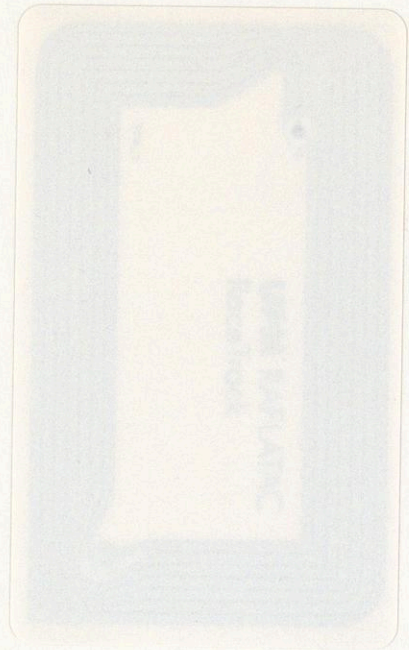




N12<519167353 021



UB Tübingen



Kunst und Religion

NEUKIRCHENER

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)
Band 13 (1996)

Herausgegeben von Peter Biehl, Christoph Bizer,
Roland Degen, Norbert Mette, Folkert Riekers
und Friedrich Schweitzer

Neukirchener

Kunst und Religion

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)

Band 13 (1996)

Herausgegeben von Peter Biehl, Christoph Bizer,
Roland Degen, Norbert Mette, Folkert Rickers
und Friedrich Schweitzer

Neukirchener

© 1997

Neukirchener Verlag

Verlagsgesellschaft des Erziehungsvereins mbH, Neukirchen-Vluyn

Alle Rechte vorbehalten

Umschlaggestaltung: Hartmut Namislow

Satz und Druckvorlage: OLD-Satz digital, Neckarsteinach

Gesamtherstellung: Breklumer Druckerei Manfred Siegel KG

ISBN 3-7887-1653-3

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Jahrbuch der Religionspädagogik: (JRP). – Neukirchen-Vluyn:

Neukirchener

Erscheint jährl. – Aufnahme nach Bd. 1, 1984 (1985)

ISSN 0178-3629

Bd. 13. Kunst und Religion. – 1997

Kunst und Religion. – Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 1997

(Jahrbuch der Religionspädagogik; Bd. 13)

ISBN 3-7887-1653-3



ZA 6517-13

Inhalt

Vorwort.....	VII
1 Begegnungen zwischen Religionspädagogik und Kunst	
1.1 <i>Christoph Bizer</i> Erwartung. Ästhetik im religionspädagogischen Seminar	3
1.2 <i>Dirk Tiedemann</i> Das alte Wort und das neue Bild oder wenn Kirche sich der Kunst öffnet. Ein Erfahrungsbericht aus der Ge- meindearbeit.....	9
1.3 <i>Rainer Oberthür</i> Bilder als Wegweiser für religiöses Lernen. Wie mein Umgang mit Kunst mein religionspädagogisches Den- ken und Handeln mit Kindern beeinflusst	17
1.4 <i>Hans Werner Dannowski</i> »Etwas näher am Herzen der Schöpfung«. Die Kunst- gottesdienste im Sprengel Museum Hannover	25
1.5 <i>Kurt Zisler</i> Sehen und sichtbar machen. Malen als Religionspädago- ge, und als Religionspädagoge malen	29
1.6 <i>Dietrich Zilleßen</i> Thronfolger. Umgang mit einem Kunstwerk von Al- brecht Genin in religionspädagogischer Absicht	35
2 Theologische und pädagogische Reflexionen	
2.1 <i>Horst Schwebel</i> Kunst und Religion zwischen Moderne und Postmoder- ne. Die Situation – Ein neu erwachtes Kunstinteresse ...	47

2.2	<i>Norbert Mette und Friedhelm Mennekes SJ</i> Im Pathos der Freiheit leben lernen. Interview mit Friedhelm Mennekes SJ.....	71
2.3	<i>Ludwig Duncker</i> Staunen – Erleben – Genießen. Ästhetische Erfahrungen im Kindes- und Jugendalter	85
2.4	<i>Hans-Martin Gutmann</i> Variationen am Klavier und an theologisch-dogmati- scher Tastatur. Ein Beitrag zum Verhältnis von Ästhetik und Theologie	109
3	Praktische Konkretionen	
3.1	<i>Horst Rumpf</i> Schule als Kunst-Raum. Über zweierlei Künstlichkeit ...	129
3.2	<i>Roland Degen</i> Kirchenräume als Gedächtnis der Christenheit.....	145
3.3	<i>Rita Burrichter</i> Theologische Kunstvermittlung – fundamentaldidakti- sche Überlegungen.....	163
3.4	<i>Esther Netter</i> IMAGINE	187
4	Rezensionen	
4.1	<i>Ralf Koerrenz</i> Menschen, Mächte und Methoden. Ein Literaturbericht	195
4.2	<i>Peter Biehl</i> Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre. Eine Be- sprechung von Albrecht Grözinger, Praktische Theolo- gie als Kunst der Wahrnehmung, Gütersloh 1995 (159 S.)	229

Vorwort

»Kunst und Religion« – wie spannungsreich dieses Verhältnis immer noch ist, bekamen wir konkret bei der Vorbereitung dieses Jahrbuches zu spüren. Die immer wieder antreffbare Instrumentalisierung von Kunst – sei es zur Effektivierung des Religionsunterrichts, sei es zur Optimierung pastoralen Handelns – sollte unbedingt vermieden werden. Wie aber sieht ein angemessener Umgang mit Kunst in Schule und Kirche aus?

Kunst, gerade (post-)moderne Kunst will als eigenständiger ästhetischer Ausdruck begriffen werden. Wird das nicht ernstgenommen, verweigert sich Kunst. Das (Miß-)Verhältnis von Kirche und Kunst in der Moderne ist dafür beredtes Beispiel. Wo Kunst als Kunst belassen wird, da vermag sie ungeheure Energien freizusetzen, da unterbricht und transformiert sie die Wirklichkeit, wie sie ist. Hier weist sie enge Berührungspunkte zur Religion auf. Gerade das kann die Begegnung von Kunst und Religion so spannend, so brisant, so unberechenbar werden lassen. Ist es die Angst vor solch ungewissem Ausgang, daß Kunst es in den etablierten Institutionen – sei es die Kirche, sei es die Schule – so schwer hat, daß man sie hier immer wieder zu »domestizieren« versucht.

Kunst beinhaltet eine eigene Erfahrungsqualität von Wirklichkeit. Die Begegnung mit ihr löst unweigerlich Lernprozesse aus – und sei es im Modus des Sich-Verweigerns. Wie Kunst rezipiert wird, wie ästhetische Erfahrungen gemacht werden, ist sowohl von biographischen als auch von sozialen Gegebenheiten abhängig. Umgekehrt bleibt die bewußte Wahrnehmung der ästhetischen Dimension der Wirklichkeit nicht folgenlos für die Form der Lebensqualität – wiederum sowohl in individueller als auch in sozialer Hinsicht.

Zur Kunst hinzuführen, ist darum mehr als eine Frage von didaktischem Know how. Kunst erweist sich im Versuchen einer vordergründigen Didaktisierung und Methodisierung gegenüber als sperrig. Die von ihr ausgelösten ästhetischen Lernprozesse sind nicht in allgemeine Lernregeln operationalisierbar. Im Gegenteil, sie fallen mit Blick auf das Kunstwerk wie auch auf seine Rezipienten und Rezipientinnen höchst individuell aus. Ob solche Lernpro-

zesse zustande kommen und gefördert werden können, ist nicht zuletzt von einer entsprechenden Gestaltung der Lern- und Lebensräume abhängig.

Frühjahr 1997

Die Herausgeber

Begegnungen zwischen Religionspädagogik und Kunst

Ich spreche aus Erfahrung und reflektieren: Als akademischer Unterricht hat durchgängig eine ästhetische Dimension. Er will Studierende auf den Weg bringen, Religion zu unterrichten. Wer könnte Religion erschließen, ohne sie selber wahrzunehmen? Also ist im Seminar ein Ort der Wahrnehmung, *ästhetisch*, im zweifachen Sinn: Glauben und in der ästhetischen Wahrnehmung ist jede, jeder nur vertretbar auf eigene Weise leben.

Wahrnehmen kommt im genannten Ausdruck voran. Es steht und gestaltet an ausgewählten Vorgaben und in eigener Macht seine «Form». In der gerät die Wahrnehmung in Kontakt und erschließt sich, nimmt ihres Subjekts, das andere darstellend, kommunikativen Formen.

Wahrnehmen nimmt Form wahr und es auf Form aus. Daher ist Doppelkenn: pilgerliches Aufnehmen und konzentrisches Verorten des Wahrgenommenen. Wahrnehmen ist es ist verschobenes Konsumieren, weil es konzentrisch ist und die entfaltete Form unteren zu selbständiger Wahrnehmung ausstößt. Die Aufgabe, Religion wahrzunehmen, schafft sich Form (als aufmerksam konsumierter Mitteilung und Sprache an Religion).

Akademischer Unterricht ist ein Ort der Reflexion. Die in Wahrnehmungprozesse Verwickelten sehen – in schwebender Aufmerksamkeit und in nachträglicher Reflexion – auf sich selbst. Sie gehen den Zusammenhängen von Ich, Wir, Welt und Religion methodisch nachschauend auf den Grund *in natura – de la religion – perinde*.

Das geschilderte Bild

Ein Bild wird zum lebenden Wahrnehmen gemacht, es ist durch einen Rahmen von der Wand, an der es hängt, abgehoben. In diesem Raum folgt es eigenen Formgesetzen: ausgeprägte Form. Wenn Wahrnehmen bringt die vorgegebene Form in Fluss. Ich sehe erst dies und dann das. Langsam haben sich Strukturen heraus. Sie gewen-

Erwartung

Ästhetik im religionspädagogischen Seminar

Aphorismen zur Wahrnehmung

Ich spreche aus Erfahrung und reflektiert: Mein akademischer Unterricht hat durchgängig eine ästhetische Dimension. Er will Studierende auf den Weg bringen, Religion zu unterrichten. Wer könnte Religion erschließen, ohne sie selber wahrzunehmen? Also ist ein Seminar ein Ort der Wahrnehmung; αἰσθησις. Im evangelischen Glauben und in der ästhetischen Wahrnehmung ist jeder, jede unvertretbar auf eigene Weise dabei.

Wahrnehmen kommt im gestaltenden Ausdrücken zu sich. Es sucht und gestaltet an ausgemachten Vorgaben mit je eigenen Mitteln seine »Form«. In ihr gerinnt die Wahrnehmung zur Gestalt und erschließt sich, mitsamt ihrem Subjekt, den anderen drumherum, kommunikativ: Seminar.

Wahrnehmen nimmt Form wahr und ist auf Form aus; daher sein Doppelsinn: pflegliches Aufnehmen und kommunikatives Vertreten des Wahrgenommenen. Wahrnehmen ist nicht verschleißendes Konsumieren, weil es kreativ aufnimmt und die entwickelte Form anderen zu selbständiger Wahrnehmung mit-teilt. Die Aufgabe, Religion wahrzunehmen, schafft sich einen Ort aufmerksam konzentrierter Mitteilung und Teilhabe an Religion.

Akademischer Unterricht ist ein Ort der Reflexion. Die in Wahrnehmungsprozesse Verwickelten achten – in schwebender Aufmerksamkeit und in nachträglicher Reflexion – auf sich selbst. Sie gehen den Zusammenhängen von Ich, Wir, Welt und Religion methodisch nachdenkend auf den Grund *la recherche – de la religion – perdue*.

Das geschilderte Bild

Ein Bild wird zum sehenden Wahrnehmen gemalt; es ist durch einen Rahmen von der Wand, an der es hängt, abgehoben. In seinem Raum folgt es eigenen Formgesetzen: »geprägte Form«. Mein Wahrnehmen bringt die vorgegebene Form in Fluß: Ich sehe erst dies und dann das. Langsam heben sich Strukturen hervor. Sie gene-

rieren Fragen, die das Hinsehen intensivieren. Ich werde, wenn ich aushalte, in das Bild womöglich verwickelt. Ich trage es dann im Innern mit mir herum. Auf einmal wird das Bild wie durch einen »Klick« zu meinem Bild, zu meiner Form, diesmal zu einer Schilderung. Meine gesprochene Sprache soll das Bild sehen lassen, so daß sich die Zuhörenden ihr eigenes Bild davon machen.

Der Vorgang verhält sich zum üblichen Bilderkonsum sperrig. Das sprechend entwickelte Bild verstößt gegen die medial eingeübten Sehweisen: Bild auf Bild, Sequenz auf Sequenz, nach Bruchteilen von Sekunden bemessen. Bevor ich mein Bild präsentiere, schließe ich mit meiner Zuhörerschaft einen Vertrag: Wir überschreiten eine Schwelle zu einer abständigen Kultur. Ich mute mich mit meinem Bild zu. Ein guter Lehrer ist immer eine Zumutung.

Meine Form der Schilderung motiviert. Sie wird einen Raum für weitere Bilder eröffnen. Bald hören Gruppen im Raum je ihrem »Erzähler« zu. Weitere Gattungen bieten sich zur Gestaltung des hörend Gesehenen an: Novellen, Gedichte, gespielte Szenen. Der Rahmen dafür ist stabil. Der Subjektivität in Rezeption und Formgebung entspricht gemeinsame Arbeit an Reflexion und Deutung: um den Zusammenhängen auf den Grund zu gehen.

»Jeder Mensch ist ein Künstler«, auf dem Weg zu seinen Formen. Jede Form ist darauf angelegt, zu neuer Form aufgenommen zu werden: Überlieferung als Überliefern. Auch Religion wird auf diese Weise gelernt. Religion ist in ihren Formen.¹ Wir achten besonders auf den Vorgang, in dem Aufgenommenes zur individuellen Form wird und tragende Verbindlichkeit gewinnt.

Es handelt sich um Unterricht im Unterrichten. Ein Unterricht in Religion muß Religion in Formen präsentieren können. Die frühere Lehrererzählung wird untersucht und unter den Leitbegriff der Formbildung auf die Schülererzählung hin ausgerichtet. Studentensprache wird durch Sprache an Bildern bildhaft. Lernen vollzieht sich an Zustimmung und Widerspruch: »Während du erzählt hast, habe ich nichts gesehen, vor lauter Vorder- und Hintergrund, links und rechts, oben und unten.« Wiedervorlage. Die Hälfte vom Lernen ist das Üben, auch vom akademischen Lernen.

Richard Oelze, Erwartung

Der erste Eindruck: Fahles Licht, ein Nachthimmel ohne einen einzigen Stern; schwarz, durchzogen von wabernden Wolkenbänken. Früher Morgen oder später Abend? Zeitlose Dämmerigkeit?

1 F. Overbeck, Über die Anfänge der patristischen Literatur, in: Historische Zeitschrift 48 (1882), Nachdruck Wiss. Buchgemeinschaft, Reihe Libelli XV, Darmstadt 1954, 12: »Ihre Geschichte hat eine Literatur in ihren Formen, eine Formengeschichte wird also jede wirkliche Literaturgeschichte sein.«

Ich sehe diesen Himmel vom Plateau eines Berges, wie er sich jenseits von unten her auftürmt. – Hüte sehe ich, weiche breitrempige Männerhüte, Hüte dicht bei dicht. Männer in hellen fließenden Mänteln haben diese Hüte auf. Einer von ihnen hat den Mantelkragen hochgestellt, fröstelnd? Die Mäntel und Hüte, die Rücken sehe ich von hinten her. Vom Rücken der Männer fällt auch das diffuse Licht ein. Ich sehe auf die Menschengruppe von einem etwas erhöhten Standpunkt aus über die Mäntelrücken mit Hut hinweg. Die Männer stehen da, Hut bei Hut, ohne sich zu rühren. Unverwandt sehen sie hinab.

Einer der Männer hat sich etwas zur Seite gewandt. Er hat genug gesehen. Ich erkenne Umrisse seines Profils: eine spitze Nase; alles andere verschwimmt im Schatten des Hutes. Der Mann, der gesehen hat, hat kein Gesicht. Es ist leer. Er hat womöglich – nichts gesehen. Dort der andere Mann hat sich ganz umgedreht. Er zeigt sich mir von vorn: ein fahles, unbestimmtes, bartloses Männergesicht. Die Augen im Schatten der Hutkrempe wie blind, der Mund schmal verschlossen. Ich sehe sein Gesicht, als sähe ich kein Gesicht. Der Mann hat sich vom Sehen abgewandt, er hat genug – nichts – gesehen.

Die Farben des Bildes: das fahle Licht. Beigetöne, ein gelbliches Grün, stellenweise ins Weißliche gleitend, ein mattes Stahlblau. Dann noch Braun: ein bräunliches Schimmern in den Wolken, das kräftige Braun an den Pelzmänteln von einigen Frauen, dann noch, auffallend, zwei rötlich-braune Applikationen am Hut und am Kleid einer weiteren Frau. In der Männergruppe stehen tatsächlich Frauen! Auch sie mit Hüten, Frauenhüten, auf dem Kopf.

Im Hinsehen untergliedert sich die Menschengruppe. Ein paar Männer tragen Hüte, wie sie Charlie Chaplin getragen hat (heißen sie Bowlerhüte?); im matten Stahlblau sehen sie wie Stahlhelme aus. Die Frauen, so wie sie dastehen und mit den Männern hinabsehen, gliedern die Menge der Männer in Abteilungen; ich zähle eins – zwei – drei – vier, und noch einmal vier, und dann acht. So gesehen eine paramilitärische Formation? In gepflegter bürgerlicher Kleidung, jedenfalls.

Die Frau mit den Applikationen. Sie geht hinter der Front der Männerrücken vorbei. Ihr Hut ist ein keckes Kapöttchen. Betonter Busen, sich leicht neigender Kopf. Von ihrem Gesicht sehe ich eine weiche Wangenlinie, von Licht umspielt, von mattem Licht, immerhin. So viel Mensch ist nur von dieser einen Frau zu sehen.

Die ganze Gruppe der Rücken ist in ihr Sehen nach vorne hin hineingebannt, auch die beiden Männer, die sich abgewandt haben. Aber diese Frau ruht in natürlicher Frische in sich selbst. Unbefangen schaut sie zur Seite hin. Triumph der Natürlichkeit?

Die Gruppe steht auf dem Plateau. Zu ihren Füßen der Abgrund. Von unten her schimmert grünlich die unbewegte Oberfläche eines

Sees. Darin bizarres Wurzelwerk. Jenseits des Abgrundes schiebt sich vor dem schwarzen Himmel ein Hügel, mit Bäumen bewachsen, in das Blickfeld der Gruppe. Laubbäume, davor Kakteenartiges. Das fahle weißliche Licht fällt auf sie. Es ist, als zerfiele das Blattwerk zu giftigem Pulver.

Natur auch auf dem Plateau: knorplige Stümpfe einer Weide, verwachsen zum Gebüsch. Spitze Blätter wie zu Berge stehende Haare. Aus dem gelblichen Grün heben sich Gesichter heraus, gespenstisch, koboldhaft. Die Baumgeister richten ihre Augen von der Seite her auf die Menschengruppe. Sie sind gesehene Sehende; sie ahnen es nicht.

Nur diese eine Frau. Sie nickt dem Gespensterbusch weich entgegen; bereit, sich der unergründlich-irrwitzigen Natur mit den dämonischen Verwachsungen zuzuwenden. Ihr Blick wird gekreuzt vom augenlosen, farblos-nichtigen Nichtschauen des Mannes, der sich vom Abgrund abgekehrt hat. Und über all dem türmt sich der tintenschwarze, sternenlose Himmel auf, mit wabernden grünlich-bräunlichen Wolkenbänken.²

Interpretation des hinhörend Gesehenen

Das geschilderte Bild darf ausreden, bevor das gemalte vor Augen kommt: Austausch über das Wahrgenommene, Eindrücke, Assoziationen, Fragen, Vor-Bilder, intellektuelle Deutungen natürlich auch. Soll dieses die Alternative sein: ein formiertes Hinschauen, das sich im Warten auf ein zeitloses Nichts erschöpft und an dem die Wartenden gesichtslos werden? Oder die Hinwendung zur wuchernden Natur; auf dem Weg zu romantischer Verschmelzung mit ihr, zur Verwandlung in bewußtloses Sein ohne Erwartung?

Die Männer und Frauen blicken erwartend-nichterwartend in die dunkle Weite. Der Betrachter auf dem unsichtbaren Podest gehört mit ins Bild. Er sieht, daß die Wartenden aus der geschichtlichen Welt hinausschauen, in Erwartung eines Blickes hinter die Dinge, in Erwartung von Offenbarung. Mit ihnen sehend nimmt er vom Standpunkt erhöhter Reflexivität wahr, daß sie vergeblich sehen. Die Erwartung hat nichts zu erwarten, aber sie weiß, daß ohne Erwartung die Gegenwart in naturhafte Zeitlosigkeit zerfallen würde. Das Erwartete ist Nichts, das Warten ist alles. Aus-

2 R. Oelze, Erwartung. 1935/36. Öl auf Leinwand. New York. S.R. Damsch-Wiehager und R. Oelze, Erwartung. Die ungewisse Gegenwart des Kommenden. Reihe kunststück, Frankfurt a.M. 1993. Dort die Reproduktion und eine kunstgeschichtliche Analyse. Auf zwei Pressephotos, die Oelze als Vorlage dienten, kann ich hier nicht eingehen. Über Zuschauer mit Hüten hinweg richtet sich die Kamera für diese Photos nach oben: dem 1927 in Paris landenden Flugzeug Charles Lindberghs und dann 1933 nächstens dem an das Fenster der Reichskanzlei tretenden Adolf Hitler entgegen.

richtung auf eine metaphysische Haltung ohne metaphysischen Inhalt. Existentialismus? So habe ich das Bild zu meinem gemacht.

Jetzt fängt die theologische Rezeption des Bildes an, auf der Suche nach *unseren* Formen. Einer der Vorschläge: Das Bild wird noch einmal erzählt. Nicht im Unterrichtsraum, sondern in der Seminar-Kirche, auf der Stufe zum gotischen Chorraum. Im Hintergrund der Hochaltar mit zwei Reihen vergoldeter Heiliger, in ihrer Mitte überragend ein Crucifixus. Durch die aufstrebenden Fenster des Chores dringt fahles Licht herein. An der Seite schwebt die Madonna auf der Mondsichel vorbei, das Christuskind auf dem Arm. Was für Spannungsfelder, alternative Strukturen werden sich ergeben? Werden wir den Raum für dieses Bild verändern oder umgekehrt das Bild für den Raum verändert zitieren? ... Ästhetische Arbeit.

Dirk Tiedemann

Das alte Wort und das neue Bild oder wenn Kirche sich der Kunst öffnet

335 Ein Erfahrungsbericht aus der Gemeindearbeit

Wer Kunst in die Kirche holt, spielt mit dem Feuer.

1. Er spielt mit dem Feuer, weil er womöglich/wahrscheinlich den »Geschmack der Gemeinde« (Zitat) gegen sich aufbringt. Kunst in der Kirche geht nicht ohne Krach.
2. Er spielt mit dem Feuer, weil er sich – noch vor den Geschmacksauseinandersetzungen – theologischem Widerspruch aussetzt.
3. Er spielt mit dem Feuer, weil in Kunst, die diesen Namen verdient, eine ähnliche Flamme brennt wie die, von der die Pfingstgeschichte erzählt; und womöglich *wird* Pfingsten, wenn Kunst in die Kirche kommt.

Das dritte darf, wer Kunst in die Kirche holt, hoffen, das erste muß er wissen, dem zweiten sollte er sich stellen:

1 Bild und Wort

Gegen solche theologischen Überväter wie Kierkegaard und Barth bin ich der – übrigens auch aus *Erfahrung* gewonnenen – Überzeugung, daß *das Wort Bild werden* kann. Wie es ja auch Musik werden kann. (Womit wir – merkwürdigerweise – nicht diese Probleme haben: Bach als fünfter Evangelist? Niemand, der da aufschreit.) *Bild* – ich denke das im Modell der lutherischen Abendmahlslehre – *ist Wort in anderer Gestalt*, ist stummes, aber womöglich sehr eindringliches Wort.

»Vor den Bildern sterben die Wörter.« Christa Wolf (Kassandra) macht damit auch eine *Zeitansage*. Heute ist das Wort unter den vielen Wörtern erstickt. »Daß sie hören und doch nicht hören« – damals Verstockung, heute Verstopfung. Inflation der Worte, Worte ohne Wert, ohne Credit, was ja auf deutsch heißt: Sie wecken keinen Glauben mehr. Die allgemeine Misere des Wortes am Ende des zweiten nachchristlichen Jahrtausends ist auch die des Wortes Gottes. Aber wenn das Bild eine andere Gestalt des Wortes ist, kommt der *Glaube nicht nur aus dem Hören* (Römerbrief, Kapitel 10, Vers 17), *sondern auch aus dem Sehen*.

Pädagogisch-programmatisch heißt das: Kirchen zu Sehschulen machen! Wenn die Ohren verstopft sind, die Augen öffnen! Nicht lau-

ter reden, das Getön noch übertönen, sondern den umgekehrten Weg des Stillwerdens und Schauens gehen.

Das ist nicht das Programm Bild gegen Wort, sondern die praktizierte Überzeugung, daß das Bild eine andere Gestalt des Wortes ist und eben nicht bloß die Dienerin des Wortes, also Verkündigungsmedium (damit würde Kunst funktionalisiert, womit sie sich selbst aufhöbe). Nein, die Kunst ist frei. Was auch heißt: Sie hat etwas zu sagen, und zwar *ihr* Wort und nicht das, das wir ihr in den Mund legen. »Verbum alienum«: das Wort ist ein fremdes Wort – eine Einsicht der protestantischen Theologie, die wir auf die (moderne) Kunst zu übertragen noch ganz in den Anfängen stecken. Aber wie hilfreich ist diese Einsicht, auch didaktisch hilfreich im Umgang mit moderner Kunst, zu wissen: sie ist ein *fremdes* Wort!

Das Bild ist eine andere Gestalt des Wortes, und dieses Wort ist ein fremdes.

Nicht immer ist das so evident wie in den neuen Fenstern von St. Jacobi in Göttingen; da hat Johannes Schreiter *die Worte* des 22. Psalms *ins Bild gesetzt*. »Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen ...«

Man hört das nun mit den Augen. Das ist Arbeit. Man kann das nicht einfach lesen. Das ist kein vertrauter Text (mehr). Die Bildsprache verfremdet, verschließt womöglich; und der Schlüssel ist nicht zur Hand, muß gesucht werden. Man muß hinsehen und -hören. *Das alte Wort und die neue Kunst – man muß darauf achthaben!* Sie erschließen sich nicht beiläufig.

Aber auch auf *alte* Bilder achtzuhaben, empfiehlt sich. Ihre (scheinbare) Vertrautheit kann dazu verführen, sie zu »übersehen«; auch im Sinne von: nur ihre Schönheit sehen, Faltenwurf und Farbigkeit. Nur darauf achtend würden wir Wesentliches übersehen. Auch alte Bilder sind fast immer »worthaltig«; sie wollen etwas sagen. Unser Altar (von 1402) *erzählt*; und zwar so, daß man ihm lange zuhören kann, ohne daß ein Wort fällt.

Zum Beispiel: Gottesdienst am 26. März 1995 / Passionszeit
(Gemeinde im Chorraum versammelt)

»Was wir hier zu sehen kriegen, ist etwas anderes als das, was die gesehen haben, die Zeugen des *Passionsgeschehens* waren – damals vor 2000 Jahren. Diese Bilder hier zeigen nicht nur, was geschehen ist, sondern sagen davon, was das Geschehen *bedeutet!*, also was man eigentlich gar nicht sehen kann, sondern allenfalls empfinden. – Und – erwähnenswert für uns Fernseh- und Filmgewohnte – dies sind nicht laufende Bilder, sondern stehende; nicht flüchtig, sondern so, daß man sich äußerlich und innerlich vor ihnen versammeln kann – wie wir jetzt. Bilder, mehrere, aber immer eines nach dem andern; und immer: sehen – hören – reagieren. Reagieren heißt sich äußern, zumeist singen, manchmal aber auch sagen.«

So habe ich den Gottesdienst eingeführt, und so haben wir ihn gefeiert in einer nicht nur von der Örtlichkeit vorgegebenen seltenen Konzentration: nahe beieinan-

der und nah am Altar, seinen Bildern gewissermaßen ausgesetzt – ohne Schutz und ohne Ablenkungsmöglichkeit.

(Didaktische) Reihenfolge:

Der Lektor tritt – noch stumm – unter das jeweils zu betrachtende *Bild* – in der Hoffnung, daß sich *so* schon das *Wort* / die Geschichte einstellt als Einstimmung und Imagination; daß das äußere Bild stark genug ist, das innere hervorzurufen. – Danach erst – Zeit lassen! – liest der Lektor die zu sehende Szene in der Matthäus-Fassung.

Also »Bildbetrachtung« (das Wort trifft es nicht) von *Gethsemane, Gefangennahme, vor Pilatus, Geißelung* und dann – Spannungsabbau und Zusammenfassung in eins – gesungen dazu die jeweils passende Strophe aus dem Evangelischen Gesangbuch 95. Dann – wort- und bildlos! – eine Orgelmeditation.

Evangelienlesung Johannes 12, 20-24 und das darauf gedichtete Lied EG 98.

»Korn, das in die Erde, in den Tod versinkt ... Das Lied atmet schon, ahnt schon Ostern: »Hin ging die Nacht, der dritte Tag erschien«. »Und sie kamen zum Grabe am ersten Tage der Woche, sehr früh, als die Sonne aufging.« »Hin ging die Nacht, der dritte Tag erschien.« – Es ist mit Recht das letzte der Passionslieder im neuen Gesangbuch, an der Schwelle zu Ostern. Der heutige Sonntag, Lätare, also freue dich!, ist ein Vor-Schein, ein erstes Aufleuchten des Osterlichts noch mitten in der Passionszeit; ein Vorschein, aber es ist noch nicht soweit. Bevor das Weizenkorn Leben bringen kann, muß es sterben. – Davon redet das nächste Bild: »*Kreuztragung* – Stille

»Sie nahmen ihn aber, und er trug sein Kreuz und ging hinaus zur Stätte, die da heißt Schädelstätte, welche heißt auf hebräisch Golgatha.«

Lied 96, die Strophen 2 und 3.

»Wandle uns von Grund auf!« Die Wandlung. Im katholischen Gottesdienst die entscheidende Stelle, der springende Punkt; alles andere kann man versäumen, den übrigen Teil der Messe kann man auch im Gasthaus verbringen, aber zur Wandlung muß man dabei sein: wenn aus Brot der Leib wird und aus Wein Christi Blut; die Wandlung. Auf Lateinisch Transsubstantiation, schon schwer auszusprechen, noch schwerer zu verstehen. Die Philosophie, die hier zugrunde liegt, ist nicht mehr unsere.

Schwer zu verstehen, aber *zu sehen!* Auf unserem Altar – die Wandlung! Nicht als kaum nachvollziehbare Denkfigur, sondern als *Bild anschaulich* gemacht: die Wandlung, der springende Punkt. Sehen Sie das? – Die dritte Tafel (das sind die Bilder 5 und 6) zeigt das *Kreuzesgeschehen in seiner Bedeutung*, die Wandlung.«

So habe ich gesagt und dann passierte eben, was in einem »Normal-Gottesdienst«, der auf Distanz hält, nicht passieren kann:

Frau S.: Das Kreuz erhebt sich; es wird aufgerichtet.

Frau E.: Es hält sich nicht an die Begrenzung des Rahmens, es wächst da heraus.

Herr B.: Aus dem Holz wird ein Baum

Lied 97

Holz auf Jesu Schulter ... ward zum Baum des Lebens. Wir sind hier in Niedersachsen; da wird diese Wandlung von totem Holz zu Lebensbaum allenfalls angedeutet. Weiter südlich, in Nürnberg in der Lorenzkirche zum Beispiel, ist das ausgeführt: Das Kreuz als Lebensbaum »von Früchten schwer«.

Der Baum des Lebens, der im Paradies. Der, der – von Adam und Eva angetastet – uns, allesamt Adams Kinder, den Tod brachte. Hier am Kreuz geschieht die Wandlung. Durch dieses Mannes Tod schlägt das *um*, schlägt das tote Holz wieder *aus*: »Christ hat das Leben wiederbracht.«

»Du schöner Lebensbaum des Paradieses, gütiger Jesus, Gottes Lamm auf Erden. Du bist der wahre Retter unseres Lebens, unser Befreier.« Ein ungarisches Lied in unserem Gesangbuch.«

Lied 96

Das Gebet heute als Meditationsgebet. 789.5 wie es da *steht*: Mehrmals wiederholt, gesungen oder gesummt. Dazwischen Zeiten der Stille.

Lied 789.5

Vaterunser

Segen

Fast immer sind Bilder »worthaltig«; sie wollen etwas sagen. Und – andersherum – *moderne Kunst* ist immer »wortbedürftig«, verlangt geradezu nach Interpretation.

Die Alternative Wort oder Bild ist also keine. *Bei genauerem Hinsehen beginnt auch das Hören.*

Und der angebliche *Vorsprung des Wortes* – seine Eindeutigkeit gegenüber der Mehrdeutigkeit des Bildes – ist nur ein *scheinbarer*. »Das sagt mir nichts!«, ist häufige Reaktion auf Wort wie auf Bild und Musik. Sie bleiben alle drei möglicherweise unverständlich (vgl. 1. Korintherbrief, Kapitel 14, 6-11 und 19)! Kein Vorsprung des Wortes; auch *das* muß Wort erst werden: »Verleih, daß uns dein göttlich Wort von Ohren so zu Herzen dring, daß es sein Kraft und Schein vollbring.« (Evangelisches Gesangbuch 194, 1. Strophe)

2 Kultus und Kultur

Die Säkularisierung hat dazu geführt, daß Kultus und Kultur – nicht nur dem Wort nach *ursprünglich eins* – sich auseinanderentwickelt haben und sich heute fremd, zuweilen sogar feindlich gegenüberstehen.

Die Tochter, die Kultur, ist ihrer Mutter, der Kirche, längst über den Kopf gewachsen, ist ausgezogen, hat sich emanzipiert. Es hat ihr nicht geschadet.

Die Mutter, alt geworden, leidet noch immer unter dieser Trennung, fühlt sich verlassen, neigt zu Bitterkeit und Rechthaberei. Keine guten Voraussetzungen für eine Begegnung, die die Mutter sich so sehr wünscht und so dringend braucht.

Die Tochter hat die Begegnung nicht nötig, aber in der starken Position, in der sie sich befindet, hat sie auch nichts dagegen; sie *ist* so frei; nur – das muß klar sein: Es handelt sich um eine Begegnung, einen Besuch! Sie kehrt nicht zurück, es wird nicht wieder wie früher; Kultur niemals wieder an des Kultus Rockzipfel!

So fremd sie einander geworden sind, Kirche und Kultur, bis hin zu wechselseitiger Mißachtung, Diffamierung und Gegnerschaft, so sind sie doch darin verbündet, daß sie einen gemeinsamen Feind haben, »die drohende Banalität des Daseins, das kein Geheimnis mehr kennt« (Georg Moser, zitiert bei Egon Kapellari, »Und haben fast die Sprache verloren«, Graz/Wien/Köln 1995, 44).

Marie Luise Kaschnitz nennt das in ihrem Tutzinger Gedichtkreis eine Existenz »ohne Trost und Traum«, eine Verelendung des Menschen, mit der sich der dem *Evangelium* Verpflichtete so wenig ab-

finden kann wie die, die sich der *Kunst* verschrieb. Sie sind *beide* auf Transzendenz aus; also geborene Partner?

Vorsicht! Der Juniorpartner ist dem Senior an Potenz und innovativer Kraft weit überlegen. Die alt gewordene Kirche ist auf den Kontakt mit der Kunst angewiesen, wenn sie nicht sklerotisch erstarren will, – im Gewohnten verbleibend. Umgekehrt: Was hat die ewig junge Kunst von der Kirche?

Wenn sie – wie gesagt: zu Besuch! – zurückkommt, dann nicht als unmündige Tochter oder gar Magd, die den ihr vorgegebenen Platz einzunehmen und zu dienen hat; und die Mutter oder Herrin Kirche hätte weiterhin das Sagen!

Nein, Kunst, wenn sie in die Kirche kommt, ist gleichberechtigte Gesprächspartnerin und nicht selten eine, die im Widerspruch verharret.

Das heißt ganz praktisch: Kunst in der Kirche, auch wenn sie dort nur auf (Ausstellungs)Zeit ist, hat ihren Platz nicht am Katzentisch: in den Seitenschiffen, im Eingangsbereich ..., sondern zum Beispiel auch im Chor; sie darf – nicht nur im geographischen Sinne – im Wege sein; sie ist nicht kirchlich zu vereinnahmen; es gilt das Verhältnis von Spruch und Widerspruch. Die Kirche hält das aus (die Kunst sowieso), ja, der Kirche tut das Gegenüber gut; sie gewinnt daraus Kraft, sie wird wieder jung.

3 Erfahrungen

1. Kirche ist kein neutraler Raum, keine Galerie. Als solche/r wäre sie mißbraucht. Wenn es zu einer Begegnung oder gar einem Gespräch zwischen Kirche und Kunst kommen soll, dann nur, wenn Kirche auch Kirche *bleibt*, also Ort der sich zum Gottesdienst versammelnden Gemeinde; *und* wenn die den Gottesdienst feiernde Gemeinde der teilnehmenden (!) Kunst Möglichkeit gibt, im Gottesdienst mitzutun.

Da kommt heraus, ob die Kunst ernstgenommen wird, ob wir sie mündig sein lassen oder sie, solange der Gottesdienst dauert, übersehen und überhören, eben doch: *eigentlich störend*. *Nein, sie soll den Gottesdienst mitgestalten!*

Es kommen zu Ausstellungszeiten auch Menschen in die Kirche, die sie sonst nicht (mehr) aufsuchen. Die Gemeinde bleibt, wenn sie die Kunst einlädt, nicht unter sich bzw. sie wird neu gemischt (und das ist eine – anders als Confessio Augustana VIII beschrieben – *positive* Mischung, eine der Gemeinde höchst *notwendige* Beimengung). Denn Gewohnheit und Untersichbleiben ist das Gegenteil von Pfingsten.

2. Wie sich das für meine Gemeindegarbeit auswirkt?

Wenn ich Kunst in die Kirche bringen will, *zwingt* mich das zum

Planen. Ich kann dann nicht, einem Don Juan ähnlich, von Text zu Text und von Sonntag zu Sonntag hüpfen, dem *Prinzip der Perikope* folgend, zu deutsch Verstümmelung, Zerstückelung – ich bin zum Bleiben an einem Thema verpflichtet.

Was für eine Wohltat! Zeit haben, sich konzentrieren können. Nicht nur antippen, auch eintauchen.

Vier Wochen lang Hiob. Von Mai bis November (aber das war dann wohl *zu* lang!) »Ihr werdet sein wie Gott«. Jetzt – um Michaelis / 29. September herum – »Von Engeln und anderen Menschen« (bis 20. Oktober; *danach* ist die Kirche für Ausstellungsbesucher auch zu kalt). Dann ein halbes Jahr Pause, bis – vor 500 Jahren wurde er geboren – Philipp Melanchthon (gesehen von sechs uns zeitgenössischen Künstlern) für vier Wochen in unserer Kirche Platz nehmen wird.

3. Es ist nicht nur *Arbeit*, es sind auch *Entdeckungen*.

Mit Hilfe der Kunst und der Künstler entwickle ich (und nicht nur ich, ich höre das ja »aus der Gemeinde«) ein Gefühl für den Raum und das Ritual; erfinde ich Gottesdienstfiguren, die sich mir sonst vermutlich nie erschlossen hätten (aber werde ich auch aufmerksam auf solche, die sich jetzt oder auch ein für allemal verbieten). Entdeckungen. Wir feiern das Abendmahl in St. Jacobi normalerweise im großen Kreis um die Mensa herum stehend.

Aber nun steht da – den Chorraum durchtrennend – Gino Tavernini »L'ultima cena«, so etwas wie ein hochkant gestellter Tisch aus Eisenplatten, an dem kein Vorbeikommen ist. Der Altar ist verstellt! – Und dann reichen vier von uns Brot und Wein herüber! Es bedarf kaum noch eines Wortes; das Abendmahl legt sich selbst aus.

Genauso wenn da Gunther Gerlachs »Corona« liegt, eine kreisrunde Tafel, sechs Meter im Durchmesser, zum Schiff hin geneigt, mit Eisenstangen gespickt – die Dornenkrone -zigfach vergrößert! – »Tretet herzu, es ist alles bereit; für dich gegeben!«

Genauso und wieder ganz anders, als Harald Finkes »Arca« im Chorraum stand: ein Boot / ein Schiff / die Arche, bis an den Rand mit Weizenkörnern gefüllt.

Und ich – wie bei der Taufe das Wasser – lasse zum Abendmahl die Körner aus meiner Hand wieder ins Boot rinnen und spreche das russische Gebet zur Aussaat:

Herr, gestalte, vermehr und laß gedeihen,
daß es reicht für jedermann,
für den Hungernden und den Verwaisten,
für den Begehrenden und den Bittenden
und für den, der es sich einfach nimmt;
für den, der dich preist,
und auch für den, der undankbar davongeht.
Und dann die Austeilung.

Die Arca wird nicht funktionalisiert oder vereinnahmt; dazu ist sie zu groß und zu fremd. Aber das Fremde hilft, das Vertraute zu feiern. Und das Vertraute ist auf einmal in ein neues Licht getaucht.

Dirk Tiedemann ist Pastor an der St. Jacobi-Kirche in Göttingen.

Gestirgt nach meinem persönlichen Umgang mit Kunst und seinem Einfluß auf mein religionspädagogisches Denken und Tun, stelle ich mir vor, ich besäße die Chance, ein eigenes kleines Museum einzurichten:

Mir liegt wenig daran, in diesem Museum Bilder aller Kunstepochen repräsentativ und der Wertschätzung von Experten entsprechend zu versapfen. Vielmehr hängen in meinem Museum in großen, hellen Räumen Einzelwerke von Künstlern ganz verschiedener Zellen, zu denen ich persönlich einen Zugang gefunden habe. Es finden wäre dort beispielsweise »Die Heimkehr des verlassenen Sohnes« von Rembrandt und die großformatigen Farbholzschnitte »Der Krieg« und »Der Frieden« von Dürer, obwohl auch von diesen renommierten Künstlern nicht viele Bilder intensiv Beachtung haben. Weiter können dort sowohl das meditative Bild »Johannes von Nepesin« als auch das muschelte Bild von Magritte »La Condition Humaine« zu sehen sein, das vor einem Fenster auf einer Staffelei ein Bild zeigt, durch dessen Gitter hindurchschauen kann, so daß ein vielfältiges Wechselspiel der Bild-Ebenen entsteht. Auch abstrakte Bilder würde ich auswählen, wie z.B. »Blau I« von Mondrian oder »Wächter am Grab« und »Auferstehung« von Malewitsch.

Ein enger Zusammenhang zwischen meinem persönlichen und religionspädagogischen Umgang mit Bildern zeigt sich darin, daß ich mir nahezu alle Bilder »meines Museums« im Religionsunterricht vorstellen kann, den ich in der Grundschule erteile. Was sind die Ursachen für dieses enge Verhältnis? Die wichtige heididaktische Einsicht, nur mit Bildern religionspädagogisch zu arbeiten, zu denen man einen eigenen Zugang gefunden hat, reicht noch nicht hin an die Wurzel. Da ich die Gefahr einer religionspädagogischen Vereinnahmung oder gar ihres Mißbrauch als »Transportmittel« für Glaubensinhalte sehr ernst nehme, will ich den tieferen Ursachen nachgehen.

Ich fühle mich weder ausschließlich noch generell zu alter bzw. zu moderner Malerei hingezogen, sondern zu einzelnen Bildern, die für mich erst in zweiter Linie Vertreter einer bestimmten Strömung sind. Es sind wenige Bilder, mit denen ich eine lange Zeit ver-

Bilder als Wegweiser für religiöses Lernen

Wie mein Umgang mit Kunst mein religionspädagogisches Denken und Handeln mit Kindern beeinflußt

Gefragt nach meinem persönlichen Umgang mit Kunst und seinem Einfluß auf mein religionspädagogisches Denken und Tun, stelle ich mir vor, ich bekäme die Chance, ein eigenes kleines Museum einzurichten:

Mir läge wenig daran, in diesem Museum Bilder aller Kunstrichtungen repräsentativ und der Wertschätzung von Experten entsprechend zu versammeln. Vielmehr hingen in meinem Museum in großen, hellen Räumen Einzelwerke von Künstlern ganz verschiedener Zeiten, zu denen ich persönlich einen Zugang gefunden habe. Zu finden wäre dort beispielsweise »Die Heimkehr des verlorenen Sohnes« von Rembrandt und die großformatigen Farblitographien »Der Krieg« und »Der Frieden« von Picasso, obwohl mich von diesen renommierten Künstlern nicht viele Bilder intensiv beschäftigt haben. Weiter könnten dort sowohl das meditative Bild »Stille« von Redon als auch das rätselhafte Bild von Magritte »La Condition Humaine« zu sehen sein, das vor einem Fenster auf einer Staffelei ein Bild zeigt, durch das man hindurchsehen kann, so daß ein vielfältiges Wechselspiel der Bild-Ebenen entsteht. Auch abstrakte Bilder würde ich auswählen, wie z.B. »Blau I« von Miró oder »Wächter am Grab« und »Auferstehung« von Manessier.

Ein enger Zusammenhang zwischen meinem persönlichen und religionspädagogischen Umgang mit Bildern zeigt sich darin, daß ich mir nahezu alle Bilder »meines Museums« im Religionsunterricht vorstellen kann, den ich in der Grundschule erteile. Was sind die Ursachen für dieses enge Verhältnis? Die wichtige bilddidaktische Einsicht, nur mit Bildern religionspädagogisch zu arbeiten, zu denen man einen eigenen Zugang gefunden hat, reicht noch nicht bis an die Wurzel. Da ich die Gefahr einer religionspädagogischen Vereinnahmung oder gar ihren Mißbrauch als »Transportmittel« für Glaubensinhalte sehr ernst nehme, will ich den tieferen Ursachen nachgehen.

Ich fühle mich weder ausschließlich noch generell zu alter bzw. zu moderner Malerei hingezogen, sondern zu einzelnen Bildern, die für mich erst in zweiter Linie Vertreter einer bestimmten Stilrichtung sind. Es sind wenige Bilder, mit denen ich eine lange Zeit ver-

bringe. Ich will sie verallgemeinernd umschreiben, wobei ein mich faszinierendes Bild mehrere der folgenden Eigenschaften aufweist:

- stille Bilder, vor denen ich innehalte, die Stille ausstrahlen und in mir bewirken;
- geheimnisvolle Bilder, die mich befremden, die ich nicht verstehe, auf die ich aber immer wieder zurückkomme;
- abstrakte Bilder, die eine reiche Vorstellungswelt eröffnen bzw. in mir wecken;
- philosophische Bilder, die in Form einer Bildidee ein Nachdenken und Weiterfragen provozieren;
- detailreiche Bilder, die ein komplexes, aber offenes Beziehungsgefüge zwischen den einzelnen Motiven entfalten;
- schöne Bilder, die in Farben, Formen und Komposition »stimmen«, nicht zu viel und nicht zu wenig zeigen;
- bedeutungsoffene Bilder, in denen ich eigene Erfahrungen, »Einbildungen« und Deutungen entdecken kann;
- existentielle Bilder, die Menschheitserfahrungen widerspiegeln, in denen ich mich wiederfinde;
- narrative Bilder, die mir auf ihre Weise Geschichten erzählen oder mit denen ich Geschichten erzählen kann;
- appellative Bilder mit einer Botschaft, die mich »anspringt« und wachrüttelt, ohne zu moralisieren;
- thematische Bilder, die ein Thema, z.B. »Auferstehung« in der christlichen Bildtradition, je auf ihre Weise visualisieren.

All diese Bildmerkmale korrespondieren mit wesentlichen Aspekten religiöser Lernprozesse: Bei sich und still zu sein, Geheimnisse wahren zu können, der eigenen Vorstellungskraft sowie dem eigenen Nachdenken und Fragen zu trauen, etwas miteinander in Beziehung zu bringen, ganzheitlich wahrzunehmen, Bedeutungen offenzuhalten bzw. auf eigene Erfahrungen hin zu öffnen, auf Erzählungen zu hören und erzählend sich zu erinnern, in ethischen Fragen aufmerksam zu sein, zu einem Thema verschiedene Bilder zu vergleichen, das alles vollzieht sich auch innerhalb religiösen Lernens.

Die Verknüpfung zwischen persönlichem und religionspädagogischem Umgang mit Bildern verweist somit auf die tiefe Prägung meines gesamten religionspädagogischen Denkens und Handelns durch den Umgang mit Kunst: Das Bild ist wie das religiöse Denken und Sprechen, wie das Reden von Gott »metaphernpflichtig«, seine Struktur ist die Struktur der Metapher.¹ In ihm zeigt sich wie im religiösen Lernen die paradoxe Spannung zwischen Sichtbar-Machen

1 Vgl. zu Bild und Metapher: G. Boehm, Die Wiederkehr der Bilder, in: ders. (Hg.), Was ist ein Bild? München 1994, 11-38, 26ff.

und Unsichtbar-Bleiben, zwischen Sprache-Geben und Unsagbar-Sein. Das Kunstwerk – ob als Bild, Musik oder Text – zeigt und sagt etwas in dem, was es nicht zeigt, in der Leerstelle: »Das tonlose Intervall in der Musik, der blinde Fleck in der Malerei wie das verschwiegene Wort in der Dichtung bilden mit dem jeweils Hörbaren und Sichtbaren das Kunstwerk. Die Sprache erreicht das Sagbare erst, wenn sie sich wundreibt am Unsagbaren, Ungesagten und Unsäglichen«². Die Art und Weise, wie ich Werken der Kunst begegne, ist »Vorbild« dafür, wie ich religiös lerne, was ich unter religiösem Lernen verstehe, wie ich religiöses Lernen mit Kindern anstiften und begleiten möchte. Es ist nicht die Vorstellung einer nur methodisch motivierenden, aber personen-, situations- und bedeutungsneutralen Weitergabe von Fakten, sondern eine Vorstellung von religiösem Lernen, das »Kinder als Subjekte«³ ihrer eigenen Lernprozesse ernst nimmt und deshalb stärker von der Sicht der Aneignung durch das Kind als von der Perspektive der Vermittlung durch mich geprägt ist.⁴ So wie ein Bild verstehe ich Religionsunterricht zu einem wesentlichen Teil als »offenes Kunstwerk« (U. Eco). Damit Erwachsene und Kinder gemeinsam glauben lernen können, brauchen wir – mit den Worten H. v. Hentigs – neben einer Didaktik als einer Kunst, die wirksames Lehren ermöglicht, auch eine »Mathetik« religiöser Lernprozesse, d.h. eine Kunst, die wirksames Lernen ermöglicht.⁵ Ein vorzüglicher Weg dorthin ist der persönliche und unterrichtliche Umgang mit Kunst.

So führt mich meine Begegnung mit Werken der Kunst zu Themen und Fragen, die für mich religionspädagogische Bedeutung gewinnen. Die Sensibilität von Künstlern im Blick auf die Fragen des Menschen und das Leben auf der Erde, ihre Nähe zum Kind ist religionspädagogisch innovativ.

Umgekehrt richte ich in der offenen Unterrichtsplanung meine Aufmerksamkeit wesentlich auf Werke der Kunst. Welche Bilder (bzw. auch Werke der Literatur und Musik) sind geeignet, die Kinder zu einem Themenbereich bzw. zu einer Fragestellung miteinander ins Gespräch zu bringen und ihre Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Gestaltungskraft hierzu zu wecken?

