81f.

166 Vgl. Peukert, Über die Zukunft, 134.

167 Ebd. Vgl. L.A. Pongratz, Bildung und Alltagserfahrung – Zur Dialektik des Bildungsprozesses als Erfahrungsprozeß, in: Diskurs Bildungstheorie I, s.o. Anm. 159, 293-310, hier: 299: »Im Gedanken der Aufhebung von Entfremdung konvergieren Kunst und Bildung.«

168 Vgl. Peukert, Über die Zukunft, 134.

aussetzung aus, der andere sei unbedingt bejaht? Solche Fragen sich nicht ausreden zu lassen, auch wenn sie ohne Trost bleiben, ist *ein konstitutives Element von Bildung*.¹⁶⁹

Wir fassen die Ergebnisse unserer Überlegungen zusammen, indem wir sie auf das von Peukert gekennzeichnete Bildungsproblem beziehen.

1. Soll Bildung der Herausforderung der Zukunft gewachsen sein, dann ist sie nicht nur auf Wissen und Können, sondern ebenso auf eine Erneuerung der Einbildungskraft angewiesen, wie sie durch religiöse und ästhetische Erfahrung ermöglicht wird. Elementare intersubjektive Kreativität entspringt nicht Appellen, die sich an den Willen richten, sondern verdankt sich vor allem der transformatorischen Kraft religiöser und poetischer Rede. Ein Bildungsverständnis, das auf kommunikatives Handeln in universaler Solidarität zielt, kann nicht so konzipiert werden, daß christliche Religion die notwendige Voraussetzung von Bildung ist. Der Bezug auf religiöse oder ästhetische Erfahrung gewährt den notwendigen Spielraum der Freiheit, der nicht mit Beliebigkeit zu verwechseln ist. Da in der Neuzeit Kunst vielfach als Religionersatz überhöht wurde und die Religion immer wieder die Tendenz zur Besonderung zeigt, ist Religionskritik – wie sie durch das Evangelium freigesetzt wird – erforderlich. Auch gegenüber dem Bildungsgedanken ist die Einsicht durchzuhalten, daß Gott »mehr als notwendig« ist (Jüngel). 2. Die Verwirklichung kommunikativer Freiheit schließt die Wiederherstellung der Freiheit des Individuums ein, und sei es in der Form eines neuen Verhältnisses zu beschädigter Identität. Freiheit entspringt jedoch nicht aus der Forderung nach Freiheit, sondern wird als *mögliche* – theologisch gesprochen: als *geschenkte* – Freiheit in Anspruch genommen und als Freiheit für den anderen verwirklicht. Sie geht dabei das Risiko des Selbstverlustes ein. Kommunikatives Handeln muß also auf mehr setzen als das, worüber es real verfügt.¹⁷⁰ Da der Mensch Person *ist*, während er Subjekt erst *werden* muß, ist er in Bildungsprozessen auf die ihm gewährte Freiheit anzusprechen. Ob er die *Botschaft* verdankend in Anspruch nimmt, daß wir »zur Freiheit befreit« (Gal 5,1) sind und nicht zu neuen Gesetzen, daß diese Freiheit sich in der Freiheit zur Liebe äußert, aber auch ästhetisch im festlichen Spiel vor Gott und in »Vor-Spielen« (Moltmann) einer freieren Gesellschaft, bleibt pädagogisch unverfügbar. Sie könnte aber die *Zuversicht* stärken, daß das gewährte Leben noch eine Aussicht hat, eine Zukunft, die wir mitgestalten können. In Lernprozessen geht es um das *Verstehen* des Evangeliums der Befreiung. Daß mit Hilfe ästhetischer Kate-

169 Vgl. Peukert, Tradition und Transformation, RpB 19/1987, 16-34, hier: 31ff; vgl. ders., Über die Zukunft, 136f.

170 Vgl. Peukert, Tradition, 31f. Das Paradox anamnetischer und proleptischer Solidarität sprengt eine normative Handlungstheorie; eine fundamentale Theologie kann in Rück-Sicht auf die Grunderfahrungen der jüdisch-christlichen Tradition und im Blick auf die Bestimmung der Wirklichkeit Gottes dieses »Paradox« in eine Theorie universalen, kommunikativen Handelns aufnehmen. Vgl. H. Peukert, Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie, Düsseldorf 1976, 16.283ff.

gorien dieser Verstehensvorgang vor Gesetzlichkeit und Pädagogisierung geschützt werden kann – das ist die These dieses Beitrags.

Zusammenfassung

Die Offenbarung Gottes ist selbst ein ästhetisches Ereignis, das durch das Ineinander von Abwesenheit und Anwesenheit, Nähe und Entzug gekennzeichnet ist. Das alttestamentliche Bilderverbot, das durch das Kreuz Jesu radikalisiert wird, ist zugleich ein Bildergebot. Es soll die Dialektik von Nähe und Entzug zur Geltung bringen. Da das Verständnis des Wortes Gottes von der Gestalt abhängt, in der es erscheint, sind ästhetische Fragen theologisch und religionspädagogisch nicht belanglos. Die Religionspädagogik hat eine ästhetische Dimension; diese stellt ein fruchtbares Widerlager gegen ein einseitiges Verständnis der Religionspädagogik als Handlungswissenschaft, gegen ein instrumentelles Verständnis religiöser Lernprozesse und gegen eine Pädagogisierung des Evangeliums dar. Ästhetische und religiöse Erfahrung sind im Blick auf ihre Gestalt strukturell verwandt; inhaltlich ist ihr spannungsreiches Verhältnis durch Nähe und Differenz gekennzeichnet. Unter dem Gesichtspunkt der ästhetischen Erfahrung kann eine sachgemäße Einbeziehung der Kunst in religiöse Lernprozesse gelingen.

Abstract

The revelation of God is in itself an aesthetic happening which is characterized by the intertwining of absence and presence, closeness and withdrawal. The Old Testament prohibition against picturing God, which becomes radicalized by the cross of Jesus, is, at the same time, a commandment to picture God. This is meant to bring out the dialectic of closeness and withdrawal. Since the understanding of God's word depends upon the form in which it appears, aesthetic questions are of importance to theology and religious education. Religious education has an aesthetic dimension; this serves as an argument against the one-sided understanding of religious education as a theory of action, against an instrumentalized understanding of religious processes of learning, and against a gospel seen only in pedagogical terms.

In form, aesthetic and religious experiences are structurally related. In content, their stressed relationship is characterized by closeness and difference. An inclusion of art into religious processes of learning can succeed under the point of view of aesthetic experience.