Damit komme ich zur vielleicht wichtigsten Ursache meiner Zuwendung zur Kunst im Rahmen religiösen Lernens. In »meinem« Muse-

2 V. Lenzen, Jüdisches Leben und Sterben im Namen Gottes. Studien über die Heiligung des göttlichen Namens, München 1995, 112.

3 Vgl. A.A. Bucher, Kinder als Subjekte, in: Conc 32 (1996) 141-147.

4 Vgl. hierzu im Anschluß an Klaus Goßmann: U. Becker und C.T. Scheilke (Hg.), Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik, Gütersloh 1995.

5 H. v. Hentig, Glaube. Fluchten aus der Aufklärung, Düsseldorf 1992, 106ff.

um hingen – das verschwieg ich bisher – entsprechend der Forderung des Kinderphilosophen G.B. Matthews auch »Kunst von Kindern«⁶, beispielsweise Bilder, die Kinder nach Betrachtung der oben genannten Werke von Picasso bzw. Manessier zu denselben Themen gemalt haben. Unser Umgang mit Kunst im Religionsunterricht mündet zumeist in eigene kreative Gestaltungen, sei es in Bearbeitungen von Bildern der Kunst (z.B. als Collage oder Übermalung) oder im Malen eigener Bilder.⁷ Künstler wie Miró, Klee und Picasso befaßten sich intensiv mit Kinderzeichnungen und waren fasziniert von ihrer ursprünglichen Wahrnehmung und reichen Phantasie, von der Authentizität ihres Ausdrucks. Macke und Kandinsky erkannten ihre Fähigkeit, direkt aus dem »Geheimnis ihrer Empfindung« zu schöpfen und den »inneren Klang der Dinge« wahrzunehmen; Picassos Interesse an der Kreativität von Kindern war damit verknüpft, seine eigene Kreativität zu ergründen.⁸ »Wege mit der Kunst« sind Brücken des gegenseitigen Verstehens zwischen Kindern und Erwachsenen. Sie verhelfen den Kindern zu ihrem Ausdruck und lassen mich die Kinder und mich selbst besser verstehen. Sie zeigen mir, wieviel ich als Erwachsener nicht nur mit, sondern auch von Kindern lernen kann: »Wir können von ihnen lernen, da sie unser Leben bereichern. Eltern oder Lehrer, die sich den Perspektiven von Kindern öffnen und ihrer Art von Sensibilität, wird etwas geschenkt, was dem Erwachsenenleben sonst fehlt.«⁹

Zwei Unterrichtsbeispiele aus dem 4. Schuljahr können das veranschaulichen:

a) Im Rahmen einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Buch Hiob und der Theodizeefrage entwickelten Kinder zu dem Holzschnitt von H.H. Heidenheim überraschende Bildergeschichten mit Erklärungen, die jenseits der für Erwachsene »klaren« Bedeutung liegen. Die Kinder lösten einzelne Elemente des Bildes – es lag in unterschiedlicher Größe bereit – heraus, bezogen sie neu aufeinander und schufen aus der simultanen Darstellung einen Erzählzusammenhang im Nacheinander der Zeit.

b) Auch die Bilder von Kindern zu Worten Jesajas – gezeichnet als Zusammenfassung am Ende eines Unterrichtsprojektes zu den Propheten – eröffnen uns Erwachsenen ein tiefgehendes Nachdenken (s. Abb.). Das Bild zu Jes 43,4 – »Du bist in meinen Augen wertvoll und herrlich.« – greift das Hiob-Motiv auf und zeigt den wiederhergestellten Menschen im »Spiegel« des Auges. Das Bild zu Jes 49,16 – »Sie-

6 Vgl. das gleichnamige Kapitel in: G.B. Matthews, *Die Philosophie der Kindheit*. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene, Weinheim/Berlin 1995, 172-190.

7 Beispiele zum Umgang mit Bildern in: R. Oberthür, *Kinder und die großen Fragen*. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, unter Mitarbeit von A. Mayer, München 1995.

8 Vgl. J. Fineberg, *Mit dem Auge des Kindes*. Kinderzeichnung und moderne Kunst, Stuttgart 1995, hier: 56ff u. 147.

9 Matthews, *Philosophie*, 188.

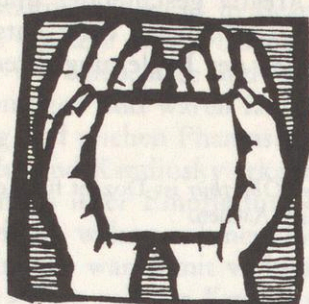
he, in die Hände habe ich dich gezeichnet« – eröffnet ein vielfältiges Wechselspiel zwischen Händen, Auge und Welt.¹⁰

So können Bilder zum Wegweiser religiösen Lernens mit Kindern werden. Ein behutsam tastender, die Wahrnehmung sensibilisierender, kreativ gestaltender und nachdenklich fragender Umgang mit Bildern ist Spiegel eines entsprechenden Umgangs mit Kindern im Rahmen der Begleitung ihrer persönlichen und religiösen Entwicklung.

Rainer Oberthür ist Dozent für Religionspädagogik am Katechetischen Institut des Bistums Aachen.

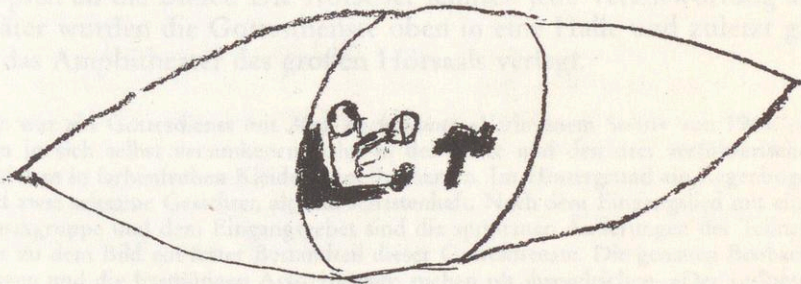
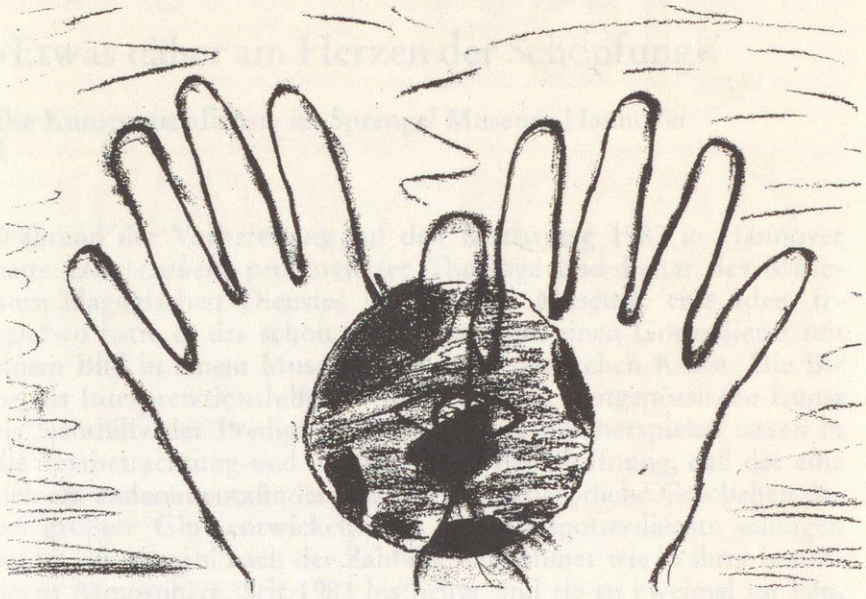
10 Die gesamten Unterrichtsreihen zu Hiob und den Propheten werden veröffentlicht in: R. Oberthür, *Kinder fragen nach Leid, Gerechtigkeit und Gott. Wege des Lernens mit der Bibel im Religionsunterricht*, München 1998.

JJOB



אל

Am Anfang geht es ihm gut. Dann wird ihm alles weggenommen. Seine Hände sind leer. Er wird allein gelassen. Alle verspotten ihn. Dann geht es ihm langsam wieder gut. Er kriegt von allem doppelt so viel, seine Hände werden größer. Er lebt in Frieden. (Die hebräischen Buchstaben deutete das Kind als »Schalom«.)



Das bist in meinem Auge wertvoll und heilig

»Etwas näher am Herzen der Schöpfung«

Die Kunstgottesdienste im Sprengel Museum Hannover

Während der Vorbereitung auf den Kirchentag 1983 in Hannover hatte *Udo Liebelt*, promovierter Theologe und Leiter des Museumspädagogischen Dienstes im Sprengel Museum, eine Idee. Irgendwo hatte es das schon einmal gegeben: einen Gottesdienst mit einem Bild in einem Museum der Zeitgenössischen Kunst. Die Bibel als Interpretationshilfe der Kunst und die zeitgenössische Kunst als Sichthilfe der Predigt: Bildbetrachtung hinüberspielen lassen in die Textbetrachtung und umgekehrt; in der Hoffnung, daß das eine sich am anderen entzündet und das gottesdienstliche Geschehen dabei größere Glut entwickelt. Die Museumsgottesdienste schlugen sofort ein, sowohl nach der Zahl der Teilnehmer wie in ihrer besonderen Atmosphäre. Seit 1983 bis heute sind sie so zweimal im Jahr, sonntags um 11.30 Uhr gehalten worden. Vor einigen Monaten ist Dr. Liebelt in den Ruhestand getreten; man wird sehen müssen, ob die Gottesdienste so sehr ein Bestandteil der Arbeit des Museums geworden sind, daß sie weitergehen.

Ich erinnere mich noch genau an den ersten von etwa sechs Gottesdiensten, die ich im Sprengel Museum selbst gehalten habe. Es war im Februar 1984, alles hatte noch den Charme der ersten Experimente. Die ersten Gottesdienste fanden direkt in den Ausstellungsräumen statt, die aufgestellten Stühle waren schnell besetzt, die Leute saßen dichtgedrängt auf dem Fußboden und kamen mit den Köpfen an die Bilder. Die Aufseher lehnten jede Verantwortung ab. Später wurden die Gottesdienste oben in eine Halle und zuletzt gar in das Amphitheater des großen Hörsaals verlegt.

Das war ein Gottesdienst mit *Max Beckmanns* »Verlorenem Sohn« von 1949: mit dem in sich selbst versunkenen Sohn in der Mitte und den drei verführerischen Mädchen in farbenfrohen Kleidern um ihn herum. Im Hintergrund ein Regenbogen und zwei seltsame Gesichter, alt und schattenhaft. Nach dem Eingangsglied mit einer Musikgruppe und dem Eingangsgebet sind die spontanen Äußerungen der Teilnehmer zu dem Bild ein fester Bestandteil dieser Gottesdienste. Die genauen Beobachtungen und die freimütigen Assoziationen suchen oft ihresgleichen. »Der verlorene Sohn denkt: Wenn die beiden Alten da hinten nicht wären, dann würde ich die Mädchen glatt vernaschen.« Die heitere oder ernste, in jedem Fall nachdenkliche und auf das Sehen gerichtete Stimmung ist eine ideale Vorbereitung für die Predigt. Hier ging es dann um die Zeichen des Unsichtbaren im Sichtbaren, nach der Devise

des Kabbalisten, den Beckmann zitiert: »Willst du das Unsichtbare fassen, dringe so tief du kannst ein in das Sichtbare.« Der liebevolle Blick, der den Sohn in seiner Verzweiflung annimmt, ist der Blick aus den Augen des Vaters.

Eine Predigt in einem dieser Kunstgottesdienste ist mir immer wieder eine enorme Herausforderung gewesen. Nur aus der genauen Kenntnis des Gesamtwerkes des Künstlers lassen sich die Verbindungslinien zu den biblischen Texten ziehen, ohne bei den Gottesdienstteilnehmern den Eindruck zu erwecken, hier werde autonome Kunst illegitimerweise durch die Kirche vereinnahmt. – Ich sehe nach dem Gottesdienst die Gruppen noch lange vor dem Bild beieinander stehen. Eine Psychotherapeutin ist von der Gestalt des verlorenen Sohnes so fasziniert, daß sie später vor dem Beckmann-Bild eine Vortragsreihe über die Thematik des »Autismus« durchführt.

Die »klassische Moderne« hat natürlich ihr besonderes Publikum. Aber es ist erstaunlich, daß auch Gottesdienste mit Installationen oder Bildern von *Wolf Vostell*, *Arman*, *Christo* oder *Emil Schumacher* kaum an Anziehungskraft verlieren.

Am Totensonntag 1992 habe ich einen Gottesdienst mit einem Bild von *Francis Bacon* gehalten, »Studie für Bildnis von P.L.« von 1964. »Ein Gefühl von Sterblichkeit« ist das Thema dieses Gottesdienstes. Die Studie ist eines der Erinnerungsbilder an den kurz zuvor verstorbenen Freund und Lebensgefährten Peter Lacey, Zeugnis einer wilden Trauerarbeit. Zeit, im Bild festgehalten und reflektiert, als Entstellung, Verfall und Tod. In welche Einsamkeit und Verlassenheit müssen Künstler oft hineingehen, um – wie Bacon es oft ausgedrückt hat – die Schlingen so auszulegen, daß ein Stück Realität in ihrem lebendigsten Augenblick eingefangen wird. Anlaß genug, in diesem Gottesdienst der eigenen Sterbens- und Trauererfahrungen zu gedenken und sie mit dem zu konfrontieren, was in dem Bild von Bacon zu sehen ist.

Udo Liebelt ist es wichtig gewesen, die Kunstgottesdienste im Sprengel Museum als ökumenisches Ereignis anzulegen und durchzuführen. Er hat immer wieder auch katholische Prediger, die als Kunsterkenner bekannt sind, aus Köln oder Hildesheim oder aus anderen Städten eingeladen. Er hat den Landesrabbiner Dr. Brandt einen Gottesdienst mit einem Bild von Chagall halten lassen. Die Teilnehmerschaft an diesen Gottesdiensten ist sicher konfessionell völlig gemischt, keiner fragt danach.

Bei dem bisher letzten Gottesdienst am Pfingstmontag 1996 war eine Delegation aus Hannovers Partnerstadt Bristol dabei und hat die Idee zu einem solchen Kunstgottesdienst nach Bristol mitgenommen.

»Etwas näher am Herzen der Schöpfung«: Anhand der beiden Gemälde »Blumenmythos« (1918) und »Nacht-Blüte« (1938) von *Paul Klee* wird das Pfingstfest als Fest der Schöpfung entfaltet. Die Bilder leiten an, die Ausgießung des Heiligen Geistes nicht nur von oben her, als Aktivität von Gott zu entfalten. Die Offenheit von unten her, das Empfangen, die Einnistung Gottes im Menschen ist genauso wichtig. Die neue Schöpfung entsteht aus der Begegnung von Gott und Mensch, und genau

darin gestaltet sich das Antlitz der Erde neu. So entfalten die Bilder wie die Bibeltexte ihre kindhafte Poesie, die voller Weisheit ist und in ihrer kraftvollen Unmittelbarkeit das Tun des Schöpfers ahnt.

Die Mitwirkung des »Neuen Ensemble Hannover«, die mit dem Begleiten des Gemeindegesangs und mit Musikstücken von Karlheinz Stockhausen und Olivier Messiaen diesen Gottesdienst mit prägt, gibt dem Gottesdienst auch musikalisch noch eine besondere Transparenz und Eindringlichkeit.

Im Rückblick auf die Kunstgottesdienste sind mir zwei Dinge besonders wichtig. John Neumeier hat in einem Interview, befragt auf die Unterschiedlichkeit der Aufführungserfahrung mit getanzten Oratorien in Kirchen oder Theatern, darauf hingewiesen, daß der jeweilige Ort eine besondere Atmosphäre schafft. Die Aufführung von getanzten Oratorien in Kirchen bringe eine besondere Interferenz von Architektur und Musik und eine eigene Verbindung zu der Normalfunktion des Gottesdienstes. Die Aufführung in Theatern oder Bahnhofshallen oder wo auch immer bewirke eine besondere Konzentration auf Form und Inhalt des aufgeführten Werkes. Das erstere sei der Normalfall, aber auch das andere sei wünschenswert. »Wir müssen unsere eigenen sakralen Räume schaffen.« Denn die Botschaft des Evangeliums sei ja nicht an einen Raum gebunden, sondern eine Botschaft für die Welt.¹ Es ist auch meine Erfahrung, daß im Museum durch den Gottesdienst ein eigener sakraler Raum entsteht, der im Sehen der Bilder, der Verbindung von Bildinterpretation und biblischer Textaussage eine konzentrierte Aufmerksamkeit und Aufnahmefähigkeit für die Inhalte des Evangeliums als mögliche Erfahrung in eigenen Lebenshorizonten schafft.

In der Begegnung von Kirche und Kunst, die ein solcher Gottesdienst handgreiflich und unausweichlich herbeiführt, wird noch eine eigene Tiefendimension sichtbar. Die Kunst wird, wie auch der Glaube, in ihrer Macht zur Weltkonstruktion und damit auch in ihrer Konkurrenz zu Kirche und Theologie erfahrbar. Wo diese Konkurrenz aber nicht in Gleichgültigkeit oder Feindschaft beiseite gestellt, sondern in ihrem produktiven Gehalt als vielfache Anregung aufgegriffen und ausgestaltet wird, entfalten Religion und Kunst eine wechselseitige Faszination.

Ich habe den Eindruck, daß ein solcher Gottesdienst manchmal ein Bild in einer Tiefe erschließt, wie es keine Kunstbetrachtung zu leisten vermag. Und umgekehrt: daß ein Kunstwerk ein Bibelwort in einer Intensität zum Sprechen bringt, wie man es sonst kaum erlebt. Das macht wohl auch die Anziehungskraft solcher Gottesdienste

¹ John Neumeier, Wir müssen unseren eigenen sakralen Raum schaffen. Ein Interview, in: H.W. Dannowski, W. Grünberg, M. Göpfert, G. Krusche und R. Meister-Karanikas (Hg.), Kirche in der Stadt, Bd. 6: »Kirchen – Kulturorte der Urbanität«, Hamburg 1995, 150-164.

für viele Menschen aus, die in einer unterschiedlichen Beziehung zu einem der beiden Bereiche unseres ausdifferenzierten Daseinshorizontes leben. Der Griff nach dem Ganzen, nach der Einheit einer Seinsinterpretation, ist hier wie dort spürbar und kann vielleicht nur in wechselseitiger Befruchtung weiterwirken.

Hans-Werner Dannowski ist Stadtsuperintendent in Hannover.

Sehen und sichtbar machen

Malen als Religionspädagoge, und als Religionspädagoge malen

1 Persönlicher Zugang zur Malerei

1.1 Die Sammelmappe meiner Schwester

Wenn ich an meine Kindheit zurückdenke, so sehe ich mich in Hefen blättern, die meine um vier Jahre ältere Schwester mit Reproduktionen von Kunstwerken vollgeklebt hatte. Es waren sehr bescheidene Reproduktionen in Schwarzweiß, wie sie in den Zeitungen damals um das Jahr 1950 zu finden waren. Es war zum einen die Sorgfalt und der Eifer, der aus der Sammelmappe sprach und die mich von der Bedeutung und der Notwendigkeit des Gesammelten überzeugte; zum anderen waren es die Bilder selbst, obwohl ich mich an keines im Detail ausdrücklich zu erinnern vermag.

1.2 Die Farben des Herbstes

Während der Kindheit und Schulzeit zeichnete ich gerne, aber nicht auffälliger als viele andere (eigentlich alle) Kinder es tun, die durch ihre Zeichnungen die Eltern in Erstaunen versetzen.

Im Zeichenunterricht erlebte ich Höhen und Tiefpunkte. So mußte ich mit ansehen, wie mein Zeichenprofessor – ein anerkannter Künstler – manche meiner Zeichnungen nach einer kurzen kritischen Prüfung mit dem Schwamm und viel Wasser zu bearbeiten begann, ehe er sich hinsetzte und mir demonstrierte, wie die Farbe aufzutragen sei ... Neben dieser harten und heute gottlob kaum mehr praktizierten Schocktherapie hatte ich auch einigen Erfolg, weil meine Zeichnungen manchmal bei den internen Bewertungen in der Klasse an die erste Stelle gereiht wurden, was neben der Genugtuung über die zeichnerische Leistung auch noch mit einer Schachtel Bonbons, die damals für uns Schüler eine Seltenheit und deshalb besonders geschätzt war, honoriert wurde.

Entscheidend wurde für mich in der Folge ein Erlebnis eines strahlend schönen Herbsttages.

Ich war mit dem Fahrrad unterwegs von der Akademie, wo ich als Assistent begonnen hatte, zu meiner Wohnung. Ich radelte von einem Betonbau – der Tradition der 68-Jahre entsprechend – zum anderen. Plötzlich, während ich in die Pedale trat, wurde mir be-

wußt, wie strahlend die Farben der Blätter im Herbstlicht leuchteten. Ich fuhr zu einem Papiergeschäft, kaufte Papier und Farben und verordnete mir ein tägliches Malen von einer Stunde.

1.3 Die Begegnung mit Wladimir Zagorodnikow

In Graz lebte der rumänische Maler Wladimir Zagorodnikow.¹ Er stammte aus Czernowitz und war während des 2. Weltkrieges im Jahre 1942 nach Graz gekommen. Bei den Mönchen der Moldauklöster hatte er Ikonenmalerei studiert und in Bukarest das Zertifikat für byzantinische Kunst erlangt. Dann ging er nach Paris, um moderne Malerei zu studieren. In seinem Schaffen versuchte er die beiden Ansätze zu verbinden: alte Ikonentradition und moderne Malerei. Er hielt an der Technik der Ikonenmalerei fest, ersetzte aber den vorgegebenen ikonographischen Kanon durch eine neue, vielfach abstrakte Formensprache.

Von meinem Direktor Albert Höfer angesprochen, ob er nicht seine Technik an Schüler weitergeben wolle, erklärte er sich dazu bereit und lud fünf junge Künstler zu sich. Bei diesem ersten Kontakt geschah nicht viel. Er sprach ein wenig über sein Anliegen und zeigte ein paar seiner Arbeiten. Als er mich das nächste Mal zu sich rief, stellte ich fest, daß ich als einziger von den fünf übriggeblieben war. Alle anderen hatte er nicht mehr eingeladen. Warum, wußte ich nicht. Damals begann für mich ein langer Weg der Lehre und der Freundschaft, auf den ich von dem nahezu Achtzigjährigen eingeladen wurde. Während der zehn Jahre, die ich ihn begleiten durfte, hielt er oft lange Einführungen in die wesentlichen Merkmale und Unterschiede westlichen und östlichen Denkens. Daneben ging mir beim Beobachten der Malerei von Zagorodnikow auf, welche Bedeutung die Materie selbst hatte, das heißt wie wichtig er den Malgrund, die Farben und Polimente nahm ... All das hatte in sich schon Bedeutung.

1.4 Künstler als Lehrmeister

Ich habe während meines Studiums in Paris viele Museen besucht, viele Bilder gesehen, von denen ich betroffen, berührt oder verunsichert wurde; manches geschah dabei auf den ersten und manches auf den zweiten Blick. Viele Künstler habe ich so auf die eine oder andere Art zu Lehrmeistern bekommen. Die Palette reicht von Chagall über Matisse, die Impressionisten ... Einen unter ihnen möchte ich besonders nennen, Constantin Brancusi. Auch seinen Werken bin ich in Paris zum ersten Mal begegnet. Seine einfachen

1 Zum Werk Wladimir Zagorodnikows siehe Wilhelm Nyssen, Wladimir Zagorodnikow, der Maler der Ahnung der heiligen Engel, in: *ders.*, Drei Säulen tragen die Kuppel. Jerusalem – Rom – Byzanz, Köln 1989, 419-426; Kurt Zisler, Feststehen und befreien. Identität durch Integration. Der heilige Georg im Werk Wladimir Zagorodnikows, in: Wolfgang Fleckenstein und Horst Herion, Lernprozesse im Glauben. Paul Neuenzeit zum 60. Geburtstag, Gießen 1991, 254-261.

Formen haben eine dringliche Sprache gesprochen. Seine Biographie mit seinem wagemutigen Aufbruch zu Fuß von seiner Heimatstadt Tirgu Jiu nach Paris haben mich fasziniert. Seine Grabskulptur »Der Kuß« habe ich mühsam auf dem Friedhof Montparnass gesucht. An dieser Skulptur ging mir etwas auf von der Bedeutung der Kunst. Dort, wo der Mensch vor dem Tod steht, versucht das Kunstwerk, ein Zeichen des Lebens zu setzen.

Dabei trägt dieses Lebenszeichen die Herkunft des Schaffenden in sich. Brancusi nimmt die Formensprache seiner Heimat mit in sein künstlerisches Bemühen. »Die rumänische Überlieferung kennt den Brauch, auf dem Grab eines geliebten, verstorbenen Menschen zwei Bäume zu pflanzen, deren Äste sich im Laufe der Zeit verknüpfen.«² Wer die Skulptur anschaut kann an diesen Brauch erinnert werden.

Reiner Kunze versucht diesen Eindruck in Worte zu fassen:

Als hätten sie sich verirrt
zwischen diesen festungen von gräbern
und der friedhof habe unter aufbietung der letzten mauer
sie auf der flucht gestellt,
um endlich zwei zu haben,
die leben.³

2 Was ich dem Malen verdanke

2.1 Die Bewegung von innen – oder tun, wozu das Auge und das Herz verlocken

Weil ich von den Farben fasziniert war, bin ich zum Malen gekommen. Ich habe gemalt, ohne irgendeine weitere Absicht. Ich hatte mir nicht vorgenommen, etwas daraus zu machen oder gar Maler zu werden. Es wurde für mich aufregend und wichtig. Malen entstand aus Freiwilligkeit. Ich habe gespürt, daß mich etwas Faszinierendes angesprochen hat, daß ich zuerst viel Wunderbares geschenkt bekommen habe, so daß ich nicht anders konnte, als mich mit ihm zu beschäftigen.

Das gibt dem Leben eine Richtung, oft allerdings eine ziemlich unerwartete. Es entsteht aus dem »Geschenk von außen«, dem, was uns durch Auge und Ohr begegnet als Einladung, Aufforderung und Faszination. Das bedeutet gleichzeitig eine Verletzbarkeit und kann uns aus der Ruhe gesicherter Selbstverständlichkeit bringen. Gleichzeitig ist mir beim Malen bewußt geworden, daß diese Aufforderung und diese Folgen auf dem Weg der Faszination mit Übung verbunden ist. Es gelang mir

2 Lexikon der Kunst, Bd. 2, Freiburg/Basel/Wien 1987, 298.

3 Reiner Kunze, Selbstgespräche für andere. Gedichte und Prosa, Stuttgart 1989, 69.

zuerst nämlich nicht, das in Farben und auf Papier auszudrücken, was mich bewegte. Deshalb begann ich zu üben. Und Üben ist ein langer, nicht endender Weg. Dieser Weg behält aber – weil von innen heraus als selbst auferlegt – seine Freiwilligkeit, obwohl er Mühen und Anstrengungen in sich schließt.

2.2 Mehr entdecken, als wir beabsichtigten – oder der Pinsel als Auge

Meist beginnt das Bild mit einem Impuls von außen, der zu einer Idee im Kopf wird. Dann gehe ich daran, diese Idee zu verwirklichen. Während des Arbeitens komme ich dann aber oft woanders hin. Manchmal nehme ich dieses andere Ergebnis bewußt wahr. Manchmal haben mich andere daraufhin angesprochen, als sie mein Bild betrachteten.

Diese Erfahrung wird von anderen in der großen Geschichte der Kunst berichtet: So berichtet z.B. Picasso: »Wenn man ganz genau weiß, was man machen will, wozu soll man es dann überhaupt noch machen? Da man es ja bereits weiß, ist es ganz ohne Interesse.«⁴

Das heißt, wenn wir »Gott in Farben sehen«⁵, können wir hoffen, von Gott noch nicht Bekanntes zu entdecken.

In dem Sinn kann auch das Anliegen der Malerei sich in dem Satz von Paul Klee zusammengefaßt sehen: »Kunst gibt nicht das Sichtbare wider, sondern macht sichtbar.«

2.3 Vom Paradox der umgekehrten »Vorzeichen« – oder wie die Logik auf den Kopf gestellt wird

Wir kennen aus der Mathematik das Plus und das Minus. Wenn etwas dazukommt, so wird ein Plus davorgestellt, und es wird addiert. Ein Mehr entsteht.

Das gilt für die Beispiele des Zählens und Rechnens beim Einkaufen oder beim Geld-Verdienen. Das bleibt aber auch gültig für die Arbeiten, die uns aufgetragen werden und die wir uns selber machen oder suchen. Und dann gibt es die Erkenntnis, daß ein Tag so voll addiert ist mit Arbeiten, daß wir schon bei der Vorstellung daran müde werden.

Da ich auch in meinem Beruf viel zu tun habe und sich wie oben beschrieben auch viel ansammelt, haben mich manchmal Freunde gefragt: Wie schaffst du es, neben der vielen Arbeit auch noch zu malen?

Die Frage erinnert mich an eine ähnliche, als ich an einem Tag mit 10 Stunden Vorlesungen, die ich zu halten hatte, vor der letzten am Gang auf und ab ging und ein Lied sumnte. Und einer kam auf mich zu und sagte: Woher nimmst du die Kraft,

4 Pablo Picasso, Über Kunst. Aus Gesprächen zwischen Picasso und seinen Freunden, Zürich 1988, 7.

5 Vgl. Albert Biesinger und Gerhard Braun, Gott in Farben sehen. Die symbolische und religiöse Bedeutung der Farben, München 1995.

jetzt auch noch ein Lied zu summen? Mir kam damals spontan die Antwort über die Lippen: Wenn ich nicht summen würde, hätte ich schon lang keine Kraft mehr. In ähnlicher Weise habe ich es beim Malen erlebt: Es addiert sich nicht zu den Arbeiten dazu, sondern im Malen beginnt eine geheime Kraft zu wirken; sie vermag die Vorzeichen umzudrehen, so daß ich nicht mehr müde werde, sondern gleichsam daraus neue Kraft schöpfe.

2.4 Von den Grundweisen des Religiösen, dem Sichtbarwerden und dem Verbergen

Mich haben die Fresken der Außenwände der Moldauklöster sehr fasziniert. Ich habe mich gewundert, wie sie über Jahrhunderte frisch in der Farbe geblieben sind. Am meisten haben mich jedoch die beeindruckt, die doch durch die Jahre hindurch abgewittert waren. In den noch verbliebenen Umrißlinien habe ich ausreichend erkennen können und war gleichzeitig noch mehr aufgefordert, das zu suchen, was nicht mehr sichtbar war.

Es ist eine heilsame Lehre, die damit verbunden ist, daß wir uns letztlich kein Bild machen können und dürfen. Und wir erleben die Spannung, daß sich ins Geheimnis zurückzieht, wenn wir uns nähern. Es ist vergleichbar dem Auge, das bis zu einer bestimmten Nähe scharfe Bilder liefert, aber dann das ins Unschärfe entläßt, dem wir uns zu sehr nähern.

Das berichtet die Emmauserzählung: »Da gingen ihnen die Augen auf, und sie erkannten ihn; dann sahen sie ihn nicht mehr.« (Lk 24,31) Besser noch drückt die Übersetzung »Er entschwand ihren Blicken« diesen Vorgang aus.

2.5 Vom Loslassen und der Abschiedlichkeit

Meine ersten Bilder habe ich stolz gehütet; bei den ersten Austellungen fiel es mir schwer, mich von Bildern zu trennen. Manche habe ich dann, um sie mit gutem Grund zu behalten, meiner Frau oder meinen Kindern geschenkt. Doch mit der Zeit erlebte ich ein Lösen der Bindungen. Und ich bemerkte, daß ich Bilder, die ich vor einiger Zeit gemalt hatte, so anschauen konnte, als hätte sie ein anderer gemalt. Wenn ein Bild gelungen war, dann hatte ich – nach dem zum Teil langen Ringen um die Verwirklichung – auch mit dem Abschließen des Bildes es auch gleichzeitig abgegeben.

2.6 Die Schulung der Augen

Alles, was gewohnt ist, ist gefährlich; es gibt den Anschein des Bekannten und verringert die Aufmerksamkeit. Und mit geringerer Aufmerksamkeit ist weniger wahrzunehmen, und das scheint wieder bekannter. Die Kärntner Dichterin Ingeborg Bachmann spricht in ihrem Gedicht an die Sonne von der Furcht vor dem »unabwendbaren Ver-

lust der Augen«⁶. Von dieser Gefahr spricht auch der Künstler Henri Matisse: »Alles, was wir im täglichen Leben sehen, wird mehr oder weniger durch unsere erworbenen Gewohnheiten entstellt, und diese Tatsache ist in einer Zeit wie der unsrigen vielleicht in einer besonderen Weise spürbar, da wir vom Film, der Reklame und den illustrierten Zeitschriften mit einer Flut vorgefertigter Bilder überschwemmt werden, die sich hinsichtlich der Vision ungefähr so verhalten wie ein Vorurteil zu einer Erkenntnis. Die zur Befreiung von diesen Bildfabrikaten nötige Anstrengung verlangt einen gewissen Mut, und dieser Mut ist für den Künstler unentbehrlich, der alles so sehen muß, als ob er es zum ersten Mal sähe. Man muß zeitlebens so sehen können, wie man als Kind die Welt ansah, denn der Verlust dieses Sehvermögens bedeutet gleichzeitig den Verlust jedes originalen, das heißt persönlichen Ausdrucks.«⁷ Bilder mit ihrer faszinierenden und provozierenden Kraft können uns diese Wachheit der Augen bewahren.

Dr. theol. Kurt Zisler ist Direktor der Religionspädagogischen Akademie der Diözese Graz-Seckau.

6 Ingeborg Bachmann, Anrufung des großen Bären. Gedichte, München 1956, 68. Zur Interpretation siehe z.B.: Magda Motté, Religiöse Erfahrung in modernen Gedichten. Texte, Interpretationen, Unterrichtsskizzen, Freiburg 1972, 41-51.

7 Henri Matisse, Farbe und Gleichnis. Gesammelte Schriften, Frankfurt a.M. 1960, 113.

Thronfolger

Umgang mit einem Kunstwerk von Albrecht Genin
in religionspädagogischer Absicht

1 Sich ein Bild machen

Albrecht Genin (Jahrgang 1945) hat den großformatigen Holzschnitt (186 × 121,5 cm; Galerie Horst Dietrich, Berlin) mit der Kettensäge ausgeschnitten und auf Leinwand abgezogen. Er hat (sich) ein Bild gemacht. Was zeigt es?

Wir nehmen zwei Figuren wahr, die sich aufeinander beziehen. Eine kleinere und eine größere Figur, eine ältere und eine jüngere Person, ein Kind und ein Erwachsener, ein gekrönter Herrscher und ein gekrönter Prinz. Eine Prinzessin, ein Mädchen, eine Mutter? Ein Sohn, ein Vater? Wir nehmen wahr, indem wir identifizieren, was wir kennen. Was uns vertraut ist von unseren Erfahrungen her. Die Bildzeichen weisen in unsere Welt.

Erfahrungen geben Halt. Sonst wäre alles haltlos, müßte fallen, stürzen. Im Taumel der Veränderung lösen wir uns auf.

Zugleich übt dieser Tod ungeheure Faszination aus: Wir stürzen uns *kopfüber* in den Taumel. »Sich fallen lassen« ist nicht nur Bild für die heimelige Sehnsucht nach Geborgenheit, sondern auch für die unbegreifbare Lust an der Unsicherheit, an Krise und Tod. Die *taumelnden* Bilder von Videoclips ziehen viele Menschen mehr an als das, was vor Augen steht. Liegt darin die Ahnung, daß der Halt in den *gemeinsamen*, mich mit anderen Menschen *verbindenden* Erfahrungen auch eine Form der Ich-Auflösung, des Ich-Verlustes ist? Wenn das Bild Albrecht Genins *seinen* Blick zeigt, muß es etwas haben, das sich unserem *identifizierenden* Blick entzieht, das uns vor Augen Stehendes zu Fall bringt. Hat A. Genins Holzschnitt etwas, was sich zwischen die gängigen Identifikationen schiebt? Setzt er etwas in Bewegung?

2 Sich ein Bild vom Bild machen

Der *erste Schritt* der Annäherung an A. Genins Bild ist identifizierend, verstehensorientiert, projektiv. Unumgänglich zwar, jedoch gewalttätig. Sozusagen ein Zugriff, der sich ein Bild vom Bild macht, der ein neues Bild über das alte legt.

Aber wir *müssen* uns ein Bild vom Bild machen.

Eine Gruppe, die das Bild betrachtet hat, brachte ganz unterschiedliche assoziative Wahrnehmungen ins Spiel:

»Das ist ein Storchenkönigspaar. Eine Kinderzeichnung.«

»Partnertanz, ungleiches Paar. Ich sehe Belehrung.«

»Es ist nicht ungleich: gleiches Gewand, gleiche Krone.«

»Der Kleine ist agiler, lebhafter.« »Der Alte hat mehr Gewicht; er hat Gewicht. Aber er ist starr, statisch.« »Der Kleine ist aufmüpfig. Revolution von unten. Der Alte ist starr und unbeweglich.«

»Wieso der Alte? Es kann eine Frau sein, die Königin.« »Der König und der Narr. Das Ganze hat etwas Lustiges an sich.«

»Der Kleine löst sich von dem Großen.« »Die Zeit spielt eine Rolle: Der Junge beginnt, er ist initiativ; der Alte will Ewigkeit. Dauer.«

»Da ist ein Tunnel, eine Leere; bedrückend, Unendlichkeit.« »Die Bewegung ist hin- auf, hinab.« »Fünf Minuten später sieht alles anders aus. Da ist Bewegung eingefroren.«

»Das ist der verlorene Sohn; mir fällt die Geschichte vom verlorenen Sohn ein.«

»Der Buckel der oberen Figur muß sein; er balanciert die Figur aus. Sonst würde sie kippen.«

Die Gruppenarbeit mit Genins Bild macht auf Aspekte aufmerksam, die zu bündeln und zu strukturieren sind:

– Menschlich-tierische Figuration: Die Figuren haben etwas Witziges und Verrücktes, fast etwas Nürrisches an sich, das zum Lachen, zum Schmunzeln reizt. Die Assoziation des Storches (auf einem Bein stehend) macht den großen König zur Witzfigur? Andererseits ist das Koboldhaft-Gnomhafte der Figuren auch bedrohlich. Es verweist auf dunkle, schattenhafte Präsenz von Ungeheuern, die in Alpträumen mehr als in körperhafter Wirklichkeit existieren.

– Kinderzeichnung: Der Eindruck des Einfachen, Elementaren, Eindimensionalen thematisiert Fragen. Ist im Mehrdimensionalen das Eindimensionale, im Individuellen das Typische, im Geschichtlichen das Archaische zu sehen?

– Paarbeziehung: Erfahrungen von und in Beziehungen kommen ins Spiel, Beziehungsformen (Hierarchie, Belehrung, Beherrschung); Beziehungsprobleme (Fixierung, Ablösung, Vereinnahmung, Generationenkonflikt, Vater-Sohn-Thema); Beziehungsverläufe (Anfang, Ende, Arbeit, Beruf, Karriere); Beziehungsperspektiven (Alter, Jugend, Kindheit, Belastung, Glück, Leid, Weisheit).

– Formaspekte: Sie beziehen sich zwar auch auf Erfahrungen, werden aber eher aus einer gewissen Distanz wahrgenommen (Balance, Kippen, Statik, Bilddynamik).

Die thematischen Strukturierungen sind Beispiele für vielfältige Zu- und Anordnungen.

3 Das Bild steht gegen narrative Vereinnahmung

Wir spiegeln uns im Bild. Diese Selbstbezüglichkeit der projektiv-assoziativen Bildwahrnehmung kann gewiß schon durch die Wahrnehmungen anderer Menschen (wenn eine Gruppe sich über ein Bild austauscht) verunsichert, irritiert und in Frage gestellt werden. Aber es bleibt immer noch die Frage, ob das Bild verstanden oder mißverstanden wurde.

Der verstehende Zugang zum Bild A. Genins (wir erkennen z.B. das *Thema* der Vater-Sohn-Beziehung) führt dazu, sich assoziativ in die komplexe allgemeine Problematik eines solchen Themas führen zu lassen oder (unbewußt) in entsprechende persönliche Betroffenheiten zu geraten.

Wenn sich diese erste Identifikation im Laufe der Auseinandersetzung mit dem Bild abschwächt und wir uns von unseren thematischen Fixierungen wieder lösen können, ist ein Prozeß eröffnet, der mit Identifikationen beginnt und anders weitergeführt wird. Bleiben wir dagegen auf unsere eigene Thematik fixiert, dominieren die Probleme der eigenen psychischen Welt, und wir sehen blind immer nur das Eigene. Soll Genins Bild nur unser Seelenleben illustrieren? Es bleibt nichts anderes übrig: Der *zweite Schritt* des Umgangs mit dem Bild muß das Bild wieder der Einverleibung durch unseren *ersten (projektiv-assoziativen) Schritt* entziehen. Ein solcher Entzug stellt sich vor allem in Widerspruch zu allen *narrativen, anekdotischen, inhaltlichen Ausgestaltungen*.

Das Thema im Bild ist das Thema, das wir projektiv wahrnehmen: das Beziehungsthema zwischen dem Großen und dem Kleinen, zwischen Gekrönten, ein kleiner König, ein Prinz, und ein großer König, ein Herrscher. Vieles läßt sich weiterphantasieren, weiter erzählen. Immer mehr Bilder im Inneren folgen dem einen Bild. Der Bilderstrom gibt nichts mehr zu sehen, weil er alles mobilisiert. Die *Ausweitung des Narrativen* gibt dem Sehen keinen Standpunkt. Erst die Verlangsamung der narrativen Bewegung bis hin zum »Standbild« gibt dem Vorstellen, dem Vor-Augen-Stellen, dem Imaginativen wieder mehr Wert. Das Bild *steht* gegen narrative Vereinnahmung. Die reduzierte, karge Form der Arbeit von A. Genin will sich nicht in Bedeutungserzählungen und Symbolgeschichten entfalten, sondern setzt auf die Wirkung der geometrisch-konstruktiven, schwarz-weißen Bildelemente. Die Kraft des Bildes gegenüber unserem verstehenden Zugriff hängt an seiner Form. Aber keiner kann sich von sich selbst freimachen. Darum muß geübt werden, die Wahrnehmung zu verlangsamen oder zu verflüchtigen. Die beharrlich-anschauende, Gestalt- und detailbezogene, präzise Wahrnehmung wie das undeutliche, oberflächliche, schnelle Sehen sollen zu-

sammenspielen: Schweisen von ganz nah, ganz fern, von schwebenden »Zwischenorten«.

In dem zweiten Schritt der Auseinandersetzung mit dem Bild wird versucht, die Bildzeichen durch ihre Form und Farbe wahrzunehmen, nicht so sehr durch festgelegte Bedeutungszuweisungen, eher durch ein Bedeutungsspiel:

die große Figur über der kleinen angeordnet; der größere Kopf nach links unten (hinabsehen, zurücksehen) dem Kleinern zugewandt; der kleinere dem größeren entgegen, sich nach oben bewegend; Distanz überwindend, distanziert, übergeordnet, untergeordnet, vorgesetzt, untergeben, beschützt, bedroht, standfest, starr, in-sich-ruhend?

Diese Bedeutungen sind nicht schlüssig aus den Bildformen abzuleiten, sondern spielerisch auf sie zu beziehen.

Bildraum wird durch Figuration, Komposition, Aufteilung der Bildfläche etc. gebildet: Zwei Figuren beziehen sich aufeinander. In dem Bildraum werden durch Position, Form und Farbe (schwarz-weiß) der Figuren ganz bestimmte Bedeutungen gesetzt. In den Sprachbildern ergeben sich *Entsprechungen*: aufsehen, herabsehen, antreten, vortreten, übertreten, angehen, anfangen, beginnen, starten, stehen, vergehen etc.

Die Geometrie der Figuration verweist auf Verstehensordnungen: Die große obere, über die untere gebeugte Figur wird von Erfahrungen aus »gelesen«: gebeugt, vollgepackt, alt, reich etc. Ich lese »auf dem Buckel«: Lasten, Leid, Probleme, Jahre, Verantwortung. Ich lese »in sich«: Erfahrungsschatz, Güte, Weisheit, Angst, Gewalt etc. Ich lese die Geometrie der Beziehung: Der Kleine will aufsteigen, den Großen verdrängen, ihn angehen, an dessen Stelle treten, sein Nachfolger sein. Der Kleine bewegt sich, macht sich auf, wird aktiv, stürzt den Großen vom Thron etc. Der Große ist erschrocken, ist verständnisvoll, steigt vom Thron, räumt den Thron, will den Thron nicht räumen etc. Antrittsgeste des Kinderkönigs: »König Hänschen«, die Rechte der Kinder (Janusz Korczak). »Der Kleine«, »der Große«? Der, die, das?

Die reduzierten Zeichen lassen Spielräume, weil sie Erfahrungswelten andeuten, eröffnen, ohne sie ausmalen zu können.

Das Bild hat einen Zauber, weil es formal in die Grundsätzlichkeit mythisch-elementaren Seins verweist. In der strengen Farbreduzierung auf den Grundgegensatz von Schwarz/Weiß geraten mythische Urbeziehungen, auch Urkampfformen in den Blick. Archaik und Magie von vorgeschichtlichen Höhlenzeichnungen, von Höhlenritzen eröffnen Szenen grundsätzlichen Seins: Wut, Bedrohung, Angst, Beschwörung, Anlehnung, Ritual, Alptraum, Schrecken, Animalität; Bilder verborgener Tiefen der menschlichen Seele (Schattenbilder)?

Wird das Schreckende gebannt, indem es gezeichnet wird, gemalt, eingeritzt?

Die Figuration kann mythisch gelesen werden: Beziehungsgeometrie in der Götterwelt; Kampf zwischen Heilsfiguren: die Weisheit des Alten, der junge Gott. Fetischisierung des Alters, Fetischisierung der Jugend; Altersweisheit oder Jugendlichkeit. Der Alte steigt herab? Wohin? Er wird verdrängt? Verdrängt wird, was der Alte symbolisiert, Vergänglichkeit, Abstieg, Ende, Tod. Bin ich wieder bei Narrationen?

4 Der Künstler und sein Bild

Wie kommt der Künstler zu »Wort«?

Der Blick des Künstlers ist nicht mein Blick. Ich bin herausgefordert, über Erfahrungen hinauszugehen. Doch auch der Künstler illustriert nicht einfach sein Innenleben, seine Gedanken und Gefühle. Das Bild hat das »Sagen«, hat den Blick: »Meine Bilder sind klüger als ich« (Gerhard Richter). Darum benennt der Bildtitel (»Thronnachfolger«) nicht »das eigentliche« Bildthema des Künstlers. Der Bildtitel entläßt uns nicht in unsere Gedankenwelten, sondern hält uns an der Bildkonstruktion und den Bildelementen. Er ist ein Element im dialogischen Prozeß der Bildannäherung.

Das Gesamtwerk des Künstlers öffnet den Blick für Zusammenhänge und verstellt den Blick für Einzelnes. Die Einordnung in den Zusammenhang des ganzen Werkes darf nicht überbewertet werden.

Im Werk Genins spielen Koolde, kleine Wesen, Tier-Mensch-Symbiosen eine deutliche Rolle: Kopffüßler und andere »Unwesen«, Wesen aus Schattenwelten, Gedankenwesen, Gefühlswesen, Bild gewordene menschliche Grundgefühle, elementare Körpergefühle. Auch Ungeheuer, die groß werden.

Die zwei Bildfiguren des Holzschnittes: Sind sie archaische Gedankenkörper, elementare Gefühlswesen?

Die Kettensäge: Nicht von ungefähr, nicht bedeutungslos ist das Bildwerkzeug Genins; nicht zu übersehen: das große, riesige Format der Leinwandfahnen. Körperhaft große Gestalten, denen Betrachter gegenüberstehen; Tiefengefühle, die ins Ungeheuer zu wachsen scheinen.

Und dann der Ort der Präsentation: zwölf großformatige Leinwandfahnen mit unterschiedlichen Arbeiten Genins hingen im Juli 1995 anlässlich des Ev. Kirchentages in der Durchgangshalle des Hamburger Hauptbahnhofs. Stationen auf dem Kreuzweg der Gefühle, des Sehens, der Wahrheit. Ort der Wahr-Nehmung: Bahnhof, Kreuzungspunkt des Unterwegs, reisen, ver-reisen, weggehen, unterwegs (manchmal) ins Abenteuer, heraus in fremde Welten, in Neues, zu Forderungen, Pflichten, oder zurück ins Bergende, ins Bleibende, ins Heimatliche. Ort der Passanten: Vorübergehende, Weitergehende. Im Vorübergehen einen Blick werfen. Was sieht den Vorübergehenden an? Was irritiert ihn? Was überfällt ihn? Bildgewordene Gefühle spiegeln sich in Genins Bild und werfen den Betrachter auf sich selbst zu-

rück. *Seine* dunklen, geheimnisvollen Gefühle? Joseph Beuys wußte es: »Die Mysterien finden im Hauptbahnhof statt«. In Bahnhöfen gibt es nur kurzen Halt. Genug für einen Blick, der mich trifft. Wenn er trifft, geht es *nicht* weiter. Der Bahnhof ist Grenze; das Bild Genins wird zur Grenze – so oder so. Wir können die Grenze unserer Erfahrungen überschreiten. Albrecht Genins großformatige Holzschnitte auf Leinenfahnen fanden besondere Aufmerksamkeit. Hat die Präsentation am ungewöhnlichen Ort die Menschen erstaunt? Haben Form und Gestaltung der Bilder sie überrascht?

Das Bild kann uns überraschen, weil es Gewohnheiten irritiert. Es kann etwas Ungewöhnliches an sich haben, das uns befremdet, etwas Faszinierendes, dem wir uns nicht entziehen können, etwas Neues, das uns begeistert, etwas Schrilles, das uns erregt, etwas Ungeheuerliches, das uns empört. Bilder haben mit Erotik zu tun. Sie sichern und verunsichern, sie bejahen oder verneinen die Betrachter. Sie haben mit Religion zu tun. Sie ziehen uns an, rufen hinaus in die Fremde, führen hinüber an neue Ufer. Aber viele Bilder haben diese Kraft nicht. An ihnen bleibt der Blick nicht hängen.

Vielleicht ist es der eigenartige Schwebezustand im Bild, der fasziniert, das Zwischen von Stehen und Liegen, Kippen und Stand. *Balance* zwischen Zuständen, Zwischenzustand in der Zwischenwelt des Bahnhofs. Genins Zwischenwelterfahrung als unermüdlich Reisender (z.B. zwischen Berlin und Thailand): elementarer menschlicher Lebensprozeß. Welterfahrung und Selbsterfahrung als Suche nach Balance. Elementare Körperbilder von Albrecht Genin, unübersehbar wuchtig, gewaltig dimensioniert: In der Faszination liegt auch das Erschrecken. Stand, Fall, Zu-Fall-kommen, Liegen: Den *Grundhaltungen* gegenüber wird Balance zur elementaren *Lebensbewegung*. Sie deutet die Sehnsucht an nach einem Halt zwischen Fixierung und Schwanken, die Spannung zwischen Behütung und Bedrohung.

5 Der dritte Schritt im Drei-Schritte-Modell

Oft wird Bildbetrachtung zu einem einlinigen Vorgang, in dem der assoziativ-projektive Schritt lediglich als Motivation, zum *Eigentlichen* zu kommen, akzeptiert wird. Damit sind in naiver Weise die Zusammenhänge von Wahrnehmung und Erfahrung verkannt. Ich habe deshalb ein religionspädagogisches Drei-Schritte-Verfahren vorgeschlagen (Zilleßen/Gerber, 45f und 49ff).

Der *dritte Schritt* bringt vor allem das *Ausdrucksspiel* des künstlerischen Werkes in einen Dialog mit unseren Projektionen, Wahrnehmungen und Erfahrungen. Es kann anregen, nach neuen, nach anderen Ausdrucksweisen eigener Wahrnehmungen zu suchen, mit den fremden Ausdrucksweisen zu experimentieren.

Hier kann nur angedeutet werden, was sich im dritten Schritt der Annäherung an Genins Bild ergeben könnte. Das Spielerisch-Experimentelle dieses Schrittes erlaubt nicht, festlegende Ergebnisse vorzuführen.

Das Ausdrucksspiel, die Expressivität der Geninschen Arbeit artikuliert sich nicht bloß in Formen und Farben, sondern in den Zwischenräumen, den Korrelationen der Zeichen, in der Leere, dem Offenen, der Lücke, dem Mangel, ohne daß der Mangel *benennbar* wäre. Er evoziert Gefühle wie Einsamkeit, Schwere, Schwerkut, Melancholie, Unentschiedenheit, Entschiedenheit, Traurigkeit, Heiterkeit, Verlassenheit, Wut, Aggression, Gewalt, Versöhnung etc., vielfältiges Hin und Her von Bedrohung und Hoffnung. Dadurch werden Fragen geweckt, die am Bild bleiben oder von ihm wegführen: Sind die Figuren Grübler, Zweifler, Skeptiker, Zyniker? Sind sie Enthusiasten, Gläubige, Begeisterte, Engagierte, Gelassene, Träumer, Spieler, Phantasten? Ist die eine Figur, was die andere nicht ist? Schwanken sie zwischen Gegensätzen?

Das Schwanken, die Spannung, die expressive Leere zwischen den Figuren, ihre archaisch-mythische Gewalt, ihre abstrakte Linienhaftigkeit, ihre Ambivalenz, ihre starre Beweglichkeit, bewegliche Standfestigkeit, ihre beziehungsverhaftete Beziehungslosigkeit etc. geben Anlaß, Identifikationen und Erfahrungen (Schritt 1) zu überprüfen und in Bewegung zu bringen. Das soll hier nicht weiter ausgeführt werden: Der spielerisch-experimentelle Versuch, die *eigene* Sehweise und den fremden Blick des Bildes in Beziehung zu setzen, läßt sich nicht vorweg entfalten.

6 Expressive ästhetische und theologische Lust

Es ist eine entscheidende Errungenschaft des späten 18. Jahrhunderts, Kunst und Ästhetik davon freizumachen, für Moral, für Ideologie, für Erkenntnisinteressen dienstbar zu sein. Ästhetische Imaginationen und Inspirationen sind insoweit autonom, als sie der eigenen Gestaltungskraft folgen, statt moralischer Lehre und pseudoreligiöser Didaktik zu dienen. Kunst will sich nicht in den Dienst von Interessen nehmen lassen, die die Nachahmung (Mimesis) der Wirklichkeit, die Festigung moralischer Normen und die Bestätigung rationaler Projekte anstreben. Gegen die funktionale Zuordnung von Kunst zu pädagogischen, didaktischen, auch religionspädagogischen Absichten gelten grundsätzliche Vorbehalte. Allerdings basiert diese These auf einem problematischen Verständnis von Pädagogik und Didaktik als Vermittlungsstrategie für vorgegebene Inhalte, Programme, Wahrheiten. In einer Pädagogik, die sich darum bemüht, daß Jugendliche die Uneindeutigkeiten, Ambivalenzen und Fragwürdigkeiten aller Wahrheiten erfahren, gleichwohl entschiedene (veränderbare, korrigierbare) Positionen beziehen, wird dem Kunstwerk im Prozeß der Auseinandersetzung keine Gewalt angetan. Oder besser: Die Gewalt des (kulturellen) Verstehens, die unver-

meidbar ist, wird relativiert, wenn zugleich Offenheit für das Andere pädagogisch intendiert ist. Unzweifelhaft ist Kunst mit der sozialen, kulturellen Lebenswelt verbunden, in der sie entstanden oder rezipiert wird. Insofern ist Kunst kein autonomer Bereich. Aber unter dieser Einschränkung ist sie gleichwohl autonom, was ihr Bemühen angeht, sich von moralischen und mimetischen Zwecken freizuhalten. Wir feiern an der Kunst ihre *Ausdrucksform*, d.h. ihren Einfallsreichtum, ihre Phantasie, ihre Imagination bei der Formerfindung. Diese Expression, diese ästhetische Expressivität hat weder äußere Normen darzustellen noch innere Denk- und Gefühlsinhalte auszudrücken. Solche Funktionalität würde wieder Dienstbarkeiten etablieren.

Albrecht Genins Bild hilft zwar, *Themen* anzusprechen, Erfahrungen und Wahrnehmungen zu klären. Aber der künstlerische *Formenreichtum* wird nicht ausgeschöpft, wenn das Bild nur thematische Assoziationen auslöst. Darum ist alle theologisch-thematische, normative, moralische Vereinnahmung abzuwehren. Erst eine *ästhetische* Theologie, die sich selbst nicht moralisch, nicht moralisierend artikuliert, ist in der Lage, einen Dialog zu beginnen, der mehr Fragen *vor Augen* als Antworten in den Kopf zu bringen hat. Eine Theologie, die künstlerische Arbeiten nutzt, um Lehre zu bestätigen und zu sichern, kommt nicht in Bewegung und bringt nichts in Bewegung. Theologische und religionspädagogische Annäherung an Bilder kann neue eigene Ausdrucksweisen gewinnen und spielerisch gestalten, wenn sie sich von der expressiven Lust an Formen anregen läßt. Mit der Vielfalt der Formen wird sie auch neue Aspekte ihrer eigenen theologischen Inhalte entdecken, d.h. die Spuren des Verborgenen, Marginalisierten, Unbewußten aufnehmen können. Es liegt mir wenig daran, aus Genins Bild bestimmte theologische *Themen* abzuleiten, auch wenn ich schon einige angedeutet habe. Alles liegt an der Lust der Expression, an Fragen und Perspektiven, an *Sehweisen* im wahrsten Sinn des Wortes, an Spielräumen, am *Formenspiel*. Dieses Spiel bringt dann neue Themen in den Blick.

7 Religionspädagogischer Überschwang

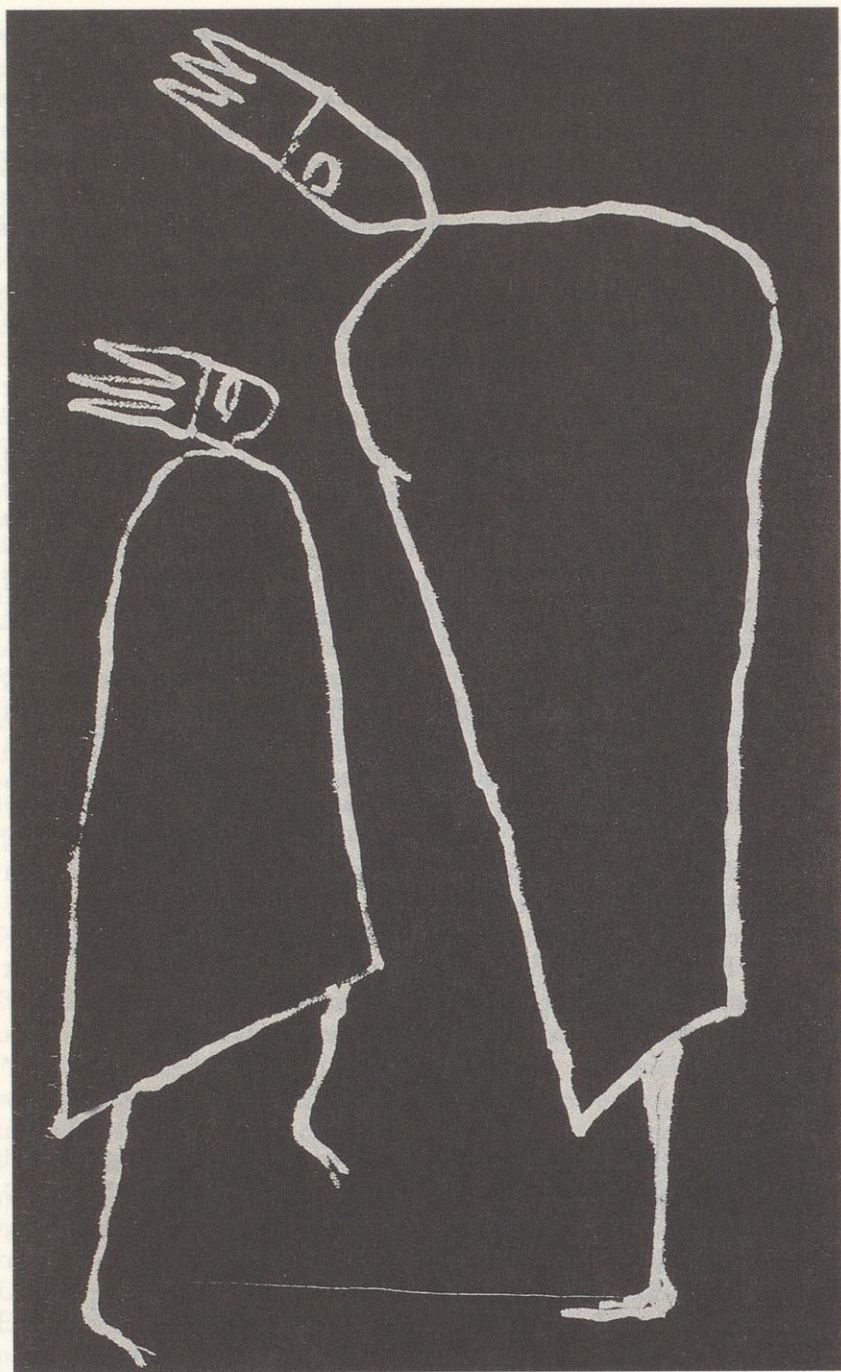
Der Umgang mit A. Genins Bild ist nicht pädagogisch oder religionspädagogisch festzulegen. Der Überschwang des Expressiven, die Ambivalenz der Formen und Figuren lassen sich nicht auf irgendwelche »eentlichen« Inhalte und Wahrheiten reduzieren. Was alles im Spiel ist, findet sich, ergibt sich oder ergibt sich nicht im Prozeß von Annäherung und Distanzierung. Nur begrenzt kann die vorbereitende Planung den Umgang mit dem Bild organisieren, weil das reflektierende Bewußtsein (des Lehrers/der Lehrerin) das nur unzureichend oder gar nicht »erfassen« kann, was sich im Vollzug des Umgangs ergeben wird. Insofern setzt Religionspädagogik auf das Ereignishafte und Zufallende im Lernprozeß und handelt gleichwohl paradoxerweise, *als ob* sie planen könnte. Doch ihre Planungen sind höchstens Interventionen im Spiel des Lernens, dessen Wirkmächte sich nie eindeutig bestimmen lassen. Wenig Notwendigkeit kommt unter diesen Voraussetzungen dem Bestreben zu, der Unterrichtspla-

nung »empirische« Aussagen über Entwicklungsstufen der Lernen- den oder andere Typologien zugrunde zu legen. Im nicht kausal bestimm- baren Lernprozeß sind empirische Vorgaben allenfalls als *Fik- tionen* von Bedeutung, *als ob* sie bestimmend wirken könnten. Reli- gionspädagogisches Lernen hat Religion mehr als Lebensvollzug denn als Bewußtseinseinstellung wahrzunehmen: »Religion ist Le- bensvollzug und nicht allein ... ein spezifischer Typus individuellen Selbstverhältnisses« (Gutmann, 78). Im spielerisch-ernsthaften Um- gang mit Genins Bild gibt sich Religionspädagogik als eine Ermunter- ung und Anleitung zur überschwenglichen Expressivität zu erken- nen. Sie bewegt sich im Zwischenfeld von Moralisierung und vorder- gründiger Handlungsorientierung. Moralisierung kann sich nicht dem Spiel der Formen hingeben, weil sie sich endgültig normativ bindet. Ihre Religion ist fundamentalistisch. Aber auch das Handeln kann sich fundamentalistisch binden, weil Handeln stets auch Wel- tentwurf ist und sich jeder Entwurf selbstvergessen absolutieren kann. Erst das Spiel vertreibt die fundamentalistische Religion so- wohl in den Moralen wie in den Handlungsprozessen. Erst das Spiel weiß darum, daß weder Moral noch Handeln eindeutige Ausdrucks- formen eindeutig bestimmbarer Inhalte sein können.

Ist Religion weder bestimmte Moral noch bestimmtes Handeln, dann müssen Moral und Handeln für ihr jeweiliges Andere offen bleiben. Der Zirkel zwischen Subjekt und Symbol läßt sich nicht auflösen: Das Subjekt, das sich der symbolischen Welt vergewissert, ist der »Macht des Symbols« (Gutmann) zugleich unterworfen. Nur im Spiel, das entwirft und wieder verwirft, um neu zu entwerfen, kann der Macht der Bilder zugleich entsprochen und widersprochen werden. Aber der Macht der Bilderwelt kann nur dialektisch entgan- gen werden: Wir vergewissern uns des Bildes der Welt in der Bilder- welt, der Religion als Bildbeziehung, um der Macht der Bilder nicht zu *erliegen*. Wir entsprechen der Bildermacht, indem wir die Bilder sprechen lassen, ohne dem Bild ent-sprechen zu können.

Literatur

- H.M. Gutmann, Symbole zwischen Macht und Spiel. Religionspädagogische und liturgische Untersuchungen zum »Opfer«, Göttingen 1996 (Arbeiten zur Reli- gionspädagogik, Bd. 12)
- D. Zilleßen und U. Gerber, Und der König stieg herab von seinem Thron. Religion elementar, Frankfurt a.M. 1997



Albrecht Genin, *Thronfolger* (aus dem Zyklus *12 Stufen*), Holzdruck 1995, 186 × 121,5 cm. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Galerie Horst Dietrich, Berlin.

Theologische und pädagogische Reflexionen

Der Diskurs zwischen Kunst, Religion und Theologie wird von einigen Theologen und Kunstwissenschaftlern theologisch wie kunstwissenschaftlich für bedeutungsvoll gehalten. Künstler wie Henry Bacon, Chellaka, Reiser, Uecker wurden in Kirchen ausgestellt. An Akademietagungen und Symposien wird der Verhältnis von Kunst und Religion diskutiert. Obwohl die Zahl bedeutender Künstler, die in Kirchen einen festen Ort bekommen haben, nicht groß ist, wird die Gegenwartskunst für Gonscharen, Religionsstiftungen, evangelische Freunde, Akademiker sowie Pfarrer- und Lehrerkreise langsam zunehmend wichtig. Nicht nur in der postmodernen Philosophie, auch in der Theologie gibt es einen Trend zur Ästhetik. Mit leichter Ironie läßt sich sagen: Die Linken der 68er-Bewegung haben ihren Mars in die Ecke geworfen und sind Artisten geworden.

Diese Beobachtungen beziehen sich auf Deutschland, prüfen aber wohl auf die meisten gleichmaßen zu. Es gibt Schulen, in denen Kunstvermittlung in Kirchen und große Kulturprojekte Köln, Hamburg, Münster, Lübeck, Stuttgart, Berlin, das Landesparlament in von dieser Art Ausbreitung nachstrahlen werden.

Die Instanz der Kunst ist mit Erwartungen verbunden. Man schließt sich Kunstvermittlung, Integration, eine alternative Sicht der Dinge, die Entdeckung des Symbolischen und Mythischen, hervorrufen kann. Kunst ist Kern der Religion, Mensch, dessen die vernünftige Religion der Kirchen nichts (mehr) bedeutet, suchen hier nach Bedeutung in der Kunst. Kunst tritt in die Nähe zur Religion, zur Höflichkeit, Auffassung, Kunst ist religiöse Kirche. Wie kann diese Visionen verwirklichen eines kunstreligiösen Kunststudiums oder Vermittlung von Nicolas oder Friedrich Schlegel. Die Ästhetik ist nicht so.

Die Kunst konzentriert sich nun als ein Kunstwerk, das viele, mehrere, verschiedene Aspekte hat. Sie übernimmt die Funktion einer Kunst, die eine neue, unerschöpfliche Erfahrung vom Alltag und vor allem, eine neue, unerschöpfliche Form der menschlichen und praktischen Existenz. Sie kann denken, dass wir sie in dieser Existenz zur Erkennung bringen.

Kunst und Religion zwischen Moderne und Postmoderne

Die Situation – Ein neu erwachtes Kunstinteresse

Der Diskurs zwischen Kunst, Religion und Theologie wird von einigen Theologen und Kunstwissenschaftlern theologisch wie kunstwissenschaftlich für bedeutungsvoll gehalten. Künstler wie Beuys, Bacon, Hrdlicka, Rainer, Uecker wurden in Kirchen ausgestellt. Auf Akademietagungen und Symposien wird das Verhältnis von Kunst und Religion diskutiert. Obgleich die Zahl bedeutender Kunstwerke, die in Kirchen einen festen Ort bekommen haben, nicht groß ist, wird die Gegenwartskunst für Gottesdienste, Religionsunterricht, theologische Seminare, Akademiearbeit sowie Pfarrer- und Lehrerausbildung zunehmend wichtig. Nicht nur in der postmodernen Philosophie, auch in der Theologie gibt es einen Trend zur Ästhetik. Mit leichter Ironie läßt sich sagen: Die Linken der 68er-Bewegung haben ihren Marx in die Ecke geworfen und sind Ästheteten geworden.

Diese Beobachtungen beziehen sich auf Deutschland, treffen aber nicht auf alle Regionen gleichermaßen zu. Es gibt Städte, in denen Kunstausstellungen in Kirchen eine große Rolle spielen: Köln, Hamburg, Hannover, Lübeck, Stuttgart, Berlin. Der Osten Deutschlands ist von dieser Art Ästhetisierung noch weniger berührt.

Das Interesse an Kunst ist mit Erwartungen verbunden: Man erhofft sich Kreativität, Imagination, eine alternative Sicht der Dinge, die Erschließung des Symbolischen und Mythischen, bisweilen sogar eine andere Form der Religiosität. Menschen, denen die institutionalisierte Religion der Kirchen nichts (mehr) bedeutet, suchen Sinn und Weltdeutung in der Kunst. Kunst tritt in die Nähe zu Religion, seit Hölderlins Auffassung, Kunst sei »ästhetische Kirche«, Wackenroders »Herzensergießungen eines kunstsinnigen Klosterbruders« oder Vorstellungen von Novalis oder Friedrich Schlegel. Bei *Max Weber* heißt es:

»Die Kunst konstituiert sich nun als ein Kosmos immer bewußter erfaßter, selbständiger Eigenwerte. Sie übernimmt die Funktion einer, gleichviel wie gedeuteten, innerweltlichen Erlösung: vom Alltag und, vor allem, auch von dem zunehmenden Druck des theoretischen und praktischen Rationalismus. Mit diesem Anspruch aber tritt sie in direkte Konkurrenz zur Erlösungsreligion.«¹

1 *M. Weber*, Die Wirtschaftsethik der Weltreligionen, in: Ges. Aufsätze z. Religionssoziologie, Tübingen 1920/21, 555.

Tritt Kunst an die Stelle der Religion? In Houston/Texas hat man 1971 für die Bilder von *Mark Rothko* eigens eine Kapelle gebaut.² In dem von *Hans Hollein* gebauten Museum Abteiberg in Mönchengladbach begegnet man Konchen, Nischen, Schwellen, einer besonderen Lichtführung – »sakrale« Elemente –, die den Kunstwerken die entsprechende Aura verschaffen. *Joachim Cladders*, der Gründungsdirektor, sagte dazu: »In unserem Jahrhundert hat die Kunst die Stelle von Ritualhöhle, Tempelbezirk, Kathedrale und Palast eingenommen.«³

Diese Erscheinungen sollten nicht dazu verleiten, *alle* Gegenwartskunst religiös zu deuten. Das hieße, sie religiös oder theologisch zu vereinnahmen. Roy Lichtenstein beispielsweise⁴ vermag Alltägliches, Banales, selbst Meisterwerke in sein Wahrnehmungssystem zu integrieren. Er ist ein großer Künstler, aber er ist kein religiöser Künstler. Wollte man sein Werk unter den Begriff »Religion« fassen, würde man es in einen unangemessenen Diskurs bringen. Bei Barnett Newman⁵ hingegen, aber auch bei Joseph Beuys und bei Antoni Tàpies führt erst die religiöse Interpretation zu einem angemessenen Verstehen.

Systemtheoretisch gedacht begegnet Kunst in der Gesellschaft als eigenständiges System wie Religion. Gleichwohl gibt es zwischen beiden Systemen Berührungspunkte. Worin bestehen sie? Wie kann man sich theologisch dem Phänomen Gegenwartskunst nähern?

1 Erscheinungsformen der Kunst in Moderne und Postmoderne

1.1 Kunst der Moderne

a) *Das eigene Vorverständnis:* Um dem Begriff »Kunst der Moderne« ein Gesicht zu geben, wähle ich den Ausgangspunkt bei der eigenen Person. Aufgewachsen in Frankfurt am Main, wurde ich in den 50er Jahren durch meinen Kunsterzieher am Gymnasium in die damalige Kunstszene eingeführt. Für mich war moderne Kunst gleichbedeutend mit abstrakter Malerei. Nicht um irgendeine Abbildlichkeit schien es zu gehen, sondern darum, eine leere Leinwand mit Formen und Farben zu gestalten. Man wähnte sich in einer Stunde-Null-Situation. Die Vergangenheit mit ihrem falschen Pa-

2 B. Kerber, Die ökumenische Kapelle in Houston. A painting is not a picture of an experience, it is an experience, in: W. Schmied, Gegenwart Ewigkeit. Spuren des Transzendenten in der Kunst unserer Zeit, Katalog Stuttgart 1990, 65-70.

3 H. Klotz und W. Krase, Neue Museumsbauten in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1985, 18.

4 J. Cowart, Roy Lichtenstein 1970-1980, München 1982.

5 S.W. Schmied, Zeichen des Glaubens – Geist der Avantgarde. Religiöse Tendenzen in der Kunst des 20. Jhs., Stuttgart 1980, 176-179 u. 274f.

thos und ihren in die Irre führenden Traditionen war vorüber. Abstrakte Malerei war ein Zeichen des Neuanfangs.

In gleicher Weise entwickelte sich moderne Architektur. Sie trat der Schnörkelwelt des 19. Jhs. gegenüber: weiß, schmucklos, funktional, aus Horizontalen und Vertikalen zusammengesetzt, mit Flachdach. Auch hier ein Neuanfang aus einem Null-Punkt-Bewußtsein. Es entsprach dem Existentialismus Sartre'scher Prägung: der Mensch, der sich selbst entwirft und wie ein leeres Blatt beschriftet.

Diese Sichtweise ist typisch für das Bauhaus; es wurde schon 1918 gegründet. *Walter Gropius* hatte bereits auf der Kölner Werkbundausstellung im Jahre 1914 »modern« gebaut.

Das erste abstrakte Bild von *Kandinsky*, ein Aquarell, entstand 1910. *Piet Mondrians* Reduktion des Bildes auf Horizontale, Vertikale und die Farben Schwarz, Weiß, Grau und Rot, Gelb, Blau erfolgte 1915. Denkt man an den Expressionismus, so wurde die Gruppe »Die Brücke« aus Dresden 1905 gegründet, gleichzeitig entstand der Fauvismus in Frankreich. Das erste kubistische Bild, die »*Demoiselles d'Avignon*« von *Picasso*, wurde 1907 gemalt, das Futuristische Manifest 1909 veröffentlicht. Den Beginn des Dadaismus verbindet man mit dem Jahr 1915. Der Surrealismus ist mit dem Jahr 1925 – gemessen an den bisher genannten -ismen – als einziger nach dem 1. Weltkrieg entstanden. Da die Übergänge vom Dadaismus zum Surrealismus fließend sind, könnte man Teile des Surrealismus in zeitliche Nähe zum Dadaismus bringen.

Es geht hier nicht um Datierungsprobleme. Es soll lediglich gezeigt werden, daß 1917/18 im Bereich der Bildenden Kunst die Hauptstile der Moderne schon *in nuce* präsent waren. In den 20er und 30er Jahren kam es dann zu deren Entfaltung. Die Vorstellung, die moderne Kunst hätte nach dem 2. Weltkrieg begonnen, ist aus dem Bewußtsein eines Neuanfangs verständlich, historisch aber falsch.

b) *Die Zeit der Blüte*: Die Moderne ist – schematisch gesehen – um 1880 entstanden. Ihre Blütezeit reicht bis 1917/18; in den 80er und speziell den 90er Jahren stehen wir noch immer unter dem Einfluß der Moderne, allerdings eher im Zeichen eines Endes oder Übergangs. In den Anfängen und in ihrer Blütezeit begegnet man einer aggressiven Moderne, die gegen jede Art von Tradition aufstand und die von den Zeitgenossen als provokativ und skandalös empfunden wurde. Dieses Bewußtsein ist verlorengegangen.

Die Stellung der Künstler zum Museum ist beispielhaft. Die aggressive Moderne sah im Museum ein Feindbild; hier waren die Schätze der Vergangenheit mit ihrem falschen Schein präsent. Im Futuristischen Manifest kann man lesen, man solle die Kloaken in die Museen leiten, um ihre Welt untergehen zu lassen.⁶ In der gegenwär-

6 »Leitet den Lauf der Kanäle ab, um die Museen zu überschwemmen! ... Oh, welche Freude, auf dem Wasser die alten, ruhmreichen Bilder zerfetzt und entfärbt zu sehen!« Aus: *U. Apollonio* (Hg.), *Der Futurismus. Manifeste und Dokumente einer künstlerischen Revolution 1909-1918*, Schauberg/Köln 1972, 35.

tigen Situation hingegen werden die Museen »sakralisiert«, zu Wallfahrtsorten der Eingeweihten gemacht.⁷ Gegenwartskünstler wie Georg Baselitz, Markus Lüpertz, Anselm Kiefer sind in den »Museen für moderne Kunst« – welch ein Widerspruch – in der ganzen Welt vertreten. Jede Kulturmetropole glaubt, eine hochkarätige Sammlung moderner Kunst haben zu müssen. Die Künstler, denen wir den Aufbruch zur Moderne verdanken, hätten sich einem Museum für moderne Kunst verweigert.

Zwischen 1905 und 1918 einerseits und seit den 80er Jahren andererseits hat ein Bewußtseinswandel stattgefunden. Mit Moderne haben beide zu tun, die modernen Museumsstürmer und die in den Museen für Moderne Kunst Präsentierten. Doch der Unterschied zwischen Früh und Spät ist nicht zu übersehen.

Was geschah in der Kunst nach 1945 aus der damals empfundenen Nullpunkt-Situation?

c) *Nach dem 2. Weltkrieg*: Es war die Zeit des *Action-Painting*, der Informellen Malerei, des Tachismus. Jackson Pollock, Willem de Kooning, Emilio Vedova spielten eine große Rolle, ebenso wie Wols und Henri Michaux. Deutsche Maler wie Bernhard Schultze von der Quadriga-Gruppe, Emil Schumacher und andere beschworen das Spontane des Malakts, die Wahrhaftigkeit des inneren Ausdrucks. Der Schaffensprozeß, die Bildentstehung, trat ins Zentrum. Immer handelte es sich um gegenstandsfreie Kunst, um eine spontane Malerei, die aus dem Nichts heraus, jenseits von Figuration und Signifikation, Formen schuf. Erst jetzt schien das Wesen der Kunst nach einer jahrhundertealten Abhängigkeit von nicht-künstlerischen Zwecken deutlich zum Vorschein zu kommen. Ohne die Zwischenglieder der Figuration, ohne Dienst an einer christlich, faschistisch, sozialistisch aufgezwungenen Ideologie schien Kunst das als wahr empfundene Unbewußt-Schöpferische unmittelbar ins Bild zu bringen.

In Frankreich forderten Pater *Alain Couturier* u.a. die abstrakten Maler Alfred Manessier und Jean Bazaine auf, in der Kirche zu arbeiten. Auch in Deutschland wurde eine Kunst ohne inhaltliche Aussage für die Kirchen entdeckt (*Georg Meistermann*). Den entsprechenden Überlegungen z.B. von *Marcel Brion*⁸ liegt der schon von Kandinsky geäußerte Gedanke zugrunde, daß die abstrakte Malerei – weil sie auf jede Abbildlichkeit verzichtet – eine besondere Nähe zum Geistigen im Sinne eines der Weltwirklichkeit entge-

7 »Die Museen lösen die Kirchen ab als Orte, an denen alle Mitglieder einer Gesellschaft in der Feier desselben Kults kommunizieren können« (*K. Pomian, Der Ursprung der Museen*, Berlin 1986, 69). Daß die Kirchen sich dem anschließen, ist wenig wahrscheinlich.

8 *M. Brion, Geschichte der abstrakten Malerei*, Köln 1960, 28f.

engesetzten Bereichs habe.⁹ Die auf keinen fremden Referenten bezogenen Formen und Farben, die nur auf sich selbst zurückweisen, wurden gleichsam zu Garanten einer höheren Wahrheit. Von der Sprache her gedacht, ließe sich sagen, daß ein Jenseits von Sprache hier seinen Ausdruck gefunden habe, religionsphilosophisch formuliert, daß sich in solcher Kunst ein *transcendere* ausdrückt, ein Weg von der Welt auf ein Unbekanntes, Jenseitiges zu.

Mit der *Pop-Art* in den 60er Jahren kam es zu einer Hinwendung zu Werbung (*Andy Warhol*), Comics (*Roy Lichtenstein*), zu vielfältigen Formen der Popularkultur (z.B. der »Riesen-Hamburger« von *Claes Oldenburg*). Diese Entwicklung spielte sich überwiegend in den USA ab. Gemessen an den existentialistischen Hammerschlägen des Abstract Expressionism wurde die Oberfläche der Erscheinungsformen amerikanischer Zivilisation Thema dieser Kunst und bestimmte den grellen, an den Methoden der Werbegraphik orientierten Popstil. *Herbert Read*, Kunsthistoriker und Verfasser der Bildphilosophie »Bild und Idee« (Köln 1961), vermochte den Schritt zur Pop-Art nicht mitzugehen. Wo man mit der Idee von Kunst eine letzte Wirklichkeit in Verbindung bringt, sah man in Pop Art eine Anpassung an Zeitgeschmack, Populismus, Verbeugung vor den Mächten der Werbung und den Medien.

Ein weiterer Zeitsprung: Die *Fluxus-Bewegung* wollte das Erstarrete ins Fließen bringen. Man verwarf das Tafelbild und griff durch provokative Happenings und Aktionen in gesellschaftliche Abläufe ein. Diese Kunstrichtung stand geistig mit der 68er-Bewegung, ihren Aufbrüchen und Infragestellungen des vermeintlich Selbstverständlichen in Verbindung. *Joseph Beuys*, der Prominenteste der Fluxus-Bewegung, arbeitete mit ungewöhnlichen Materialien, u.a. mit Filz, Fett, Schokolade, Luftpumpen und Batterien.¹⁰ In seinen Aktionen und in den documenta-Beiträgen »Honigpumpe« und »1000 Eichen« konkretisierte er seinen »erweiterten Kunstbegriff«, der darauf zielt, dem Menschen »als soziale Plastik« über die Wirkungskraft Kreativität eine neue Aufgabe zuzuweisen. Beuys begründete sein Projekt ausdrücklich religiös (siehe unten).

Unter dem erweiterten Kunstbegriff ist das Kunstwerk nicht mit einem Artefakt – etwa dem Tafelbild – identisch, sondern das Konzeptuelle, das in die Umwelt, in die Gesellschaft wie in die Politik Drängende, ist wesensmäßig Teil von ihm. Das Kunstwerk ist also nicht mit dem Objekt identisch, sondern erst als Gesamtkonzept in seinem Projektcharakter gültig.

9 W. Kandinsky, Über das Geistige in der Kunst, München 1912.

10 G. Adriani, W. Konnertz und K. Thomas, Joseph Beuys. Leben und Werk, Köln 1981.

Thomas Lechner hat bei der Ausstellung »Liebe und Eros« in der Alten Bräuerkirche in Kassel ein Stück Fleisch, in das er Ritzen für Augen, Nase und Mund hineingeschnitten hatte, auf dem Altar platziert.¹¹ Um dieses Werk zu analysieren, würde es nicht genügen, die Schnitte im rohen Fleisch – werkimmanent – zu beschreiben. Dazu gehört die Plazierung des Fleisches auf einem Altar anlässlich einer Ausstellung zum Thema Liebe, dazu der Bildtitel »Jesus Christus: »Fleisch««. Ohne seinen Kontext wäre das Fleisch kein Kunstwerk.

Andere Kunstwerke haben eine geringere sinnliche Präsenz. Von Walter de Marias »Erdkilometer«, einem Werk der documenta 6, ist auf dem Kasseler Friedrichsplatz lediglich ein kleiner Messingkreis zu sehen, der allerdings einen ganzen Kilometer in den Boden hinabreicht. 1982 konnte man miterleben, wie wochenlang an der Verwirklichung des »Erdkilometers« gearbeitet wurde. Zur Rezeption dieses Kunstwerks gehört das Wissen: 1000m vertikal in die Tiefe. Die sinnliche Präsenz dieses Kunstwerkes ist angesichts der konzeptuellen Relevanz minimal.

Mit dem Hinauswachsen in das Konzeptuelle droht der Kunst Entsinnlichung. Für Galeristen ist Konzeptkunst schwer verkäuflich. Wer kann schon einen »Erdkilometer« oder einen »verpackten Reichstag« verkaufen?, bestenfalls Vorbereitungsskizzen, Entwürfe, Fotos – das konzeptuelle Kunstwerk in einem anderen Medium.

Die Entsinnlichung weckte in den 80er Jahren einen »Hunger nach Bildern«. Die »Neuen Wilden« (z.B. Helmut Middendorf, Rainer Fetting, Elvira Bach) malten großformatige grelle Bilder mit hohem expressiven Gehalt. Hintergründig und verschlüsselt präsentierten sich die Bilder der italienischen Symbolisten (z.B. Enzo Cucchi, Francesco Clemente, Mimmo Paladino). Einige Künstler befaßten sich wieder bewußt mit Mythologien (z.B. Anselm Kiefer, Markus Lüpertz), wobei in Kiefers Untergangspanoramen das Pathos und Faszinosum nationalsozialistischer Inszenierungen hintergründig mitschwingt.

Für viele waren die Werke der »Neuen Wilden«, der »Symbolisten« und der narrativ-mythologischen Großmeister so etwas wie ein Befreiungsschlag gegenüber visuell entsinnlichten Konzepten. Bei diesen Künstlern gab es wieder Bilder, sogar Triptychen und Bildpanoramen.

1.2 Postmoderne Kunst

a) *Begriff:* Bei den »Neuen Wilden« handelt es sich um einen Neo-Stil, der an Kirchner, den späten Picasso und andere anknüpft. Solche Anknüpfungen gibt es seit den 80er Jahren immer häufiger. Es gibt Neoexpressionisten, Neokonstruktivistinnen, viele Arten des Action-Painting bzw. des Informel. Die Wiederholung, das Zitat, die Auseinandersetzung mit einem anderen Künstler werden zuneh-

11 Liebe und Eros. Metamorphosen biblischer Tradition, Katalog hg. v. Institut für Kirchenbau und kirchliche Kunst der Gegenwart, Marburg 1992, 111-113 u.ö.

mend wichtiger. Diese Beobachtungen lassen es sinnvoll erscheinen, auch in der Bildenden Kunst, wie vordem in der Literatur, der Architektur und der Philosophie, von einem Einschnitt zu sprechen, der Spät- oder Postmoderne. Dabei erweist sich der Begriff Spätmoderne als der vorsichtiger; er konstatiert lediglich eine gegenüber einem Früheren veränderte Spätphase. Das lateinische »post« hingegen suggeriert gegenüber dem Früheren, der Moderne, daß man sich bereits in einer Phase danach befindet. Da sich in Literaturwissenschaft, Architektur und Philosophie der Begriff »Postmoderne« durchgesetzt hat, schließe ich mich dieser Terminologie an.¹²

b) *Merkmale:* Mit dem Begriff Postmoderne sind in der Bildenden Kunst folgende Merkmale verbunden:

– *Das Ende der Avantgarde.* Neostile signalisieren, daß es nicht mehr zu gelingen scheint, wirklich Neues zu schaffen. Der Begriff »*Novum*« ist innerhalb der Theorie der Moderne jedoch konstitutiv. »Das Neue ist ein blinder Fleck«, sagt Adorno.¹³ Er erwartet von jedem neu zu schaffenden Kunstwerk, daß es auf der Höhe der Zeit sei, die technischen und geistigen Möglichkeiten bis zum avanciertesten Zustand erfaßt und im Bewußtsein des Jetzt einen neuen Schritt nach vorn geht.¹⁴ Zum Begriff der Moderne gehört, daß die Künstler Avantgarde (Vorhut) sind.¹⁵ Doch sowohl der emphatische Begriff des Neuen als auch der Begriff der Avantgarde lassen sich angesichts der Gegenwartskunst nicht mehr aufrechterhalten.

– *Das Ende der Stile:* Es gibt gegenwärtig keine übergreifenden Stile und -ismen mehr. Die Moderne in ihrer klassischen Phase läßt sich sehr wohl nach Großstilen und -ismen unterscheiden, wie Expressionismus, Kubismus, Futurismus etc. Ein Picasso als Einzelperson indes durchlief verschiedene Stile und begründete sogar neue. Chagall blieb trotz gelegentlicher Nähe zu Symbolismus und Kubismus ebenfalls typischer Einzelgänger; ähnlich läßt sich auch Paul Klee nicht innerhalb vorhandener Stile einordnen. In der Postmoderne, in der alle Stile der Moderne in unterschiedlichen Mixturen im Künstlerœuvre wiederkehren, ist gleichwohl das Ende ihres übergreifenden Charakters angesagt. Die Subjektivierung ist so weit

12 Hintergrund der Ausführungen ist W. Welsch, *Unsere postmoderne Moderne*, Freiburg i.Br. 1987; *ders.*, *Ästhetisches Denken*, Stuttgart 1990; *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*, hg. v. K. Barck, P. Gente, H. Paris und S. Richter, Leipzig 1990; *Postmoderne und Dekonstruktion*, hg. v. P. Engelmann, Stuttgart 1990. – Zuvor: A. Huyssen und K.R. Scherpe (Hg.), *Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels*, Hamburg 1986.

13 Th. W. Adorno, *Ästhetische Theorie*, Ges. Schriften 7, Frankfurt a.M. 1970, 38.

14 Ebd., 47: »Nur das je Fortgeschrittenste hat Chance gegen den Zerfall der Zeit.«

15 P. Bürger, *Theorie der Avantgarde*, Frankfurt a.M. 1974.

fortgeschritten, daß man sagen kann: Jeder Künstler ist sein eigener Stil. Die Subjektivität des Künstlers ist an die Stelle der einst übergreifenden Stile getreten.

– *Der Triumph des Banalen*: Von einer Grenzüberschreitung der Kunst in Richtung auf Alltagskultur (Pop-Art) und »Erweiterung des Kunstbegriffs« (Beuys) war schon die Rede. Bereits in der Pop-Art gab es eine Hinwendung zum Banalen. Jetzt hat sie durch die Expansion des Banalen bis hin zur neuen Wertschätzung des vermeintlich Kitschigen eine zusätzliche Dimension gewonnen.

In der Ausstellung »Metropolis« im Gropius-Bau in Berlin begegnete der Besucher im Hauptsaal einem überlebensgroßen »Ballerina-Clown«, in stilistischer Nähe zu einer Mickey-Mouse-Figur, er begegnet Ironismen jedweder Art bis zum Kitsch,¹⁶ Comics, Bären, Puppen, Videoclips, absonderlichen Sexualpraktiken bis hin zu *Jeff Koons* berühmter Kopulationsszene mit dem italienischen Pornostar Cicciolina. Der Begriff »kitschig« ist nicht abwertend gemeint. »Kitsch« wird zum Programm. Das »Banale« ist der Einspruch gegenüber der Betroffenheitskultur.

c) *Das religiöse Thema*: Der Japaner *Yasumasa Morimura* bearbeitet das Kreuzigungsbild von Lucas Cranach d.Ä. aus dem Jahr 1512, indem er dem gekreuzigten Christus, den Schächern und Maria und Johannes seine eigenen Gesichtszüge bzw. Köpfe von Barbiepuppen und den Marx-Brothers gibt. Er überträgt diese Collage überdimensioniert auf glänzende Fotos.¹⁷

Solche Grenzüberschreitungen sind bei der Aufnahme religiöser oder biblischer Stoffe Teil des Projekts. Die Zeitschrift »Kunst und Kirche« hob gerade diesen Aspekt bei der Aufnahme christlicher Ikonographie in die Gegenwartskunst hervor und widmete diesem Thema ein eigenes Heft.¹⁸ Christliche Inhalte werden in postmodernen Kunstwerken sehr wohl aufgegriffen, aber als »mockery«, »Spott«.

Überraschend ist in diesem Zusammenhang das Werk von *Jan Knap*.¹⁹ In vermeintlicher Naivität malt er die »Maria am Bügelbrett« mit einem niedlichen Jesuskind in der Wanne, Joseph mit großem Hut an der Leiter stehend, Puttenengeln, die die Bügelwäsche in den Schrank bringen, und kleine Vögel. Das ist nicht Ironie, der Künstler ist der Meinung, der zerrissenen Gegenwart gerade die »heile Welt« der Kindheitsgeschichten Jesu und der Heiligen Familie in kindlich-nazarenischem Zauber vorführen zu müssen. Eine Person wie Jan Knap wäre im Umkreis der Moderne nicht denkbar, erst recht nicht im Kontext des Christusbildes des 20. Jahrhunderts. Im Kontext der Postmoderne findet er allerdings seinen Ort. Bedeutende Sammler

16 Metropolis. Internationale Kunstausstellung, hg. v. *Ch.M. Joachimides* und *N. Rosenthal*, Berlin 1991. Die folgenden Beispiele entstammen dieser ersten großen postmodernen Ausstellung.

17 Ebd., 195–197.

18 »Christliche Ikonographie auf dem Prüfstand«, Themenheft von Kunst und Kirche, Darmstadt 1994/3.

19 *J. Knap*, Gemälde und Zeichnungen. Utrecht/Frankfurt a.M. 1996.

moderner Kunst, Gewährleute von künstlerischer Qualität, kaufen diese Bilder und fügen sie ihrem Arsenal der Moderne widerstandslos ein, weil sie in Jan Knaps ernsthaftem Rückgriff auf diese Religiosität eine Alternative sehen.

d) *Zusammenfassend*: Die beschriebene Entwicklung macht E und U, ernsthafte Kunst und Unterhaltung, ununterscheidbar. Womöglich reichen die angegebenen Kennzeichen aus, um ein solches Kunstverständnis gegenüber der Moderne als ein *post* zu behaupten. Hier allein von »Beliebigkeit« zu sprechen – wie immer wieder geschieht –, reicht nicht aus. Die Künstler der Moderne sind trotz der Vielfalt ihrer Arbeitsweisen allesamt von einem strengen Ethos besessen. Jeder der Künstler der Moderne ist auf seine Art kompromißlos und unerbittlich. Obwohl die Moderne einem Außenstehenden real als Vielfalt begegnet, dominieren – blickt man auf die Programme, sieht man die Künstler in ihren Ateliers – Absolutheitsansprüche und Verbotslisten. Gemessen daran erscheint die Postmoderne als beliebig, prinzipienlos, erschlaft und ermüdet. Andy Warhols postmodernes Credo »Anything goes« wäre als vom Kontext losgelöster Satz Unsinn. Im Zusammenhang mit der Modernitäts-Debatte und den dort begegnenden Absolutheitsansprüchen hat ein solcher Satz seinen Ort. Hätte sich in der modernen Architektur ein Architekt einer historischen Form bedient, eines Erkers, einer Säulenreihe, eines Halbbogens, eines Giebels, wäre er von einem Verdikt getroffen worden. In der Postmoderne wird all dies praktiziert. Nimmt der Architekt *Robert Venturi* die Ikonografie von Las Vegas zum Vorbild, wird ein Haus nach der Gestalt einer Ente gebaut, so begegnen hier in postmoderner Architektur ähnliche Phänomene, wie wir sie bei postmoderner Kunst angetroffen haben. Für einen Verfechter der Moderne sind hiermit die Schleusen geöffnet, die unkontrolliert Ströme aus welchen Regionen und Zeiten auch immer hindurchlassen. Positionen, die unter dem Diktat der Moderne benachteiligt wurden, empfinden die Postmodernen als Chance.

1.3 Postmoderne Philosophie aus dem Geist der Kunst der Moderne (Lyotard, Welsch)

a) *Ästhetische Erfahrung gegen Logozentrismus*: Bemerkenswert ist, daß die Kunst der Moderne in ihrer Spätphase für die postmodernen Philosophen zum Paradigma wurde. Bei Denkern wie Lyotard, Eco, Derrida, Baudrillard, Virilio ist dies offenkundig. Virilio ist ein Futurist reiner Prägung. *Derrida* greift bis in den Stil und die Begrifflichkeit (z.B. »die Spur«) Elemente des Informel auf.²⁰

20 J. Derrida, *Die Différance*, in: *Randgänge der Philosophie*, hg. v. P. Engelmann, Wien 1988, 29-52 und 49. Darauf wird später noch Bezug genommen.

Sein philosophischer Dekonstruktivismus steht in Verbindung mit gegenwärtigen Architekturformen (z.B. mit Eisenman). *Wolfgang Welsch*, der sich um die Vermittlung postmoderner Philosophie in Deutschland sehr verdient gemacht hat, spricht sogar von der »Geburt der postmodernen Philosophie aus dem Geist der Moderne ist bei Welsch Exempel und Anlaß postmoderner Philosophie. »Die Denker, die »an der Zeit« sind, sind ästhetische Denker«,²² die nicht deduktiv von einem Begriff der Vernunft oder einer von ihr geprägten Ideologie (Fortschritt, Marxismus) die Welt zu begreifen versuchen, sondern bewußt bei ästhetischer Erfahrung ansetzen. Damit erweist sich Welsch als guter Interpret von Lyotards Programm einer postmodernen Philosophie.²³

Postmoderne Philosophie im Sinne von Lyotard/Welsch wendet sich

- gegen die großen Meta-Erzählungen (Fortschrittsideologie, Marxismus),
- damit gegen den Logozentrismus in seiner Konstruktion von Sinn,
- damit gegen die Hierarchisierung des Denkens in Form von Oberbegriff und Unterbegriff,
- damit gegen Einsprachigkeit und Allgemeingültigkeit.

b) Lyotards Kunstverständnis – Das Experiment und das Erhabene
Die Option wäre Vielsprachigkeit (Mehrfachcodierung) statt Einsprachigkeit, Polytheismus statt Monotheismus, Widerstreit und Differenz anstelle von Harmonisierung. »Wahrnehmung« ersetzt in ihrer Partikularität die Stelle, die einst der Vernunft zugeschrieben wurde. Bei der Lektüre des documenta-V-Katalogs bemerkte *Lyotard*:

»Man erforscht Vermögen des Empfindens und Phrasierens, des Sätzebildens bis an die Grenzen des Möglichen; man erweitert das Empfindend-Empfindbare und das Sagend-Sagbare; man experimentiert. Eben das ist die Bestimmung unserer Postmoderne, daß dem Kommentar eine schier unendliche Karriere eröffnet wird.«²⁴ Weiter heißt es bei Lyotard: »Und was wollen wir von der Philosophie? Sie soll die Experimente analysieren, indem sie ihrerseits reflexive Experimente macht« (76).

Damit wird Kunst zum Paradigma bzw. zum Organon jener Philosophie, für die Wahrheit immer im Plural steht: Philosophie als Kommentar zur künstlerischen Wahrnehmung.

21 Dieser Aufsatz findet sich in *W. Welsch*, Ästhetisches Denken, aaO., 79-113.

22 Zur Aktualität Ästhetischen Denkens, in: *W. Welsch*, Ästhetisches Denken, aaO., 42.

23 *J.-F. Lyotard*, Das postmoderne Wissen, Bremen 1982.

24 *J.-F. Lyotard*, Philosophie und Malerei im Zeitalter ihres Experimentierens, im Buch mit gleichem Titel, Berlin 1986, 70.

Die Entscheidung für Experiment und Pluralität hindert Lyotard nicht, einen Punkt anzugeben, der ihm innerhalb der Kunstwahrnehmung exponiert zu sein scheint. Es geht ihm um das »Erhabene« als die »Darstellung des Undarstellbaren«. Damit steigt er in einen Diskurs ein, der mit den Bildern und kunstphilosophischen Reflexionen Barnett Newmans verbunden ist.²⁵

In Newmans großformatigen Bildern wird eine große einfarbige Fläche durch einen schmalen senkrechten Streifen (»Zip«) durchbrochen. – Die »14 Stations of the Cross«²⁶ verweigern sich allem Anekdotischen, Farbigen, Sagbaren. Auf ungrundierter Leinwand gewahrt man zwei schwarze Streifen, die innerhalb einer Abfolge minimalen Veränderungen ausgesetzt sind. Das Werk verweigert sich dem Betrachter und wirft ihn auf das Gewahrwerden der eigenen Präsenz zurück. Dazu Lyotard: »Die Präsenz ist der Augenblick, der das Chaos der Geschichte unterbricht und daran erinnert und nur sagt, daß »etwas da ist«, bevor das, was da ist, irgendeine Bedeutung hat.«²⁷

An anderer Stelle sagt Lyotard im Blick auf Newman: »Das Werk erhebt sich im Augenblick, aber der Blitz des Augenblicks entlädt sich auf es wie ein minimaler Befehl: Sei!«²⁸ Kant läßt die Erfahrung des Erhabenen – angesichts der »Donnerwolken«, »Blitze«, »Orkane«, »Ozeane« – trotz der physischen Ohnmacht des Menschen »ein Vermögen zu widerstehen von ganz anderer Art in uns entdecken ..., welches uns Mut macht, uns mit der scheinbaren Allgewalt der Natur messen zu können.«²⁹ Das ist der Augenblick, in dem der Mensch »die eigene Erhabenheit seiner Bestimmung« fühlt (162). In Lyotards Formulierung: »... wie ein minimaler Befehl: Sei!«

So erweist sich Lyotards Umgang mit der Gegenwartskunst zumindest als ein zweifacher:

1. Die Vielfalt der Kunsterfahrung wird unter dem Stichwort Experiment zum Paradigma postmodernen Philosophierens.
2. Die Grenzerfahrung, wie sie sich etwa in der Kunst Newmans als »Erfahrung des Erhabenen« darstellt, wird als ein Letztgültiges allen sonstigen »Beliebigkeiten« zum Trotz festgehalten: »Die Frage des Undarstellbaren ... ist in meinen Augen ... die einzige, die im kommenden Jahrhundert den Einsatz von Denken und Leben lohnt.«³⁰

Auffällig ist, daß sowohl für Lyotard als auch für Welsch die Kunst der Moderne – nicht hingegen die zuvor charakterisierte postmoderne Kunst – zum Paradigma für die postmoderne Philosophie

25 »Der Augenblick, Newman«, zitiert nach J.-F. Lyotard, Philosophie und Malerei im Zeitalter ihres Experimentierens, aaO., 7-24. – Vgl. zudem B. Newman, Selected writings and interviews, hg. v. J.P. O'Neill, New York 1990; Chr. Pries (Hg.), Das Erhabene. Zwischen Grenzerfahrung und Größenwahn, Weinheim 1989.

26 Siehe Anm. 5.

27 Lyotard, Augenblick, 20.

28 Lyotard, Augenblick, 28.

29 I. Kant, Kritik der Urteilskraft, hg. v. G. Lahmann, Stuttgart 1971 (1790), 161.

30 Lyotard, Augenblick, 10.

wird. Die zuvor benannten Phänomene wie das Banale oder gar das Kitschige, auch die Übergänge von E und U, die in der Kunst der Postmoderne eine Rolle spielen, kommen bei den postmodernen Philosophen nicht vor. Die Wiederentdeckung naiver Frömmigkeit hätte bei jenen Philosophen, denen »das Erhabene« zum Grenzphänomen wird, keine Chance.

c) »Präsenz«: Die Frage nach der »Präsenz« gewinnt bei Lyotard als Grenzort und Ort der moralischen Forderung Relevanz. Für Derrida ist die »Schrift« die »Spur« des Verschwindens von Präsenz. »Da die Spur kein Anwesen ist, sondern das Simulacrum eines Anwesens, das sich auflöst, ... gehört das Erlöschen zu ihrer Struktur.«³¹ Anders ausgedrückt: Als »Schrift« begegnet bei Derrida Wahrheit nur noch als gewesene, verschwindende, nicht mehr als real gegenwärtige. Im Gegensatz zu Derrida setzt George Steiner der Existenz von Sprache (und Kunst) die »Annahme einer Gegenwart Gottes« voraus.³² Steiners Philosophie würde man freilich nicht zur postmodernen Philosophie zählen, sondern als deren Korrektur und Gegenschlag betrachten: Was bei Lyotard Grenzpunkt und bei Derrida Spur des Verschwindens ist, ist bei Steiner realpräsent. Die hier aufgeworfene Frage nach »Präsenz« und »Gott« kann an dieser Stelle nicht ausdiskutiert werden. Man merkt allerdings, daß hier philosophisch wie theologisch ein Nerv getroffen ist.

2 Zwischenfrage: Welchen Einfluß hatte der Holocaust auf die Gegenwartskunst?

Der Transfer von der Kunst der Moderne zur Philosophie der Postmoderne hat gezeigt, daß die Kunst der Moderne seit den 80er Jahren auf das philosophische Denken Einfluß nimmt, um in den bisherigen philosophischen Diskurs ein neues Paradigma einzuführen. Im Folgenden möchte ich eine für den deutschen Sprachraum unumgängliche Frage stellen: Haben Konzentrationslager und Holocaust auf die Kunstentwicklung der Moderne Einfluß gehabt? Hinter dieser Frage verbergen sich zwei Einzelfragen:

1. Wie haben einzelne Künstler auf diese Ereignisse reagiert?
2. Hat der Holocaust gar zu einem Paradigmenwechsel innerhalb der Kunst oder der Kunstphilosophie geführt?

Von den Künstlern, die sich benennen lassen, wähle ich einige wenige aus.

31 Derrida, *Die Différance*, aaO., 49.

32 G. Steiner, *Von realer Gegenwart. Hat unser Sprechen Inhalt?*, München/Wien 1990, 13.

2.1 Einfluß auf die Künstler

a) *Chagalls Gekreuzigter Christus*: Das vollendete Gemälde »Engelssturz« basiert auf einem Bild, das vom Motiv her fünfundzwanzig Jahre zuvor begonnen wurde und in welchem die weltgeschichtlichen Ereignisse künstlerisch verarbeitet wurden.³³ Auffällig hier wie auch in der »Kreuzigung in Gelb« (1943) ist die Gestalt des Gekreuzigten.³⁴ Der Gekreuzigte wird mit dem Gebetsschal gezeigt, mit dem Tephillin um den Arm und der Lederkapsel auf dem Kopf. Möglicherweise steht er bei Chagall in solchen Bildern als Repräsentant für das jüdische Volk, den »Gottesknecht« Deuterojesajas. Während um ihn herum das Chaos waltet, bleibt er selbst still, stumm, in sich gekehrt.

b) *Bacons Triptychen zur Kreuzigung*: In Bacons »Crucifixion« von 1965³⁵ erblickt man im mittleren Bild des Triptychon einen hängenden, vollständig entstellten Körper; im linken Bild liegt ein gefolterter Körper auf einer Pritsche. Die Begleitperson auf diesem Bild ist ebenfalls entstellt, ohne Arme. Auf dem rechten Bild wird ein nackter Mann mit der roten Hakenkreuzbinde in einer verbogenen Bewegungsgeste gezeigt, während zwei Männer mit Hüten an einer Balustrade interessiert zusehen. – Bacons Triptychen zum Thema »Kreuzigung« sind deutlicher Reflex und Bearbeitung der KZ-Problematik.

c) *Herbert Falken – »Scandalum crucis«*: Ausgangspunkt des Zyklus »Scandalum crucis« sind Folterungen im Konzentrationslager.³⁶ Das Werk ist ein Versuch, der »Gott-ist-tot-Erfahrung« zu begegnen. Im »Doppelkreuz« am Anfang verliert Christus seine personale Identität. Das Kreuz der unteren Bildhälfte wird von einem zweiten in der oberen Hälfte gespiegelt, das seitenverkehrt zum ersten steht. Sein Gesicht zeigt ein Schreien, das in Lachen umschlägt. Christus ist nicht mehr der eine, die eine Person. In den folgenden Bildern wird er übertragbar auf andere, die ihrer Folterung und ihrem Tod

33 F. Meyer, Der Engelssturz, Stuttgart 1964.

34 F. Meyer, Chagall. Leben und Werk, Köln 1968, 457 u.ö.; zum Gekreuzigten bei Chagall: H. Schwebel, Das Christusbild in der bildenden Kunst der Gegenwart, Gießen 1980, 59-69; G. Rombold und H. Schwebel, Christus in der Kunst des 20. Jhs., Freiburg i.Br. 1983, 44-47.

35 Schwebel, Christusbild, aaO., 39-42; F. Menekes und J. Röhrig, Crucifixus. Das Kreuz in der Kunst unserer Zeit, Freiburg/Basel/Wien 1994, 36-53.

36 H. Falken, Scandalum crucis. Ein unvollendeter Zyklus in 14 Bildern, Düsseldorf 1970. Hierzu Schwebel, Christusbild, aaO., 42-45; Rombold/Schwebel, Christus im 20. Jh., aaO., 142-147.

mit dem gleichen grausigen Lachen begegnen. Der entindividualisierte Christustyp wird im ganzen Zyklus durchgehalten.

Im »Unvollendeten Doppelkreuz« als Schlußbild erblickt man in der unteren Hälfte das Corpus des Gekreuzigten etwa in der gleichen Art wie beim ersten Doppelkreuz. Die obere Hälfte des Bildes bleibt allerdings ausgespart. An dieser Stelle läßt Falken die weiße Fläche, bei der Kopf und Arme einer Gestalt als Umriß zu erkennen sind, bewußt leer. Mit beiden Hälften ist Christus gemeint. Über der Doppelgestalt ist zu lesen: »Jesus Nazarenus Rex Iudaeorum – Jesus von Nazareth König der Juden«. Im unteren Bildtitel ist eingeritzt: »Den Heiden eine Torheit« und »Gott ist tot – es lebe Gott«.

Der Negativerfahrung wird kein siegreiches Christusbild entgegengesetzt; wohl aber wird der Ort markiert, der für das »neue« Christusbild freizulassen wäre. Dieses Offenlassen macht das Schlußbild zu einem »Unvollendeten Doppelkreuz«.

d) *Alfred Hrdlicka – »Plötzenseer Totentanz«*:³⁷ Die lebensgroßen Schwarz-Weiß-Bildtafeln (Grafit und Kohle auf Holz) in der Evangelischen Kirche Charlottenburg-Nord in Berlin bringen ebenfalls die Opfer der NS-Zeit mit dem Christusthema in Verbindung. Die Tafeln »Golgatha« zeigten drei Nackte, an Fleischerhaken aufgehängt; die Folterknechte sind ihnen zugesellt.

Auch Hrdlicka bricht im später hinzugefügten dreiteiligen Schlußbild die Negativität auf. Die Auferstehung wird mit einem »EmmausBild« verdeutlicht. Hrdlickas »Christus« ist ein glatzköpfiger Gefangener im Kreis derer, die zur Hinrichtung abgeführt werden. Sein inneres Aufleuchten, das an Rembrandt erinnert, weist ihm in dieser Umgebung eine herausragende Bedeutung zu. Dem vielfachen Sterben wird die schlichte Geste des Brotbrechens als Tat der Mitmenschlichkeit gegenübergestellt. Dieser Mann wird den anderen zum Christus.

Das Auffällige dieser Auseinandersetzungen mit dem Holocaust ist bei Chagall, Bacon, Falken, Hrdlicka der Bezug zum Christusbild. Als der unschuldig verurteilte, der leidende und gefolterte Mensch wird Jesus zur Gestalt, die eine Identifikation mit den Holocaust-Opfern zuläßt.

e) *George Segal – Holocaust-Mahnmal*: Das Mahnmal in San Francisco zeigt zwar keinen Christus, hält aber an einem biblischen Bezug fest. Die darniederliegenden Figuren in weißer Bronze sind

37 Schwebel, Christusbild, aaO., 45-47; Rombold/Schwebel, Christus im 20. Jh., aaO., 117-120; F. Menekes, Kein schlechtes Opium. Das Religiöse am Werk von Alfred Hrdlicka, Stuttgart 1987, 198-203.

Adam und Eva, Abraham und Isaak und andere biblische Gestalten. *Doug Adams* interpretiert:

»The Holocaust« constructively moves beyond deconstruction and toward an awareness of transcendence in which there are not only connections but suggestions of a center beyond the individual. The perceptions of transcendence come through human bodies expressing biblical subject matter and allowing multiple interpretations and interfaith appreciation.«³⁸

Von Chagall bis Segal wird der biblische Kontext und der jüdisch, christlich oder allgemein menschlich interpretierte Jesus in das Geschehen einbezogen. Die Beschäftigung mit dem Holocaust bedeutet für die genannten Künstler allerdings nicht, daß dies der einzige Bezugspunkt ihres Werkes wäre. Der Holocaust ist wichtig, aber das Thema ist eingebunden in das Gesamtwerk des jeweiligen Künstlers. Selbst bei Francis Bacon, dessen Grundthema das Leiden des Menschen als Körper und Fleisch ist, führt der Holocaust nicht zu einem generellen Paradigmenwechsel.

2.2 Adornos »Ideal des Schwarzen« – Paradigmenwechsel nach Auschwitz

Anders Adornos »Ästhetische Theorie«: »Kunstwerke stellen die Widersprüche als Ganzes, den antagonistischen Zustand als Totalität vor ... Selbst in einer legendären besseren Zukunft dürfte Kunst die Erinnerung ans akkumulierte Grauen nicht verleugnen, sonst würde ihre Form nichtig.«³⁹

Auschwitz wird zum Paradigma für die Ohnmacht des Individuums in der verwalteten Welt. Auschwitz ist sozusagen deren negativer Kulminationspunkt. Eine Kunst nach Auschwitz ist möglich, aber es ist eine Kunst mit dem »Ideal des Schwarzen«⁴⁰ »Radikale Kunst heute heißt soviel wie finstere, von der Grundfarbe schwarz. Viel zeitgenössische Produktion disqualifiziert sich dadurch, daß sie davon keine Notiz nimmt, etwa kindlich der Farben sich freut.« (ebd.) Ein anderes Mal sagt er: »Die Male der Zerrüttung sind das Echtheitssiegel der Moderne« (41).

Modell eines solchen Kunstverständnisses ist *Samuel Beckett*: »Auf dem Nullpunkt aber, in dem Becketts Prosa ihr Wesen treibt, wie Kräfte im unendlich Kleinen der Physik, springt eine zweite Welt von Bildern hervor, so trist wie reich, Konzentrat geschichtlicher Erfahrungen, die in ihrer Unmittelbarkeit ans Entscheidende, die Aushöhlung von Subjekt und Realität nicht heranreichen. Das Schäßige und Be-

38 D. Adams, Transcendence with the Human Body in Art. Segal, De Staebler, Johns, and Christo, New York 1991, 13-44, Zitat: 44.

39 Adorno, Ästhetische Theorie, aaO., 479.

40 Ebd., 66.

schädigte jener Bilderwelt ist Abdruck, Negativ der verwalteten Welt. Soweit ist Beckett realistisch.« (54)

Eine Kunst, die nach Auschwitz nicht »schwarz« wäre, nicht die »Male der Zerrüttung« hätte, wäre Verrat. Damit wird die Vielfalt der Kunst der Moderne auf einen einzigen Punkt reduziert. Dort, wo Kunst im unversöhnten Zustand der Welt ins Auge sieht und wo sie dies durch die Immanenz ihrer Mittel ausdrückt, nur dort ist sie wahr. Kunst ist nach Adorno der einzige Ort, wo man im »falschen Ganzen«, in der verwalteten Welt, im »Verblendungszusammenhang« überhaupt ein Stück Wahrheit antreffen kann. Während die Vielfalt der Kunst der Moderne – die der postmodernen Philosophie zum Paradigma wird – bei Adorno faktisch bedeutungslos ist, wird das, was nach Adorno dem von ihm erhobenen Kunstan-spruch Genüge leistet, theologisch eminent aufgewertet. Die Kunst wird zum »Engel Benjamins«, der angesichts der Opfer der Geschichte zwar nicht eingreift, wohl aber durch seine Anwesenheit ihr Gedächtnis wahrht.⁴¹

3 Theologische Annäherungen an die Gegenwartskunst

3.1 Christliche Ikonographie

Um zwischen Christentum und Kunst eine Verbindung herzustellen, ist man früher selbstverständlich von der christlichen Ikonographie ausgegangen. Man fragte, ob und inwieweit biblische Themen in der Kunst ihren Niederschlag gefunden haben. Ein solches Vorgehen stößt in der Kunst der Moderne bald an seine Grenze.

Bis zum Barock gab es eine christliche Ikonographie von Bibel- und Heiligengeschichten, an die sich die Künstler trotz aller künstlerischen Freiheit hielten. Im 19. Jh. versuchten Nazarener, Präraffaeliten und andere, die christliche Bildwelt durch eine Wende nach rückwärts noch einmal zu retten. Doch die wesentlichen Strömungen der Kunst verliefen in anderen Richtungen. Naturalismus, Impressionismus, später dann Kubismus, abstrakte Malerei etc. haben überhaupt kein biblisches Thema.

Hin und wieder gibt es jedoch in der Moderne Berührungspunkte mit der christlichen Ikonographie. Beispiele zum Bild des Gekreuzigten sind gerade genannt worden. Anlässlich von Ausstellungen des Instituts für Kirchenbau und kirchliche Kunst der Gegenwart konnte man feststellen, daß sich Künstler überraschenderweise mit

41 G. Scholem, Walter Benjamin und sein Engel, in: Zur Aktualität Walter Benjamins. Aus Anlaß des 80. Geburtstags von Walter Benjamin, hg. v. S. Unseld, Frankfurt a.M. 1972, 85-138.

dem »Abendmahl«,⁴² recht viele mit dem Thema »Engel« beschäftigt hatten. Man kann als Religionslehrer oder Pfarrer getrost nach Darstellungen bestimmter biblischer Themen in der Gegenwartskunst suchen. Die Künstler der Gegenwart arbeiten jedoch nicht nach einem ikonographischen Kanon, sondern in jeweiliger Subjektivität. Würde man die theologische Relevanz der Kunst des 20. Jahrhunderts von der Verarbeitung biblischer Themen abhängig machen, hätte man den größten Teil der Kunst dieses Jahrhunderts ausgeblendet.

3.2 Der Künstler als »Genie« (Couturier)

Auf einem anderen Weg könnte gefragt werden, ob ein Künstler »gläubiger Christ« ist, eine »christliche Gesinnung« hat. Das ist freilich keine Frage nach der künstlerischen Qualität. *Gottfried Benns* prägnanter Ausspruch lautet: »Das Gegenteil von Kunst ist gut gemeint.« Viel »gut Gemeintes« hat in die Kirchen Eingang gefunden. Der Glaube eines Menschen ist Sache zwischen ihm und Gott. Ihn zum Kriterium für ein »Werk« zu machen, ist theologisch illegitim.

Der Dominikanerpater Alain Couturier, dem die Initiativen zu den Kirchen von Assy, Audincourt, Ronchamp und andere Reformprojekte zu verdanken sind, ist nach dem Zweiten Weltkrieg einen anderen Weg gegangen. Es schmerzte ihn, daß in Frankreich die damals größten Künstler anzutreffen waren, aber in den französischen Kirchen das größte Ausmaß an Kitsch. So verfaßte er einen »appell aux grands«, um Künstler wie Braque, Matisse, Léger, Bonnard, Chagall, Rouault, Manessier u.a. in die Kirchen zu bringen.⁴³ Bis auf Rouault und Manessier hatten diese Künstler keine kirchliche Bindung. Braque, Bonnard und Matisse hatten eine eher distanzierte Haltung zum Christentum. Léger war Mitglied der Kommunistischen Partei.

Für Couturier spielte das keine Rolle. Er sagte: »Der große Künstler ist immer intuitiv. Und das genügt beinahe für alles ... Das Genie gibt nicht den Glauben, es besteht aber eine zu tiefe Analogie zwischen der mystischen Inspiration und der der Helden und großen Künstler, als daß man nicht von Anfang an auf ihrer Seite wäre.«⁴⁴ Der Künstler ist kraft seines Künstlerseins ein Mensch, der durch Inspiration und Intuition für das Wirken des Geistes »prädisponiert« ist. »Jeder wahre Künstler ist inspiriert ..., prädisponiert: weshalb sollte er es nicht auch für die Niederkunft jenes Geistes sein, der ausschließlich »weht, wo er will?« (ebd.) – Couturier unterscheidet zwischen dem Künstler als »Genie« und dem gewöhnlichen Glaubenden.

In der Praxis erwies sich die weder philosophisch noch theologisch haltbare Genieästhetik für den Einzug von moderner Kunst in die Kirche als nützlich. Kunstwerke nachträglich zu taufen, weil alle

42 Abendmahl. Zeitgenössische Abendmahlsdarstellungen, Katalog, hg. v. Institut für Kirchenbau und kirchliche Kunst der Gegenwart, Marburg 1982.

43 W.S. Rubin, *Modern sacred Art and the church of Assy*, New York 1961.

44 Zit. nach: *Pie Régamey*, Kirche und Kunst im 20. Jh., Graz/Wien/Köln 1954, 247.

wahre Kunst heilig sei, wie Couturier postulierte, erinnert an Theodor Haeckers Satz: »ars naturaliter christiana«.⁴⁵ Dies wäre allerdings ein Freibrief zur Umdeutung und Vereinnahmung. Dies ist auch das Problem von *Wieland Schmieds* berühmten Ausstellungen »Zeichen des Glaubens – Geist der Avantgarde« (1980),⁴⁶ »Gegenwart Ewigkeit« (1990),⁴⁷ beide in Berlin anlässlich von Katholikentagen. Die religiöse Interpretation der künstlerischen Avantgarde der Moderne fand eine hohe Akzeptanz, zumal der religiösen Implikation vieler Werke der Moderne im mainstream kaum Aufmerksamkeit entgegengebracht wurde. Bei der Ausstellung von 1990 war dies aufgrund der Werke und der Vagheit des Transzendenz-Begriffs schon schwieriger.

3.3 Transzendenz in der Gegenwartskunst

Der Gegenwartskunst theologisch mit Hilfe des Begriffes »Transzendenz« zu begegnen, ist fast zur Mode geworden. »Transzendenz« wird dabei leicht zu einem »Schwamm«, der alles aufsaugt. Trotzdem ist der Begriff unaufgebbar.

Transzendenz, *transcendere* – »überschreiten«. Der Mensch ist das Wesen, das seine Vorfindlichkeit überschreitet. So betrachtet hat jeder mit Bewußtsein erfüllte Lebensmoment mit »Transzendenz« zu tun. Das künstlerische Schaffen wäre damit eine von vielen möglichen Weisen des Überschreitens. Damit der Begriff »Transzendenz« theologisch zu gebrauchen ist, muß deutlich sein, daß sich der Überschritt auf das Unbedingte (the ultimate) zu bewegt. In diesem Sinn bedient sich auch *Günter Rombold* dieses Begriffs: »Wenn wir behauptet haben, Kunst biete eine Weltdeutung, so besagt das, daß das Kunstwerk im Bedingten auf ein Unbedingtes verweist – nichts anderes ist die Bedeutung seines ›Transzendierens‹«.⁴⁸ – Bei Transzendenz ist vom Unbedingten, vom Heiligen, die Rede, so wie es in der Erfahrung des Menschen manifestiert wird. In solchen Momenten transzendiert der Mensch sein In-der-Welt-Sein hin auf das Unbedingte.

Im Folgenden werden drei Weisen vorgestellt, wie von Transzendenz in der Kunst gesprochen werden könnte. Im ersten Fall geht es um »Transzendenz als ekstatische Durchbruchserfahrung«. Beim zweiten Fall geht es um »Transzendenz als Erfahrung der Entweltlichung«, der dritte Fall handelt von »Transzendenz als Anwesenheit des Heiligen«.

45 *Th. Haecker*, Schönheit. Ein Versuch, Leipzig 1936; Opuscula, München 1959. Dazu: *H.-E. Bahr*, Poiesis. Theologische Untersuchung der Kunst, Stuttgart 1961, 73-87.

46 S. Anm. 5.

47 *W. Schmied*, Gegenwart Ewigkeit, aaO.

48 *G. Rombold*, Der Streit um das Bild. Zum Verhältnis von moderner Kunst und Religion, Stuttgart 1988, 264.

a) *Transzendenz als ekstatische Durchbruchserfahrung* (Paul Tillich): Um ein theologisches Verständnis von Kunst zu gewinnen, orientiert sich Tillich weder an der Ikonographie noch am Bewußtsein des Künstlers, sondern am »Stil«, der mit »Gehalt« verbunden ist. Der Gehalt ist »eine bestimmte Grundstellung zur Wirklichkeit überhaupt. Es ist die letzte Sinndeutung, die tiefste Realitätserfassung, es ist die Funktion der Unbedingtheit ... Die Tatsache des Stils entscheidet über die religiöse Qualität aller Kunst und Kultur.«⁴⁹ Tillich kommt in der Folge zu einer Typologie von drei Stilen: Realismus, Idealismus, Expressionismus.⁵⁰

Während der Realismus an der Form der Wirklichkeit anhaftet, um sie abbilden zu können, und während der Idealismus in eine Scheinwelt ausweicht, ist es einzig der expressive Stil, bei dem der religiöse Gehalt die vorfindliche Wirklichkeit aufsprengt. »In diesem Sinn ist es [das Expressive (d.V.)] ein ekstatisches Element, das den ekstatischen Charakter der Begegnung mit dem Unbedingt-Wirklichen zum Ausdruck bringt.«⁵¹ Religion als das Unbedingt-Wirkliche oder das Heilige ist nur dort zu finden, wo in ekstatisch-expressiver Weise die Wirklichkeit aufgebrochen wird. Die Stoffe der Darstellung spielen dabei keine Rolle: »Es ist in der Tat möglich, in einem Cézanneschen Stilleben, einem Marcschen Tierbild, einer Schmidt-Rottluffschen Landschaft, einem Noldeschen Erotikbild die unmittelbare Offenbarung einer absoluten Wirklichkeit in den relativen Dingen anzuschauen; der Weltgehalt lebt in des Künstlers religiöser Ekstase, scheint hindurch durch die Dinge; es sind ›heilige‹ Gegenstände geworden.«⁵²

Ein ekstatisch-expressiver Religionsbegriff – vergleichbar der Erfahrung des »Heiligen« bei Rudolf Otto – findet nach Tillich in der expressiven Kunst seinen adäquaten Ausdruck. An anderer Stelle spricht Tillich von dem »Prophetischen«, das er speziell mit dem Protestantismus verbunden sieht. Picassos Bild »Guernica« nannte er ein »großes protestantisches Kunstwerk«.⁵³ »Es betont, daß der Mensch endlich,

49 P. Tillich, Religiöser Stil und religiöser Stoff in der Bildenden Kunst, in: Ges. Werke IX, Stuttgart 1975, 312-323, 318.

50 Tillichs erster Aufsatz zur Kunstfrage, aus dem das vorangegangene Zitat stammt, wurde 1921 geschrieben, seine letzten Aufsätze dazu zwischen 1959 und 1965. Tillichs Typologie der Kunststile unterliegt dabei leichten Schwankungen, zumal zu Beginn der »Numinose Realismus« als vierter Stil hinzukommt. Ich orientiere mich an Tillichs Endformulierungen.

51 Paul Tillich, Die Kunst und das Unbedingt-Wirkliche, Ges. Werke IX, 356-368, 368.

52 P. Tillich, Religiöser Stil und religiöser Stoff in der Bildenden Kunst, Ges. Werke IX, 320.

53 P. Tillich, Protestantismus und Expressionismus, in: Almanach für das Jahr des Herrn 1959, 80. Originalfassung: Protestantism and Artistic Style, in: P. Tillich, On Art and Architecture hg. v. J. und J. Dillenberger, New York 1987, 119-125, 119.

dem Tode unterworfen ist; vor allem aber, daß er seinem wahren Sein entfremdet ist und beherrscht wird von dämonischen Kräften, Kräften der Selbstzerstörung«.(ebd.) Es ist augenfällig, daß Tillich an einem Werk ohne religiöse Stoffe allein über den Stil zu einer religiösen Deutung im Sinne des »ultimate concern« kommt. Das Expressive bleibt nach Tillich freilich nicht auf die zeitgenössischen expressionistischen Künstler bezogen. Auch afrikanische Masken, Ikonen und die spätmittelalterliche Kunst lägen in dieser Linie. Man könnte sie bis in die Gegenwart hinein fortsetzen und müßte Bacon, Falken, Hrdlicka, Arnulf Rainer und andere nennen. Auch bei ihnen geht es um eine »Durchbruchserfahrung«.

b) *Transzendenz als »Entweltlichung«*: Durch die Kategorie des Expressiven als »ekstatische Durchbruchserfahrung« werden viele Kunstwerke von religiöser Relevanz ausgeklammert, Werke von Künstlern, die in ihrer Kunst einen Weg der Entweltlichung bis hin zur Leere beschreiten. Der Ausgangspunkt liegt in der Romantik. Ich denke an »Der Mönch am Meer« (1809/10) von *Caspar David Friedrich*: Ein unendlicher, dunkler Himmel wölbt sich über einer kleinen Mönchsgestalt.

Franz Marc wendet sich zunächst der Darstellung von Tieren zu, um damit eine Art kosmischer Harmonie im Einklang von Natur und Kreatur zum Ausdruck zu bringen. Aber diese Phase bleibt für Marc Zwischenstation auf dem Weg zur vollständigen Abstraktion. Der Weg zur »Reinheit« führt dazu, einen Bereich ausfindig zu machen, der neben und jenseits der Wirklichkeit liegt. Es geht um »die Sehnsucht nach dem unteilbaren Sein, nach Befreiung von der Sinnestäuschung unseres ephemeren Lebens ...«⁵⁴

Wassily Kandinsky sieht im Abstrakt-Bildnerischen einen eigenen Bereich, eine eigene Welt neben der Natur. Dies zu verstehen, bedeutet im Idealfall, die umgebende Wirklichkeit zu verlassen und in eine andere Welt einzudringen. Bewußt spricht Kandinsky vom »Geistigen in der Kunst«.⁵⁵ Kandinsky vertritt in Theorie und Praxis eine Kunstanschauung, deren Ziel als Transnaturalisierung beschrieben werden könnte: Das geistige Prinzip wird vom Natürlichen abgetrennt und ihm als Welt des Abstrakt-Bildnerischen entgegengestellt.

Für *Piet Mondrian* gilt: »Um dem Geistigen in der Kunst näher zu kommen, wird man so wenig wie möglich von der Realität Gebrauch machen.«⁵⁶ Betrachtet man seine auf Vertikale, Horizontale und reine Farben reduzierten Bilder, so mag in Vergessenheit geraten, daß Mondrian in der Vertikalen das Männliche und in der Horizontalen das Weibliche sah und die Bildharmonie mit dem Gegen-

54 *Franz Marc*, zit. nach W. Heß (Hg.), *Dokumente zum Verständnis der modernen Malerei*, Hamburg 1956, 79.

55 *W. Kandinsky*, *Über das Geistige in der Kunst*, München 1912.

56 Zit. nach: *F. Fischer*, *Zur Symbolik des Geistigen in der modernen Kunst*, in: *Kunst und Kirche* 1985/2, 103.

satz und Zusammenspiel der Geschlechter in Verbindung brachte. Obgleich sich Mondrian dieser natürlichen Polarität bewußt war, strebte er letztlich danach, einen Bereich aufzuzeigen, in welchem die Gegensätze irdischer Wirklichkeit in einer ganz anderen Harmonie aufgehoben und zum Verschwinden gebracht würden. Bei einem solchen Weg könnte man von Mystik sprechen, von der *via purgativa*, einem Weg stufenweiser Entweltlichung, dem die *contemplatio* folgt: das reine Schauen ohne Worte. Mondrian jedenfalls will zu einem Punkt des Ausgleiches kommen, der jenseits der Gegensätze steht.

Befindet man sich bei Mondrian gleichsam »vor dem Tor« zum Absoluten, so ist *Kasimir Malewitsch* durch dieses Tor bereits hindurchgeschritten. Ist eine noch weitergehende Reduktion vorstellbar als Malewitschs »Schwarzes Quadrat auf weißem Grund« (1913/15) oder »Weißes Quadrat auf schwarzem Grund« (1918)? Nicht mehr Harmonie, der Ausgleich von einem Etwas – wie bei Mondrian – ist das Ziel, sondern die Annihilation, die Annäherung an das Nichts. Gott, Geist, das Nichts und die Gegenstandslosigkeit werden in den Selbstäußerungen Malewitschs zu nahezu austauschbaren Begriffen: »Gott der Geistige und Gott der Gegenständliche werden aufgehen in der Einheit der Gegenstandslosigkeit.«⁵⁷ – In Fortsetzung dieser Linie stößt man auf Barnett Newman und Mark Rothko.

Solche Reduktionsleistungen sind mitunter östlicher Geistigkeit verbunden. *Mark Tobey*s informelles Auflösen der Bildfläche steht im Zusammenhang mit Begegnungen mit der Bahai-Religion und mündet im Geist des Zen. Was er erlebt, will er nicht mehr im Narrativen durchdringen, einzig das *παντα ῥεῖ*, das Strömen und Fließen soll dargestellt werden: Das Eine wird verstanden als das Undarstellbare und Unfaßbare, dem aber gleichwohl Bewegung und Dynamik innewohnt.⁵⁸

Vom Zen geprägt ist ebenfalls der Düsseldorfer Maler *Gotthard Graubner*, dessen monochrome »Kissenbilder« eine einzige Farbe in verschiedener Dichte und Tiefe und verschiedenen Übergängen enthalten, so daß der Betrachter – losgelöst von der Alltagswelt – in einen Bereich eindringt, in dem man scheinbar dem Nichts begegnet, das aber nicht das Nichts des Todes ist, sondern ein mit Dynamik und Potentialität aufgeladenes Nichts.

Die zugrundeliegende Transzendenzerfahrung ist die *via negativa*, die Negation von Welt zugunsten einer Wahrheit »jenseits der Wirklichkeit«.

57 Ebd., 104.

58 W. Schmied, Mark Tobey, Stuttgart 1966; ders., Zeichen des Glaubens – Geist der Avantgarde, aaO., 296f.

c) *Transzendenz als Anwesenheit des Heiligen:*

In der ersten Gruppe der Beispiele ist das Unbedingte dasjenige, das die Wirklichkeit ekstatisch-expressiv aufsprengt. In der zweiten Gruppe, der Erfahrung der Entweltlichung, ist das Unbedingte jenseits der Wirklichkeit; es ist nicht in ihr, es ist außerhalb. Als dritter Modus kommt eine Transzendenz Erfahrung zur Sprache, in der das Unbedingte, das Heilige, nicht jenseits, sondern *innerhalb* der Wirklichkeit angetroffen wird: Die Welt ist nicht leer; mitten in ihr ist das Heilige auffindbar.

Betrachtet man ein Stilleben von *Giorgio Morandi*, so sind auf der gegenständlichen Ebene Flaschen dargestellt. Doch es geht in Morandis Stilleben nicht um Flaschen, sondern um die Anwesenheit des Seins der Dinge, die über die Kunst ins Bewußtsein gehoben wird.

Auch in den Stilleben von *Georges Braque* läßt sich in diesem Sinne von einer Präsenz sprechen. Der Fisch auf dem Tabernakel in Assy ist ein Fisch von Braque. Bereits in seinem So-Sein ist ihm eine »Sakramentalität« zu eigen, so daß er so, wie er ist, am Tabernakel »Symbol« werden kann.

Das Werk von *Joseph Beuys* kann vom Selbstverständnis des Künstlers her als ein Werk verstanden werden, das auf das Sichtbarmachen einer solchen Präsenz angelegt ist. In seinen Aktionen wird der Künstler selbst präsent als einer, der spirituelle Prozesse auszulösen gedenkt. In der Aktion »Celtic + « aus dem Jahr 1969 in Basel wäscht Beuys den Anwesenden die Füße. Der Künstler wird in einer Art Taufe mit Wasser übergossen und kniet in Orantenhaltung in einer mit Wasser gefüllten Wanne. Als ich 1977 mit Studenten den Künstler besuchte und ihn auf den Zeichencharakter seiner Handlung ansprach, sprach er vom »Christusimpuls« bzw. der »Christussubstanz«, die es im Menschen zu entdecken gelte. Hier geht es um ein EST, eine Präsenz, die bei Beuys mit und unter dem Kunstwerk und den Kunstaktionen zur Erscheinung kommen soll. »Ist er [der Christusimpuls (d.V.)] eine spirituelle Tatsache, ein wirkliches Geschehen, dann ist er auch vorhanden ... Dann lebt Christus im Menschen selbst. Das kann man anschauen, das kann man vor sich haben wie den Elektroherd hier.«⁵⁹ Für Beuys ist Transzendenz in der Wirklichkeit selbst vorhanden. Der Satz »Jeder Mensch ein Künstler« wird erweitert durch »Jeder Mensch ein Christus«.

Barbara Heinisch, eine Beuys-Schülerin, greift in ihrer »Dialog-Malerei« einen ähnlichen Impuls auf.⁶⁰ Hinter der Leinwand agiert ein Modell, auf dessen Körperabdrucke auf der Leinwand die Künstlerin

59 Gespräch mit Joseph Beuys, in: *H. Schwebel*, Glaubwürdig. Gespräch mit Joseph Beuys, Heinrich Böll, Herbert Falken, Kurt Marti u. Dieter Wellershoff, München 1979, 15-42, Zitat: 31; *F. Mennekes*, Beuys zu Christus. Beuys on Christ. Eine Position im Gespräch, Stuttgart 1989.

60 (o. Hg.) *B. Heinisch*, Katalog Braunschweig/Ulm/Mannheim 1985; *B. Heinisch*, Dialog-Malerei, Stuttgart 1991; *dies.*, Bilder von Anderen, Darmstadt 1993.

in ihrer Malaktion reagiert. Malerin und Modell stehen in ständigem Kontakt. Das Modell wird nicht zum Objekt, sondern bringt die Präsenz seines körperhaften Subjektseins in das Geschehen mit ein. Mit der »Feuerstelle« von *Jannis Kounellis* mögen die Beispiele dieser Gruppe abschließen.⁶¹ Was unter Präsenz zu verstehen ist, läßt sich kaum besser als an diesem Beispiel verdeutlichen. So wenig wie Morandis Flaschen Flaschen sind, sind die Briketts von Kounellis bloß Briketts. Hier wie auch in der »Feuerstelle« geht es um die Anwesenheit des Heiligen in einer unprätentiösen Selbstverständlichkeit. Man kann dieses Transzendenzverständnis, dem es um die Anwesenheit des Heiligen in der Welt – den Menschen und Dingen – geht, auch ein »sakramentales Transzendenzverständnis« nennen. Es geht um das sakramentale EST in der Lebenswirklichkeit.

3.4 Ergebnis

Der Kunst liegen unterschiedliche Transzendenz Erfahrungen zugrunde und können sich an ihr erschließen. Von jeder läßt sich eine Verbindung zur Theologie herstellen, ohne daß es der Brücke über die christliche Ikonographie oder der Analyse des Glaubensbewußtseins bedürfte. Ekstasis, Mystik und das Sakramentale sind Erfahrungen- und Verständigungsmodi, die Kunst und Religion verbinden. »Der Geist weht, wo er will« (Joh 3,8), und das Heilige begegnet in der Kunst auf unterschiedliche Weise. Die Gegenwartskunst erweist sich in solchen Beispielen als Organon von religiöser Erfahrung. In Kunstwerken werden Modelle von Transzendenz (und Spiritualität) bereitgestellt und erprobt. Sie gewähren eine ungewohnte Wahrnehmung und könnten eine neue kirchliche und religionspädagogische Praxis zur Folge haben.

Wie solche Wahrnehmungsweisen zum kirchlichen Handeln in Beziehung zu bringen sind, muß jetzt weiter gefragt werden. Was bedeutet das Kunstwerk konkret im Religions- oder im Ethik-Unterricht? – Gemessen an solchen Fragen befinden wir uns in der vorgelegten Skizze im »Vorhof«. Hat man sich erst einmal auf das Kunstwerk eingelassen, mag man die jetzt erforderlichen Diskurse getrost eröffnen. Aber nicht früher! Zu bedenken bleibt freilich: Die Bilder haben keine Worte. Wenn etwas zu ihnen gesagt wird – wie hier geschehen –, sollte man sich der Indirektheit der Worte immer bewußt sein. Das hier Gesagte ist im Sinne Derridas nicht »Präsenz«, sondern »Schrift« (écriture), Kommentar. Aber ohne die Indirektheit der Worte wäre eine interpersonale Verständigung,

61 *J. Kounellis*, Abbildung: 1982, Text *R.H. Fuchs*, Ausstellung Eindhoven, Madrid, London, Baden-Baden, Baden-Baden 1982.

wäre die Einbeziehung von Kunstwerken in die jeweiligen Lebenswelten nicht möglich.

Dr. *Horst Schwebel* ist Professor für Praktische Theologie und Leiter des EKD-Instituts für Kirchenbau und kirchliche Kunst der Gegenwart an der Philipps-Universität Marburg.

Abstract

The author states an increasing tendency towards an aesthetic in theology. The mutual reference of art and theology causes him to ask for their points of contact. After giving a detailed representation of modern and postmodern forms of art including their religious topics and philosophical reception, he deals with the influence of the holocaust on contemporary art. In his concluding theological consideration he points out transcendental experiences as a basis of art, the perception of which could lead to new ecclesiastical and educational practice.

4720 Im Pathos der Freiheit leben lernen

Seit mehr als zwanzig Jahren stellt der Jesuitenpater Friedhelm Mennekes Werke zeitgenössischer Kunst in kirchlichen Räumen aus. Die »Kunst-Station Sankt Peter Köln« genießt internationales Ansehen. Hauptberuflich ist P. Mennekes allerdings als Pfarrer in der zu dieser Kirche gehörenden Innenstadtgemeinde tätig. Daneben lehrt er Homiletik an der Hochschule St. Georgen in Frankfurt am Main. Seit Anfang dieses Jahres ist er Honorarprofessor an der Akademie der Bildenden Künste in Braunschweig.

Die Begegnung mit Kunst war Pater Mennekes keineswegs in die Wege gelegt. Wie er dazu gefunden hat und was sie mit ihm gemacht hat – nicht zuletzt auch mit Blick auf seine seelsorgerliche Praxis –, diesen Fragen ging das im folgenden dokumentierte Gespräch nach, das Norbert Mette mit ihm führte.

Veröffentlichungen (in Auswahl):

Franz Joseph van der Grinten und Friedhelm Mennekes, Menschenbild – Christusbild.

Auseinandersetzung mit einem Thema der Gegenwartskunst, Stuttgart 1984

Friedhelm Mennekes und Johannes Röhrig, Crucifixus. Kreuz und Kreuzigung in der Kunst unserer Zeit, Stuttgart 1994

Friedhelm Mennekes, Triptychon/Triptych. Moderne Altarbilder in St. Peter Köln, Frankfurt a.M. 1995

Friedhelm Mennekes, Künstlerisches Sehen und Spiritualität, Zürich/Düsseldorf 1995.

I.: Wie bist du auf die Kunst gestoßen? Soweit ich sehe, war dies ja kein Thema deiner Ausbildung. Studierst hast du Theologie und Politologie. Wann setzt dann deine Begegnung mit der Kunst ein?

M.: Ich komme aus dem Kohlenpott, bin hinter der Theke aufgewachsen, mitten im Milieu, in einer Bergarbeitersiedlung, wohin ich infolge von Kriegszerstörung verschlagen worden bin. Irgendwie bekam ich so ca. mit 20 Jahren einen Kick zur Religion, zurück zur Religion. Dabei wurde mir klar, daß ich wie die Arbeiterpriester in Frankreich im Milieu da sein wollte. Also wollte ich nun ziemlich schnell Priester werden. Ich war damals über den zweiten Bildungsweg auf dem Weg, Textilingenieur zu werden. Meine vorher emotional besetzte Einstellung »Auf keinen Fall Pfaffe!« kippte um: »Jetzt gerade Pfaffe!« Es war dann ein zügiger Prozeß, der eher intellektuell als mystisch verlief, aber mit ein paar klaren Evidenzen, die ich mir seitdem für immer erworben habe, vor allem die für mich klar gewordene Einsicht, daß Gott existiert.

Irgendwie bin ich dann dem existentialistischen Drall erlegen; ich bekam Angst vor dem Pfarrhaus, Angst vor dem ganzen Milieu des priesterlichen Alltags; mir wurde dies alles zuwider. Dafür wollte ich keine neue Berufswahl machen, um im Grunde dieselbe Art von Leben zu führen wie vorher. Ich begann also, neu zu überlegen, wobei auch noch manches andere dazukam, so ein bißchen Agentenromantik und ähnliches. Jedenfalls kam mir nun der Gedanke, Jesuit zu werden – Stichworte: Aussteigersyndrom, viel studieren, etwas Besonderes werden. So war ich auf einmal im Orden drin, wurde dort auch nach der hergebrachten Regel sozialisiert, bis hin zu einem Zweitstudium in Politologie und Soziologie.

Nach langem eigenen Suchen und nach harten Auseinandersetzungen mit der Ordensleitung, die eine Laufbahn als Professor für mich vorgesehen hatte, fand ich schließlich doch zu dem wieder zurück, was ich mir ursprünglich vorgenommen hatte: als Priester Pfarrer zu sein. Mit 39 Jahren endlich wurde ich mit der Leitung einer Pfarrei in einem Stadtteil von Frankfurt beauftragt.

I.: Hattest du dir für die Pfarreiarbeit ein bestimmtes Konzept zu eigen gemacht?

M.: Ich habe nie etwas von der Devise gehalten: Gehe erst einmal ein halbes Jahr in die Gemeinde und beobachte, was da läuft; halte Dich also zurück! Meine Erfahrung ist: Der erste Feind eines Pfarrers ist die Gemeinde. Dem muß man sich sofort widersetzen. Denn wie Schlangen von vorn und von hinten setzen die Leute alles daran, ihren neuen Pfarrer zu umgarnen und anzupassen; sie wollen Dich aussaugen und in eine Richtung bringen, von der ich nur sagen kann, daß das unter den Bedingungen der Moderne nicht zu verantworten ist. Ich habe also klar gesagt: Im halben Jahr werde ich hier alles »überrollen«; oder ich gehe weg. Nach all den Erfahrungen der letzten Jahre mit Reglementierungen, Kampf im Orden usw. war dieses Feld der Pastoral für mich die letzte Chance, die ich meinem Glauben gab, der Kirche gab. Entsprechend verbissen und verzweifelt ging ich an die Sache heran.

Und siehe da: Ich erlebte die Kirche – und erlebe sie bis heute – wie ein Phönix aus der Asche. Es gibt hier eine solche soziale Kraft und Praxis, wie ich sie sonst nirgendwo finde.

Im Stadtteil stand ich in Konkurrenz zur Sozialdemokratie; das waren die einzigen, die man ernstzunehmen hatte. Ich hatte mir vorgenommen, meiner Pfarrei ein solches Image zu geben, daß die Leute sagen würden: Willst du hier im Stadtteil als jemand gelten, mußt du zu den Katholiken gehen. Das klingt zwar schräg; aber es war so. Und nach ein paar Jahren hatte ich dann drei sozialdemokratische Ortsvorsitzende im Pfarrgemeinderat.

Zu kennzeichnenden und damit auch mich prägenden Punkten wurden in dieser Frankfurter Zeit, stichwortartig aufgelistet: 1. die offene Jugendarbeit, 2. die Öffnung zur Sozialdemokratie und zu den Gewerkschaften hin, 3. die Öffentlichkeitsarbeit und 4. die Kunst.

Daß es zu diesem vierten, der Kunst, kam, war schon eigenartig. Denn ich hatte sie bis dahin bestenfalls theoretisch im Blick. Viel mehr reizten mich Theater, Film oder Literatur. Aber irgendwie bekam ich dann Lust, einmal eine Ausstellung zu machen.

I.: Diese Ausstellung fand dann ja in der Kirche statt ...

M.: In der Tat. Es waren Werke von Roland Peter Litzenburger; dazu muß man sich heute ja ein bißchen bekennen, aber ich schäme mich meiner Herkunft nicht. Die Ausstellung war ein überraschend großer Erfolg. Und ich spürte: Genau das bringt mich dahin, wohin ich eigentlich unterwegs war, nämlich Kommunikationsstrukturen nicht nur intern schaffen, sondern auch extern, die Kirchentüren zu öffnen. Es kamen Menschen in die Kirche, die man dort noch nie gesehen hatte. Es kam auch zu Konflikten. Alles in allem ging mir auf: Die Kunst hat Kraft, Leben zu gestalten, zu formen. Angesichts von chaotischen Erfahrungen hat sie Ordnungsfunktion, nicht in Übernahme einer fremden Ordnung, sondern gewissermaßen als Katalysator aus sich heraus.

Diese meine erste Naherfahrung mit Kunst, die mich sehr aufwühlte, erlebte ich damals sehr parallel zur Erfahrung mit Religion. Das ist für mich der ganz entscheidende Schlüssel: Die Erfahrung von Kunst mit ihrer Wirkung, daß sie eine existenziell-lebensgestalterische Kraft hat. So hat sich in mich Kunst ganz parallel zur Religion hineinbegeben und hat nachhaltig einiges ausgelöst.

I.: Damit hast du das Verhältnis von Kunst und Religion, vielleicht auch Kunst und Kirche angesprochen. Seit der ersten Begegnung hast du inzwischen viele Erfahrungen auf diesem Gebiet sammeln können. Welche Reim machst du dir inzwischen auf dieses Verhältnis?

M.: Zunächst muß man auf das Verhältnis von Kunst und Religion verweisen, auf die Differenzierung von Gesellschaft und Kultur in autonome Teilbereiche; die strukturellen Bezüge zwischen diesen haben sich nachhaltig verändert.

Für das Verhältnis von Kunst und Kirche heißt das: Das ist kaputt und auch nicht mehr umkehrbar. Ich werde in dieser Meinung heftigst kritisiert; und mir wird entgegengehalten, ich selber sei ja mit meinen Kontakten in der Kunstszene der beste Gegenbeweis. Aber ich bleibe dabei: Ich sehe in diesem Punkt keine Chance für eine Veränderung.

I.: Kommen wir vielleicht noch 'mal auf die erste Ausstellung zurück, auf Litzenburger. Hier handelt es sich um einen Maler, der noch Beziehung zur Kirche gehabt hat. Inzwischen distanziert du

dich stärker von dieser Art von Kunst. Wie ist es zu dieser Entwicklung bei dir gekommen?

M.: Nein, auch bei Litzenburger handelte es sich um alles andere als um eine positive Beziehung zwischen Kunst und Kirche. Er spürte in sich die ganze Brisanz dieses Verhältnisses; und dies schlug sich auch in seiner Pinselführung nieder. Es war zutiefst eine Krankheitsbeziehung.

Für mich war es so, daß ich zur Kunst kam zwar mit einem theoretischen Vorverständnis über die gesellschaftliche Entwicklung, die Ausdifferenzierung in unterschiedliche Teilbereiche. Aber es ist etwas anderes, theoretisch darum zu wissen oder auf einmal praktisch zu erfahren, daß es ständig Aggressionen gibt, Infragestellungen, Demütigungen.

Wenn man das mit der Differenzierung wirklich ernst nimmt, dann kommt man unweigerlich zum Kernproblem etwa in dem Verhältnis von Kirche und Kunst: Das ist das Problem der Freiheit. Alle kulturellen Teilbereiche haben im Pathos der Freiheit ihre Autonomie erkämpft, und zwar immer gegen eine Herkunft, die kirchlich besetzt war. Die Kirche wurde dabei immer in der Defensive erlebt, als Freiheitsverhinderin. So ist es nicht verwunderlich, daß diejenigen, die für die Freiheit von Kunst gekämpft haben, bis in die letzten Nischen ihrer Seele hinein Antipathien gegen die Kirche hatten und haben. Die Kirche hat das bis heute nicht kapiert. Sie hat nie das Pathos der Freiheit erworben. Bis heute ist sie bis in ihre Strukturen hinein weithin eine Freiheitsverhinderin. Das ist und bleibt das Grundproblem in der strukturellen Beziehung zwischen Kirche und Kunst.

Man kann pointiert sagen: Die Religion ist in ihrem Wesen eine Freiheitsgestalterin. Aber die kirchlich dominierte und institutionalisierte Religion ist tendenziell gegen sich selbst eine Freiheitsblockade.

I.: Wie wirken sich nun dein Umgang mit Kunst und das, was du dabei erfährst, auf die anderen Bereiche deines Denkens und Wirkens aus, etwa auf deine Rolle als Ordensmann und Priester, als Wissenschaftler, als Gemeindepfarrer usw.?

M.: Wenn ich das nochmals biographisch festmachen soll, ist der Ausgangspunkt der, daß ich zwar gewissermaßen katholisch geboren wurde, aber der Form nach doch ein Konvertit bin. Und so eine Art Grenzgänger und Grenzenüberschreiter bin ich dann auch weiterhin geblieben. Seit meiner Konversion wollte ich so etwas werden wie ein religiöser Abenteurer, ein Existenzialist, der wissen will, »was es bringt«, und sein Leben spielerisch einsetzt. Dies treibt mich bis heute. Und so ist auch mein Leben ständig von Pro-

test, Widerstand und Korrektur geprägt. Auch in meinen Orden hatte und habe ich mich immer wieder gegen das Establishment zur Wehr zu setzen und gesetzt.

I.: Verfolgen wir nun einmal deinen Weg von der Frankfurter Pfarrei zur Kunst-Station Sankt Peter. Was waren die weiteren wichtigen Stationen?

M.: Das ist schnell erzählt. Ich wurde vom Orden – gegen meinen Willen – aus der Pfarrei abberufen. Man meinte, es sei besser, wenn ich als Professor in unserer Hochschule in St. Georgen wirken würde; Pfarrer zu sein, das sei unter meinem Wert.

Nun gut, in den sieben Jahren Pfarreiarbeit in Frankfurt haben insgesamt 70 Ausstellungen stattgefunden. Und diese haben einiges in dieser Pfarrei in Bewegung gebracht; mehr als hundert Leute waren in die damit einhergehenden Prozesse etwa der Beratung, der Begleitung u.ä.m. involviert.

Ich selbst entdeckte im Laufe der Zeit die heutige moderne Kunst immer intensiver und lernte allmählich auch Künstler kennen, als ersten – nicht zuletzt von meiner Bottroper Herkunft her – Josef Albers. Über ihn kam ich an Emil Schumacher. Und mit diesen beiden »Visitenkarten« gelang es mir dann, das große Projekt »Menschenbild – Christusbild« mit Joseph Beuys, Arnulf Rainer, Hans Arp, Alfred Hrdlicka, Gotthard Graubner, den jungen Wilden zu inszenieren. Ich kam so zügig in diese Kreis hinein. Ein wichtiger Begleiter war Franz Josef van der Grinten, der mich ganz entscheidend voranbrachte. Dabei wollte ich allerdings nie zu einem dieser »Kunsttypen« werden, die sich überall wichtig tun, sondern schlicht und einfach Pfarrer bleiben. Deswegen wollte ich nie ein »Macher« der Kunst sein, sondern sah mich immer als Partner von Kunst. Und ich hatte auch Glück, Partner zu finden.

Ich ging also aus der Frankfurter Pfarrei 'raus, konnte aber ich die Kunst mitnehmen. Mehrere Versuche, dann in Zusammenarbeit mit der Stadt Frankfurt etwas in diesem Bereich zu tun, kamen nicht zustande. Es gelang mir dann, eine Kunst-Station im Frankfurter Hauptbahnhof einzurichten. Die Details, wie es dazu gekommen ist, brauche ich hier nicht zu erzählen. Eine gehörige Portion von erlernter »jesuitischer Schläue« war dabei schon von Vorteil. Jedenfalls konnte bereits nach einem halben Jahr Verhandlungen eine erste Ausstellung eröffnet werden. Der Frankfurter Hauptbahnhof eröffnete mir völlig neue Perspektiven: 350 000 Leute kommen und gehen Tag für Tag durch diesen Bahnhof. Alle halbe Stunde wurde mit Lautsprecher auf die Ausstellung hingewiesen. Die Leute kamen pulkweise. Damit war für mich allerdings eine eigenartige Erfahrung verbunden: Die Katholiken gelten ja gemeinhin als spießig, provinziell, intolerant. Aber die heftigsten Toleranzattacken habe ich im Frankfurter Bahnhof erlebt. Hier kam es zu Ausfällen gegen Kunstwerke von Hrdlicka und anderen, wie ich es in der Kirche nie erlebt hatte – und zwar gerade von seiten völlig normal erscheinender Leute. Diese Erfahrung hat mich sehr mit der Kirche versöhnt, muß ich ehrlich gestehen; ich merkte auf einmal drastisch, daß die Kirche im Vergleich zu anderen Teilen der Gesellschaft alles andere als der schlechteste Teil ist.

I.: Was hat dich eigentlich motiviert, diese Kunst-Station ausgerechnet im Frankfurter Hauptbahnhof zu installieren. Wolltest du damit auch ein Stück Religion, wenn ich etwa an die Ausstellung von Arnulf Rainer »Gesichter Christus Gesichter« denke, in die Öffentlichkeit bringen?

M.: Eigentlich nicht; das war nur die erste von vielen anderen Ausstellungen. Um religiöse Motive konnte es mir gar nicht gehen. Denn die hatte ich ohnehin ja vorher schon verabschiedet. Die Ikonographie ist ein für allemal zu Ende. Wenn man heute Kunst sucht, muß man bei der nachikonographischen, nicht mehr christlich geprägten Phase einsetzen. Man muß Kunst als Kunst wollen. Das hatte ich inzwischen über die Jahre hinweg gelernt.

Wenn du mich fragst, was ich wollte: Ja, ich wollte nach einer Identifikation in diesem Engagement suchen. Man kann Kunstgeschichte studieren oder selbst malen wollen, man kann Bilder für den Religionsunterricht suchen oder Galerist werden Ich wollte Aussteller werden. Das heißt, ich wollte mit Räumen ringen. Deswegen suchte ich nach der Faszination kirchlicher Räume, jetzt nach der des profanen Raumes.

Später kam ich vom Bahnhof, von Fabrikhallen und Verwaltungsetagen wieder in die Kirche zurück. Nach zwei Jahren wurde ich von der Ordensleitung nach Köln berufen.

I.: War der Ruf nach Köln mit der Absicht verbunden, daß du dort eine Kunst-Station einrichtest?

M.: So ist es. Maßgeblich dafür war damals mein Oberer, der Provinzial Alfons Höfer, der von der Möglichkeit der Brückenbildung zwischen Kirchlichem und Profan-Künstlerischem fasziniert war. Meine Vorgesetzten hatten inzwischen zweierlei an mir bemerkt, nämlich daß es erstens mir nicht gut tut, wenn ich keine Gemeindebindung habe, und daß zweitens in der gekonnten Begegnung von Kirche und Kunst eine große Chance liegt – nicht zuletzt in Ergänzung zu der von unserem Orden mitgestalteten Karl-Rahner-Akademie, einer Erwachsenenbildungsstätte, die sich direkt neben der Kirche St. Peter befindet. Ich brachte also meine Bilder und meine Beziehungen zur Kunstszenen nach Köln mit.

I.: Versuchen wir 'mal im folgenden, diese beiden Fährten detaillierter zu verfolgen: dein Dienst hier in der Gemeinde und dein Engagement für die Kunst-Station. Zunächst zum ersten: Was ist das für eine Gemeinde, mit der du es als Pfarrer zu tun hast?

M.: Die erste Kirche stand hier um 520. Und die jetzige ist die fünfte, errichtet auf den Trümmern der vorherigen und auf Baugelände aus der Römerzeit. Man muß 14 Meter tief gehen, um auf gewachsenen Boden zu kommen. Das allein ist ja schon eine wahnsinnig sinnliche Dimension.

1140 wurde diese Pfarrei errichtet. Sie wurde übrigens bis Napoleon von Frauen regiert, von den Äbtissinen des benachbarten Cäcilienklosters. Sie haben die Priester für die Pfarrei ein- und abgesetzt. Ich bin der 44. in dieser Reihe. Allein fünf meiner Vorgänger waren Rektoren der Kölner Universität. Über 800 Jahre war St. Peter die zweitgrößte Pfarrei in Köln. Fast konstant vom Mittelalter bis zum Zweiten Weltkrieg zählten zu ihr 7000 Leute. Im Krieg ist dann diese Gemeinde buchstäblich zusammengebombt worden. Fast 3000 Gemeindemitglieder sind umgekommen. Heute zählen zur Gemeinde nur noch knapp 500 Leute. Circa 20 davon kommen sonntags in den Gottesdienst, also der übliche Durchschnitt in Köln. Nach dem Krieg haben die Jesuiten die Gemeinde übernommen.

I.: Kann man sagen, daß, wenn die Jesuiten nicht hier wären, es die Pfarrei St. Peter nicht mehr gäbe?

M.: Das ist zu vermuten.

Schon früh kam ein aufgeschlossener Jesuit, Alois Schuh, hierher, der es verstand, eine City-Kirche entstehen zu lassen. So kam es, daß etwa Heinrich Böll hier ein- und ausging. Es entstand ein Zentrum der Linkskatholiken. Das bekannte »politische Nachgebet« hat hier begonnen und nicht in der Antoniterkirche. Dahin ist es erst gegangen, als der Erzbischof dazwischengefunkt hatte.

Das heißt also, daß hier eine höchst sensible Pastoral stattfand, die vom Pathos der Freiheit lebte. Damit verband sich damals schon eine bemerkenswerte Kinderarbeit. Mit 85 Jahren starb Alois Schuh.

1987 kam ich hierher. Es ging nicht ohne Konflikt los. Eine Gruppe von etwa 200 Leuten hätte lieber einen anderen Pater hier gehabt. Als ich als neuer Pfarrer eingeführt wurde, waren in der Kirche circa 20 Besucher. So begann die Arbeit für mich. Aber der Aufbau erfolgte dann doch ziemlich schnell. Inzwischen kommen am Wochenende etwa 1000 Besucher in die beiden Gottesdienste, die ich zusammen mit Alfons Höfer leite. Es hat sich eine sehr lebendige Gemeinde gebildet, mit synodalen Strukturen, die es vorher so nicht gab.

Die Leute stammen aus dem ganzen Rheinland – mit einer hohen Fluktuation. Viele kommen alle vier bis sechs Wochen; aber sie tun dies dann regelmäßig. Sie erleben uns hier wohl als glaubwürdig; und das strahlt missionarisch aus.

Wir haben auch eine hohe Zahl von Taufen. Die Taufpastoral bildet einen ganz zentralen Bestandteil meiner Arbeit. Jeden Sonntag werden hier ein bis zwei Taufen gespendet. Ich nehme nur Einzeltaufen vor und verstehe meine Kollegen überhaupt nicht, die Taufen in cumulo machen. Denn sie verpassen die entscheidende Chance der Pastoral, je individuell eine neue Anbindung des Glaubens an das Leben durch ein Fest zu gestalten.

Weiterhin gibt es pro Jahr 15-20 Kommunionkinder, die ich selbst auf die Kommunion vorbereite. Wöchentlich findet eine Schulmesse statt, die ich gemeinsam mit drei Lehrkräften gestalte. Und dann gibt es noch Firmunterricht.

Für die Kinder- und Jugendarbeit haben wir eine eigene Kirche, die leer stand und die ich angemietet habe. Daß die Kinder in unserer Pastoral einen so hohen Stellenwert haben – ich tue mehr für die Kinder als für die Kunst –, ist nicht zufällig. Aber genau das kommt wesentlich von meinem Umgang mit der Kunst her. Hier habe ich – neben der Politologie – die wichtigsten Inspirationen für meine konzeptionelle Arbeit als Pfarrer gewonnen; der Theologie verdanke ich kaum etwas.

I.: 'Mal dazwischen gefragt: Woher kommt eigentlich diese pastorale »Klientel«? Wie ist das Verhältnis von territorialer Pfarrei im traditionellen Sinn und von City-Kirche?

M.: Aus der Ortsgemeinde kommt etwa ein halbes Kommunionkind und eine Taufe pro Jahr. Bei den übrigen handelt es sich größtenteils um »Flüchtlinge«. Sie kommen zu uns, weil in ihrer Pfarrei zu Hause der Kommunionunterricht nicht klappt oder weil sie zurückgewiesen worden sind, etwa aufgrund von Scheidung oder Kirchenaustritt. Wenn solche Menschen dann kommen, kann ich sie doch nicht einfach zurückweisen. Wenn jemand etwa aus der Kirche ausgetreten ist und dennoch die Taufe seines Kindes wünscht, dann spürt man doch, daß da ebenso tiefe Verwundungen wie alte Sehnsüchte vorliegen. Die muß man aufspüren; die muß man zu heilen versuchen. Da hat es gar keinen Zweck, irgendwelche Vorbedingungen etwa für die Sakramentenspendung aufzustellen. Bedingungslose Zuwendung und Begleitung, Sich-Hineinbegeben in einen gemeinsamen Prozeß – das ist es!

I.: Wie in deine Kinderarbeit die Kunst konkret einfließt, das möchte ich dich später noch fragen. Nehmen wir jetzt erst einmal die zweite Fährte auf: Kunst-Station Sankt Peter. Wie ging es los, und wie ging es weiter?

M.: Als erstes muß ich sagen: Ich muß einfach dankbar sein, daß ich hier ein pastorales Feld vorfand, das insbesondere mein schon erwähnter langjährig hier wirkender Vorgänger bereitet hat. Zweitens ist Köln die Hauptstadt für die zeitgenössische Kunst in Europa. Von daher gibt es hier einfach die besten Voraussetzungen auch für ein kirchliches Engagement in diesem Bereich, die man anderswo nie selbst herstellen könnte. Auch das ist ein – strukturelles – Geschenk. Ich kam also hierhin mit dem für mich entscheidend gewordenen Prinzip, nicht nach kirchlicher Kunst zu spielen, sondern nur nach Kunst, wie sie sich selbst versteht und gibt.

Für die Kunst-Station haben sich gewissermaßen vier Dimensionen eingespielt: immer eine Skulptur im Garten, immer eine Künstlerin oder einen Künstler aus dem Ausland, die wir hier als »artist in residence« ein Jahr begleiten, immer Einzelausstellungen auf der Empore in der Kirche und immer ein Triptychon über dem Altar.

Wenn man die Kunst in einen religiösen Raum bringt, entfaltet sie Konnotationen, die man sonst so nicht sieht. Das geschieht so intensiv, daß die Leute sagen, hier sei es ganz anders als im Museum; hier fragen die Menschen, hier knallt es noch. Hier kommen die Besucher und halten – wie nirgendwo sonst noch in der Gesellschaft – an, halten inne, ruhen, fragen. Solche subjektive Aufgebrochenheit bringen Kunst und Kirche zustande. So ist es zu verstehen, daß dieser Raum zu einem begehrten Ausstellungsraum in der Stadt geworden ist.

Die Eigenart dieses Raumes besteht ja darin, daß er erstens ein definierter Raum ist, der auch in dieser Definition benutzt wird; sprich: Es wird hier Liturgie gefeiert. Zweitens ist es ein Raum, der eine Chance gibt, der freiräumt, damit man in ihn hineinkommen kann. Besucher, die in die Kirche kommen, sagen häufig, sie sähe aus wie eine protestantische Kirche. Sie haben dann wohl die Madonna und den Tabernakel übersehen. Aber sie haben recht: Die Kirche sieht sehr kahl aus.

Unsere Eröffnungen sind immer ein Ereignis; 200-1000 Leute kommen. Überall bilden sich Gruppen, in denen miteinander gesprochen wird.

Wichtig für mich ist ein Beraterkreis, zu dem fünf Personen gehören: mehrheitlich Frauen, mehrheitlich evangelisch, mehrheitlich aus der Kirche ausgetreten. Es sind Leute, die nicht von dieser Kirche kommen, die aber St. Peter lieben. Dieser Kreis stellt überallhin Verbindungen her, zur Kunstszene in der ganzen Welt, und treibt auch die notwendigen Mäzene auf. Namhafte Künstler und Künstlerinnen, wie wir sie hier haben, lassen sich ja nicht einfach überreden, in eine kleine fromme Kirche zu kommen. Sie müssen überzeugt werden. Ich könnte das allein gar nicht. Ich stehe zwar als Aushängeschild zur Verfügung, mache aber die Kunst nicht allein.

I.: Wie sind denn die Reaktionen von solchen weltbekannten Künstlern und Künstlerinnen, nunmehr mit ihrer Kunst sich in einem religiösen Raum zu befinden?

M.: Charakteristisch ist für Künstler – etwa im Unterschied zu Literaten –, daß sie aus der Kunstgeschichte leben. In der Kunstgeschichte kommt man an der Kirche einfach nicht vorbei. Und irgendwie wirkt das – gewissermaßen wie ein Trojanisches Pferd –, irgendwie verbinden sich damit offensichtlich bis heute Visionen, erwächst daraus ein großer Traum. Nicht selten haben Künstler, wenn sie ihre Werke hier sehen, Tränen in den Augen. Da ist etwa Eduardo Chillida, der kommt aus einem katholischen Land – Italien –, aus einer katholischen Kirche, aus einer katholischen Kultur,

und der sieht hier etwas möglich, was er sich sein Leben lang insgeheim gewünscht hat.

Weiterhin: Künstler nehmen immer Maß am Raum, und zwar auch an der Inhaltlichkeit des Raumes. Das ist eigentlich kunstimmanent die entscheidende Attraktion. So kommt es, daß alle, die hierhin kommen, in eigenartiger Weise ›fromm‹ werden. Das ist natürlich keine kirchliche Frömmigkeit. Zugleich muß man sehr wachsam sein, weil die Künstler leider der Faszination des Raumes erliegen und dann auf einmal doch religiöse Motive hier unterbringen wollen. So kommt es, daß es mit allen Kunstschaffenden jeweils zu einer intensiven Begegnung kommt.

Nimm beispielsweise Rosemarie Trockel, die ja statt eines Triptychons drei Wörter an die Altarwand gehängt hat: »Ich habe Angst«. Für sie selbst brach damit hier auch eine Erinnerung an ihr Religionspädagogik-Studium auf, das sie an den Nagel gehängt hatte, weil sie entdeckte, daß sie Legasthenikerin ist; und so ist sie überhaupt erst Künstlerin geworden.

Wenn Künstler und Künstlerinnen hierher kommen, nehmen sie unweigerlich Maß am Raum. Vielfach bekommen sie im Laufe der Vorbereitung Beklemmung. Sie fühlen, daß sie einen Raum zu bewältigen haben. Hier kann man nicht einfach Bilder aufhängen. Sondern hier hat sich zu zeigen, was Bilder können, wie Bilder einen Raum bezwingen. Das bringt auf je verschiedene Weise Lust mit sich, aber auch Bruch. Jede Ausstellung bricht auf ihre Weise auch Religion. Das ist ja das Kreative. Und dabei können wir je neu in einer ganz neuen Weise Religion lernen. Ich verdanke jedenfalls diesen Begegnungen völlig neue, eigene Glaubensführungen.

Es gibt unter den Ausstellenden – und das ist das Schöne – auch Muslime, Juden, Buddhistinnen. Doch egal, woher sie kommen: Alle mischen sich auf eine neue Weise ein. Sie sind – gerade in ihrer Distanz – auf eine neue und anregende Weise religiös kreativ.

I.: Du hast gerade von deiner eigenen Glaubensführung gesprochen. Kannst du dazu noch etwas sagen?

M.: In Absetzung von einer Kunst, die unter dem Diktat des – scholastisch geaprochen – *fides quae*, also fest umrissener Glaubensinhalte stand, habe ich die *fides qua* entdeckt, und zwar gerade auch in Parallelität zur Kunst. Ich begann neu zu spüren, daß Glauben wesentlich eine subjektive und aktive Seite hat. Religion macht erfinderisch; Religion läßt viele Dinge zu. Dabei bin ich keineswegs gegen Reglements. Aber es ist das eine, was reguliert ist; und was anderes ist es, wie man mit dem Regulierten umgeht. Was du predigst, ist das eine, wie du predigst, das andere.

Die größte Fehlleistung des Konzils ist für mich, daß es vom Tisch des Wortes und vom Tisch des Altares gesprochen hat. Das ist ab-

surd. Denn es gibt nur einen Tisch, den des Altares. Der Tisch des Wortes bin ich selbst, niemand sonst. Deswegen weg mit den Ambonen, weg mit den Kanzeln! Sie sind Freiheitsverhinderungsvehikel, Barrikaden, Kommunikationssperren. Das Wort muß frei 'rübergebracht werden. Und dies ist kein Gegensatz dazu, daß es auch studiert und treu ausgelegt sein will. In diesem Punkt bin ich eher orthodox. Aber wenn du eine solche grundlegende Orientierung hast, dann ist eine Predigt ein ekstatisches Ereignis im Augenblick. Sie ist mein Beitrag zur Kunst. Bei allem, was an Wissen, Rhetorik, Medien etc. dazu gehört, ist Predigt, ist Verkündigung letztlich ein freies Sagen und wirkt auch nur als freies Sagen.

Ich vermeide es prinzipiell, über Kunst zu predigen. Auch predige ich nie über Feste u.ä. Mir geht es um das Wort, das zu sagen ist. Alles andere, auch die Kunst, kommt erst nachher, nach dem Gottesdienst. Kirche und Kunst bleiben strikt separiert. Das heißt nicht, daß ich mich von der Kunst nicht auch für die Liturgie inspirieren lassen würde. Gerade auf der symbolischen Ebene kann ich hier viel lernen und kreativ weiterentwickeln. Das fängt etwa mit der Gestaltung von Meßgewändern an und geht hin bis zum Ausschöpfen des Reichtums an Symbolen und Riten, wie sie uns etwa bei der Sakramentsspendung begegnen. So ist es beispielsweise ja nicht verboten, daß ich bei der Taufwasserweihe die vier Elemente zusammenbringe, indem ich etwa einen Kaminstreichholz anzünde und ihn langsam ins Wasser eintauche; da kommt es zu Sauerstoffverbindungen mit der Folge, daß einerseits die Flamme lisch, andererseits hochkommt. So läßt sich etwa der Kampf von Wasser und Feuer dramatisieren. Auch die Mystifizierung ist für mich durch die Begegnung mit der Kunst wichtig geworden. So feiern wir einmal im Monat die Messe vollständig auf Latein – und zwar nicht um Leute aus der traditionalistischen Ecke abzuwerben, sondern weil dies mit unserer Tradition zutiefst zu tun hat. Oder nehmen wir die Musik: Weg von der Harmoniemusik, hin zur Zwölfton-Musik! Dafür haben wir auch ein eigenes Gesangbuch.

Dies alles sind Stationen auf meinem Glaubenswege, die mich haben frei werden lassen.

I.: Kommen wir nun noch einmal auf die Kinderarbeit zurück. Wie spielt darin Kunst eine Rolle?

M.: Ich erwähnte ja schon, daß wir eine eigene Kinderkirche haben. Und in dieser Kirche gibt es eine eigene schöne Galerie. Die Kinder bringen ihre von ihnen gemalte Bilder mit. Sie hängen vier Wochen lang. Dann drehen wir sie um und machen die Aktion der »traurigen Rahmen«. Die Rahmen haben Hunger nach neuen Bildern.

Mir sind diese Kinderbilder sehr wichtig. Sie haben eine völlig andere Qualität als die der vermeintlichen Kinderbibeln. Ich kann keine Kinderbibel verschenken, weil sie alle durchweg Mist sind und auf den Abfall gehören. Die Texte sind ja manchmal noch erträglich. Aber die Bilder – auf Kinder herabgeschraubtes Erwachsenenendesign! Die einzige Kinderbibel, die etwas taugt, gibt es in Frankreich, eine Bibel mit

unzähligen Kinderzeichnungen, Bildern also, in der Kinder selbst ihre Begegnung mit den biblischen Texten zum Ausdruck bringen.

Im übrigen wird mir immer mehr bewußt auch, daß ich in meinem Umgang mit Kindern vielfach überfordert bin. Ich bräuchte eigentlich auch hier eine Fachkraft, die mir zur Seite steht.

I.: Wie erlebst denn du die Kinder selbst? Stellst du bei ihnen auch – wovon ja häufig die Rede ist – eine Reizüberflutung durch Bilder fest? Oder erfährst du sie doch auch weiterhin als auf eine bemerkenswerte Weise kreativ, phantasievoll, bildbegabt?

M.: Bei den Kindern hängt das stark davon ab, in welcher Umgebung sie groß werden. Entscheidend ist etwa, wie es in den Kinderzimmern aussieht oder wie es um die Kultur bestellt ist, wenn sie abends zu Bett gehen, ob ihnen Geschichten erzählt werden. Kindern muß die Gelegenheit gegeben werden und sie müssen ermutigt werden, das, was sie beim Hören sehen, selbst malen zu können. Kinder sind heute nicht unbedingt bilderüberflutet, wenn es mir auch weh tut, wenn ich sehe, wie sie vor der Glotze hocken. Aber es sind da noch ganz andere Dinge, die sie blocken, ihr voller Terminkalender mit Tanzen, Musik, Sport und so weiter, der ja nicht gerade Kreativität fördert, sondern vielmehr hindert.

I.: Ist es mit dem Kunst- und Bildvermögen der Erwachsenen viel besser bestellt? Was heißt das für den Umgang mit Kunst?

M.: Das ist ein wichtiger Punkt: Kunst lehrt mich auch Bilderskepsis, ja Bilderfeindschaft. Bilder sind gut, das ist gar keine Frage, aber sie sind zugleich höchst gefährlich. Erstens weil man sich an Bilder gewöhnen kann und sie nicht mehr wahrnimmt. Zweitens weil sie anders sind als das Wort; sie sind diffus, sinnlich, leidenschaftlich, sensuell. Man muß sich nicht auf sie einlassen, kann sich ihnen entziehen oder verweigern. Das kann man beim Wort nicht. Es gibt viel mehr Reizwörter als Reizbilder. Der Sinn von beiden ist sehr unterschiedlich. Deswegen sage ich: Bilder gehören hin, sie gehören aber auch wieder weg. Kein Bild bekommt von mir die Erlaubnis, länger als ein Jahr ungehindert zu hängen.

I.: Wenn wir nun abschließend noch ein Stück nach vorn blicken: Was faßt du ins Auge? Was sind für dich wichtige Anliegen?

M.: Ich finde es schön, daß hier in Köln ein pluraler Katholizismus möglich ist. Kirchen und Gemeinden haben verschiedene Schwerpunkte: Predigt, Musik, Sozialarbeit, Jugendarbeit, Behinderte – bis

dahin, daß der »Rechtskatholizismus« für sich einen Ort finden kann. Wir sind dazwischen mit Kunst und Erwachsenenbildung. Trotzdem und gerade angesichts dieser Pluralität stellt sich natürlich die Frage, wohin das gehen soll. Ich meine, daß auf der einen Seite eine Klarheit der Katholizität – bei aller ökumenischen Weitung des römischen Horizontes – festzuhalten ist, daß auf der anderen Seite sich dieses Katholische aber heute anders in die Öffentlichkeit eingeben muß, z.B. in Form der Schaffung neuer Räume.

Wir müssen unsere Kirche demnächst für ein Jahr schließen, weil sie statisch zu sichern ist. Und dann werden alle Kirchenbänke für immer verschwinden. Ich hasse Kirchenbänke. Man sieht ja nie die Klarheit des sakralen Raumes, wenn man die Säulenfüße nicht sieht. Die Kirche wird für immer leer sein, wie in Italien, wie in Frankreich. Es wird hier und da kleine Punkte geben, wo man ankommen kann, also etwa einen Stuhl, auf den man sich setzen kann, wenn man möchte. Und wenn Gottesdienst ist, werden Stühle aufgestellt. Wenn 500 Gäste kommen, sind wir auch motiviert, 500 Stühle zu stellen; wenn 300 kommen, sind es eben 300 Stühle. Aber warum sollen wir 100 Gäste mit 200 leeren Stühlen empfangen?

Ich halte es für sehr wichtig, daß die Kirche der Öffentlichkeit in der Weise einen sozialen Dienst leistet, daß sie darauf verweisen kann: Hier ist für dich ein Raum, in dem du nicht belästigt wirst; du kannst kommen, ohne Bedingungen. Da und dort ist von uns etwas hingestellt, das beim Betrachten bedenkenswert werden kann. Ein solcher Raum muß natürlich gepflegt werden, auch optisch etwa durch dieses Bild oder jenes Bild.

Als weitere Frage hängt damit zusammen, wie man in solch flexibleren Räumen Gottesdienst feiert. Ich tue mich schwer mit solchen liturgischen Experimenten. Denn Liturgie lebt aus der Wiedererweckung alter Formen. So wie man Mythen nicht schaffen kann, kann man Liturgie nicht schaffen. Dennoch muß man neu nachdenken über Möglichkeiten etwa für Menschen in bestimmten Passagen wie Trennung u.ä. Gerade in solchen Zusammenhängen gibt es bei vielen Zeitgenossen weiterhin das Bedürfnis nach Gestaltung von Archaik, dem man auch von seiten der Kirchen viel mehr nachgehen müßte. Nicht zuletzt in diesen Punkten macht Kunst sensibel, erfinderisch, frei.

Vielleicht müßte man das mehr einbringen in die Ausbildung, etwa in Form von theologischen Work-shops. Wir haben mehr zu sagen, als wir bisher gesagt haben. Aber ich zweifle sehr, ob es dazu die nötige Offenheit und Bereitschaft gibt. Kunst und Kirche: Das heißt Sisypheus!

I.: Vielen Dank für dieses Gespräch!

Staunen – Erleben – Genießen

Ästhetische Erfahrungen im Kindes- und Jugendalter

Die ästhetische Dimension in der Erfahrung von Wirklichkeit ist nicht immer scharf umrissen, sie erscheint oft eingewoben in den alltäglichen Lebenszusammenhang wie auch in die besonderen, vielleicht sogar einmaligen Erfahrungen im Leben des Menschen. Dies macht es schwer, sie phänomenologisch, analytisch und theoretisch klar zu umgrenzen und von nicht-ästhetischen Erfahrungsweisen zu unterscheiden. In Sinneseindrücken und dichten Erlebnissen, in Kunstgenuß und szenischem Verstehen, in Kontrasterlebnissen und Horizontüberschreitungen – überall sind ästhetische Erfahrungen eingebunden in einen kulturellen Kontext, der sich jedoch – und dies ist bereits ein wichtiger Schlüssel für das Verständnis der ästhetischen Dimension – aufgliedert in subkulturell, situativ und biographisch bedeutsame Differenzierungen. Erfahrungsfelder sind teilweise kulturell festgelegt und vorgegeben, so daß sie in gewisser Weise typische Muster für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen erzeugen, andererseits zeigt sich gerade in ästhetischen Kategorien, wie das Neue gesucht und erprobt, der Alltag durchbrochen und überwunden, der Aufbruch gewagt und das unverwechselbar Authentische gesichert wird.

Wo reizhaltige Umgebungen gewählt und gestaltet werden, wo sich Staunen und Faszination ausbreitet, wo Schönes und Erhabenes aufgesucht und in Wiederholungen durchlebt wird, wo Situationen ins Extreme gesteigert und Grenzerfahrungen provoziert werden – in all solchen Momenten verbindet sich ästhetische Erfahrung nicht nur mit Lernbedürfnis und Erkenntnisabsicht, sie spitzt sich zu im Verlangen, das Leben selbst auszukosten und ihm mehr als die übliche Routine abzugewinnen. Deshalb ist sie auch für die Pädagogik so interessant – zeigt sich doch gerade in ästhetischer Weise, wie sich die nachwachsende Generation auf die Wirklichkeit einläßt und ihr neue Erfahrungsmöglichkeiten abgewinnt.

Die folgenden Ausführungen möchten einige strukturelle und inhaltliche Aspekte ästhetischer Erfahrung im Kindes- und Jugendalter erörtern. Die Leitidee wird sein, eine Problemsicht zu entfalten, die sowohl den Stand der theoretischen Diskussion aufzunehmen als auch einen Beitrag zur Formulierung praktischer Konsequenzen zu leisten vermag.

1 Strukturmomente ästhetischer Erfahrung

Der Begriff der ästhetischen Erfahrung ist nicht leicht zu fassen und schon gar nicht operabel definierbar. Er soll im folgenden durch die Beschreibung einiger Strukturmomente verständlich gemacht werden. Eine in sich geschlossene Theorie ästhetischer Erfahrung liegt bislang nicht vor, so daß eine vorläufige Klärung viele Fragen offen lassen muß.¹ Der Rahmen, in den die einzelnen Strukturmomente aufeinander bezogen werden sollen, ist gleichwohl bestimmt durch die anthropologisch bedeutsame Frage nach dem Sinn und der Bedeutung ästhetischer Praxis für das Lernen – ein Lernen, das die Form eines Erfahrungsprozesses angenommen hat.

Damit ist gesagt: Die Aneignung der Wirklichkeit kann auf sehr unterschiedliche Weise erfolgen. Erfahrungsbezogene Formen des Lernens lassen sich z.B. von streng methodisch-systematischen Formen unterscheiden. Wo die Aneignung von Wirklichkeit die Qualität von *Erfahrungsprozessen* annehmen soll, tritt das auswählende und belehrende Zeigen durch Erwachsene zugunsten einer eigentätigen Auseinandersetzung mit der Welt zurück. Auch zeigt ein Erfahrungsfortschritt und Lernzuwachs nicht diejenige lineare Struktur, die in methodisch-systematischen Lehrgängen als Bild einer stufenförmigen Treppe charakterisiert werden kann.² Dort sind die Lernschritte möglichst eng und geradlinig auf ein effizientes Erreichen des vorgesehenen Lernziels ausgerichtet. Erfahrungsprozesse dagegen kennen Umwege und Aufenthalte, auch Rückschritte und Suchbewegungen, deren Erfolg noch unbekannt ist. Vor allem wird die Begegnung mit der Realität nicht als vorausgeplantes und im Ergebnis vorgedachtes Ereignis konzipierbar, sondern als ursprüngliche Situation begriffen, deren Folgen offen sind und deren Wirkungen nicht vollständig determiniert werden können. In Erfahrungen tritt eher das *Widerständige* und *Anstößige* der Realität hervor, die damit gleichsam zur Reibungsfläche wird, an der sich Lernvorgänge entzünden. Einsichten in die Wirklichkeit liegen im Rahmen von Erfahrungsprozessen nicht als abrufbares Wissen bereit, sondern müssen ihr durch vielfältige Formen des Erkundens und Probierens, des Suchens und Deutens erst abgerungen werden. Das Widerständige muß identifiziert, erkannt, artikuliert und in seinen Bedeutungen für das eigene Wissen, Sehen und Denken erschlossen und herausgearbeitet werden. Insofern bedarf es auch einer persönlichen Disponibilität, um eine Erfahrung machen zu können. Eine Sensibilität für das andere und Andersartige, die

1 Jens Kulenkamff beginnt seine Recherche zum Begriff der ästhetischen Erfahrung gar mit der Bemerkung, daß, wer mit dem Unterton des Nichtverstehens die Frage stelle, was denn ästhetische Erfahrung überhaupt sei, Gefahr liefe, sich lächerlich zu machen. Vgl. J. Kulenkamff, Ästhetische Erfahrung – oder was von ihr zu halten ist, in: J. Frendiger, A. Graeser und K. Petrus (Hg.), Der Begriff der Erfahrung in der Philosophie des 20. Jahrhunderts, München 1996, 178-198. Auch die neueste Textsammlung zur Theorie und Praxis ästhetischer Erfahrung belegt eindrucklich, daß es zwar vielfältige interdisziplinäre Bemühungen gibt, den Begriff der ästhetischen Erfahrung sinnvoll zu interpretieren. Gleichwohl bleibt die Perspektivität der Zugriffe ein unübersehbares Merkmal dieses Diskurses: vgl. D. Grünwald u.a. (Hg.), Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität, Velber 1997. Hinzuweisen ist auch auf den Beitrag von P. Biehl, Religionspädagogik und Ästhetik, in: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 3-41.

2 Vgl. C. Freinet, Adler steigen keine Treppen, in: ders., Pädagogische Texte, Reinbek 1980, 17-24.

methodische Phantasie für Sinnsuche und Perspektivenvielfalt, eine Offenheit für das Neue und vielseitiges Interesse begünstigen Erfahrungsprozesse erheblich. In solchen Voraussetzungen und Bedingungen erweist sich Erfahrungsfähigkeit auch als anspruchsvolles und erstrebenswertes Erziehungsziel. Das pädagogisch Bedeutsame an solchen Erfahrungsprozessen herauszuarbeiten verspricht einen vielfältigen Gewinn, weil hier nicht nur die Genese sinnhaltiger Lernvorgänge entdeckt werden kann, sondern auch die Möglichkeit für ihre pädagogische Unterstützung begründet liegt. Auch eine weitere Implikation wird sichtbar: In Lernprozessen, die auf Erfahrung beruhen, werden die Heranwachsenden *als Subjekte* ihres Lernens angesprochen und beansprucht.

Es sind vor allem vier Strukturmomente, die in einem Erfahrungsprozeß unterschieden werden können und die im folgenden bereits hinsichtlich ihrer ästhetischen Implikationen verdeutlicht werden sollen:

1.1 Der Ausgang von der sinnlichen Erfahrung

Erfahrungen beginnen mit *Sinneseindrücken*, allerdings nicht in der Weise, daß bereits jede sinnliche Wahrnehmung schon als eine Erfahrung gelten könnte. Im Anschluß an Otto Friedrich Bollnow³ kann der Beginn eines Erfahrungsprozesses dort ausgemacht werden, wo etwas Widerständiges und Unerwartetes eintritt, dessen man mit Hilfe der Sinne gewahr wird. Es muß also etwas sein, was nicht in der Kontinuität alltäglicher Wahrnehmungen liegt und aufgrund seiner Überraschungsqualität die Sinne in besonderer Weise zu affizieren vermag. Bollnow spricht auch von »durchkreuzten Erwartungen«, die einen Erfahrungsprozeß auslösen und die signalisieren, daß es anderes gibt oder es anders sein könnte, als man vermutet hat. Solche unerwarteten und überraschenden Momente geben nun Anlaß zur Korrektur bisheriger Annahmen über die Wirklichkeit. Die hier zum Ausdruck kommende *strukturelle Negativität der Erfahrung* (es ist anders als vermutet) kann durchaus schmerzhaft sein, insofern nämlich, als unvermutete Situationen und überraschende Ereignisse das Bild von der Welt als korrekturbedürftig und veränderungsfähig aufzeigen: Man hat sich bisher getäuscht und ist einem Irrtum erlegen. Es enthält die Botschaft, daß bisherige Annahmen falsch waren und ein vorgängiges Wissen auf Trugbildern der Wirklichkeit beruhten.

Die Erfahrung wird also eingeleitet mit einer *ästhetischen Empfindung*, die signalisiert, daß man innehalten muß, verbunden mit dem Imperativ zu prüfen, ob die bisherigen Annahmen und Erwartungen berechtigt sind und weiterhin Gültigkeit beanspruchen dürfen.

3 Vgl. O.F. Bollnow, Philosophie der Erkenntnis, Stuttgart 1970; ders., Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 14 (1968) 221-252.

Es ist das große Thema der Existenzphilosophie, in solchen Momenten die prinzipielle Möglichkeit des menschlichen Scheiterns festzumachen. Doch dies bedeutet bereits eine Deutung und Wertung, die in der Empfindung eines ästhetischen Reizes vielleicht vorbereitet, aber noch nicht abschließend vollzogen ist.

Im ästhetischen Reiz und der Aufnahme überraschender Eindrücke wird die Verbindung zur Vorerfahrung durchbrochen, es entsteht eine Art Irritation, die Anlaß gibt für die Verarbeitung und Reflexion des Neuen. Die Vorerfahrungen bilden dabei eine Voraussetzung und eine Art Plattform, die als potenzierende und begrenzende Größe für Wahrnehmungsprozesse zugleich in Erscheinung tritt.

Hinzuweisen ist darauf, daß im Rahmen einer pragmatistischen Erziehungsphilosophie das Widerständige eines Erfahrungsprozesses weniger stark hervortritt. Bei John Dewey⁴ sind es die Rückwirkungen auf das eigene absichtsvolle Handeln, die den Erfahrungsprozeß konstituieren – Rückwirkungen, die nicht nur schmerzhaft, sondern auch erfreulich sein können. Die Folgen des eigenen Tuns geben Aufschluß über die Qualität der Veränderung und des Eingreifens in die Wirklichkeit. Insofern ist Erfahrung bei Dewey kein schicksalhaftes Hereinbrechen des Neuen, sondern eine Folge absichtsvollen Tuns – nämlich des Handelns. Doch diese Zusammenhänge überschreiten bereits den Kontext der ästhetischen Erfahrung.

In einer anderen terminologischen Variante läßt sich der Beginn einer ästhetischen Erfahrung auch mit dem Begriff des Staunens erfassen. Auch im Staunen geschieht ein Innehalten und intensives Aufnehmen dessen, wovon man überrascht ist und dessen Erscheinung die Sinne in ihren Bann zieht. Das Staunen über die Phänomene und die ästhetische Hingabe geschehen offensichtlich in der Erwartung, daß Neues und Interessantes zu erhoffen ist und daß eine lohnende Beschäftigung in Aussicht steht – und sei es nur die Erwartung von Freude und Genuß.⁵

1.2 Symbolische Verarbeitungsprozesse: Gibt es Formen ästhetischen Denkens?

Als einen zweiten Strukturzusammenhang ästhetischer Erfahrung können die Formen der *Verarbeitung sinnlicher Wahrnehmungen* gelten. Hier taucht nun die virulente Frage auf, ob die Verarbeitung und Reflexion ausschließlich im Medium der Sprache erfolgen kann.

4 J. Dewey, *Demokratie und Erziehung*, Weinheim/Basel ³1993; vgl. zur Konstruktion einer pragmatistischen Erziehungstheorie auch B. Götz, *Erfahrung und Erziehung*, Freiburg 1973.

5 Vgl. hierzu F. Maurer, *Die Wahrheit der Phänomene. Über ästhetische Wahrnehmung als Welthingabe*, in: L. Duncker, F. Maurer und G.E. Schäfer (Hg.), *Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt*, Langenau/Ulm ²1993, 17-32.

Gewiß ist die begriffliche Klärung eine wesentliche Form, um das Anstößige und Überraschende eines Ereignisses zu benennen, seinen Sinn und Wert zu bemessen und über den Weg interpretativer Verbindungen eine Verknüpfung mit den Vorerfahrungen herzustellen. Eine Erfahrung sprachlich mitzuteilen bedeutet ja schon, daß sie ein Stück weit distanziert, aufgeräumt und biographisch verortet werden kann. Und doch gibt es zahlreiche Hinweise darauf, daß die Verarbeitung und Reflexion von Erfahrung auch in anderen symbolischen Formen möglich ist. Gerade der Begriff der *ästhetischen* Erfahrung macht darauf aufmerksam, daß Erfahrungen eben auch auf nichtsprachlichem Wege bearbeitet werden können. Der deutlichste Hinweis kommt aus der Analyse der *Phantasietätigkeit*, deren wesentliche Leistung darin liegt, daß sie mit Bildern und bildhaften Vorstellungen arbeitet. Sie vermag Eindrücke zu Bildern auszuarbeiten, zu vervollständigen, sie mit anderen Bildern in Beziehung zu setzen, sie zu Bildfolgen zu verbinden usw. Sie kann mit Erinnerungsbildern genauso arbeiten wie mit Wunschbildern und utopischen Vorstellungen. Sie erzeugt sowohl Konstrukte, die nahe an den Wahrnehmungen und Eindrücken von der objektiven Wirklichkeit liegen, als auch solche Bilder, die Mögliches enthalten und Hinweise darauf, wie es vielleicht anders sein könnte.⁶

Die dynamischen Potentiale der Phantasie legen es nahe, die Existenz einer Grammatik bildhafter Vorstellungen zu vermuten, die ähnlich flexibel und variantenreich arbeiten kann wie die Grammatik der gesprochenen Sprache, auch wenn die Regeln einer solchen Grammatik noch wenig bekannt sind. Die symbolische Verarbeitung von Eindrücken zu Bildern und Weltbildern im Rahmen der Phantasietätigkeit kann mit Methoden operieren, die den Möglichkeiten der Sprache wohl kaum nachstehen dürften. Ähnliches ließe sich auch für andere Bereiche ästhetischer Erfahrung behaupten. Nicht nur die »Sprache« des Bildes, auch die der Musik, der Bewegung und des szenischen Ausdrucks können Muster der Verarbeitung von Wirklichkeit enthalten und bereitstellen. Eine Grammatik in den »Sprachen der Kunst«⁷ aufzuspüren, kann als eine der interessantesten Aufgaben im Zusammenhang der wissenschaftlichen Klärung ästhetischer Erfahrung bezeichnet werden. Studien, in denen der Diskurs

6 Vgl. z.B. R. Fatke, Die Phantasie beim Kinde. Habilitationsschrift Tübingen 1983; L. Duncker, Die Kraft der Imagination. Zur Bedeutung der Phantasie für das Lernen, in: Neue Sammlung 34 (1994) 459-474; G.E. Schäfer, Spiel, Spielraum und Verständigung. Untersuchungen zur Entwicklung von Spiel und Phantasie im Kindes- und Jugendalter, Weinheim/München 1986.

7 N. Goodman, Sprachen der Kunst. Ein Ansatz zu einer Symboltheorie, Frankfurt a.M. 1973; literarisch: G. Rodari, Grammatik der Phantasie. Die Kunst, Geschichten zu erfinden, Leipzig 1992.

über ein »ästhetisches Denken«⁸, ein »Denken in Bildern«⁹ und ein »Lehren und Lernen mit Bildern«¹⁰ aufgenommen wurde, liegen bereits vor und können vielversprechend in eine Theorie ästhetischer Erfahrung einbezogen werden.¹¹

Weil ästhetische Erfahrungen im Zwischenfeld zwischen Innen und Außen liegen und nach beiden Seiten hin vermitteln, bekommt der *Symbolbegriff* ein besonderes Gewicht. Der Transport und die Konstituierung von Sinn und Bedeutung im Lernen kommt ohne die Zwischenwelt der Symbole nicht aus.

Dies läßt sich auch im Anschluß an eine kulturphilosophische Argumentation Ernst Cassirers verdeutlichen, der als die grundlegende Bestimmung des Menschen seine Fähigkeit zu Spontaneität, Produktivität und Ausdrucksfähigkeit erkennt. Mit diesen Fähigkeiten könne sich der Mensch ein eigenes Universum errichten, und zwar »ein symbolisches Universum, das ihn befähigt, seine Erfahrung zu verstehen und zu deuten, zu gliedern und zu ordnen, zu synthetisieren und zu verallgemeinern«.¹² Die Fähigkeit, Symbolsysteme hervorzubringen, stellt deshalb für Cassirer die eigentümliche Leistung des Menschen dar. Sie ist gleichsam eine »Methode«, mit der sich der Mensch nicht nur an seine Umgebung anpaßt, sondern mit der er gleichzeitig eine »neue Dimension der Wirklichkeit«¹³ entwirft. Cassirers »Philosophie der symbolischen Formen«¹⁴ entdeckt so eine neue Zwischenwelt, die sich zwischen Mensch und Wirklichkeit entfaltet. Diese symbolische Zwischenwelt ist keine Welt harter Fakten. Sie enthält Bedeutungsschichten, die sich ablösen aus den konkreten Zusammenhängen und sich verselbständigen können. Sie erlaubt den Entwurf von Bildern und Projektionen, Hoffnungen und Ängsten, Phantasien und Träumen, die eine ebenso wirksame Realität bedeuten wie die sogenannten Tatsachen: »Eine Welt selbstgeschaffener Zeichen und Bilder tritt dem, was wir die objektive Wirklichkeit

8 W. Welsch, *Ästhetisches Denken*, Stuttgart 1990.

9 Th. Schulze, *Ästhetische Erziehung in der Schule. Hintergrund, Horizont und Perspektive für das »Denken in Bildern«*, in: A. Staudte (Hg.), *Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen*, Weinheim/Basel 1993, 44-51.

10 G.G. Hiller, *Lehren und Lernen mit Bildern. Mediendidaktische Erwägungen zu Formen der ikonischen Repräsentation im Sachunterricht*, in: L. Duncker und W. Popp (Hg.), *Kind und Sache*, Weinheim/München 1996, 257-274.

11 Neuerdings wird der Begriff der »ästhetischen Rationalität« zum Gegenstand philosophischer, kunsttheoretischer und, darauf aufbauend, auch erziehungswissenschaftlicher Studien gemacht. Vgl. zum Beispiel W. Welsch, *Ästhetische Rationalität modern: Familienähnlichkeiten des Ausdrucks »ästhetisch«*, in: Grünwald, *Ästhetische Erfahrung*, 69-80; K. Meyer-Drawe, *Ästhetische Rationalität*, in: Kunst und Unterricht 1993, 176; G. Otto, *Ästhetische Rationalität. Von der sinnlichen Erkenntnis zum Symbolverstehen*, in: W. Zacharias (Hg.), *Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt*, Essen 1991, 160ff; G. Otto, *Perspektiven des Kunstunterrichts aus erziehungswissenschaftlicher Sicht und unter dem Aspekt der ästhetischen Rationalität*, in: F. Schulz (Hg.), *Perspektiven der künstlerisch-ästhetischen Erziehung. Texte zum Leipziger Kolloquium 1996*, Velber 1996, 16-20.

12 E. Cassirer, *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur* (engl. 1944), Frankfurt a.M. 1990, 335.

13 Ebd., 49.

14 E. Cassirer, *Philosophie der symbolischen Formen*, 3 Bände (1923ff), Darmstadt 1954.

der Dinge nennen, gegenüber und behauptet sich gegen sie in selbständiger Fülle und ursprünglicher Kraft.¹⁵

Diese symbolische Zwischenwelt ist für das Verständnis ästhetischer Erfahrung von enormer Bedeutung. Speziell in der Didaktik wird sie häufig ignoriert und übersprungen und nicht als wichtiges Zwischenglied zwischen Innen und Außen erkannt. Bildungsprozesse sind jedoch ohne die symbolisch gesteuerte Form der Aneignung von Kultur gar nicht denkbar.¹⁶ Es kommt deshalb darauf an, das Symbol als eine notwendige »Brücke des Verstehens«¹⁷ zu erschließen.

Gerade weil ästhetische Erfahrungen in vieler Hinsicht mit symbolischen Umformungsprozessen zu tun haben, verdienen sie eine besondere Aufmerksamkeit. Was Cassirer recht allgemein als »Methode« kennzeichnet, kann etwas genauer mit dem strukturalistischen Begriff der »Bastelei« oder »bricolage«¹⁸ erfaßt werden.

Hier kann man zurückgreifen auf die Terminologie Roland Barthes', die auch im Hinblick auf Verarbeitungsprozesse ästhetischer Erfahrungen anwendbar erscheint.¹⁹ Die Arbeit mit ästhetischem Sinnesmaterial erscheint dabei als eine Art »strukturalistische Bastelei«, die vor allem zwei Vorgänge umfaßt, nämlich *Zerlegung* und *Arrangement*. Eindrücke und Wahrnehmungen werden gegliedert und elementarisiert – dies ist der eine Vorgang –, um dann die gefundenen Elemente wieder zu einem neuen Arrangement zusammenzufügen. Es entsteht hierbei ein Bild, das die Welt nicht so zeigt, »wie sie ist«, sondern etwas als Vorstellung hervorbringt, was vorher nicht sichtbar und bewußt war. Das Neue und Anstößige einer Erfahrung wird erst deutlich, wenn es in das Umfeld bisheriger Erfahrungen eingeordnet wird und dadurch die kontrastierenden Momente hervortreten.

15 E. Cassirer, Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaften (1921f), in: *ders.*, Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs, Darmstadt 1956, 175f.

16 Der Hintergrund für solche bildungstheoretische Aussagen verweist auf den Kontext kultursoziologischer, kulturphilosophischer und kulturanthropologischer Argumentationen. Diese Studien können sinnvoll herangezogen werden, um die These der kulturellen Implikationen des Lernens argumentativ abzustützen. Vgl. beispielsweise G. Simmel, Philosophische Kultur. Über das Abenteuer, die Geschlechter und die Krise der Moderne. Gesammelte Essays, Berlin 1983; Cassirer, Versuch über den Menschen; F. Tenbruck, Die Aufgaben der Kultursoziologie, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 31 (1979) 399-421; E. Rothacker, Probleme der Kulturanthropologie, Bonn 1965. Zur Wendung ins Pädagogische hinein vgl. M. Landmann, Der Mensch als Schöpfer und Geschöpf der Kultur, München/Basel 1961. Der bildungs- und schultheoretische Zusammenhang ist beschrieben in: L. Duncker, Lernen als Kulturan eignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts, Weinheim/Basel 1994.

17 Vgl. J. Oelkers und K. Wegenast (Hg.), Das Symbol – Brücke des Verstehens, Stuttgart 1991.

18 C. Lévi-Strauss, Das wilde Denken, Frankfurt a.M. 1968; G.E. Schäfer, Universen des Bastelns – Gebastelte Universen, in: Duncker, Maurer und Schäfer, Kindliche Phantasie, 135-161.

19 R. Barthes, Die strukturalistische Tätigkeit, in: Kursbuch 5 (1966) 190-196.

Der Ertrag für das Lernen läßt sich folgendermaßen beschreiben: Dinge, Gegenstände und Situationen, die im Alltag angetroffen werden und dort in einem gewohnten Erfahrungsumfeld stehen, werden aus ihrem ursprünglichem Kontext herausgelöst und in einen neuen Zusammenhang hineingestellt. Durch diese Herauslösung und Einbettung in einen neuen Kontext geschieht eine Art *Umwandlung*: Es werden neue Bedeutungen gestiftet. Dabei treten Aspekte hervor, die beim Antreffen einer Situation oder Sache in ihrem ursprünglichen Zusammenhang nicht zu erkennen waren. Es entsteht ein Konstrukt, das Prozesse des Assoziierens und des Denkens enthält: Es verweist auf ein Spiel mit Elementen, Merkmalen und Bedeutungen, das in Strukturen beschrieben werden kann. Vorstellungen erweisen sich so nicht als direkte Abbilder der Wirklichkeit, sondern als Bearbeitungen, die einen kreativen Akt, einen spielerischen Umgang und eine Erkundung, Erprobung und Entdeckung von Beziehungen zwischen den Dingen sichtbar machen. Vielleicht ist der Exkurs über eine strukturalistische Deutung ästhetischer Erfahrung etwas riskant. Die assoziative Beweglichkeit und spielerische Umdeutung von Symbolen scheinen jedoch eine Analogie zur Bastellei nahezulegen.²⁰

1.3 Ästhetische Erfahrung als Genuß

Bereits weiter oben wurde das Staunen als Element ästhetischer Erfahrung genannt. Dieser Begriff ist hier als ein weiteres Strukturmoment ästhetischer Erfahrung aufzugreifen, wobei an einige Ausführungen von Hans Robert Jauß²¹ angeknüpft werden soll. Seine Thesen sollen hier Erwähnung finden, weil sie in vieler Hinsicht konträr zu Bollnows Ansatz stehen. Während bei Bollnow das Widerständige und Schmerzhafte der Erfahrung im Mittelpunkt steht, ist es bei Jauß die Kategorie des *Genusses*, die seine Analyse ästhetischer Erfahrung trägt. Allerdings muß angemerkt werden, daß Jauß' Thesen im Zusammenhang literaturwissenschaftlicher Studien zu einer Rezeptionsästhetik entstanden sind und deshalb nur bedingt mit Bollnows philosophischem Ansatz verglichen werden können. Ästhetische Erfahrung bei Jauß umfaßt einen komplexen Spannungsbogen, der vom ursprünglichen Staunen über eine genußvolle Identifikation, die Einnahme einer spielerischen Distanz zur Wirklichkeit bis hin zur Erkenntnis des Neuen reicht. Auf der rezepti-

20 Auf Design und Architektur bezogen ist dieser Gedanke ähnlich formuliert bei R. Meinel, Zwischen Macht und Ohnmacht. Design und Architektur in der außerschulischen Bildung und Erziehung, in: Schulz, Perspektiven, 194-199.

21 H.R. Jauß, Literarische Hermeneutik und ästhetische Erfahrung I, München 1977.

ven Seite unterscheidet sich ästhetische Erfahrung von anderen lebensweltlichen Funktionen nach Jauß »durch die ihr eigentümliche Zeitlichkeit: Sie läßt neu sehen und bereitet mit dieser entdeckenden Funktion den Genuß erfüllter Gegenwart; sie führt in andere Welten der Phantasie und hebt damit den Zwang der Zeit in der Zeit auf; sie greift vor auf zukünftige Erfahrung und öffnet damit den Spielraum möglichen Handelns; sie läßt Vergangenes oder Verdrängtes wiedererkennen und bewahrt so die verlorene Zeit.«²²

Imagination und genußvolle Vergegenwärtigung dessen, was nicht nur eine Entlastung vom Druck des Alltags, sondern auch den Vorschein besserer Möglichkeiten erlaubt, zeigt viele Parallelen zur Phantasietätigkeit auf, die auch in pädagogisch-anthropologischen Studien der letzten Jahre vorgestellt wurden.²³ Eine symbolische Verarbeitung der Wirklichkeit im Medium ästhetischer Erfahrung ist jedenfalls ein wesentlicher Zugang zum Verständnis der Phantasie.

Identifikation und Distanzierung, spielerisches Sich-einlassen und Betreten anderer Welten jenseits des Alltags beschreibt eine zweite Seite ästhetischer Erfahrung, die Jauß eine »kommunikative« nennt:

»Auf der kommunikativen Seite ermöglicht ästhetische Erfahrung sowohl die eigentümliche Rollendistanz des Zuschauers als auch die spielerische Identifikation mit dem, was er sein soll oder gerne sein möchte: Sie läßt genießen, was im Leben unerreichbar oder auch schwer erträglich wäre; sie gibt dem exemplarischen Bezugsrahmen für Situationen und Rollen vor, die in naiver Nachahmung, aber auch in freier Nachfolge übernommen werden können; sie bietet schließlich die Möglichkeit, gegenüber allen Rollen und Situationen die Verwirklichung seiner selbst als einen Prozeß ästhetischer Bildung zu begreifen.«²⁴

Hier haben wir einen direkten Anknüpfungspunkt in das pädagogische Feld hinein. Sie zeigen interessante Bezüge, die auch pädagogisch interpretierbar sind und Formen der Auseinandersetzung mit Wirklichkeit beschreiben, die im Kindes- und Jugendalter auffindbar sind und die in vielschichtiger Weise auch auf die Rezeption elektronischer Bildermedien (Fernsehen, Video-Konsum, Cyberspace-Welten) übertragen werden können.

Zu ergänzen wäre vor allem in jugendspezifischer Sicht die Steigerung von Genuß durch ekstatische Formen des Erlebens. Hier scheint es typisch zu sein, daß die Suche nach neuen Erfahrungen von einer Suche nach starken Reizen begleitet wird, in denen der Wirklichkeit –

22 Ebd., 32.

23 Vgl. Duncker, Maurer und Schäfer, *Kindliche Phantasie*; R. Fatke (Hg.), *Ausdrucksformen des Kinderlebens*. Bad Heilbrunn 1994; W. Lippitz und Ch. Rittelmeyer (Hg.), *Phänomene des Kinderlebens*. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie, Bad Heilbrunn 1989.

24 Jauß, *Hermeneutik*, 32.

oft unter dem einkalkulierten Risiko einer gesundheitlichen Gefährdung – neue Erlebnisqualitäten abgerungen werden.

1.4 Ästhetische Erfahrung und kultureller Ausdruck

Bevor einige Bereiche ästhetischer Erfahrung in Kindheit und Jugend exemplarisch vorgestellt werden, gilt es, schon gleichsam als Brücke zu den folgenden Abschnitten, noch einen weiteren Strukturzusammenhang zu beschreiben, der den offenen Abschluß von Erfahrungsprozessen betrifft: Dort, wo Erfahrungen mitgeteilt werden, werden Resultate der Verarbeitung *in objektiv greifbarer Darstellung* sichtbar, und die vielfältigen Ausdrucksformen, in denen sich ästhetische Erfahrung mitteilt, lassen Rückschlüsse zu auf die erfahrungshaltigen Ereignisse selbst und ihre Bedeutung für die Kinder und Jugendlichen. Vielfältig sind die Ausdrucksformen wiederum hinsichtlich der »Sprachen«, in denen sie sich artikulieren: Gestik und Mimik, bildhafter und musikalischer Ausdruck, szenische Darstellung und die Ausgestaltung von Wohnräumen, die Wahl bevorzugter Gegenstände und Requisiten, Kleidungs- und Konsumgewohnheiten usw. Es sind nicht nur individuell bedeutsame Erfahrungsräume, die hier geschaffen werden, sie stehen oft im sozialen Kontext einer Kultur der Gleichaltrigen. Es entstehen kommunikativ vernetzte Muster des symbolischen Ausdrucks, die eigentümliche Formen einer Kinder- und Jugendkultur hervorbringen. Es sind Kulturformen, die bestimmte Erfahrungen ermöglichen und andere ausblenden, sie verweisen auf Lebensgewohnheiten und Stile, die sich subkulturell verdichten und ihre Eigenständigkeit auch durch die Erzeugung einer Gegenöffentlichkeit unterstreichen. Dies gilt zwar mehr für Jugendkulturen als für die Kindheit, aber auch dort sind Formen ästhetischer Erfahrung in den dialektischen Zusammenhang von Kulturausprägung und Kulturproduktion eingebunden.

Ein prinzipielles Problem besteht in der Frage, inwieweit sich Kinder- und Jugendkulturen abgrenzen von der Kultur der Erwachsenen, inwieweit Originalität und Authentizität ästhetischer Erfahrungen gegen die Übermacht medialer und warenästhetischer Beeinflussungen behauptet werden kann. Auf dieses Problem kann hier nur hingewiesen werden. Daß hier ernsthafte Gefahren drohen, ist durch wissenschaftliche Studien deutlich unterstrichen worden. So haben beispielsweise Rolff und Zimmermann in ihren Studien zum Wandel der Kindheit²⁵ eine *wachsende Mediatisierung des Kinderalltags* festgestellt, die mit einer *Reduktion von Eigentätigkeit* einhergehe: »Die Mediatisierung der kindlichen Lebenswelt ... führt ... zu einer Verarmung des Bereichs unmittelbarer Erfahrungen.« Sie »verdeckt mehr und mehr die Fähigkeit der Phantasie, eigene Erfahrungen zu organisieren.«²⁶ »Die Verarbeitung von Umwelt, was ›Erfahrung‹ im eigentlichen Sinne vorstellt, ist ... durch Me-

25 H.-G. Rolff und P. Zimmermann, *Kindheit im Wandel*, Weinheim 1985.

26 Ebd., 139.

diatisierungserscheinungen vorstrukturiert und gleichsam konsumierbar.«²⁷ An der Bewertung solcher Entwicklungen spiegeln sich zahlreiche pädagogische Sorgen. Es wird deutlich, daß die Ausbildung einer kulturellen Alphabetisierung zunehmend der besonderen Unterstützung und Pflege bedarf – ein Feld, das weit in das Gebiet der Medienpädagogik hineinführt.²⁸

2 Ästhetische Erfahrungen in der Kindheit

Auf der Grundlage der bisherigen Ausführungen zur ästhetischen Erfahrung und ihrer Bedeutung für das Lernen gilt es nun, an ausgewählten Erfahrungsfeldern Einsichten in einige Spezifika ästhetischer Erfahrung im Kindesalter zu gewinnen. Wie groß die Bandbreite ihrer Erscheinungsformen bereits im Vorschulalter ist, signalisierte eine Ausstellung in Reggio nell' Emilia mit dem Titel »I cento linguaggi dei bambini« – die hundert Sprachen des Kindes.²⁹ Die Zahlenangabe ist selbstverständlich nicht als Hinweis auf eine empirisch gültige Abzählbarkeit gemeint, sondern mehr als Symbol für die unerschöpfliche Fülle kindlicher Ausdrucksformen und den darin geborgenen Möglichkeiten des Lernens und der Erfahrung. Vielerlei Gestaltungen, Texte, Bilder, Requisiten in dieser Ausstellung machten deutlich, wie Kinder mit allen Sensibilitäten ihrer Sinne, allen Mustern ihrer Bewegung, allen Möglichkeiten ihres Razonierens sich ihre Umwelt erfahrend einverleiben und umformen. »Die wissenschaftlichen (bzw. kognitiven) Sprachen ziehen Kräfte aus dem Phantastischen, die verbalen aus dem Mimischen, die musikalischen aus dem Graphischen, die logisch-mathematischen aus dem Verkleidungsspiel usw.«³⁰

In wissenschaftlichen Zusammenhängen sind es vor allem *phänomenologische Studien zur Kindheit*, die sich den Erscheinungsweisen kindlicher Ausdrucksformen zuwenden und in ihnen die Potentiale für Lernen und Erfahrung zu entdecken versuchen.

Die phänomenologische Betrachtungsweise ist dabei weniger an der Erklärung von Funktionszusammenhängen interessiert, sondern will zunächst unvoreingenommen die Vielfalt der Phänomene und ihrer Erscheinungsformen beschreibend erfassen und sich ihnen vorsichtig deutend annähern. Gerade in den letzten Jahren sind vermehrt Untersuchungen zur ästhetischen Praxis in der Kindheit entstanden, in denen

27 Ebd., 140.

28 Vgl. G. Tulodziecki, *Medienerziehung in Schule und Unterricht*, Bad Heilbrunn 1992.

29 G. Hermann u.a., *Das Auge schläft, bis es der Geist mit einer Frage weckt. Krippen und Kindergärten in Reggio/Emilia*, Berlin 1993.

30 L. Melaguzzi, zitiert in: H.D.M. Göhlich, *Reggiopädagogik – Innovative Pädagogik heute*, Frankfurt a.M. 1993, 57.

die phänomenologische Betrachtungsweise einen besonderen Stellenwert einnimmt.³¹ Solche Studien verbindet nicht nur das Interesse an der Kultur des Kindes, sondern auch das anthropologische Selbstverständnis der Pädagogik. In der Phänomenologie der Kindheit wird gleichsam die empirische Basis einer pädagogischen Anthropologie gefunden. Daß die phänomenologische Methode teilweise auch sozialwissenschaftliche Instrumente einbeziehen kann, soll hier nur am Rande erwähnt werden – eine Darstellung und Erörterung methodologischer Fragen kann im Rahmen der hier vorzunehmenden Ausführungen nicht erfolgen.³²

Die Untersuchungen zu einer Phänomenologie der Kindheit hat zahlreiche Felder ästhetischer Erfahrung neu entdeckt: Formen des Spiels und der Phantasietätigkeit, des bildhaften und bastlerischen Ausdrucks, von Sprachwitz und Humor, des Geschichtenerfindens und des religiösen Erlebens, der Körpererfahrung und des Sammelns. Ein abschließbarer Katalog von Bereichen ästhetischer Erfahrung und der Sprachen des Kindes, die sich in ihnen artikulieren und ausbilden, wird es nicht geben können. Und so ist ihre Entdeckung nicht nur eine Frage des sich wandelnden Variationsreichtums kindlicher Kultur, sondern auch eine Rückfrage an die Aufmerksamkeit der Erwachsenen und die Originalität wissenschaftlicher Zugangsweisen. Es muß eine zentrale Aufgabe der Kindheitsforschung bleiben, in den vielfältigen Formen ästhetischer Erfahrung *die Kindheit selbst zu entdecken*.

2.1 Das Staunen des Kindes

Bereits weiter oben wurde auf das Staunen und die im Staunen zum Ausdruck kommende Hingabe an die Erscheinungsfülle der Wirklichkeit als ein wesentliches Strukturmoment ästhetischer Erfahrung hingewiesen. Es soll hier noch einmal kurz aufgegriffen werden, weil gerade im Staunen eine Form der Weltaneignung und Offenheit für Erfahrung entdeckt werden kann, die quer zu allen inhaltlichen Bereichen des ästhetischen Ausdrucks liegt und eine Fähigkeit beschreibt, die zwar in allen Lebensaltern ein spezifisch menschliches Ergriffensein bedeutet, aber in der Kindheit einen Ursprung des Lernens bezeichnet, der von einer besonderen Qualität begleitet ist.

Im Staunen lösen sich die widersprüchlichen Merkmale eines Erfahrungsprozesses, wie sie im Anschluß an Bollnow und Jauss herausgearbeitet wurde, nahezu auf. Sowohl das Widerständige und An-

31 W. Lippitz und Ch. Rittelmeyer, Phänomene; Duncker, Maurer und Schäfer, Kindliche Phantasie; R. Fatke, Ausdrucksformen; teilweise auch D. Spanhel und S. Hotaminidis (Hg.), Die Zukunft der Kindheit, Weinheim 1988; H. Ullrich und F. Hamburger (Hg.), Kinder am Ende ihres Jahrhunderts, Langenau/Ulm 1991.

32 W. Lippitz, Phänomenologische Studien in der Pädagogik, Weinheim 1993; W. Lippitz und K. Meyer-Drawe (Hg.), Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik, Frankfurt a.M. 1987.

stößige der Wirklichkeit (worin die strukturelle Negativität von Erfahrung aufgehoben ist und die Wahrnehmung zum Innehalten veranlaßt) kann im Staunen entdeckt werden wie auch die genußvolle Hingabe, die imaginierend und fragend einen Gegenstand zu ergründen sucht. Das Staunen wird ausgelöst durch einen plötzlichen, spontan auftretenden und überraschenden Eindruck, aber es verweilt auch gerne bei der Sache, weil ein Interesse geweckt ist und im Verweilen ein ästhetischer Genuß in Aussicht steht.

Karl Pohl entdeckt im Staunen die »Ursprünglichkeit des kindlichen Philosophierens«.³³ Im Staunen erfährt das Kind eine eigentümliche Ambivalenz, »eine sich öffnende und doch sich dem vollen Begreifen immer wieder entziehende Wirklichkeit«.³⁴ Eben diese Ambivalenz löse einen Antrieb aus und ein Verlangen nach Klarheit und Ergründung.

Kinder beginnen mit ihren Fragen oft bei dem Bekannten und Alltäglichen, beim Selbstverständlichen und Gewohnten.³⁵ Im Staunen werden jedoch solche Zirkel aufgebrochen und überschritten, zunächst vielleicht nur mit den Sinnen suchend und abtastend und noch ohne Begriffe, dann aber auch überlegend und methodisch erschließend. Nichts anderes bezeichnet auch den Ursprung der Philosophie: »Was im staunenden Verweilen bei den Dingen an Fragwürdigem aufbricht und in den Formen der wissenschaftlichen Reflexion methodisiert wird, nimmt Philosophie nur auf und führt ihrerseits fort, indem sie das Erstaunliche in seiner phänomenalen Begrenztheit hineinstellt in den offenen Horizont der Einheit des Wirklichen, einer Einheit, die der Mensch in seinem Denken stets schon antizipiert, die sich aber seinem verfügenden Zugriff immer wieder entzieht«.³⁶

Die Fähigkeit zum Staunen und damit auch die Möglichkeit für ästhetische Erfahrung und ursprüngliches Fragen kann verschüttet werden. Es mag ein bedrohliches Kennzeichen heutiger Bedingungen des Aufwachsens von Kindern in unserer Gesellschaft sein, daß die Ausbreitung der Bilder- und Informationsflut und die Aufdringlichkeit kommerzialisierter Kinderkultur die Phantasie des Kindes besetzen und überrollen, ohne den Raum für staunendes Verweilen zu sichern. Die (Re-) Kultivierung des Staunens kann deshalb als eine wichtige pädagogische Aufgabe gelten. Sie wird in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion durch vielversprechende Bemühungen um eine Philosophie mit Schulkindern wiederbelebt und auch in der didaktischen Diskussion mit Interesse verfolgt.³⁷ In solchen Diskus-

33 K. Pohl, Lobpreis des Staunens. Über die Ursprünglichkeit des kindlichen Philosophierens, in: *Ulrich/Hamburger*, 83-90.

34 Ebd., 85.

35 Vgl. hierzu M. Götz, Die Fragen der Schüler und die Grenzen der Fächer, in: L. Duncker und W. Popp (Hg.), *Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Grenzen fächerübergreifenden Lernens in Schule und Unterricht*, Bd. 1, Heinsberg 1997 (im Erscheinen).

36 Pohl, 85.

37 H.-L. Freese, *Kinder sind Philosophen*. Weinheim und Berlin 1989; E. Martens und H. Schreier (Hg.), *Philosophieren mit Schulkindern*. Philosophie und Ethik in

sionen wird deutlich, daß dem Staunen auch eine auslösende Kraft für Bildungsprozesse zugemessen werden darf.

Dies sei noch einmal mit einer Aussage von Karl Pohl bezeugt: »Ohne diese Möglichkeit des staunenden Verweilens verkümmert nicht nur Phantasie, schöpferisches Vernehmen und Gestalten, es verliert auch jegliches Lernen, das der »Bildung« dient und eine – neue Lebensmöglichkeiten eröffnende – Änderung im Bewußtsein des Lernenden bewirkt, seinen ermöglichenden Grund. Lehre und Unterricht, die dem staunenden Verweilen keinen Raum mehr lassen, verstellen dem Lernenden den Weg zum selbständigen Wahrnehmen und Begreifen. Die bewußtseinsverwandelnde Kraft des Staunens setzt deshalb der methodischen Planung und Schematisierung von Lernprozessen eine prinzipielle Grenze; denn der Unterricht, wenn er gelingen soll, muß damit beginnen, ›daß wir uns wundern, daß wir staunen‹.«³⁸

2.2 Sammeln als ästhetische Praxis³⁹

Obschon das Sammeln im Kindesalter ein Betätigungsfeld darstellt, in dem vielfältige Formen ästhetischer Erfahrung enthalten sind, hat es bislang nur wenig wissenschaftliche Aufmerksamkeit erfahren. Vielleicht ist in den Augen der Wissenschaft das Anhäufen von Tintenpatronen und Schlümpfen, von Briefmarken und Münzen, von Postern und Stickern, von Plüschtieren und Telefonkarten, von ausgebrannten Teelichtern und automobilen Radkappen⁴⁰ zu trivial, als daß es Forschungsaktivitäten anstoßen könnte. Die Motive und Wertmaßstäbe, die Kinder bei ihren Sammelaktivitäten verfolgen, sind offensichtlich anders als die von Erwachsenen, und man kann vermuten, daß die Faszination der Sammeldinge etwas zu tun hat mit einem ursprünglichem Staunen über die Vielfalt und Erscheinungsfülle der Welt. Das Sammeln der Kinder geschieht freiwillig und selbsttätig, und nur in wenigen Fällen geben Erwachsene Anleitung und Hilfestellung. Gerade aufgrund der eigentätigen Ausübung des Sammelns kann hier ein Feld ästhetischer Erfahrung erschlossen werden, das Einblicke in die Innenseite der Kindheit erlaubt. Die Sammeldinge des Kindes wirken zwar manchmal recht ausgefallen und exotisch, oft sind es aber die alltäglichen Gegenstände, die das Interesse des Kindes wecken. Sie scheinen eine loh-

Grundschule und Sekundarstufe I, Heinsberg 1994; G.B. Matthews, *Die Philosophie der Kindheit*. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene, Weinheim und Berlin 1995.

38 Pohl, Lobpreis des Staunens, 88.

39 Die Ausführungen über das Sammeln im Kindesalter greifen teilweise auf Studien des Verfassers zurück, die an anderer Stelle umfassender dargestellt wurden. Vgl. L. Duncker, *Mythos, Struktur und Gedächtnis. Zur Kultur des Sammelns in der Kindheit*, in: *Duncker/Mauerer/Schäfer*, 111-133.

40 Die hier genannten Sammelthemen konnten in einer Befragung von Schulkindern ermittelt werden, die im Sommer 1996 an einigen Leipziger Grundschulen durchgeführt wurde.

nende, genußvolle und interessante Beschäftigung in Aussicht zu stellen, die auch Erkenntnisse über die gegenständlich faßbare, bedeutungsvolle Wirklichkeit versprechen. Sie werden zum Bezugspunkt ästhetischer Erfahrungen, die eine *Erkenntnistätigkeit* mit einer *Sinngebungsarbeit* verbinden.⁴¹

Die Konstituierung von Sinn in der Sammelstätigkeit erlaubt es, das Sammeln mit dem Lesen zu vergleichen. Die »Lesbarkeit der Welt«⁴² erscheint im Sammeln als ganz ursprünglicher und elementarer Vorgang des »Auflesens« und Findens, des Herauslösens, Aufgreifens und Zusammenstellens von Gegenständen in einem neuen Kontext, der ihnen Sinn und Bedeutung zuweist. Das Sammeln gleicht einem *vorliteralen Akt des Lesens, Erkennens und Schaffens von Bedeutungen*, die ähnlich wie beim Lesevorgang selbst dem »Text« sowohl entnommen als auch in ihn hineingelegt (projiziert) werden. Ähnlich wie die Begriffe und Worte in einem Text werden auch Sammelstücke zu Trägern symbolischer Gehalte, die auf individuelle (und dort, wo sie übertragbar sind, auch auf kulturelle) Formen einer Sinngebungsarbeit hinweisen. Sammeln kann deshalb als eine Methode verstanden werden, die die gegenständliche und handgreiflich faßbare wie auch die »unsichtbare« Welt als einen Text verfügbar macht, der entziffert und in seinen möglichen (spekulativen, phantastischen) und realen (nachweisbaren, empirischen) Zusammenhängen entschlüsselt werden will.⁴³

Im Sammeln des Kindes können Denkformen beobachtet werden, die einerseits symbolisch-ästhetischer Art sind, die andererseits aber bereits den Anspruch einer logisch-grammatischen Rationalität bergen. Es sind Denkformen, die an vielen Stellen beide Formen annehmen und im Sammeln noch ihre gemeinsame Wurzel finden. Die Ausbildung von Rationalität hängt damit zusammen, daß das Erkennen von feinen Differenzen und Nuancen immer auch eine Herausforderung für den analysierenden Verstand bedeutet. Sammeln gibt Anlässe für die Aufstellung und Überprüfung von Hypothesen, das Nachspüren und Verfolgen von Zusammenhängen, so daß sich darin ein Stück weit forschendes Lernen entfalten kann. Die *Verbindung ästhetischen und rationalen Denkens* ist deshalb ein Vorgang, der als höchst bildungsrelevant erachtet werden muß.

Auch das *Ordnen der Dinge* gehört zum Kern einer Methode des Sammelns. Die Strukturierung der gegenständlichen Welt, die Identifikation und »Herauslösung« von Elementen und die Herstellung von Beziehungen zwischen ihnen dient dem Gewinn von Übersicht und Verfügungsmacht über die Wirklichkeit. Das Sortieren und

41 M.J. Langeveld, Das Ding in der Welt des Kindes, Zeitschrift für Pädagogik 1 (1955) 69-83; R. Fatke und A. Flitner, Was Kinder sammeln. Beobachtungen und Überlegungen aus pädagogischer Sicht, in: Neue Sammlung 23 (1983) 600-611; Duncker, Mythos.

42 H. Blumenberg, Die Lesbarkeit der Welt, Frankfurt a.M. 1986.

43 Hier ließen sich, was die Dimension der ästhetischen Erfahrung im Lesen betrifft, wiederum manch interessante Parallelen zu den Thesen von Hans Robert Jaufß herstellen.

Aufräumen, Klassifizieren und Selektieren läßt Ordnungen aus einem zuvor nur diffus wahrgenommenen Chaos entstehen. Die Eigenart und Qualität einer Sammlung besteht darin, Ordnungsgesichtspunkte zu finden, die ein interessantes Licht auf die Gegenstände werfen. Es werden Strukturen sichtbar gemacht, die beim Antreffen der Fundstücke in ihrem ursprünglichen (natürlichen, kulturellen) Zusammenhang nicht zu erkennen waren. Die Sammlung ist demnach ein *Konstrukt, das Theoriearbeit enthält*: Sie verweist auf das Zusammenspiel objektiver Merkmale und subjektiver Sinndeutungen. »Die Ordnung der Dinge«⁴⁴ erweist sich so nicht als Abziehbild der Wirklichkeit, sondern als menschliche Zutat, als ein kreativer Akt, der Entscheidungen abverlangt und eine Erkundung, Erprobung und Entdeckung von Beziehungen zwischen den Dingen voraussetzt.

Das Ordnen der Dinge kann ebenfalls als eine Komponente ästhetischer Erfahrung begriffen werden. Es erfordert eine Intensität der Beschäftigung und eine Schärfung sinnlicher Unterscheidungsfähigkeit, die ästhetische Erfahrungen zu steigern vermag. Das Klassifizieren von Gegenständen und der Entwurf von Merkmalssystemen setzt jedenfalls eine Auseinandersetzung mit den Phänomenen voraus, deren »Oberfläche« nicht weniger interessant ist als mögliche Funktionen und Zwecke. Oft interessieren den Sammler solche Nützlichkeiten sogar recht wenig. Ordnungsgesichtspunkte dienen eher einer Steigerung der Wahrnehmungs- und Genußfähigkeit.

Eine Sammlung dokumentiert auch Fixpunkte und Einschnitte in der persönlichen Entwicklung, die im Aufbau der Sammlung ihre Spuren hinterläßt. Die Erinnerung hängt an den Gegenständen und kann an ihnen als einem gleichsam nach außen gekehrten Gedächtnis jederzeit wachgerufen werden. In diesem Sinne enthalten Sammlungen *signifikante Lebensspuren*, an denen biographische Ereignisse zurückverfolgt und erinnert werden können. Auf diese Weise wird auch die Rede vom »Erfahrungen sammeln« verständlich, da Erfahrungen ja ebenfalls individuelle Wachstums- und Reifungsprozesse enthalten und nicht nur das Linear-Ansteigende, sondern auch das Ungerichtet-Zufällige und das Schicksalhaft-Hereinbrechende einer Biographie zum Ausdruck bringen. Die Einzelstücke bilden dabei die Marksteine einer Entwicklung, die auf einer Zeitachse abgebildet werden können und mit bedeutungsvollen Stationen der

44 M. Foucault, *Die Ordnung der Dinge*, Frankfurt a.M. 1971; die schultheoretische und didaktische Dimension des Ordners ist weitergedacht in L. Duncker, *Vom Sinn des Ordners. Zur Rekonstruktion der Wirklichkeit in und zwischen des Schulfächern*, in: *Duncker/Popp, Über Fachgrenzen hinaus 1* (im Erscheinen); R. Lauterbach u.a. (Hg.), *Wege des Ordners (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts 2)*, Kiel 1992.

eigenen Biographie verbunden werden. Foto- und Poesiealben dokumentieren anschaulich solche signifikanten Lebensspuren im Sammeln, auch wenn sie die Biographie nur sehr ausschnittshaft repräsentieren.

Ästhetische Vergegenwärtigung der Erinnerung – so könnte man diese vertikale Dimension der ästhetischen Erfahrung im Sammeln beschreiben. Dieser Aspekt bildet auch das Leitmotiv für die Einrichtung von Museen und Galerien, Gedenkstätten und Mahnmalen. Sie dienen weniger einer *individuellen Erinnerung* wie in den Beispielen kindlichen Sammelns, sondern vielmehr dazu, die *kulturelle Erinnerung* wachzuhalten.

3 Ästhetische Erfahrung im Jugendalter

Ästhetische Erfahrung im Jugendalter unterscheidet sich von der des Kindes in vieler Hinsicht grundlegend. Deshalb ist auf die Besonderheiten dieses Lebensabschnitts in einem eigenen Punkt einzugehen. Gemeinsam sind ihnen gleichwohl die oben skizzierten strukturellen Momente, aber sie finden hinsichtlich ihrer inhaltlichen Ausprägung einen anderen Ausdruck und sind auch im Hinblick auf ihre Bedeutung für das Selbstverständnis Jugendlicher anders zu bewerten. Im Kindesalter sind ästhetische Erfahrungen eingebunden in elementares Lernen, in die Entfaltung der Sinnestätigkeit und in das Staunen über die Vielfalt der Phänomene. Im Jugendalter dagegen sind die Formen ästhetischer Praxis eng verknüpft mit der *Suche nach eigener Identität*. Die Suche nach Identität scheint sich geradezu in auffälliger Weise in ästhetischen Kategorien auszudrücken und abzubilden. Sichtbares Zeichen sind Formen einer ästhetischen Praxis, die sich zu Jugend-Stilen ausgestalten und auf symbolischem Wege ein möglichst unverwechselbares Profil gewinnen.⁴⁵ Kennzeichnend für die ästhetische Praxis im Jugendalter ist es, daß sie eingebunden ist in die adoleszente Zeitlichkeit des Noch-nicht und Nicht-mehr, die der Erfahrung der *Gegenwart* einen hervorgehobenen Stellenwert gibt. Dem widerspricht nicht, daß in Jugendkulturen auch regressive Momente dazu beitragen, Möglichkeiten für ästhetische Erfahrungen zu suchen und in spezi-

45 Vgl. J. Clarke u.a., Jugendkultur als Widerstand, Frankfurt a.M. 1979; Schock und Schöpfung – Jugendästhetik im 20. Jahrhundert, hg. v. Dt. Werkbund e.V. und Württ. Kunstverein Stuttgart, Darmstadt/Neuwied 1986; P. Willis, Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt a.M. 1979; H. Hartwig, Jugendkultur. Ästhetische Praxis in der Pubertät, Reinbek 1980; *Jugend '92*. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland, hg. v. Jugendwerk der Deutschen Shell, Opladen 1992.

fischen Inszenierungen auszuleben.⁴⁶ Ästhetische Erfahrung im Jugendalter ist deshalb in weit größerem Ausmaß als in der Kindheit mit existentiellen Bedeutungen aufgeladen.

Bei Jugendlichen nehmen die Ausdrucksformen ästhetischer Praxis eine oft weitaus auffälligere Gestalt an. Wenn in der soziologischen Jugendforschung von »Selbstbehauptung« als einem dominierenden sozialen Orientierungsmuster und von einem jugendspezifischen »Individualisierungsschub« gesprochen wird⁴⁷, so sind solche Phänomene gerade auch im ästhetischen Verhalten ablesbar. Gegenüber den Erwachsenen betont die ästhetische Praxis Eigenständigkeit, Abgrenzung und manchmal auch Protest, gegenüber den Gleichaltrigen signalisiert sie Einverständnis mit denen, die dieselben Symbolsprachen sprechen und damit auch eine Übereinstimmung in der Sichtweise und Erfahrung der Realität zum Ausdruck bringen. Dies zeigt sich nicht nur in der Bevorzugung bestimmter Musikstile der Rock- und Popmusik, auch Kleidung und Modegestus, Körpersprache und Habitus, Haartracht und Sprechweise tragen zur Herausbildung eigener Stile bei. Die Wahl von Konsumgütern, das Aufsuchen besonderer Aufenthaltsorte, die auratische Besetzung von Kulissen, Requisiten und Ritualen trägt ebenfalls dazu bei, Stile zu kreieren, an deren Ausgestaltung oft ganze Jugendgenerationen zu erkennen sind. Eine Ausstellung der Stuttgarter Kunsthalle aus dem Jahr 1986 hat den Wandel der Jugendkulturen im 20. Jahrhundert eindrücklich dokumentiert und dabei vor Augen gestellt, daß sich Jugendkulturen gerade in *ästhetischen* Kategorien beschreiben und charakterisieren lassen.⁴⁸

Es überrascht immer wieder die Kreativität und Originalität, mit der Jugendliche neue Ausdrucksformen finden. Die schöpferische Kraft wird oft schon darin sichtbar, daß nicht nur völlig Neues und noch nicht Dagewesenes entsteht, sondern in ungewöhnlicher Weise auf ästhetische Stilmittel zurückgegriffen wird, die fremder Herkunft sind. Durch eine ästhetische Zitation von Elementen, die ursprünglich an anderen kulturellen oder geschichtlichen Zusammenhängen entstammen, werden neue Bedeutungen gestiftet. Man kennt diesen Vorgang auch als Technik des Verfremdens in den Künsten, wo ebenfalls die Herauslösung von Elementen und ihre Arrangierung in einem neuen Kontext originelle Aussagen erzeugt. Für Modemacher und Werbefachleute sind deshalb gerade die Jugendkulturen ein ergiebiges Beobachtungsfeld, um sich für neue Produkte anregen zu lassen und so auch die Aktualität und Akzeptanz neuer Produkte zu sichern. Es ist oft nur eine Frage der Zeit, bis Symbole, die Jugendliche verwenden, aufgegriffen und vermarktet werden. Der ästhetische Einfallsreichtum macht Jugendkulturen so zu einer Art Avantgarde.⁴⁹

46 Vgl. H.-J. Wirth, Die Schärfung der Sinne. Jugendprotest als persönliche und kulturelle Chance. Frankfurt a.M. 1984; D. Baacke, Die stillen Ekstasen der Jugend, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 3-25.

47 W. Fuchs, Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Jugendbiographie?, in: Soziale Welt 1983, 341-371; ders., Soziale Orientierungsmuster: Bilder vom Ich in der sozialen Welt, in: Jugendliche und Erwachsene »85. Generationen im Vergleich«, Bd. 1, hg. v. Jugendwerk der Deutschen Shell, Opladen 1985, 133-194.

48 Vgl. hierzu *Jugend vom Umtausch ausgeschlossen*. Eine Generation stellt sich vor, Nachwort von Jürgen Zinnecker, hg. vom Jugendwerk der Deutschen Shell, Reinbek 1984; im Katalog der Ausstellung *Schock und Schöpfung* werden die unterschiedlichen Generationen der Jugend gegenübergestellt: wie z.B. Wandervogel, Hitlerjugend, Halbstarke, Generation des Rock 'n' Roll und der Flower-Power, Punks usw. Sie unterscheiden sich nicht nur in Einstellungen und Lebensformen, sondern auch in der bevorzugten Wahl ästhetischer Mittel der Selbstinszenierung; vgl. auch Wirth.

49 Vgl. D. Baacke, Jugendliche Lebensstile: Vom Rock 'n' Roll bis zum Punk, in: Bildung und Erziehung 1985, 201-212, hier: 206f.

Freilich drückt sich in den Jugendstilen nicht nur die Freude am strukturalistisch-kombinatorischen Spiel aus, in den symbolischen Formen bilden sich jugendliche Erfahrungsweisen und Verarbeitungsformen ab. Die ästhetische Praxis reicht deshalb tiefer. Rech und Baacke sehen in den jugendlichen Lebensstilen und Ausdrucks-haltungen geradezu eine *Suche nach Sinn* aufgehoben.⁵⁰ Dies geschieht, indem ein Milieu geschaffen wird, »wo über die Inszenierung des Ich Fragen des Glücksanspruchs, der gegenwärtigen Verfassung, aber auch der zukünftigen Sinnorientierung behandelt werden ... In einer Welt, da nicht nur Arbeit, sondern auch Sinn knapp geworden ist, wird dieser über die Lebensstil stiftenden Mythen der Jugendkulturen angeliefert. Auffällig ist, daß Sinn hier anders vermittelt wird, als wir es gewohnt sind: nämlich nicht als Traktat, Diskurs, Tiefen-Analyse, sondern über sogenannte hedonistische Vehikel, wie Tanz, Bewegung, erhöhtes Körpergefühl, Individualisierung durch Kleidung usf. Während in gegenkulturell orientierten Jugendkulturen ›Sinn‹ auch im politischen Engagement gefunden wird, vermittelt er sich in eher manieristischen Jugendkulturen vorwiegend über den *Gestus* von Mode, Trends, immer wieder zu aktualisierender Individualität. Sinn wird zu einer Art Augenblicksempfindung, sinnlich gegenwärtig in den Arrangements der Rockszene.«⁵¹ Selbststilisierung und ästhetische Praxis sind nicht Schale, sondern Kern: »Das Tiefste am Menschen ist seine Kleidung, sein Accessoire, sein soziales Milieu, seine Musik.«⁵²

Jugendliche Identität wird – so läßt sich pointiert behaupten – über die *Inszenierung des Ich* entworfen und stabilisiert. Inszenierungen bedeuten aber, und dies ist der riskante Punkt, daß Identität an die *äußere* Form des Auftritts rückgebunden bleibt und unabhängig davon kaum aufrechterhalten werden kann. Es mag charakteristisch für viele Jugendliche sein, daß sie mit der Gefährdung von Möglichkeiten der Selbstinszenierung auch ihre Identität in Frage gestellt sehen. Der Kampf um eigene Sozialräume erhält aus diesem Grunde eine geradezu existentielle Dimension.

Die enge Verbindung von Selbstbild und Selbstinszenierung bietet die Möglichkeit, die These von der Dominanz eines auf die Gegenwart bezogenen Zeitbewußtseins zu erhärten. Von Bedeutung für die Selbstdarstellung sind solche Phänomene, die sich auch in szenischen Ausdrucksmitteln sinnlich faßbar präsentieren und in ihnen abbilden lassen. Was nicht der sicht- und hörbaren Selbstinszenie-

50 Vgl. Baacke; P.W. Rech, Ästhetisches Verhalten der Jugend als Sinn-Zugriff, in: F. Bohnsack (Hg.), Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise, Frankfurt a.M. 1984.

51 Baacke, Lebensstile, 211.

52 Ebd., 211.

rung und damit dem eigenen Auftritt dienlich gemacht werden kann, verliert schnell an Reiz und Relevanz. Zum Auswahlkriterium für identitätshaltige Symbolisierungsvorgänge wird daher die Umsetzbarkeit in unmittelbare, direkt erlebbare und möglichst effektvolle (»echt starke«) Wirkungen. Wo Stilelemente aufgegriffen und zitiert werden, geschieht dies nicht kritisch-reflexiv, sondern symbolisch-vereinnahmend, sie werden dem Bedürfnis nach Expressivität im Hier und Jetzt untergeordnet. Geschichtlichkeit gibt es weniger als vertikale Bewußtseinsform, die die Gegenwart aus der Vergangenheit heraus zu verstehen und zu erklären versucht, sondern nur als szenischen Verweis. Ein ästhetischer Bezug auf die Zukunft ist ebenfalls nur insofern interessant, wie utopische Gehalte symbolisch repräsentiert und stilbildend der Gegenwart einverleibt werden können. Ästhetische Praxis in der Jugend läßt deshalb auf eine *Vorherrschaft des horizontalen Zeitbewußtseins* schließen.

Was für die Logik oder die Moral widersprüchlich sein mag, ist für die Ästhetik noch lange nicht unvereinbar. Dies erklärt auch den zum Teil leichtfertigen und bedenkenlosen Umgang mit den Symbolen der nationalsozialistischen Herrschaft, die nicht in jedem Einzelfall auf ein rechtsradikales politisches Bewußtsein schließen lassen, sondern oft nur der Provokation Erwachsener dient.

Die Bastelei mit Symbolen kennt jedenfalls keine Grenzen. Auf ästhetischem Wege kann noch so Heterogenes und Fremdes miteinander verbunden werden, indem die einzelnen Elemente innerhalb des gesamten Arrangements immer wieder anders arrangiert und mit neuen Bedeutungen aufgeladen werden. Dies ermöglicht es, *die Konstruktion von Identität in der Schwebe zu halten*. Brüche im Selbstverständnis der eigenen Person und die Unabgeschlossenheit in Selbstentwürfen lassen sich gleichsam spielerisch aufnehmen und ästhetisch integrieren. Eine Biographie gleicht dann der Szenenfolge in einem Film, die nicht durch eine vertikale Logik, sondern durch eine additive und assoziative Aneinanderreihung von Gelegenheiten und Zufällen zusammengehalten wird – eine Technik, die übrigens ebenfalls von Herstellern sogenannter »Videoclips« erfolgreich angewandt wird.

Interessant für das Verständnis ästhetischer Erfahrungen ist auch das von René Spitz eingeführte Begriffspaar der »coenästhetischen Wahrnehmung«, die in der Pubertät zulasten einer »diakritischen Wahrnehmung« neu wiederbelebt wird.⁵³ Jugendliche unterstützen solche regressiven Wiederbelebungen durch äußere Hilfsmittel, vor allem durch den Genuß lautstarker Pop- und Rockmusik. Das Bedürfnis nach einer regressiven Verflüssigung der Adoleszenz, die eine neue »Entregelung der Sinne«

53 R. Spitz, Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehung im ersten Lebensjahr, Stuttgart 1965; vgl. auch Wirth, Sinne; Th. Ziehe, Pubertät und Narzißmus, Frankfurt a.M. 1975.

anstrebt, und die sinnlichen Stimulierungen des Körpers gelingen unter dem Einfluß einer lauten, stark rhythmisierten Musik offensichtlich leichter.⁵⁴ Auch andere Hilfsmittel wie Nikotin, Alkohol und Drogen, sogar die sich ausbreitenden Formen neuer Religiosität können dem Bedürfnis nach »narzistisch-regressivem Verhalten«⁵⁵ zugeschrieben werden.

Die Verflüssigung der Identität in regressiven Verhaltensmustern erzeugt neue Möglichkeiten ästhetischer Erfahrung, auch wenn dabei äußerst ambivalente Züge zu beobachten sind. Suchtgefahren und ein ruinöser Umgang mit dem eigenen Körper bilden als Formen regressiver Verflüssigung oft eine Gefahr für die Ausbildung einer Erwachsenenidentität. Andererseits können in regressiven Verhaltensweisen auch progrediente Elemente in Erscheinung treten und als persönliche und kulturelle Chance zur Entfaltung kommen.⁵⁶ Die Schärfung der Sinne gelingt in regressiv ausgerichteten Formen ästhetischer Erfahrung leichter, sie können aber auch als Ausgangspunkt für neue Entfaltungsmöglichkeiten und als Vorbedingung für progressive Entwicklungen dienen. »Regression im Dienste des Ich« – so lautet auch die einprägsame Formel von Ernst Kris.⁵⁷ Daß dabei auch eine Sensibilität kultiviert wird, die Verengungen im kulturellen und gesellschaftlichen Leben aufzuspüren und ans Tageslicht zu bringen vermag, ist der Gewinn, der auch für die Erwachsenen von Bedeutung sein kann. Solche Spuren in der ästhetischen Erfahrung Jugendlicher aufzudecken, ihnen nicht nur einen eigenen kulturellen Raum zu geben, sondern auch Hilfe zur Artikulation und zur Verständigung der Generationen anzubieten, dies betrifft bereits den pädagogischen Umgang mit Formen ästhetischer Erfahrung im Jugendalter, zu dem im folgenden Abschnitt noch einige Thesen formuliert werden sollen.

4 Herausforderungen für pädagogisches Handeln

Solange die Forschungslage zu Struktur und Inhalt ästhetischer Erfahrung noch viele offene Stellen aufweist und zahlreiche Phänomene eher beschreibend und befragend als klärend und erklärend erfassen kann, müssen auch praktische Konsequenzen mit der notwendigen Vorsicht und Zurückhaltung formuliert werden. Wo ein sicheres Wissen verwehrt ist, kann allerdings um so deutlicher ein Konstituens pädagogischer Praxis Raum gewinnen, das im Verhältnis zwischen den Generationen ohnehin kultiviert werden muß: Interesse und Gespräch, Reflexion und Handeln sind eingebunden in eine gemeinsame Lebenspraxis, deren Weiterentwicklung die Bereitschaft zur Verständigung und Verantwortung voraussetzt. Hierzu einige abschließende Anmerkungen:

54 Wirth, 96.

55 Vgl. K.E. Nipkow, Neue Religiosität, gesellschaftlicher Wandel und die Situation der Jugendlichen, in: Zeitschrift für Pädagogik 1981, 379-402.

56 Wirth, Sinne.

57 E. Kris, Die ästhetische Illusion. Phänomene der Kunst in der Sicht der Psychoanalyse, Frankfurt a.M. 1977.

4.1 Interesse an Kindheit und Jugend bekunden

Es mag trivial klingen: Eine erste wichtige Voraussetzung für ein Verständnis kindlicher und jugendlicher Ausdrucksformen und der in ihnen sichtbar werdenden ästhetischen Erfahrungen besteht darin, das eigene Interesse am Aufwachen der nächsten Generation zu bekunden und ein solches Interesse auch bei anderen Erwachsenen zu wecken. Zahlreiche, häufig beklagte Entwicklungen und Verselbständigungen in den Feldern der Kinder- und Jugendkultur sind auch auf eine wachsende Trennung der Lebenswelten zwischen den Generationen zurückzuführen. Die Eigenständigkeit des ästhetischen Ausdrucks, dies wäre die Behauptung, spiegelt nicht nur vielfältige Lernvorgänge und Suchbewegungen wider, sie sind oft auch Ausdruck der Not, den eigenen Weg ohne die Hilfe der Erwachsenen finden und gehen zu müssen. Gerade mit abnehmendem sozialen Status und am unteren Rand der Bildungsgänge, wo Lebensplanung und Karriere wenig aussichtsreich erscheinen, sind jugendliche Biographien mit dem Handicap nicht gesprächsfähiger oder gesprächsbereiter Erwachsener belastet. Der Abrutsch oder Ausstieg aus bürgerlichen Mustern der Lebensplanung kann eben schlicht damit zusammenhängen, daß erwachsene Berater und Begleiter nicht vorhanden waren und sich niemand um die Jugendlichen gekümmert hat. Formen der jugendlichen Langeweile (»Total Tüte dieses Jahr«⁵⁸), der Verweigerung bis hin zur Gewaltbereitschaft können auch interpretiert werden als Hilferuf und Aufschrei, ihre Sorgen und Nöte ernst zu nehmen und zu handeln.⁵⁹

4.2 Das Gespräch suchen

Ein Verstehen kindlicher und jugendlicher Erfahrungsweisen – dies mag deutlich geworden sein – bedarf des *Gesprächs, in dem nach Verständigung gesucht wird*. Dies betrifft nicht nur die persönliche Begegnung einzelner Erwachsener mit Kindern und Jugendlichen, sondern in umfassender Weise auch das Gespräch zwischen den Generationen.⁶⁰ Es betrifft nicht allein Eltern und professionelle Er-

58 Überschrift in der Süddeutschen Zeitung vom 26.9.1996, der Untertitel lautet: »Ein bräunlich getünchter Malerlehrling erzählt, was ostdeutschen Jugendlichen wohl durch den Kopf geht, wenn sie Urlauber auf Zeltplätzen verprügeln«.

59 Auch erziehungswissenschaftliche Tagungen sind nicht prinzipiell davor geschützt, das Interesse an Kindern und Jugendlichen zu verlieren. Mit großem Erstaunen hat der Autor dieses Beitrags im Herbst 1996 an einer Tagung über Bildung und Gedächtnis teilgenommen, auf der sich kein einziger Beitrag auf Formen der Bildung und des Gedächtnisses bei Kindern und Jugendlichen bezog.

60 Das Gespräch als Verständigung zwischen den Generationen zu begreifen, ist ein Gedanke, der bereits von Friedrich Schleiermacher formuliert wurde. Vgl.

zieher, sondern genauso die Frage nach dem Stellenwert, den Kinder und Jugendliche in einer Gesellschaft einnehmen. In einen solch übergreifenden Zusammenhang ist das Verhältnis von Erwachsenenkultur und Kinder- bzw. Jugendkultur hineinzustellen – ein Rahmen, der mitbedacht werden muß, wenn von ästhetischen Erfahrungen die Rede ist.

Ein Gespräch findet in der Regel im Medium der gesprochenen Sprache von Angesicht zu Angesicht statt. Dennoch gehen die Möglichkeiten, sich mitzuteilen, weit über die Sprache im engeren Sinne hinaus. Es ist ja gerade das Spezifikum ästhetischer Erfahrung – und dies ist das Reizvolle wie das Schwierige an ihnen –, daß ihre kommunikative Bedeutung eher auf nichtsprachlichen Wegen hervorgebracht und erzeugt wird. Ästhetische Erfahrungen teilen sich oft bildhaft und szenisch, mimisch und gestisch mit. Bild und Szene, die Sprache des Körpers und der Sinne stellen das primäre Medium ästhetischer Erfahrungen dar. Deshalb lassen sich die Gehalte ästhetischer Erfahrungen oft nur auf indirektem Wege ermitteln. Auch dort, wo sie im Jugendalter mit einer extensiv ausgeübten ästhetischen Praxis verbunden sind, genügt deshalb die kommunikative Verständigung im Gespräch alleine nicht, um ihre Bedeutungen zu ermitteln. Es bedarf weiterer interpretativer Verfahren, um ihnen auf die gleichsam *symbolisch verschlüsselten* Spuren zu kommen. Auch die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung hat hier ein wichtiges Aufgabenfeld.

4.3 Die Reflexion der Erfahrung: Bildungsprozesse initiieren

Ästhetische Erfahrungen sind für die Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen von fundamentaler Bedeutung.⁶¹ Alle pädagogischen und didaktischen Maßnahmen greifen ins Leere, wenn die Formen der Weltaneignung im Kindes- und Jugendalter übergangen und nicht als integraler Bestandteil von Lernprozessen begriffen werden. Insbesondere können solche ästhetischen Erfahrungen aufgegriffen werden, in denen selbstgesteuerte Bildungsprozesse sichtbar werden. Was in ästhetischen Erfahrungen so produktiv aufgenommen werden kann, ist ihre schöpferische Dimension und der kreative Umgang mit Symbolsprachen und Symbolen. Bildungsprozesse, die hier anschließen, enthalten die Chance, den Aufbau eines Bildes von der Wirklichkeit mit der Klärung eigener Erfahrung zu verbinden. Lernen und symbolisches Verstehen, ästhetische Praxis und Hervorbringen von Kultur – dies sind Vorgänge, deren Ausgestaltung zu den Grundfragen von Erziehung und Bildung gerechnet werden müssen.

F. Schleiermacher, Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826, hg. v. E. Weniger unter Mitwirkung von Th. Schulze, Düsseldorf/München, 1966; vgl. zu den Formen des Gesprächs auch O.F. Bollnow, Sprache und Erziehung, Stuttgart 1966.

61 Den bildenden Zusammenhang der ästhetischen Erfahrung hat auch Gerd E. Schäfer in seiner Analyse kindlichen Lernens deutlich herausgearbeitet. Vgl. hierzu G.E. Schäfer, Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit, Weinheim/München 1995, 233-286.

4.4 Die Gestaltung von Erfahrungsräumen

Erfahrungen stellen sich fast naturwüchsig im sozialen und kulturellen Umfeld ein, in dem Kinder und Jugendliche aufwachsen. Dennoch ist die Entfaltung von Erfahrungsfähigkeit nicht allein auf die Zufälle alltäglicher Situationen beschränkt. Die Auswahl und Bereitstellung geeigneter Erfahrungsräume, in denen wichtige, vielleicht sogar »Schlüssel«-Erfahrungen erworben werden können, gehört zu den vorrangigen Aufgaben, die das pädagogische Handeln innerhalb und außerhalb schulischer Bildungsarbeit herausfordern:

- Wo müssen ästhetische Erfahrungen artikuliert und bewußt gemacht werden, indem zum Beispiel individuelle und kulturelle Vergleiche zugespielt werden?
- Wo müssen Gelegenheiten zur Erweiterung ästhetischer Erfahrungen geschaffen werden, etwa im Medium der bildhaften und szenischen Künste?
- Wo müssen Gegenerfahrungen ermöglicht werden, die im Kontrast zu durchschnittlich anzutreffenden Erfahrungsfeldern stehen?
- Wo berühren ästhetische Erfahrungen auch den ethischen Diskurs?
- Welches sind für ein Aufwachsen und Erwachsenwerden wichtige ästhetische Erfahrungen, die pädagogisch begleitet und betreut werden müssen?
- Welche ästhetischen Erfahrungen bleiben singulär und individuell bedeutsam, welche haben verbindenden und vielleicht sogar verbindlichen Charakter?

Solche und weitere Fragen machen deutlich, daß die Beschäftigung mit ästhetischen Fragen im Kindes- und Jugendalter nicht zu abschließenden Antworten führt, sondern wieder neue Fragen generiert – ein Prozeß, der nicht allein von pädagogischer, sondern auch von interdisziplinärer und darüber hinaus von kultureller Bedeutung ist.

Dr. Ludwig Duncker ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Pädagogik des Primar- und Sekundarbereichs an der Universität Gießen.

Abstract

So far, an educational theory of aesthetic experience has not been developed. Therefore, this article starts out with some promising structural concepts. Sensory activity, reflective thinking, joyous living and aesthetic expressions are considered categories which allow for a conclusive description of characteristic aesthetic experiences of children and adolescents. The experience of being amazed and the activity of collecting all kinds of things are taken as exemplary phenomena of aesthetic experience in childhood. Later on, in adolescence, the search for identity comes to dominate aesthetic expressions, articulating itself characteristically in the life styles of youth cultures. Any educational assessment of aesthetic experience must be embedded in a dialogue seeking understanding between generations and in a trusted process of reshaping and creating the environment encouraging the aesthetic experience of children and adolescents.

Variationen am Klavier und an theologisch-dogmatischer Tastatur

Ein Beitrag zum Verhältnis von Ästhetik und Theologie

1 Aspekte meiner ästhetischen Wahrnehmung

Solange ich mich erinnern kann, ist die Musik für mein Lebensgefühl und meine Lebensführung zentral gewesen. Ich habe als Rockmusiker und Free-Jazz-Pianist, aber auch als politisch interessierter Zeitgenosse, Christenmensch, Pastor einer lutherischen Landeskirche und Praktischer Theologe nach und nach eine in vieler Hinsicht wichtige Einsicht gewonnen. *Regelbezug und individuelle Artikulation der Regel stehen zueinander in einem unhintergehbaren Verhältnis und konstituieren sich wechselseitig.* An keiner Stelle wird die Regel – die je nach Musikstil eigentümliche melodische und rhythmische »Grammatik«, der Widerstand, den das Instrument den Kompetenzen des Musikers entgegensetzt, die *intentio operis*¹ – identisch reproduziert. An keiner Stelle wird die Regelbezogenheit in einer ekstatisch-individuellen musikalischen Äußerung vollständig verlassen.

Dies gilt für alle Stile und Szenen, mit denen ich in achtunddreißig Jahren musikalischer Tätigkeit Kontakt hatte: ob als Orgelschüler, der Präludien und Fugen J.S. Bachs möglichst authentisch reproduziert, ob als Rock-Musiker, der ein begeisterungsbereites jugendkulturelles Massenpublikum mit den schon etwas angegrauten Hits der »Stones« anturnt, ob als Mitglied eines Free-Jazz-Ensembles, das trotz seines bisweilen ekstatischen Spielgestus niemals dem kleinen, elaboriert zuhörenden Publikum die szenetypische Mischung aus Konzentration und Unglück aus der bildungshungrig angespannten Körperhaltung treiben wird.

Ich sehe diese Problemstruktur in allen Phasen meiner musikalischen Praxis. Beim einsamen Üben am Instrument und bei der Erarbeitung einer knapp notierten Komposition im gemeinsamen Spiel der Band, die sich zwischen der möglichst angemessenen Aufnahme des musikalischen Einfalls und der freien Improvisation hin- und

1 U. Eco spricht neuerdings, in z.T. deutlicher Abkehr von früheren Ausführungen zum »offenen Kunstwerk«, von der »intentio operis«, um die Grenzen einer beliebigen Interpretation des Werkes deutlich zu machen. Vgl. U. Eco, Zwischen Autor und Text. Interpretation und Überinterpretation (Cambridge 1992), München/Wien 1994, 29-98.

herbewegt; bei den immer wieder durch Gespräche unterbrochenen Proben, in denen kritisch und selbstkritisch Fragen gestellt werden – reproduzieren die Musiker in ihren Soli nur die Muster, die sie ohnehin »drauf« haben, oder wird das Gesicht der Komposition ernstgenommen? – und schließlich beim Abliefern eines Ergebnisses im Konzert in der Interaktion der Musiker untereinander und mit dem Publikum. Immer geht es um die nicht-identische Reproduktion des Vorgegebenen, um die individuelle Artikulation der Regel. Die musikalische Äußerung ist nie vollständig »frei«. Noch im abgedrehtesten Free-Jazz-Solo werden melodische und rhythmische Regeln geachtet, und sei es durch bewußte Überschreitung. Und umgekehrt wird die Regel niemals identisch reproduziert, sondern in der individuellen Artikulation verändert wiederhergestellt. »On the long run« kommt es so zu Veränderungen, die über die je individuelle Eigentümlichkeit der Artikulation hinausgehen: Der Stil verwandelt sich.

Das unableitbare Verhältnis von »Regel« und »individueller Artikulation« kann als Signatur für das Lebensgefühl der Moderne überhaupt angesprochen werden; sowohl im emphatisch-zustimmenden wie im krisenhaft und lebensbedrohlich erfahrenen Sinn. Wer in Prozessen ästhetischer Produktion engagiert ist, entwickelt gelingendenfalls »nur« eine besondere Sensibilität für ein Charakteristikum moderner Lebensführung, das er/sie mit allen ZeitgenossInnen teilt. In dem Maße, wie die feudale Welt zerfällt und damit die Identität von gesellschaftlicher Ordnung und je-individueller Lebenskonzeption sich auflöst, kann die Konstituierung des Subjektes nur in einer Vermittlungsleistung gelingen, die jedem Individuum zugemutet wird: jede/r muß auf je eigentümliche Weise, im Kontext seiner/ihrer Lebenswelt, das »Unsagbare«, die vorsprachlichen affektiven Impulse, mit der sprachlich repräsentierten Regelmäßigkeit von gesellschaftlichen Ordnungen verknüpfen lernen. Zustimmend-emphatisch wird dies als »Freiheit« oder negativ-abwehrend als grundlegende Verunsicherung, als »Furcht vor der Freiheit«, erfahren.² Denkt man ein Kontinuum, das an seinen Extremen durch die Pole einer vollständigen Übereinstimmung mit der »Regel« und einer vollständig freien, ekstatischen »individuellen Artikulation« bezeichnet würde, so lassen sich relativ mühelos theologische Orientierungen, politische Optionen, psychoanalytisch rekonstruierbare Persönlichkeitsmuster³ und auch Haltungen hermeneutischer Re-

2 Vgl. E. Fromm, Frankfurt a.M. 1966.

3 Vgl. dazu z.B. F. Riemann, Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie (1962), München/Basel 1982.

flexion⁴ danach einschätzen, ob sie stärker dem einen oder dem anderen Pol zuneigen.

Das Verhältnis von »Regel« und ihrer »individuellen Artikulation« läßt sich nicht so bestimmen, daß sich das Individuelle als »Besonderes« dem »Allgemeinen« unterordnen und aus ihm ableiten ließe; das Verhältnis ist erheblich komplexer. In ästhetischer Wahrnehmung und Produktivität wird man dafür im Vollzug wie in dessen Reflexion auf nicht-angestrengte Weise sensibilisiert⁵ – exemplarisch für das gesellschaftliche Leben in der Moderne. Die Regel beinhaltet keine Regel, die Spontaneität des individuellen Subjekts aus sich selbst zu deduzieren; und umgekehrt gewinnt die »Grammatik« der ästhetischen Arbeit wie der gesellschaftlichen Ordnung nur in dem Maße »Sinn«, wie sie im Durchgang durchs Individuelle artikuliert wird. Das Eigentümliche der ästhetischen Wahrnehmung und Tätigkeit gegenüber anderen Bereichen gesellschaftlicher Lebenspraxis liegt darin, daß das Verhältnis von »Regel« und »individueller Artikulation« auf dem Feld des Körperlich-Sinnlichen gelingen oder scheitern wird – und nicht allein auf dem Feld begrifflicher Reflexion. Immer hat man es mit Gestaltungsprozessen von *Zeit*, *Raum* und *Körperlichkeit* zu tun.

Zur *Zeit-Erfahrung*: Lineare Zeit wird entmächtigt und tendenziell aufgehoben. Im Jazz beispielsweise ist die lineare Zeitkette durch polyrhythmische Strukturen überlagert, die insgesamt eher dem Bild eines Raumes als dem einer Linie entsprechen. Bisweilen wird die lineare Zeitkette zugunsten einer rhythmisch freien, »pulsierenden« Spielweise aufgehoben; immer aber kann die Erfahrung des »Swing« nur hergestellt werden, wenn die musikalische Äußerung knapp vor oder hinter, jedenfalls nicht *auf* dem »beat« der auf der zeitlichen Linie angesiedelten rhythmischen Punkte plazierte wird. Der durchlaufende, an der abstrakten Sekundenfolge orientierte Zeitstrom wird zugunsten einer körpernäheren, impulsiven Zeitwahrnehmung verschoben.

Über die stilistische Eigentümlichkeit des Jazz und der mit ihm verbundenen Szene hinaus ist die Zeit der Musik-Begehungen die Zeit des Hier und Jetzt.⁶ Wer als Musiker während eines Solos schon an

4 Beispielsweise würde *J. Lacan* (Schriften I, Olten 1973) von der Notwendigkeit des gegenüber dem je-individuellen Subjekt »Anderen« der Sprache sprechen, *J.-P. Sartre* dagegen darauf hinweisen, daß die Regelmäßigkeit der »Sprache« gar keinen Sinn gewinnen würde, wenn sie nicht durch je-individuelles »Sprechen« in nicht deduzierbarer Weise selbst modifiziert würde.

5 Vgl. dazu bereits *I. Kants* Unterscheidung des ästhetischen Urteils vom Urteil der reinen und der praktischen Vernunft, in: *ders.*, »Kritik der Urteilskraft«, 1. Teil 1790.

6 Vgl. dazu neuerdings *G.M. Martin*, Zum Stichwort »Augenblick«. Eine theologische und kulturkritische Skizze, in: *EvTh* 56 (2/1996) 145-155.

das nächste Stück denkt, wird nicht gut spielen. Wer als TeilnehmerIn einer Rave-Party daran denkt, daß er/sie morgen früh wieder auf der Matte stehen muß, bringt sich um die intendierte Erfahrung. In der populären Musikkultur ist die Zeit des musikalischen Acts eine andere als die alltäglich-profane Zeit. Das gilt niemals radikal: Wer sich in den alltäglichen Welten der verpflichtenden Macht linearer Zeitstrukturen auf Dauer entziehen wollte, wird schnell die Ausgrenzungsmechanismen zu spüren bekommen, durch die unpünktlich Arbeitende zur Raison gebracht werden.

Analog die *Raum-Erfahrung*: Wer an einer Techno-Party teilnimmt, überschreitet die Grenze von einem profan-alltäglichen hin zu einem anderen, nicht-alltäglichen Raum, und er/sie wird nach der Begehung des »anderen Raumes« – durch die Raumerfahrung verändert – in den alltäglichen Raum wieder zurückkehren. Die Reise in den »anderen Raum« hat konzentriert die Wahrnehmung und *Stilisierung des eigenen und der fremden Körper* zum Gegenstand. Der Übertritt aus dem Raum der Alltagsregeln in den »anderen Raum« wird vor allem durch Körperinszenierungen verschiedener Intensität und Stilikistik markiert, die in Make-up, Klamotten und Ornamenten je nach Szenezugehörigkeit gestaltet sind. Die unterschiedlichen Rauschdrogen erleichtern den Grenzübertritt und beschleunigen die Reise in das Zentrum des »anderen Raumes«. Auf dem Höhepunkt der Reise kommt es zu Erfahrungen mit dem eigenen Körper und den Körpern der anderen, die mit den Stichworten der »Fluß-Erfahrung« und der »Communitas« zutreffend beschrieben werden können; dabei meint »Fluß« die Steigerung der körperlichen Präsenz, das Zerfließen der Grenzen zwischen Tätigkeit und unterbrechender Reflexion wie der zwischen Selbstwahrnehmung und Wahrnehmung anderer, ein Gefühl von Macht und Kontrolle über Bewegungen und Handlungen; »Communitas« meint ein beglückendes Gefühl spontaner Einung zwischen mir und den anderen, von Individualität und Sozialität, ohne daß es zu einer Verschmelzung und zur Aufgabe je eigenen Subjektseins kommt.⁷ – Nach der Begehung des »anderen Raumes« wird die Grenze wieder in umgekehrter Richtung überschritten. Kleidung und Make-up werden gewechselt, es kommt zu unterschiedlich schmerzhaften Prozessen der Ernüchterung, vielleicht zu Konflikten mit Alltags-Autoritäten (»Junge, du hast auch schon einmal besser ausgesehen«).

Im Folgenden werde ich dem Verhältnis von Regel und ihrer individuellen Artikulation, der Gestaltung von Zeit, Raum und Körper in theologischen Texten nachgehen. Ich interessiere mich dabei für Probleme, die religionspädagogisch eher fern lie-

7 Vgl. dazu die ritualtheoretischen Überlegungen bei V. Turner, *Vom Ritual zum Theater*, Frankfurt a.M. / New York 1989, insb. 28ff.

gen: für trinitätstheologische und christologische Erörterungen aus alter Zeit. Jazz-Musiker sollten auch nicht nur *Miles Davies* und *Louis Armstrong* als authentische Vertreter ihrer Musiktradition hören, sondern beispielsweise auch *J.S. Bach* und *Josquin Desprez*. Es reicht nicht zu, nur solche Werke als das Andere des freien Spiels zu wählen, die für ein spätes Stadium im Spiel von Tradition und spontaner Artikulation eintreten. Das »freie Spiel mit der Form« – die Entsprechungen in ästhetischer Perspektive reizen hier und dort.

2 Aus der Perspektive kreativer Praxis: Zum trinitarischen und christologischen Dogma

2.1 Die Regel und ihre individuelle Artikulation

2.1.1 Die Ur-Gestalt des Symbols: Vollendete Intimität in der Selbheit der Personen

Die theologische Tradition unterscheidet in der Gotteslehre zwischen der internen und ökonomischen Trinität. Die ökonomische Beziehung des dreieinigen Gottes zur Welt und zu den Menschen, die in der Gabe des Sohnes und in seiner Dahingabe »für unsere Sünden« ihre Gestalt findet, hat die interne Beziehung zwischen Vater, Sohn und Geist zur Voraussetzung.

In einer Predigt Luthers heißt es: »Daher saget Augustinus und andere alte Lerer: Opera Trinitatis ab extra sunt indivisa, das ist: die werck der heiligen Dreifaltigkeit sind von aussen unzerteilet, der Vater, Son, heiliger Geist ist ein einiger Schöpffer, nicht drey gegen der Creatur ... Wir sollen aber Gott nicht allein ansehen von aussen in seinen werken, sondern er wil auch erkant sein, was er inwerts ist, inwendig ist ein enig wesen und drey Personen: der Vater, Son, heiliger Geist, nicht drey Götter, Beten derhalben nur ein Gott an. Wie gehets denn zu? unaussprechlich ist, die lieben Engel können sich nicht gnugsam darüber verwundern vor freuden, uns wirds ins Wort gefasset und furgepredigt. Wenn wir den ... stinckenden Madensack abgelegt haben, wollen wir unser ewige freude und seligkeit daran haben ...«⁸

Luther betont das Geheimnis der innertrinitarischen Beziehung; er verwahrt sich gegen jeden Versuch einer »mathematischen«, philosophischen oder naturwissenschaftlichen Spekulation. Das theologische Nachdenken über den innertrinitarischen Verkehr zwischen Vater, Sohn und Heiligem Geist ist streng symbolisch gedacht, in dem einzigartigen Sinne, daß er menschliches Reden erst begründet und ermöglicht: Das Wort Gottes ist das »Wesen«, ist die eigentliche, innere Gestalt menschlicher Symbole (Bilder und Zeichen):

»Es weyßet auch wol ettwas hievon das menschlich wort, denn ynn demselben erkennt man des menschen hertz ... Also ist ynn gott auch, da ist seyn wort yhm so ebengleych, das die gottheyt gantz darynnen ist, unnd wer das wort hat, der

8 WA 49, 239, 21ff, Handschrift Dungersheim.

hatt die gantze gottheyt. Aber es feylet hie diß gleychniß auch; denn das menschlich wort bringt nit weßentlich oder die natur des hertzen mit sich, sondern nur bedeutlich, odder alß eyn zteychen ... Aber hie ynn gott bringt das Wort nit alleyn das tzeychen und bild, sondernn auch das gantz weßen mit sich und ist ebenßo voller gott, alß der, des bild oder wort es ist.«⁹

Symbole erschließen Bedeutungen und Lebenswirklichkeiten, die anders nicht sagbar und erfahrbar werden. Die Arbeit an der symbolischen Ordnung ist zugleich Streit um die Wirklichkeit. Das Spiel zur Erschließung des traditionellen christlichen Ursymbols bewahrt »theo-ökologisch«, versuchsweise, die symbolische Ordnung vor dem Zugriff theologischer Modernisierungstheoretiker, die die christliche Religion jeweils das besagen lassen, was ihnen nach dem Maß ihrer für sich selbst reklamierten Modernität opportun erscheint.

Die interne Trinität ist der ökonomischen vor- und übergeordnet. In der Beziehung Gottes in sich selber, hier und nur hier im Verkehr zwischen Vater, Sohn und Geist, ist die Intimität in Beziehung und Selbigkeit des je-eigenen Personseins vollständig gewahrt. Alles, was dem Vater gehört, hat er mit dem Sohn gemeinsam; alles, was im Sohn ist, kommt vom Vater, und woran der Sohn teilhat, daran hat auch der Vater teil.

Von hier aus wird die ökonomische Trinität, der Verkehr Gottes mit den Menschen, erst verstehbar. Ihr zentrales Symbol ist das Kreuz. Vom Symbol des Kreuzes her werden alle anderen Symbole in ihrer Kraft und Bedeutung bestimmbar. Ich entdecke in diesen Überordnungs- und Ablösungsbeziehungen – von der internen zur ökonomischen Trinität, vom Kreuz zur gesamten Welt der Symbole – eine Analogie zum Verhältnis von »Regel« und ihrer »individuellen Artikulation« in der ästhetischen Praxis.

Um die Beziehung von Vater und Sohn in der internen Trinität zu charakterisieren, nimmt Luther die symbolische Formulierung auf, der Vater zeuge den Sohn »in ewiger Zeugung«. Die Formel will eine Beziehung beschreiben, die zugleich vollständig intim und in Hinblick auf die involvierten Personen gleichursprünglich ist. Eine Beziehung vollendeter Intimität zwischen Vater und Sohn, die trotzdem beiden Partnern Freiheit und Individualität vollständig läßt. Als »ewige Zeugung« weist das Symbol das Modell einer linearen Reihe von Daten als unangemessen ab. Christus wird immer geboren, ist geboren worden, wird geboren werden:

»... heists in praeterito, so ists in futuro; heists in futuro, so ists in praeterito; heists in praeterito, so ists in praesenti, semper idem est. Hic non est tempus.«¹⁰

9 Aus: Kirchenpostille 1522, 187, 9ff.

10 Votum *Luthers* zu den Promotionsthesen von Georg Maior, WA 39/2, 293, 20ff.

Eine weitere Bedeutungsdimension: Das »Vatersein« des Vaters und das »Sohnsein« des Sohnes ist nicht durch einen sexuellen Akt entstanden gedacht; ein biologisch-sexueller Ursprung ist gerade *ausgeschlossen*. Ich interpretiere: Vollendete Intimität und wechselseitig vollständig gewährte Individualität und Freiheit ist miteinander zu verbinden, *weil* die Sexualität ausgeschlossen ist. Die sexuelle Tönung der Beziehung zwischen Vater und Sohn würde unweigerlich Intimität in verschlingende Symbiose verwandeln, die die Selbstständigkeit der einzelnen Personen nicht mehr zuläßt. Das Machtverhältnis zwischen Vater und Sohn ist von der Verbindung mit sexueller Herrschaft gelöst, damit auch von einer sexuellen Konkurrenz zwischen Vater und Sohn. Die Konstituierung des Subjektes verdankt sich nicht der Triangulierung (Kind – Mutter – Vater), sondern ist in einem streng konzipierten Dual gedacht. Die Zeugung des Sohnes ist vom Vater aus ein intentionaler Akt: Er hat den Sohn, ja er hat diesen Sohn gewollt.

Im modernen Diskurs über die Konstituierung des menschlichen Subjekts und der Begründung von Kultur sind die skizzierten Argumentationsfiguren nicht ganz unbekannt: Es sei ein Ur-Symbol zu benennen, von dem aus alle anderen symbolischen Spiele bestimmbar werden; und die Beziehung zwischen Vater und Sohn stelle den Ur-Konflikt dar, an dem sich das Schicksal individueller Lebensgeschichte entscheide, aber auch die Möglichkeit kulturellen Zusammenlebens. Freuds »wissenschaftlicher Mythos«: die menschliche Kultur sei in einem Vätermord begründet, den die aus sexueller Konkurrenz zum Vater haßerfüllten Söhne am Anfang der Entwicklung begangen haben; die Verbote der Kultur und die innerpsychische Instanz des Gewissens seien durch internalisierte Schuldgefühle über diese Untat begründet worden.¹¹

Die Vater-Sohn-Beziehung der internen Trinität ist, nach Luther, frei von jeder Verbindung von Macht und sexueller Beherrschung (der Frauen), von Macht und sexueller Verdrängung (der Söhne) und insgesamt also: frei von der Verbindung von Macht, Sexualität und Gewalt. Im Gefälle von »interner« zu »ökonomischer« Trinität ist der Gedanke angelegt, daß nicht die *Gewalt* – der Kreuzestod Jesu von Nazareth – der Grund des Lebens ist, sondern die Versöhnung von Intimität und Personalität, Intersubjektivität und Individualität.¹²

11 S. Freud, Totem und Tabu ... (1917/19), in: *ders.*, Kulturtheoretische Schriften, Frankfurt a.M. 1986, 287ff.

12 Hier finde ich ein von ihm selbst nicht vorgetragenes Argument für die christologischen Reflexionen von R. Girard in: Das Ende der Gewalt ..., Freiburg i.Br. 1983.

2.1.2 Das zentrale Symbol der ökonomischen Trinität: das Kreuz

Die Kommunikation zwischen Vater und Sohn bleibt nicht in der Intimität des innertrinitarischen Verkehrs. Der Sohn geht in die Fremde (Phil 2,6-10). Gott wird Mensch, der Sohn nimmt die Gestalt eines Geschöpfes an, er nimmt seinen Weg dorthin, wo Tod und Sünde herrschen: wo im vollständigen Gegensatz zur innertrinitarischen Beziehung Überordnung nicht ohne Gewalt, Intimität nicht ohne Verschlingung, Herrschaft nicht ohne Tod zu haben ist. Das zentrale Symbol dieses Weges ist das Kreuz. Seit frühen vor-paulinischen Texten wird betont, daß die Notwendigkeit des Kreuzestodes nicht als Konsequenz einer Sünde des Sohnes zu verstehen sei. Der Tod des Sohnes ist nicht Strafe für eine Trennung vom Vater. Er muß für unsere Sünden sterben (vgl. 1Kor 15,3-5).

Auf diese Weise wird das Kreuz als Symbol für einen Tausch, für eine »ökonomische« Interaktion zwischen Gott und seinen Geschöpfen gedacht. Der Sohn gibt uns seine Gerechtigkeit und nimmt unsere Sünde als Gegengabe an: dies ist, so Luther, der »fröhliche Wechsel und Tausch«, der die Freiheit eines Christenmenschen begründet.¹³ Die Gabe seines Lebens an den Vater ist das Opfer, das allein in der Lage ist, zerbrochene Intimität zwischen Gott und Menschen herzustellen.¹⁴

Die Gewaltförmigkeit dieses Geschehens wird nicht verleugnet. Luther besteht darauf, daß im Kreuz auch ein Konflikt zwischen Vater und Sohn deutlich werde. Mit dem Schrei am Kreuz (Mt 27,46): »Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?« habe Jesus seinen Willen rebellisch dem Willen Gottes entgegengestellt, er sei in seinen Augen einem Sünder gleich geworden, wenn auch in Wahrheit ohne Sünde geblieben.¹⁵ Inhaltlich handelt es sich um den Konflikt zwischen dem Willen zu leben und dem Gebot zu sterben. Liebe und Intimität, Gewalt und Konflikt zwischen Vater und Sohn sind nicht auf unterschiedliche personale Beziehungskonstellationen verteilt, sondern machen erst in ihrer Ambivalenz die Wahrheit der Beziehung aus. Die Zweigesichtigkeit der Reflexion zur internen und zur ökonomischen Trinität bindet Versöhnung von Intimität und Personalität auf der einen, Konflikthaftigkeit und Gewalt auf der anderen Seite zusammen. Sie sind die zwei unterscheidbaren, aber nicht voneinander abzutrennenden Seiten der menschlichen symbolischen Rede von Gott. Auf diese Weise wird verhindert, daß das Gottesbild in die Rede von zwei Göttern zerfällt, einen versöh-

13 WA 7, 54, 21ff; WA 7, 55, 8ff. Vgl. auch: WABr 1, 35, 24-34; WA 4, 624, 29-31; WA 2, 145, 18ff und öfter.

14 Vgl. zur ökonomischen Struktur des Gabentausches M. Mauss, *Die Gabe ...*, in: *ders.*, *Soziologie und Anthropologie*, Bd. 2, Frankfurt a.M. u.a. 1978, 9ff.

15 WA 5, 605, 13ff.

nenden und einen strafend-gewaltsamen Gott. Würde die dunkle Seite der Ambivalenz aus der symbolischen Rede von Gott eliminiert, würde die mit dem menschlichen Leben untrennbar verbundene Gewaltsamkeit ebenfalls verleugnet: Jeder Akt der Nahrungsaufnahme ist verbunden mit der Auslöschung von Leben. Lebenserhaltung ist nur möglich um den Preis des Todes anderen Lebens.

2.1.3 Die Macht des Symbols und die Konstituierung des Ich

Ohne Bezug auf die vorgegebenen zentralen Symbole der Trinitätslehre kann der Mensch – nach Luther – sein Leben nicht wahrnehmen, ich interpretiere: sein »Ich«, sein »Subjektsein«. Zugleich gibt er den Symbolen seine Gestalt. Menschliche Subjektivität und symbolische Rede von Gott sind aufeinander bezogen. Da ist sie wieder: die Beziehung zwischen »Regelhaftigkeit« und »individueller Artikulation der Regel«.

Das Nachdenken über Gott schließt das Nachdenken über das »Ich« notwendig ein. Gott gibt sich den Menschen – durch die Schöpfung in allen Kreaturen, durch die Versöhnung in seinem die Sünde tragenden Wort Jesus Christus, durch die Glauben schaffende Predigt in seinem Geist. In seiner Gabe nimmt er das Ich des Menschen an und schafft es neu. Glauben geschieht – menschlich gesehen – darin, daß ich diese Gabe auf mein Leben beziehe: »für dich gegeben«. Das menschliche Ich wird neu – unter den Bedingungen der vorerst noch weiterbestehenden Alten Welt: simul iustus et peccator.

Die reformatorische Rechtfertigungslehre läßt das »Ich« des Menschen von außen, von Gott her als neue Kreatur geschaffen werden.¹⁶ Aber auch in dieser Logik bleibt das »Ich« des Menschen entscheidend für die Frage, wie der Glaube Gestalt gewinnt, auch im Denken. Ohne Bezug auf menschliche Subjektivität ist dogmatische Reflexion nicht denkbar. Ihr Inhalt – die Rechtfertigung des gottlosen Menschen – findet eine anthropologische Analogie. Wie (theologisch) der in sich verkrümmte Mensch durch die Gabe des Wortes in einem »fröhlichen Wechsel« zu einem neuen Menschen in Christus verwandelt wird, so wird das Ich des Menschenkindes (anthropologisch) in einer frühen Phase seiner lebensgeschichtlichen Entwicklung aus dem Stadium des primären Narzißmus befreit und fähig, Beziehungen zu anderen und zu sich selbst aufzubauen.¹⁷ In beiden Hinsichten handelt es sich nicht bloß um eine Modifikation

16 Vgl. D. Lange (Hg.), *Überholte Verurteilungen? ...*, Göttingen 1991, 28f.

17 Vgl. M.S. Mahler, *Die psychische Geburt des Menschen ...*, Frankfurt a.M. 1980; sowie B. Grunberger, *Vom Narzißmus zum Objekt*, Frankfurt a.M. 1982.

am sonst identisch bleibenden »Ich«, sondern um seine grundlegende, allein von außen mögliche Neukonstitution.

Gerade von Luther her gesehen, geschieht hier mehr, als daß Menschen Symbole finden, an denen sie ihr Leben verstehen lernen. Dem »Ich« begegnen nicht nur bedeutungsstiftende Symbole, sondern das machtvolle göttliche Subjekt, dem es sein Leben verdankt und durch das es zum neuen Menschen wird. Das ist ein Machtgeschehen. Luther wird nicht müde, es zu beschreiben – oft in dualen Oppositionen: sacramentum und exemplum; Regiment Gottes zur Rechten und zur Linken; zentral die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium, die im Nachdenken über das Verhältnis zwischen Theologie und Ästhetik schon Karriere gemacht hat.

2.1.4 Evangelium und Gesetz

G.M. Martin¹⁸ hat Gesetz und Evangelium im Sinne von Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit unterschieden: Während das Gesetz eindeutige Ableitbarkeit von der Regel zum besonderen Fall voraussetzt, werden durch die Predigt des Evangeliums Gott, Mensch und Welt verschieden »lesbar«. Es gibt nicht nur eine, sondern verschiedene lebbare Möglichkeiten dieses Verhältnisses. Deshalb gehört es zur evangelischen Predigt, daß sie von den Hörenden in je unterschiedlicher, von keiner Regel ableitbaren Weise weitergesponnen wird.

Martin achtet auf die *Entsprechung* zwischen theologischem und ästhetischem Urteil; ein Aspekt, der mir jetzt nicht mehr ausreichend erscheint. Denn in beidem, in Gesetz und Evangelium, begegnet Gott nicht nur als eindeutige bzw. mehrdeutige Bedeutungsgestalt, sondern als Macht, die den Menschen bis an die Grenze des Selbstverlustes in die Verzweiflung treibt (Gesetz) und in einen Verkehr einbezieht, der das Personzentrum des Menschen neu konstituiert (Evangelium).

Ich setze noch einmal bei der *Raum-Gestalt* kreativer Praxis an. Luthers Beschreibung des »fröhlichen Wechsels« läßt sich in Analogie zu den im »anderen Raum« gesuchten Erfahrungen der »Communitas« und der »Fluß-Erfahrung« verstehen.

Der Mensch wird in eine intime Beziehung aufgenommen, wie zwischen Bräutigam und Braut. Die Communitas zeigt sich im Austausch ganz ungleichgewichtiger Gaben: Christus gibt Gnade, Leben und Heil; der Mensch gibt Sünden, Tod und Elend. Beide Partner können die Gaben des anderen nicht abweisen. Sie sind verpflichtet, sie anzunehmen und wiederum eigene zu geben. Der Mensch, die »Braut«, wird durch die Communitas mit Christus – eine radikale Liebesbeziehung, die ihren Namen verdient – völlig verändert, ein anderer, eine andere als vorher, und zwar vollständig.¹⁹

Das *Fluß-Geschehen*: Ein machtvoller Strom, der nicht nur alles wegspült, was bisher Sicherheit gegeben hat, sondern die Glauben-

18 G.M. Martin, in: EvTh 44 (1984) 46–58.

19 WA 7, 54ff; mit Kontext der zitierten Stelle.

den selbst erfaßt. Der, die Glaubende wird Teil dieses Stromes, und alle Beziehungen zu anderen Menschen und zur geschöpflichen Welt insgesamt werden in den Fluß von Gnade und Liebe einbezogen. »Wenn Gottes Wort im Schwange ist, dann werden die Seelen aufgerichtet und erquickt, weil sie lebenserneuenden Schwingungen ausgesetzt werden ... Faktisch wird hier die gesamte Lebensstruktur des Glaubens als ein Prozeß des Fließens und Strömens beschrieben ...«²⁰. Das Evangelium ist ein Fluß an Lebensenergie; es ist zugleich inhaltlich konturiert, gibt Gestalt-Entwürfe, die – als Gabe und als Vorbild – zu lebenserhaltenden inneren Bildern in den Glaubenden werden können. Der lebensschaffende Fluß des Evangeliums braucht eine Gestalt, um im Lebensprozeß der Menschen wirksam zu werden. Das Verhältnis von »Fluß« und »Gestalt« kommt durch die Formel von *K. Barth*, »Evangelium und Gesetz«²¹, sinnfällig auf den Begriff. Der Lebensstrom des Evangeliums braucht das Gesetz als seine »Form«, wenn seine »Wahrheit« in der »Wirklichkeit« des menschlichen Lebens Gestalt gewinnen soll. Die Gestalt Jesu Christi und die Geschichte des Bundes Gottes mit seinem Volk konturiert die Macht Gottes, mit der er den Menschen in seine Gnade einbezieht und neu macht.²²

Ich notiere zu dieser Zuordnung von Evangelium und Gesetz einige Entsprechungen in der ästhetischen Reflexion: *F. Nietzsche* ordnet das Gegenüber des »Dionysischen« und des »Apollinischen« einander zu: Das »Ureine« und »Wahrhaft Seiende« braucht Maß und Form, die unsagbare Selbstvergessenheit braucht Grenze und Gestalt, um zur Darstellung zu kommen; umgekehrt braucht das individuell-maßvolle Apollinische das Überströmende, Leidenschaftliche, Umfassend-Vereinende des Dionysischen, um als Gestalt lebendig zu werden.²³ *M. Heidegger* sieht im Kunstwerk die Wahrheit des Seins als Un-Verborgenheit zur Gestalt kommen, und zwar in der Zeit-Form des Augenblicks: Nicht als würde etwas enthüllt, das ohnehin da ist, sondern als Werden der Wahrheit, das hier und jetzt geschieht.²⁴ Daß die Dimensionen Sinnlichkeit und Gestalt in Konflikt und Versöhnung aufeinander bezogen werden müssen, hat bereits *F. Schiller* eingefordert.²⁵ Im Folgenden werde ich zu »Raum«, »Zeit« und »Körper« theologisch konzentrierte Reflexionen aufsuchen.

20 *M. Josuttis*, Die Predigt des Evangeliums nach Luther, in: *ders.*, Gesetz und Evangelium in der Predigtarbeit ..., Gütersloh 1995, 61.

21 *K. Barth*, in: Theologische Existenz heute, Heft 32, München 1935.

22 Vgl. zur notwendigen Aufeinanderbeziehung von »Macht« und »Gestalt« des Heiligen *M. Josuttis*, Die Einführung in das Leben ..., Gütersloh 1996, z.B. 159; 164.

23 *F. Nietzsche*, Die Geburt der Tragödie aus dem Geist der Musik (1872 und 1886), Stuttgart 1991.

24 *M. Heidegger*, Der Ursprung des Kunstwerkes (1936), Stuttgart 1960.

25 *F. Schiller*, Philosophische Schriften: Teil 2, Weimar/Böhlau 1962.

2.2 Der Raum des Heiligen und das Wort der Verheißung

Die skizzierten Überlegungen zur Trinität beinhalten Raum-Vorstellungen. Sie erscheinen als paradox: Einerseits legt die Unterscheidung an der Trinität zwischen »innen« und »außen« nahe, mit der Einbeziehung des Menschen in den Verkehr mit Gott sei eine Raum-Erweiterung verbunden, ein Über-Sich-Hinausgehen Gottes zu den Menschen. Andererseits wäre die Vorstellung absurd, Gott sei in seiner Beziehung in sich selbst auf einen Raum eingegrenzt.

Augustin hat in den »Bekenntnissen« seine Erinnerungen an den Weg, auf dem er zum Christen wurde, in einer paradoxen räumlichen Struktur beschrieben: den Ort aufzufinden, an und in dem er immer schon war.²⁶ Der Text ist von Anbeginn als Anrede an Gott formuliert – nicht erst, nachdem Augustinus von seiner Bekehrungserfahrung berichtet. Damit wird unausgesprochen die Frage beantwortet, welches der eigentliche Ort des »Ich« der Bekenntnisse ist. Augustin geht den weiten Raum seiner Erinnerungen durch, stellt sich Bilder, Personen, Situationen, Gedanken und Entscheidungen vor Augen. Er unterwirft im Gebet den gesamten emotionalen und intellektuellen Prozeß Gott – und hierdurch wird Gott als das Subjekt erkannt und geehrt, das eigentlich diese Lebensgeschichte »schreibt«. Gott ist dieses Subjekt von allem Anfang an. Augustin findet zur fundamentalen Einsicht in die Unterscheidung zwischen Geschöpf und Schöpfer, damit auch in die Hinweis-Funktion aller Geschöpflichkeit auf Gott als seinen innersten Grund.

Die *Raum-Vorstellung*: als Weg des erinnernden Subjekts von Außen nach Innen, wo es Gott als dem begegnet, der seinem »Ich« näher ist als »es selbst«, als das Ich der erinnernden Selbstreflexivität²⁷; oder als Weg von der Oberfläche zum Grund des Lebens.

Die paradoxe Raum-Struktur kehrt in anderer Weise in liturgischen Überlegungen wieder: Auf der einen Seite wird festgehalten, daß Allwirksamkeit und Allgegenwart Gottes die Trennung zwischen heiligen und profanen Sphären ausschließen²⁸; auf der anderen Seite wird die gottesdienstliche Liturgie als »Weg in das Leben« beschrieben, als Überschreitung der Grenze zu einem umfriedeten Gefühls-Raum des Heiligen, der sich zentripetal zu einer heiligen Atmosphäre verdichtet, die die Kommunizierenden in sich aufnimmt und

26 *Augustinus*, Bekenntnisse. Zweisprachige Ausgabe. Aus dem Lateinischen von J. Bernhart, Frankfurt a.M. 1987.

27 Vgl. dazu: J. Ringleben, Interior intimo meo. Die Nähe Gottes nach den Konfessiones Augustins, Theologische Studien 135, Zürich 1988.

28 V. Vajta, Die Theologie des Gottesdienstes bei Luther, Göttingen 1959.

schließlich nach einer erneuten Grenzüberschreitung in den Raum der Profanität wieder entläßt.²⁹

Der paradoxen Raumstruktur entspricht die unauflösbare Gleichzeitigkeit ihrer energetisch-machtvollen und ästhetisch-gestalteten Dimension. Nach *G. Böhme*³⁰ sind machtvolle Atmosphären dieser Art zugleich von Menschen gestaltete Räume. Wie Augustin an einer unvorhersehbaren Station seines Lebensweges Gott begegnet, in dem er doch von Anfang an lebt, so werden umfriedete Räume gestaltet, um die Begegnung mit dem Gott zu ermöglichen, der überall und in allem ist.

Das liturgische Handeln vollzieht sich für Liturgen und alle gottesdienstlich Beteiligten als Verhalten in einem Raum, der durch Sprechen, Singen, Beten und Begehen zugleich als gottesdienstlicher Raum hervorgebracht wird. Bevor Gottesdienst gefeiert wird, sind Architekten, Bildhauer und Maler am Werk gewesen. Die Paradoxie, daß der Mensch in einem Bereich handelt, in dem sein Handeln nichts ausrichtet, betrifft das Verständnis des heiligen Raumes in allen Stadien seiner Entstehung und Gestaltung.

Das gestalterische Moment am Wort Gottes ist in der Sprache Luthers mit »äußerlich« ausgedrückt:

»Ja, es soll und muß äußerlich sein, daß man's mit Sinnen fassen und begreifen und dadurch ins Herz bringen könne, wie denn das ganze Evangelion ein äußerlich mündliche Predigt ist. Summa, was Gott in uns tuet und wirket, will er durch solch äußerliche Ordnung wirken.«³¹

Das Wort ist in diesem Verständnis immer zugleich Kraft und Bedeutung (»virtus und significatio«³²), energetischer Strom und gestalteter Sprechakt. Daß die Verheißung als performativer Sprechakt die Wirklichkeit herstellt, die sie ansagt, hat zur Voraussetzung, daß der Sprechende die Macht hat, sein Versprechen einzulösen.³³ Wird in den alltagssprachlichen Situationen diese Machtkonstellation durch die personale Wahrhaftigkeit bzw. die Kontextbedingungen garantiert, so im Wort der Verheißung allein durch die machtvolle Präsenz des Heiligen, die sich im Verheißungswort Raum schafft und sich auf den Menschen ausdehnt.

29 So *M. Josuttis*, *Der Weg in das Leben ...*, München 1991, in Aufnahme der phänomenologischen Raum-Analyse von H. Schmitz.

30 *G. Böhme*, *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*, Frankfurt a.M. 1985.

31 *M. Luther*, *Großer Katechismus*, zit. nach: BSLK, 1952, 697,4ff.

32 Ebd., 705,47f.

33 Zur Unterbewertung dieses Aspekts vgl. z.B. *O. Bayer*, *Gegenwart: Schöpfung als Anrede und Anspruch*, in: *Luther* 59 (1988) 131-144.

2.3 Ewige Zeit, kommende Zeit, Zeit des Augenblicks

Ich knüpfe noch einmal an die Vorstellung von der »ewigen Zeugung« an, die oben im Kontext von Luther interpretiert wurde, und führe die Diskussion jetzt mit Streiflichtern auf die Zeitvorstellungen fort, die bei *Athanasius von Alexandrien* und dann auch wieder bei Augustin greifbar werden. Dabei nehme ich jetzt nur die Formeln des arianischen Streites beim Wort und gehe auf die Formen und Funktionen der Bekenntnisse und der Ketzerpolemik nicht ein. Auch *Arius* setzt die Zeugung des Sohnes durch den Vater vor aller geschichtlichen Zeit an: »... der vor unvordenklichen Zeiten einen eingeborenen Sohn erzeugt hat, durch welchen er auch die Äonen und das All schuf«³⁴; der Sohn sei vom Vater »außerhalb der Zeit« gezeugt, aber er »war nicht, bevor er gezeugt ward«. Arius unterlegt also der göttlichen Ewigkeit eine nach Maßeinheiten unterteilbare lineare Zeitachse. Athanasius: »Der Vater (war) immer im Logos und der Logos (immer) im Vater, so wie sich der Lichtstrahl zum Licht verhält.«³⁵

Luthers Aussage, es sei in der internen Trinität »keine Zeit«, setzt voraus, daß die linear-abstrakte Zeit die *einzig*e Zeit sei. Aber auch die unanfängliche, ungeteilte, ohne Ende bestehende Ewigkeit, in der die drei Personen der göttlichen Trinität kommunizieren, beinhaltet »Zeit«, nur eben eine andere als die Zeit, die – linear oder zyklisch – alltäglich-lebensweltliche Arbeitsabläufe, Lebensgeschichten oder auch intime Beziehung interpunktiert.

Wie begegnet der Mensch, der aus der linearen Zeitstruktur seiner Lebensgeschichte nicht aussteigen kann, Gott in seiner Ewigkeit? Wir sind mit dieser Frage innerhalb der Alten Kirche wieder an die *Confessiones* des Augustinus verwiesen.

Die Annäherung daran, wie Gottes zeit-lose Wort dem Menschen zugänglich werden kann, geschieht in christologischer Spekulation. Das Wort, der Anfang, in dem Gott Himmel und Erde schuf, ist der Logos, Gott der Sohn, der Akt, durch den Schöpfung hindurch geschieht. Gottes schöpferisches Sprechen kann nicht unter einer zeitlichen Struktur verrechnet werden, denn er schafft durch sein Wort erst die Zeit, es ist ein ekstatisches Sprechen, durch das Gott aus seiner ewigen Gegenwart mit der Schöpfung auch alle Zeit herausfließen läßt.

34 Das Glaubensbekenntnis des Arius und Genossen an Alexander von Alexandrien, um 320, zit. nach: A.M. Ritter (Hg.), *Alte Kirche. Kirchen- und Theologiegeschichte in Quellen*, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 1994, 132f.

35 *Athanasius*, Über die Beschlüsse der nizänischen Synode Kap. 20,3, zit. nach: Ritter, a.a.O.

Für menschliches Zeiterleben sind »Vergangenheit« (als nicht mehr da) und Zukunft (als noch nicht da) nicht existent. Dem Erleben zugänglich ist nur die Gegenwart. Das Schema, »Zeit« sei für das Erleben eine lineare Kette von je gegenwärtigen Momenten, die von der Vergangenheit in die Zukunft verläuft, kehrt Augustin um: Gegenwart ist der winzige Zwischenraum, in dem die Zukunft in Vergangenheit umschlägt. Gegenwart ist ein stetig wandernder Punkt, der den Vorrat an Zukunft in Vergangenheit überführt.

An diesem Augenblick hängt die Selbst- und Weltwahrnehmung des Ich. Zeit ist wahrnehmbar als Bewegung aus der Zukunft in die Vergangenheit, die sich in der Gegenwart bricht. Der eigentliche Ort der »Zeit« ist also jenseits aller Ordnungen meßbarer Abläufe. Zwischen der Ewigkeit göttlichen Seins, Handelns und Sprechens und der menschlichen Zeit-Erfahrung liegt eine eigentümliche Entsprechung: Wie es in Gottes Wort, in seinem schöpferischen Sprech-Handeln, kein Vorher und kein Nachher gibt, so ist auch »Zeit« im menschlichen Erleben eine Bewegung von Augenblicken, streng genommen ebenfalls ohne zuvor und danach. Die Bewegung einer jeden menschlichen Lebensgeschichte (und der Geschichte überhaupt) begegnet der aus der Zukunft kommenden Zeit reziprok; sie ist als Weg vorzustellen, der am Ziel des individuellen und menscheitsgeschichtlichen Lebens in die Vereinigung mit Gott einmündet.

Ich denke noch einmal an meine Beobachtungen zur Zeit-Wahrnehmung in meiner musikalischen Praxis: Die Erfahrung des »hier und jetzt«, die Orientierung auf den Augenblick, auf das Spiel mit der Überschreitung linearer Zeitmuster erhalten durch die Reflexionen zur »Zeit« eine eigentümliche Tiefenschärfe und Offenheit für theologische Interpretation.

2.4 Die Ambivalenz des Körpers

Ich erinnere an die theologischen Bemühungen, die Aussagen zur internen trinitarischen Kommunikation der »ewigen Zeugung« von allen biologisch-sexuellen Konnotationen freizuhalten und dennoch die energetische Präsenz im Verkehr zwischen den drei Personen Gottes nicht zu schmälern. In der ökonomischen Trinität wird dagegen aller Nachdruck auf die biologische Faktizität des Körperlichen gelegt.

Athanasius bindet die Rettung des Menschen an diese Voraussetzung. Er erwägt, Gott hätte sich zur Rettung der von ihm getrennten Geschöpfe mit einem bloßen Wort begnügen können. Dann wäre zwar die Macht des Befehlenden offenbar geworden, aber doch defizitär: Der Mensch »hätte die Gnade von außen empfangen und nicht (leibhaftig) in Verbindung mit dem (eigenen) Leib besessen ... Als Gott hatte er (der fleischgewordene Logos) einen eigenen Leib, und indem er sich dieses (Leibes) als eines Werkzeuges bediente, ist er um unseretwillen Mensch geworden. Darum wird auch, was diesem ... zukommt, von ihm selbst ausgesagt ... z.B. das

Hungern, Dürsten, Leiden, Ermüden u.ä.m., dem das Fleisch ausgesetzt ist ... Die dem Logos selbst eigenen Werke aber, wie daß er Tote erweckte ..., vollbrachte er mittels seines eigenen Leibes. Und der Logos trug die Schwachheiten des Fleisches, als wären es die seinigen; sein war ja das Fleisch. Umgekehrt diente auch das Fleisch den Werken der Gottheit, weil sie in ihm war; Gottes war ja der Leib.«³⁶

Nur weil der Sohn wirklich Mensch geworden und damit alle biologischen Attribute der Körperlichkeit angenommen hat, können die Menschen, qua Einverleibung in den Körper des Sohnes (»Nehmet hin und esset, dies ist mein Leib«), in die innergöttliche Kommunikation aufgenommen und so aus ihrer Trennung von Gott befreit werden. Die Idiomenkommunikation zwischen den beiden Naturen des Sohnes hat zur Voraussetzung, daß beide Körper ungeschmälert da sind: der nicht-biologisch rekonstruierbare und dennoch heilsam präsente Körper des Logos und der menschliche Körper des Sohnes, der mit allen biologischen Attributen von Lebendigkeit und Verfall behaftet ist.

Diese Ambivalenz spiegelt sich in einer anthropologischen Basiserfahrung: Wir haben einen Körper, und wir sind ein Körper. Der menschliche Körper ist auf der einen Seite Sitz von kulturgeschichtlich und lebensgeschichtlich erworbenen bzw. zugemuteten symbolischen Einschreibungen und Objekt von Selbstkontrolle und Beherrschung. Der menschliche Körper ist zugleich Sitz von Kraft und Energie, die die symbolischen Einschreibungen, denen das Menschenkind im Prozeß der Erziehung unterworfen wird, immer übersteigt – und dennoch niemals »rein« als Kraft und Energie zugänglich wäre: »Kraft«, »Energie«, »Trieb«, »Intention« usw. sind ja selbst nur Versuche symbolischer Rede, das zu bezeichnen, was unsagbar ist und *bleibt*.

Körperwahrnehmungen und -inszenierungen in ästhetischer Praxis spielen mit der Grenze zwischen diesen beiden Körperweisen des Menschen. Es werden Überschreitungen versucht, die dennoch nur die Grenze bestätigen; im Falle einer mutwillig verhinderten Rückkehr aus dem anderen Körper wäre die Sucht noch die freundlichere Variante zum ansonsten riskierten, bisweilen auch intendierten Sterben, das den einen wie den anderen Körper mit sich reißen würde. Wo diese Unmöglichkeit geachtet wird, kann das Spiel mit der Grenze im Bereich des Körperlichen zur eigentlichen Lust ästhetischer Wahrnehmung und Produktivität werden.

Der Blick auf die theologischen Aussagen zur vollendeten Möglichkeit Gottes, die Widersprüchlichkeit beider Körper in der Idiomenkommunikation aufzuheben, mündet in die heilsame doxologische

36 Athanasius, Reden wider die Arianer, Buch 2, Kap. 67, 68; Buch 3, Kap. 31, zit. nach A.M. Ritter (Hg.), a.a.O., 155.

Unterscheidung von Gott und Mensch ein – und hier, im Lob Gottes, liegt der vornehmste Gegenstand ästhetischer Bildung.

Dr. *Hans-Martin Gutmann* ist Professor für Didaktik der Evangelischen Religionslehre und Kirchengeschichte an der Universität Gesamthochschule Paderborn.

Abstract

Improvised modern Jazz is rule-governed and yet, at the same time, finds its way in spontaneous expression of the rules. Both elements are inevitably linked. Beyond this, the space-time-body dimension is central aesthetically both to performance and perception. Considering dogmatic-theological topoi, we can detect the same mechanisms: Rules and spontaneous articulation of rules as well as the perception of space, time and body. The author gives us a few examples of this. Reading and interpreting texts from the time of the reformation (especially M. Luther) and from the Old Church (especially St. Augustine), the author comes to the conclusion that the above mentioned dimensions are not only inherent in those texts but serve a basic function for the content and practical realization of faith itself. Similar to the aesthetic experience it can result in an encounter here and now between the human subject and the Other, which is God. God inaugurates the game of rules and spontaneous articulation of rules. He is the Creator of all life in the dimensions of space, time and body. It is Him who sustains life and absorbs it.

Praktische Konkretionen

Über den vermeintlichen Künstlichkeit

1. Künstlichkeit als Ausgangspunkt

Wiss aus dem Titel dieser Überlegungen herauszuhebende Bedeutung hat vor allem die Künstlichkeit der Schule. Sie drängt sich schon dem betreuenden Eindruck unübersehbar auf. Wenn künstliche, von Menschen geschaffene Räume sich dadurch auszeichnen, daß sie durch klare Demarkationslinien voneinander getrennt sind und der offenen, durch unbestimmte Horizonte ungeschlossenen Räumlichkeit so wie unsere Schulen Kunst-Räume par excellence. Durch verschiedenartig deutlich markierte Grenzlinien – Wände, Mäuer, Zäune, Zwischenzonen – wird das Schulareal deutlich getrennt von den Perimetern, die außerhalb spielen. Und alte Schulgebäude aus dem 19. Jahrhundert beeindrucken noch heute durch ihren massiven Burg- oder Festungscharakter, der sich auch von der höfischen Höflichkeit und Mäuerlichkeit der Schulgebäude, gerade auch in kleinen Dörfern, herleiten dürfte. Diese alten Schulgebäude strahlen in ihrer Künstlichkeit eine Botschaft aus: Hier ist nicht mehr der diffuse und banale Alltag – hier betritt man, auch über unpassende Außentreppe und Treppenhäuser, die wie Vorhöfe wirken, eine Zone außerhalb der postulierten Alltagsgeschichte. Und die alten Schulgebäude setzen verschiedene Mittel ein, die Grenze zum Alltag möglichst unüberwindlich zu gestalten (durch hohe Fenster, durch gewichtige Türen und Türen, die nicht gedankenlos »zu nehmen« sind).

Aber nicht nur die räumlich-materiellen Demarkationslinien sind es, die dem Betrachter oder Besucher die Künstlichkeit dieses Gebäudes einschärft. Die zeitlichen Grenzzeichnungen sind ebenso eigenartig wie selbstverständlich in dem landläufigen Bild von Schule eingeweiht. Die Schulklingel, der Gong – sie akzentuieren für all verbundenlich Anfang und Ende der Prozeduren, um die es in diesen ausgegrenzten Räumlichkeiten geht. Daß heute auch Lichtsignale eingesetzt werden, um Anfang und Ende von Unterrichtseinheiten zu signalisieren, mag Symptom für den Wunsch sein, die Grenzzeichnungen so unauflöslich wie möglich zu markieren.

Aber was über die Grenzzeichnungen als Konsequenzen der Künstlichkeit von Schule nachdenkt, wird neben den offensichtlichsten

Schule als Kunst-Raum

Über zweierlei Künstlichkeit

1 Künstlichkeit als Ausgegrenztheit

Eine aus dem Titel dieser Überlegungen herauszuhörende Bedeutung zielt auf die Künstlichkeit der Schule. Sie drängt sich schon dem ersten sinnlichen Eindruck unübersehbar auf. Wenn künstliche, von Menschen geschaffene Räume sich dadurch auszeichnen, daß sie durch klare Demarkationslinien ausgegrenzt sind aus der offenen, durch unabsehbare Horizonte umschlossenen Räumlichkeit, so sind unsere Schulen Kunst-Räume par excellence. Durch verschiedene deutlich markierte Grenzlinien – Wände, Mauern, Zäune, Zwischenzonen – ist das Schulareal deutlich getrennt von den Prozessen, die außerhalb spielen. Und alte Schulgebäude aus dem 19. Jahrhundert beeindrucken noch heute durch ihren massiven Burg- oder Festungscharakter, der sich auch von der imposanten Höhe und Mauerdicke der Schulgebäude, gerade auch in kleinen Dörfern, herleiten dürfte. Diese alten Schulgebäude strahlen in ihrer Künstlichkeit eine Botschaft aus: Hier ist nicht mehr der diffuse und banale Alltag – hier betritt man, auch über imposante Außentreppen und Treppenhäuser, die wie Vorhöfe wirken, eine Zone außerhalb der praktischen Alltagsgeschäfte. Und die alten Schulgebäude setzen verschiedene Mittel ein, die Grenze zum Alltag möglichst undurchlässig zu gestalten (durch hohe Fenster, durch gewichtige Tore und Türen, die nicht gedankenlos »zu nehmen« sind).

Aber nicht nur die räumlich-materiellen Demarkationslinien sind es, die dem Betrachter oder Besucher die Künstlichkeit dieses Gebildes einschärfen. Die zeitlichen Grenzziehungen sind ebenso rigoros wie selbstverständlich in dem landläufigen Bild von Schule eingezeichnet. Die Schulklingel, der Gong – sie akzentuieren für alle verbindlich Anfang und Ende der Prozeduren, um die es in diesen ausgegrenzten Räumlichkeiten geht. Daß heute auch Lichtsignale eingesetzt werden, um Anfang und Ende von Unterrichtseinheiten zu signalisieren, mag Symptom für den Wunsch sein, die Grenzziehungen so unaufdringlich wie möglich zu markieren.

Aber wer über die Grenzziehungen als Konstituentien der Künstlichkeit von Schule nachdenkt, wird neben den offensichtlichen

räumlichen und zeitlichen Demarkationslinien noch eine ganze Reihe anderer Grenzen aufspüren, die aufrechtzuerhalten und zu schützen ein gut Teil der Schularbeit und Schuldisziplin ausmachen. Da ist einmal die Grenze zwischen den Lehrinhalten, von der wir sprechen, wenn wir von den »Fächern« und den Fachlehrern reden. Keine Frage, daß sich diese Grenzen erst im Zug der Ausdifferenzierung des Schulwesens gebildet und verhärtet haben. Aber dem landläufigen Schul-Bild ist es ganz selbstverständlich, daß dem Mathematikunterricht nicht reinzureden ist von seiten des Turn- oder Sportunterrichts; daß Physik und Religion nichts miteinander zu tun haben. Vom Gymnasium aus und bedingt durch die Verfachlichung der Lehrerausbildung sind hier Grenzen in das Schulleben eingezogen, deren Wirksamkeit kaum mehr spürbar ist – so selbstverständlich bestimmen sie das alltägliche Lehren und Lernen. Der Stundenplan ist ja eine einzige Demonstration der Macht dieser fachlichen Grenzziehungen. Und er macht deutlich, daß es sich bei diesen Grenzziehungen keineswegs um organisatorische Äußerlichkeiten handelt – daß vielmehr weitreichende Forderungen an die Qualität der Lehr-Lernprozesse mit diesen fachlichen Grenzziehungen verbunden sind. Ein Kind, das etwa einer Geschichte nachsinnt, die im Deutschunterricht zwischen 8 und 9 Uhr dran war – ein solches Kind wäre schlecht beraten, wenn es tagtraumartig noch im Sachkunde- oder Rechenunterricht zwischen 9 und 10 Uhr an seinen Phantasien hängen würde. Die Fachgrenzen haben Folgen für die Lernprozesse, und sie bestimmen auch neue Zeitabgrenzungen. Die Künstlichkeit des Schul-Raums äußert sich auch darin, daß die Schüler-Insassen beständig, nach Diktat der Uhrzeit, der Pausenklingel, umschalten müssen, um zu überleben. Die Sprache und die Art der Gedankenführung im Kunstunterricht unterscheidet sich qualitativ von der im Chemie- oder Mathematikunterricht. Was im Deutschunterricht als munter und anschaulich positiv honoriert werden mag, dürfte durchweg im Physikunterricht als verschwommen und unangemessen kritisiert werden. Den Fächergrenzen im Stundenplan entsprechen die Einstudierung innerer Grenzen in den Köpfen (und Herzen) der Lernenden – ein gewichtiger Anteil des heimlichen Lehrplans und der stillschweigend eingeforderten Lernprozesse in der durch vielerlei Grenzziehungen verkünstlichten Schule. Den Grenzziehungen der Fächer entsprechen natürlich auch Grenzziehungen zwischen Lehrpersonen – früh ist zu lernen, daß nicht alle Äußerungen und Umgangsformen bei allen Lehrpersonen gleich »möglich« sind. Schließlich sind für viele Schul-Klienten die am schmerzlichsten spürbaren Grenzen, mit denen sie sich konfrontiert sehen, die Grenzen zwischen den Lerngruppen, den Klassen, die im Zug der Entwicklung der Neuzeit zu Jahrgangsklassen geworden sind. Diese Grenzen isolieren in einer besonderen Art.

Sind in einer Familie Kinder verschiedenen Alters tagtäglich zusammen, regen sich an, ahmen nach, sind überrascht von der Andersartigkeit der Jüngeren und Älteren – so homogenisiert die Grenzziehung nach Jahrgängen der Tendenz nach die Lerngruppen. Auch hier wäre diese Art der Verkünstlichung weit unterschätzt, wollte man sie bloß als äußerlich organisatorische Maßnahmen deuten. Bestimmte Lernprozesse des sozialen Austauschs werden unterbunden oder haben es schwerer, wenn die Klassenräume altersmäßig homogene Schülerinnen und Schüler beherbergen. Und wenn das Vorankommen im Aufstieg zur abgegrenzten je höheren Jahrgangsklasse besteht. Die Grenzziehungen zwischen Fächern, Altersgruppen haben gemeinsam das Ziel der Entmischung. So wie die Mauern und die Schul-Zeit das diffuse, chaotische, schwer berechenbare und vielfach verwickelte Alltagsleben draußen vor halten sollen, so ermöglicht die Entmischung von Lehr-Inhalten und von Zöglingen die Abwehr gemischter, situationsabhängiger und von persönlichen Sympathien durchtränkter Lernprozesse. Die Grenzen, so scheint es, haben etwas von Dämmen, die das Meer des wirklichen Lebens und seine störenden Auswirkungen fernhalten – sie garantieren den Schutzraum, in dem die Heranwachsenden, durch künstliche Grenzen behütet, das hauptberuflich und ausschließlich tun können, wozu ihnen der Druck und die Not des Lebens kaum genügend Atem läßt: zu lernen, was es im Alltag nicht zu lernen gibt. Weil der nicht zwischen Wichtigem und Unwichtigem, zwischen diesem und jenem Inhalt zu unterscheiden lehrt. Der Kunst-Raum mit seinen ihn konstituierenden Grenzen läßt sich deuten als Schutzraum.

2 Disziplinarraum, Disziplinararbeit, Disziplinarwissen

Es gibt einen exemplarischen Text, der diese Schulmitgift schlagend erhellt. Die von dem einflußreichen Pädagogen T. Ziller in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts formulierten »Regierungsmaßregeln für Lehrer und Schüler« (3. Auflage von 1886) machen deutlich, wovon die Künstlichkeit der durch diverse Grenzziehungen geschützten Schule bedroht ist – und zwar von innen bedroht ist: »§ 21. Das *Schuleigentum* darf weder von Schülern noch von Lehrern zu privatem Gebrauch verwendet werden. Bei der Entfernung aus der Schule dürfen die Schüler von ihrem *Privateigentum* weder in den Schulbänken noch im Schulzimmer überhaupt etwas zurücklassen ... § 35. Alle die gesamte Klasse betreffenden Anordnungen des Lehrers, wie: a) Hervornehmen und Weglegen der Lehrbücher, Schreibhefte, Stifte und anderer Schreibmittel, b) Austeilen und Einsammeln der nötigen Lehrmittel, c) das Antreten beim Weggehen und ähnliches müssen so lange, bis sich eine feste Sitte gebildet hat, auf bestimmtes, die Momente der Handlung vereinzelndes

Kommando des Lehrers ausgeführt, und nachdem die *Sitte* sich gebildet hat, muß sie *fortwährend kontrolliert werden* wie jede andere *Sitte*«¹.

Die Grenze zwischen Privateigentum und Schuleigentum ist strikt einzuschärfen – nichts Privates darf in der Schule bleiben, es könnten Gesten, Gefühle, Gewohnheiten aus dem Privatleben in die Schule eingeschleust werden über den Umgang mit solchem, was in der Schule nichts zu suchen hat. Und das Gesten- und Bewegungsrepertoire des Privatlebens, das ja nun nicht auf Kommandos zu warten hat, ehe es sich einen Gegenstand herbeiholt – dieses Gestenrepertoire in seiner Spontaneität und in seinem auf ganzheitliche Vollzüge abgestimmten Duktus, es könnte bedrohlich werden für das standardisierte Gestenrepertoire des Schulalltags. Und es ist deswegen zu zerlegen in einzelne Momente (z.B. Federmäppchen auf den Tisch! Federmäppchen öffnen! Stift herausnehmen! Heft öffnen!²), die voneinander isoliert werden. Die solcherart durch Grenzen verkünstlichten Tätigkeiten können dann auf Kommando hin für alle Kinder gleichzeitig abgerufen werden. Den Bewegungen ist die individuelle Vielfalt und Spontaneität durch Zerlegung und Homogenisierung ausgetrieben worden. Die Grenze zum diffus spontanen Alltagsleben wird in die unscheinbarsten sinnlichen Innervationen hineingetragen und durchgesetzt. Und Grenzziehungen innerhalb der Handlungen, die in Elemente zerlegt werden, ermöglichen die Steuerbarkeit und Kontrollierbarkeit. Was dabei an Künstlichkeit entsteht, hat Foucault an Beispielen auch nichtschulischer Menschenbearbeitung in Berufs- und Militärausbildung gezeigt³. Die durch solche mit Macht durchgesetzten Grenzziehungen, die man auch Atomisierung nennen könnte, erzeugen für Foucault »Disziplinarräume« und »Disziplinarzeiten«. Der Grenzschutz gegen Störungen des Belehrungsvorgangs zeigt sich als Maßnahme zur Durchsetzung einer Disziplinarzeit, eines Disziplinarraums – voll tiefen Mißtrauens gegen alles, was durch spielerische oder verrückte Eigeninitiativen die standardisierte Ordnung bedrohen könnte. Keine uneindeutige und nicht durch Kommando zu regelnde, einem Kommando subsumierbare Regsamkeit oder Äußerung ist gestattet – wenn diese Art von Schul-Künstlichkeit durchgesetzt wird: Kein Inhalt ohne Fach, keine Schul-Leistung außerhalb der Schulräumlichkeit, der Schul-Zeit. Wobei stillschweigend vorausgesetzt wird, daß die zu lernenden Inhalte ja eh schon festliegen – und in Lehrbüchern, Lehrplänen, wissenschaftlichen Hand-

1 Zitiert in: K. Rutschky (Hg.), *Schwarze Pädagogik*, Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1977, 210, 213.

2 Vgl. H. Rumpf, *Unterricht und Identität*, München ³1986, 151.

3 Vgl. M. Foucault, *Überwachen und Strafen*, Frankfurt a.M. 1977.

büchern kodifiziert sind. Es geht in diesem so verstandenen Kunst-Raum Schule um den Schutz der ungestörten Weitergabe fertiger und festliegender Kompetenzen und Inhalte. Für die Schulweisheit gibt es eine klare Grenze zwischen dem Bekannten und dem Unbekannten. Schule als Kunst-Raum in dem genannten Sinn von Künstlichkeit hat sich nicht abzugeben mit dem Unbekannten, Mehrdeutigen, Strittigen. Solches darf nur vorkommen als Motivationsgriff – am Ende hat dann die feste Wahrheit zu stehen.

Die Inhalte, von Mehrdeutigkeiten, Anspielungen, Abgründen, Schattierungen, Faszinationszonen gereinigt, werden somit in den Dienst der Disziplinarzeit, des Disziplinarraums gestellt – der Disziplinkörper überformt den sinnlichen Körper mit seinen Neugierden, seiner explosiven Bereitschaft zum Aufbruch und Ausbruch aus den geregelten Bahnen. Das eindeutig gemachte Katechismuswissen, das christliche Inhalte auf richtig-falsch-Prüfbarkeit in begrifflichen Symbolisierungen stilisiert oder zurechtstutzt, hat eine gewisse Vorreiterrolle in der Durchsetzung einer bestimmten, der disziplinarischen Künstlichkeit des Schul-Raums.

3 Der disziplinierte Körper, die inhaltsneutralen Kompetenzen

Es ist eine ziemlich triviale Feststellung, daß die Schule als Kunst-Raum, ausgegrenzt zum Zweck der Belehrung und Kompetenzsteigerung des Nachwuchses, sich einerseits von der sie umgebenden Weltwirklichkeit abgrenzen, andererseits aber sie in irgendeiner stilisierten Form auch einbeziehen muß – will sie doch ihre Zöglinge lebensfähig in dieser Welt machen. Was wird also ausgegrenzt? Wie wird ausgegrenzt? In welchem Aggregatzustand taucht die Wirklichkeit auf, auf die in irgendeiner Form vorbereitet werden soll? In einer fast beiläufigen Bemerkung hat Foucault eine augenöffnende Unterscheidung getroffen. Es ist die Rede vom militärischen Exerzieren – von der Art, wie auf den Kriegs-Ernstfall vorbereitet wird; und Foucault registriert im Verlauf des 18. Jahrhunderts in Europa einen Übergang von einer Künstlichkeit in eine andere – von der Künstlichkeit, die die Ernstsituation exemplarisch abzubilden sucht, um sozusagen abbildlich die komplexen situativen Herausforderungen zu vergegenwärtigen, zu der Künstlichkeit, die die elementaren Fähigkeiten, die im Ernstfall gefordert sind, isoliert und gestuft zu schulen sich vornimmt: »Schritt für Schritt lehrt man die Positur, das Marschieren, die Handhabung der Waffen, das Abfeuern und geht erst dann zu einer Tätigkeit über, wenn die vorhergehende vollständig »sitzt« ... Bestand im 16. Jahrhundert das militärische Exerzieren hauptsächlich darin, einen Kampf nachahmend zu spielen und die Tüchtigkeit oder Kraft des Soldaten insgesamt zu steigern, so folgt im 18. Jahrhundert der Leitfaden des »Handbuchs«

dem Prinzip des ›Elementaren‹ – und nicht mehr dem des Exemplarischen. Es geht um einfache Gesten (Fingerstellung, Schenkelbeugung, Armbewegung), die für die nützliche Verhaltensweise nur Basiselemente und darüber hinaus eine allgemeine Dressur der Kraft, der Geschicklichkeit, der Gelehrigkeit gewährleisten«⁴.

Die Grenze zum wirklichen Leben wird in der inhaltlichen Dimension dieses disziplinaren Schul-Lern-Raums in charakteristischer Weise gezogen. Die komplexe und vieldeutige Wirklichkeit kommt nicht mehr vor – auch nicht in exemplarischen Figurationen; statt dessen werden elementare Verhaltensweisen, Gesten, Kompetenzen isoliert und gestuft geschult. Foucault hat gezeigt, wie im 19. Jahrhundert diese Praxis der Entmischung von Kompetenzen und der Distanzierung von komplexer Lebenspraxis auf die Körper in diesem Kunst-Raum Schule gewirkt hat: »... es handelt sich eher um einen von der Autorität manipulierten Körper als um einen von Lebensgeistern bevölkerten Körper; um einen Körper der nützlichen Dressur ...«⁵. Eine solche Zerlegung von Tätigkeiten in isoliert üb- bare, kontrollierbare, perfektionierbare sinnfreie und inhaltsneutrale Einzelkompetenzen wurde, wie Foucault an Beispielen illustriert⁶, zum Prinzip der Belehrungsmaschinerie in einer typisch modernen Schul-Idee, die dem Lernenden Sinnverzicht im Interesse des Aufbaus sinneutraler Elementarkompetenzen vorschreibt. In herkömmlichen Didaktiken des Lehrens von alten und auch neueren Sprachen finden sich solche Elementarisierungen ebenso noch bis heute wie in bestimmten inzwischen heftig kritisierten Formen der Mathematiklehre⁷. Situationsneutrale Regelkompetenzen werden systematisch einstudiert – in der Annahme, daß deren Häufung Handlungskompetenz in Ernstsituationen ergibt. So habe ich wahrgenommen, daß in einem österreichischem Gymnasium bis kürzlich im Deutschunterricht beispielsweise gelernt werden mußte, bei welchen deutschen Präpositionen welcher Kasus zu stehen hat. Abgehört wurde dann: Präpositionen mit dem Genitiv »Halber, laut, kraft, mittels«. Typisch für dieses Ideal vom stufenweisen Erlernen sinneutraler, situationsenthobener Kompetenzen auch das ins Deutsche adaptierte Curriculum »Science – a Process Approach«: Ihm ging es um das isolierte Einstudieren von Grundtätigkeiten beim naturwissenschaftlichen Umgang mit der Natur. Also wurde isoliert an beliebigem Material geübt: Beobachten, Messen, Klassifizieren

4 Ebd., 203f.

5 Ebd., 199.

6 Ebd., 205-216.

7 Vgl. H.-W. Heymann, *Allgemeinbildung und Mathematik*, Weinheim 1996, und A.I. Wittenberg, *Bildung und Mathematik*, Stuttgart 1963.

usf.⁸ Die Stilisierung des Lernens in einem Disziplinar-Raum des Schullernens enthält stillschweigende Annahmen über die Beschaffenheit der menschlichen Geisteskräfte: Es handelt sich demnach um sinneutrale Kraftpotentiale, die unabhängig von Inhalten zu denken und zu schulen sind – wie etwa die Hebekraft, die im Gewichtheben objektiv zu messen ist; die Stoßkraft des Kugelstoßers, die Sprintkraft des Laufathleten. So ähnlich wird die Beobachtungs- und Denkkraft vorgestellt. Ob das Denken sich auf die Preise im Supermarkt und ihre Addition richtet oder auf die Frage nach Ursachen des Ersten Weltkriegs – es handelt sich um die gleiche neutrale Kraft (so wie es einem Automobil ja auch gleichgültig ist, ob es eine menschenleere Traumlandschaft durchquert oder durch den Großstadtverkehr vorankommt). Die Geistes- und Bewegungskräfte werden abstrakt von Inhalten, Absichten, Dramen gedacht, und sie werden infolgedessen im Kunstraum Schule qua Disziplinarraum auch so behandelt. Man könnte sagen: Sie werden erzeugt. Und die Welt wird dementsprechend nicht als komplexes Drama, sondern als von Sinnzusammenhängen weitgehend gereinigtes Trainingsmaterial herangeholt. Sie wird präpariert zum Exerzierplatz – ein Schicksal, das Martin Wagenschein am Mathematikunterricht kritisiert und gezeigt hat⁹. Analog dazu hat Georges Politzer schon in den zwanziger Jahren gezeigt, welche Vernichtung des Drama-Charakters des menschlichen Lebens und Erlebens darin liegt, wenn man menschliche Potentiale auf inhalts-, situations- und lebensgeschichtlich neutrale Kräfte reduziert, wie es eine naturwissenschaftlich arbeitende Psychologie tun zu müssen glaubt¹⁰.

Wenn die Schule als Kunst-Raum im disziplinarischen Sinn realisiert wird – und die Folgen dieses Schulbildes lassen sich noch an jedem Schultag beobachten, am deutlichsten in der strikten Abtrennung isolierter Schulfächer und Schulstunden und Lernräume, dann hat das Konsequenzen auch für die Qualitätseinschätzung von Lernen. Wenn das Lernen außerhalb der Demarkationslinien der Schule viele Züge der Unberechenbarkeit, Langwierigkeit, Verwickeltheit aufweist, so liegt ein beherrschender Zug des Schullernens in seiner herkömmlichen Kunstform in Geradlinigkeit und Schleunigkeit – in seiner prinzipiellen Beschleunigbarkeit. Der schnellere Lerner gilt fast immer als der bessere. Der Lehrer, der mehr Stoff als ein anderer in der gleichen Zeit »durchzieht«, gilt als der bessere, der geschicktere. Die Macht des Disziplinarraums, der Disziplinarzeit

8 Vgl. H. Rumpf, Unterricht und Identität, München 1986, 58ff.

9 Vgl. M. Wagenschein, Die Tragik des Mathematikunterrichts, in: ders., Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, Stuttgart 1965, 417–428.

10 Vgl. G. Politzer, Kritik der klassischen Psychologie, Köln 1974; ders., Kritik der Grundlagen der Psychologie, Frankfurt a.M. 1978.

meldet sich in diesen Jahren gewiß nicht mehr vorherrschend in dem, was man einst die Lehrerstreng, das autoritäre Gebaren nannte. Sie meldet sich im Diktat der Uhr. Und folglich gilt es auch als didaktische Grundkompetenz, den sogenannten Lehrstoff so zuzubereiten, daß er möglichst störungsfrei von möglichst vielen Lernenden durchlaufen werden kann. Die Art der Stilisierung drängt auf Glättung – die Inhalte sind zu reinigen von allem, was zu langwierigen oder verrückten Abwegigkeiten führen kann. Fragen, Informationen, Erklärungen, Deutungen müssen zum Ziel führen – danach werden Lehrmittel beurteilt und auf den Markt gebracht.

Diese hier skizzierten Züge der Schule als Kunstraum im disziplinarischen Sinn sind Zielscheibe der Schulreformer seit eh. Und wenn sich heute manche Grundschulklasse atmosphärisch ausnimmt wie ein luxuriöses und leicht überladenes Kinderzimmer, dann meldet sich darin der Gegenschlag. Er bleibt freilich leicht dem verhaftet, wogegen er sich wehrt. Denn die pure Niederlegung der künstlichen Grenzen zwischen Schule und Leben, in der manche das Heil sehen, dürfte auch einen erheblichen Kulturverlust zeitigen.

Läßt sich ein Kunstraum Schule denken und realisieren, der die Spannung Schule – Leben nicht kurzschließt, weder in Richtung Disziplin, Kontrolle, Beschleunigung noch in Richtung Alltagslernen in gemischten und unstrukturierten Situationen?

4 Ideen für eine andere Künstlichkeit

In Frage steht nicht die Künstlichkeit des Schul-Raums überhaupt, in Frage steht die Art der Künstlichkeit dieses Kunstraums. Gibt es andere Formen von Künstlichkeit, als es die ist, die eine Rennbahn, ein Exerzierplatz, eine Fabrikhalle, ein Laboratorium vorzeichnen, welche alle auf zweckrationale, effiziente und schleunige Bewältigung spezifischer Hindernisse, Schwierigkeiten, Trägheiten ausgelegt sind? Unter der Überschrift »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« hat eine beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen eingerichtete Bildungskommission, in der keineswegs nur Pädagogen, sondern auch renommierte Vertreter von Wirtschaft, Industrie und öffentlichem Leben mehrere Jahre zusammengearbeitet haben, eine Denkschrift veröffentlicht, in der – geradezu visionär – die Schule der Zukunft und die Schule mit Zukunft umrissen wird: »Schule als ›Haus des Lernens‹ – ist ein Ort, an dem alle willkommen sind, die Lehrenden wie die Lernenden in ihrer Individualität angenommen werden ...; ist ein Ort, an dem Zeit gegeben wird zum Wachsen, gegenseitige Rücksichtnahme und Respekt voreinander gepflegt werden; ist ein Ort, dessen Räume einladen zum Verweilen, dessen Angebote und Herausforderungen zum Lernen, zur selbsttätigen Auseinandersetzung locken; ist ein Ort, an dem Um-

wege und Fehler erlaubt sind und Bewertungen als Feedback hilfreiche Orientierung geben ...«¹¹.

Geradezu elektrisierend dürfte auf jeden, der die Atmosphäre in unseren landläufigen Schulbetrieben kennt, die Formulierung wirken, dieses Haus des Lernens sei eines, dessen Räume »einladen zum Verweilen«. Weil der doch auf zweckrationale Bewältigung von vorgeschriebenen Aufgaben hin konstruierte Schulraum nicht zum Verweilen, sondern zum Zurücklegen von Lernstrecken auf Lernziele hin präpariert ist. Nichts gibt es da, was etwa den träumerisch werdenden Blick ansaugen könnte; nichts, was dazu anregt, es wegen seiner interessanten Form, seines ungewöhnlichen Materials zu betasten und dabei mit dem Gegenstand zugleich sich neu zu spüren. Kein Mobile, das zu imaginativen Bewegungen verlockte; keine Zonen der gestalteten Leere, die dazu verlocken könnte, sich in ihr zu bewegen oder niederzulassen. Nein – alles, was Verweilen in einem sinnlich verwurzelten Hier und Jetzt begünstigen oder anregen könnte, ist in der disziplinaren Künstlichkeit herkömmlicher Schulen verpönt. Geht es doch letztlich darum, Lernprozesse durchzusetzen, in denen Empfindungen und Erfahrungen dieses sterblich-sinnlichen Subjekts überstiegen – um nicht zu sagen annulliert – werden, und zwar im Interesse sprachlich und oder zahlenmäßig gefaßter übersituativer Regeln, Formeln, Erklärungen, Beobachtungen. Das sinnlich-sterbliche an ein bestimmtes Hier und Jetzt gebundene Subjekt hat in diesem Kunstraum abzudanken. Seine Bewegungen, seine Sprache, seine Gesten sind auch durch das räumliche Ambiente zu standardisieren, zu entindividualisieren. Der Phänomenologe Erwin Straus hat das mit Hilfe moderner Wissenschaftlichkeit zu erzeugende und durchzusetzende Subjekt ein »extramundanes Subjekt« genannt – in dem Buch mit dem charakteristischen Titel »Vom Sinn der Sinne«¹². Das avisierte »Haus des Lernens« scheint eine Gegendrift ernst zu nehmen. Menschen sollen in ihm die Chance bekommen zu verweilen, anwesend zu werden, sich als gegenwärtig mit anderen Menschen zu spüren – und sich nicht von vornherein auf eine Lernrennstrecke postiert zu sehen, in der ein kalkulierender Lehrer, Kontrolleur, Zeitnehmer und Beurteiler wohl dosiert ein Reihe von Hürden aufgestellt hat, die zu nehmen Pluspunkte bringt. Durch welches Arrangement die Kräfte, anwesend zu werden, zu verweilen, von vornherein erstickt werden und unterentwickelt bleiben.

11 *Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied/Kriftel/Berlin 1995, 86.*

12 *E. Straus, Vom Sinn der Sinne, Berlin 1956, 240.*

5 Anwesenheit, Präsenz statt Erledigungshast – ästhetische Aufmerksamkeit

Es gibt genug Schulerfahrungen und Schulberichte, die als Grundmangel den Verlust an Gegenwart von Menschen, Dingen, Erkenntnissen, Texten usw. diagnostizieren. Die Atmosphäre von Unrast und Hast ist allgegenwärtig: Lehrer, Schüler, Verwalter – alle wollen alles möglichst schnell hinter sich bringen – der Anderssche Satz »Was Zeit kostet, kostet zu viel Zeit« scheint sich im Tageslauf in immer neuen Variationen zu bewahrheiten. Vom drängelnden Lehrer, der nicht warten kann, bis der Schüler die richtige Antwort bringt – bis zu den Schülern, die es nicht aushalten, mit sich und der Leere in ihrem Kopf allein zu sein, weil immer Betrieb sein muß. Kein Gran Meditation, kein Gran Gelassenheit, keine Spur einer unangespannten, locker lassenden Aufmerksamkeit in dieser sogenannten Leistungsschule.

Es lohnt schon, darüber nachzudenken, welche Leistung (ganz im Rilkeschen Sinn) es hingegen sein könnte, angesichts einer Tulpe, konfrontiert mit einer Hitlerrede, mit einem englischen Text, mit der Frage, ob es unendlich viele Primzahlen gibt, mit den schockierend eindringlichen Rhythmen eines die Vergänglichkeit anmahnenden Gryphius-Gedichts und seiner Schroffheit, mit einem Bosnien-Bericht – nicht unverzüglich zur Aufgabenbewältigung zu schreiten, zu erklären, zu werten, zu übersetzen, anzuklagen, sondern still zu werden und sich der noch unberedeten Sache auszusetzen. Und zu spüren, was passiert, wenn Fremdes, Ungewohntes aufprallt auf unsre Köpfe und Herzen, die eh schon so vollgestopft sind, daß sie fast automatisch das Andrängende blitzschnell einordnen und also normalisieren. Wodurch das Neue zum Alten wird. Und gerade in der Phase, in der etwas Widerfahrendes noch nicht *bestimmt* ist, in der es uns in einem offenen Zustand der Bestimmbarkeit widerfährt (Schiller spricht im 19. seiner Briefe zur ästhetischen Erziehung des Menschen vom ästhetischen Zustand als einem der »aktiven Bestimmbarkeit«) – gerade in dieser Phase werden wir vor, in einer Sache gegenwärtig.

Unser Sprachrepertoire bezüglich des Lernens hat verständlicherweise viel mehr zu bieten, wenn es an die Umschreibung des bewältigenden, Probleme lösenden, Schwierigkeiten überwindenden Lernens geht. Die vielerorts aufsprießenden Initiativen, meditative Umgangsformen mit sich und der Welt wiederzuentdecken, können wohl auch die Schul-Akteure in ihren Häusern des Lernens dafür hellhörig machen, daß es subtile Lernleistungen sind, in und vor einer Sache anwesend zu werden, die Flucht ins Gerede, ins schnelle Bescheidwissen vermeidend, die Ratlosigkeit vielleicht und den leeren Kopf aushaltend, vor dem eigenen sterblichen Ich nicht weglau-

fend. Unvergeßlich für diese Leistung sind die Ausführungen von Simone Weil über die Aufmerksamkeit – in ihrem Essay »Betrachtungen über den rechten Gebrauch des Schulunterrichts und des Studiums im Hinblick auf die Gottesliebe«¹³. Martin Wagenschein hat in seinem Aufsatz »Über die Aufmerksamkeit« die Weilschen Gedanken fortgeführt und weiter konkretisiert. Es geht ihm um den Verzicht auf die verkrampfte Stoß-Trupp-Aufmerksamkeit, die im Gedächtnis kramt und die Stirn in Falten legt, statt gelassen zu warten auf das, was nicht zu erzwingen und auch nicht methodisch elementarisiert Stück für Stück zurückzulegen ist¹⁴.

Es handelt sich bei der Kunst des Verweilens um etwas, was in unserer Umgangssprache durchaus auch noch in einigen Wendungen erinnert wird – so etwa, wenn wir sagen, wir ergehen uns – z.B. in einem Park, in einem Theaterfoyer. Es geht nicht um ein Erreichen oder Überwinden dabei. Oder auch die schöne Wendung, wenn wir sagen, wir lernen, mit etwas umzugehen – einem Gefühl, einem Gegenstand, einer Einsicht, einer Situation, einem Menschen. Gemeint ist die Fähigkeit und Bereitschaft, etwas sein zu lassen und es sich doch nahekomen zu lassen. Die Gegengeste gegen den Verschleiß, der nicht umgeht, sondern verbraucht, wegwirft – der die Berührung mit der Sache verabscheut, weil sie Zeit kostet, nichts bringt und einen vielleicht sogar aus dem Gleis wirft.

Wenn es mit dem »Haus des Lernens« als einem Haus ernst werden sollte, in dem das Verweilen geübt und kultiviert werden soll, dann würde das ein künstlicher Raum sein, dessen Künstlichkeit sich qualitativ von der Künstlichkeit der Disziplinarräume unterscheiden. Und es lohnte sich wohl nachzudenken, welche Lernprozesse Voraussetzung wären, damit Räume des Verweilens entstehen könnten, die weder bloßes blödelndes Nichtstun noch angespannte Leistungsvorbereitung begünstigten. Es wäre nachzudenken über die Art und den Zuschnitt solcher Räumlichkeiten, über Farben, Formen, Gegenstände, Lichtverhältnisse, Böden, Sitz- und Bewegungsmodalitäten. Sicher wären es nicht Räume, die völlig homogen beleuchtet wären – wie z.B. jüngst ein Student an einem Winterabend in einer Uni-Lehrveranstaltung fast erschrocken bemerkte: In diesem Raum gibt es keinen Schatten, weil die Deckenbeleuchtung den Raum total homogen durchlichtet. Die Künstlichkeit von Schulen, von Häusern des Lernens, in denen das Gewinnen von Anwesenheit vor und in bedeutsamen Gegenständen das grundlegende Lernereignis ist, ohne das jeder Lernbetrieb zum Leerlauf in Worthülsen wird, diese Künstlichkeit ist eine ästhetische Künstlichkeit – die

13 S. Weil, Das Unglück und die Gottesliebe, München 1953, 95-109.

14 Vgl. M. Wagenschein, Über die Aufmerksamkeit, in: ders., Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, Stuttgart 1965, 351-360.

Qualität des Kunstraums Schule würde bestimmt durch die ästhetische Zuwendung zur Welt. Damit ist nicht gemeint, daß der Umgang mit Kunstwerken sozusagen zum Zentralinhalt im Haus des Lernens werden sollte. Was aber dann? An drei knappen Textstellen recht unterschiedlicher Autoren mag das Gemeinte etwas deutlicher werden.

Der Pädagoge Herbart hat 1804 eine Abhandlung veröffentlicht unter dem Titel »Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung« – und er unterscheidet darin die von Kalkulationen freie und entkrampfte Weltbeziehung eines »vielgewandten und vielgeweckten Geistes«¹⁵. Die Weltberührung im ästhetischen Sinn hält sich in der Schweben, führt nicht zu raffendem Egoismus. Freiheit von dogmatischer oder moralischer Borniertheit ist nur zu erhoffen, wenn junge Menschen »eine innere Haltung konzentrierter Besonnenheit«, »ohne etwas zu suchen noch zu fürchten«¹⁶, gelernt haben. Es geht um eine Aufmerksamkeit, die den Überschuß der Dinge empfindet – das, was unter den routinisierten Einordnungen und Verpanzerungen erstickt und die Welt zum Kalkulationsmaterial reduziert.

6 Lernen im Sinn der Kunst – Verlangsamung und Verfremdung

Der russische Kunstphilosoph Viktor Sklovskij hat in großer Deutlichkeit in seinen Essays »Die Kunst als Verfahren« und »Die Auferweckung des Wortes« die Bewegung der Aufmerksamkeit charakterisiert, die den Kunstraum Schule in einem ästhetischen Sinn durchdringen könnte. Er schreibt, kritisch auf den Weltumgang in der modernen Zivilisation bezogen: »Heute ist die alte Kunst tot, eine neue noch nicht geboren; tot sind auch die Dinge, wir haben das Gefühl für die Welt verloren; wir gleichen einem Geiger, der den Bogen und die Saiten nicht mehr fühlt, im alltäglichen Leben sind wir nicht mehr Künstler, wir lieben unsre Häuser und Kleider nicht mehr und trennen uns leicht von einem Leben, das wir nicht empfinden«¹⁷. Und an anderer Stelle in Erörterung des Tolstojschen Verfahrens, seine Leser die Welt neu und unverbrauchten Blicks wahrnehmen zu lassen: »So kommt das Leben abhandeln und verwandelt sich in Nichts. Die Automatisierung frißt die Dinge, die Kleidung, die Möbel, die Frau und den Schrecken des Krieges. Wenn das ganze komplizierte Leben bei vielen unbewußt ver-

15 J.F. Herbart, Pädagogische Schriften, Bd. 1, hg. v. W. Asmus, Düsseldorf/München 1964, 113.

16 Ebd., 114.

17 V. Sklovskij, Die Auferweckung des Wortes, in: W.D. Stempel (Hg.), Texte der russischen Formalisten II, München 1973, 13.

läuft, dann hat es dieses Leben gleichsam nicht gegeben« (Tolstoj). Und gerade um das Empfinden des Lebens wiederherzustellen, um die Dinge zu fühlen, um den Stein steinern zu machen, existiert das, was man Kunst nennt. Ziel der Kunst ist es, ein Empfinden des Gegenstandes zu vermitteln, als Sehen und nicht als Wiedererkennen; das Verfahren der Kunst ist das der ›Verfremdung‹ der Dinge und das Verfahren der erschwerten Form, ein Verfahren, das die Schwierigkeit und Länge der Wahrnehmung steigert, denn der Wahrnehmungsprozeß ist in der Kunst Selbstzweck und muß verlängert werden ...«¹⁸. Sklovskij zeigt, wie Tolstoj eine neue Wahrnehmung von scheinbar längst Bekanntem dadurch zu erzeugen weiß, daß er, bei der Beschreibung einer Schlacht, einer Alltagsgeste z.B. nicht die gebräuchlichen Wörter und Redewendungen braucht, sondern unabgegriffene andere; die Routinesprache mit ihren gar zu schnellen Wiedererkennungsprozessen, die etwas blitzschnell einordnen läßt, ohne daß man davon berührt ist – diese Routinesprache zerfällt, und mit ihr die Blindheit des Bescheidwissens, das sich mit übernommenen Formeln zufrieden gibt.

Man mag daran erinnern, daß eine der frappierenden Herausforderungen des Lehrers Martin Wagenschein darin bestand, das Fallgesetz ($s = g/2t^2$) ins Deutsche, sprich in verständliche deutsche Prosa zu übersetzen. Man kann diese Zielrichtung des Lernens, angelehnt an die Phänomenologie, auch »Entselbstverständlichung« nennen. Thomas Ziehe hat jüngst – in impliziter Anlehnung an Sklovskij und Weinrich – als Sinnrichtung der Schule – nach der Befreiung von antiquiert gewordenen antiautotitären Strebungen und nach der Verabschiedung von banal und langweilig gewordener purer Alltagsorientierung – vorgeschlagen, »Entselbstverständlichung« und die Erzeugung »wohl dosierter Fremdheiten« anstelle der Verabreichung von fertigem Wissensstoff zu praktizieren. Ziehens Diagnosen und Perspektiven haben eine deutliche Drift zu einem ästhetisch durchdrungenen Kunstraum Schule¹⁹.

Verlangsamung, Erschwerung der Wahrnehmung, Herausbringen der in Dingen und Geschehnissen und Texten verborgenen Fremdheit und Unbekanntheit – das sind deutliche Invektiven gegen ökonomische, technische, zweckrationale Lernvorstellungen. Denen es ja immer um das »Mehr«, das »Schneller«, das zügige Zurücklegen von Lernstrecken und um das immer effizientere Verfügbarmachen von Informationen geht. Ein weiterer Zeuge für ein Lernen und Lesen aus dem Geist der ästhetischen Erfahrung ist Nietzsche – seine

18 V. Sklovskij, Die Kunst als Verfahren, in: J. Striedter (Hg.), Russischer Formalismus, München 1971, 15.

19 Vgl. T. Ziehe, Adieu 70er Jahre! Jugendliche und Schule in der zweiten Modernisierung, Pädagogik 7/8 (1996) 35-39.

Äußerungen zum Lesenlernen illustrieren die Gegenrichtung zur Idee der Schnell-Lesekurse, die gewissermaßen Leseathleten erzeugen möchten, weil ja doch die Informationsfülle von Tag zu Tag so bedrohlich steigt.

7 Vom disziplinarischen zum ästhetischen Kunstraum, mehr als eine Hoffnung?

Nietzsche schreibt in der Einleitung von »Morgenröte«, dieses Buch wünsche sich langsame Leser. Mit welcher Langsamkeit er aber das Gegenteil des stumpfsinnigen Entzifferns meint: »Man ist nicht umsonst Philologe gewesen, man ist es vielleicht noch, das will sagen ein Lehrer des langsamen Lesens ... Philologie nämlich ist jene ehrwürdige Kunst, welche von ihrem Verehrer vor Allem Eins heischt, bei Seite gehn, sich Zeit lassen, still werden, langsam werden ... Gerade dadurch bezaubert sie uns am stärksten, mitten in einem Zeitalter der ›Arbeit‹, will sagen, der Hast, der unanständigen und schwitzenden Eilfertigkeit, das mit allem ›gleich fertig werden‹ will, auch mit jedem alten und neuen Buche: – sie selbst wird nicht so leicht irgend womit fertig, sie lehrt *gut* lesen, das heißt langsam, tief, rück- und vorsichtig, mit Hintergedanken, mit offengelassenen Türen, mit zarten Fingern und Augen lesen ...«²⁰.

Viele Suchbewegungen in den verschiedenen inhaltlichen Didaktiken driften zu einer ästhetischen Künstlichkeit des Schulraums. Ein nicht verschleißender, ein vergegenwärtigender Umgang mit den Lerninhalten wird vielerorts gesucht – oft genug im Konflikt mit den überlieferten Schul-Konstellationen, die einen bürokratisierten und standardisierten Disziplinarraum fixieren. Es ist gewiß ein gar zu schlichter Reformweg, die Mauern zwischen Schule und Leben einfach abreißen zu wollen, weil die Künstlichkeit der überlieferten Schule zu ihrer Verödung geführt hat. Und es wäre auch naiv, alles Trainieren und jedes Beherrschungslernen, jedes Lernen von Überblicken und Grundwissen und Basiskompetenzen im technischen Sinn aus der Schule herauseskamotieren zu wollen. Der Kunstraum Schule muß auch für eine Pluralität von Intelligenzen, wie sie etwa jüngst von der Kognitionsforschung eruiert wurden²¹, offen sein.

Diese Überlegungen plädieren dafür, daß das Miteinander von Menschen in ihren Bemühungen, sich die Welt fremd und vertraut wer-

20 F. Nietzsche, *Morgenröte*, Kritische Studienausgabe Bd. 3, hg. v. G. Colli und M. Montinari, München 1988, 17.

21 Vgl. H. Gardner, *Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen*, Stuttgart 1991.

den zu lassen, unterströmt sein könne vom spielerischen Geist der Weltzuwendung, die in unsrer Tradition von Schiller und Herbart bis zu Nietzsche und Adorno ästhetisch heißt.

Vom disziplinarischen Kunstraum Schule zum ästhetischen Kunstraum Schule – nur eine Utopie? Oder auch eine Entzifferung von Bewegungen in der Phase, die Thomas Ziehe nach dem Abschied von den siebziger Jahren die Schule »in der zweiten Modernisierung« nennt?

Dr. Horst Rumpf ist em. Professor für Pädagogik an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M.

Abstract

The traditional school of European civilization may be understood as a space which has been separated from the life world in an artificial manner. Foucault's description of disciplinary space, disciplinary time and disciplined bodies apply to the artificiality of this image of the school. New attempts at designing a different image and praxis of the school also include a tendency to free the school from the rules of bureaucratic remote control. A house of learning, a space for experience, a place for taking one's time – such attempts may create the conditions for the school to also be experienced as a space of art and aesthetics. Except for a few special cases, the author only sees a chance for very tentative approaches to be realized.

Kirchenräume als Gedächtnis der Christenheit

1 Dreimal Dom zu Meißen

1. Mehrere Reisebusse haben ihre Touristenladungen am Meißner Domberg ausgestoßen. Erwachsene und Kinder drängen durch den sommerlichen Stadtlärm und stauen sich mit verschwitzten Fahrradtouristen vor dem Domportal. Der gotische Raum, den sie schließlich betreten, bildet in seiner Stille und architektonischen Kraft ein Gegenbild zu jener Welt, aus der sie kommen. Alles ist hier anders als draußen. Doch ehe dieser Kontrast sich zur Erfahrung verdichten kann und die Formensprache vernehmbar wird, blitzen bereits die ersten Kameras in die Gewölbe, müssen Eintrittskarten gekauft, Führungsgruppen geordnet und einige auf die Uhr schauende Besucher beschwichtigt werden, daß die Führung diesen Dom tatsächlich in 30 Minuten »schaffen« wird.

So bleiben denn auch dem Führungspersonal in der Vierung dieser Kirche vor jenem hölzernen Leseputz nur ein paar Augenblicke, um zu erklären, was ohnehin zu sehen ist: daß dieses Pult offenkundig noch aus romanischer Zeit stammt, man sich die geschnitzten Fratzenmasken und Pferdehufe der vier Eichenholzstützen, auf denen das Leseputz ruht, eindeutig nicht erklären kann und man das ganze wohl mit dem Dämonenglauben der Menschen damals in Verbindung bringen müsse. Im übrigen sei das Pultoberteil erst später auf die vier Eichenbeine aufmontiert worden, was jeder ja wohl an den Stilunterschieden sähe. »Und jetzt wenden wir uns zum Lettneraltar, der 1526 in der Werkstatt Lucas Cranachs entstand ...«

Nichts Falsches wird hier mitgeteilt. Die Führerin kann die in Dehios »Handbuch« und anderen kunsthistorischen Nachschlagewerken aufgelisteten Daten, Stilbegriffe und Namen zutreffend wiedergeben und erwirbt sich durch derartiges Faktenwissen Ansehen bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Führung. Sie gibt auch zu verstehen, daß man für dies alles eigentlich mehr Zeit brauchte, jedoch die nächste Führungsgruppe bereits warte. Deshalb wagt auch kaum jemand, auf ihr Angebot einzugehen, Fragen zu stellen und eigene Eindrücke zu schildern. Die Führerin ist selbst in eine Struktur eingebunden, aus der sie sich nicht befreien kann. Sie wählt un-

ter den Jahresdaten aus. Rasch nennt sie die Meterangaben des Kirchenraums, die Zahl der Orgelpfeifen und die Orgelbaufirma. Und auf die Frage, ob diese Kirche denn »noch arbeite«, antwortet sie nachdrücklich, daß hier auch Gottesdienste und Kirchenmusiken stattfinden. So beschränkt sie sich auf das Nötigste. Aber was ist das hier Nötigste?

Wo nahezu allen die Formen und Inhalte dieses sächsischen Doms fremd sind – in Ostdeutschland zumal –, stellt sich die Frage, wie das zeitlich und inhaltlich Ferne existentielle Nähe erhält und die Formen das in ihnen Verdichtete aus sich entlassen können. Wo Zeitangebote für die Fremdsprache ferner Zeiten nötig wären, damit die Formen verstanden und es zu schöpferischen Begegnungen kommen kann, entsteht im voyeuristischen Schnelldurchgang die Gefahr, daß statt innovatorischer Auseinandersetzungen und Aneignungen lediglich ein »Daten-Friedhof« tot-richtiger Informationen zustande kommt.

Angesichts durchzuschleusender Touristenströme empfindet das Führungspersonal der bekannten Dome, Stadt- und Klosterkirchen offensichtlich einen Handlungszwang, der es kaum möglich macht, didaktische Kriterien für die Aneignung dieser Räume auszuarbeiten und sich ihnen zu stellen. Dadurch wird weitgehend auch verhindert, alternative Angebote vorzusehen, die – sofern man meint, sich dem Erwartungsdruck nach Schnelldurchgangsinformationen nicht entziehen zu können – dem Wesen dieser Räume als gebauter Gottes- und Gottesdienst Erfahrung gerechter wird. Dieses Dilemma wird zumindest ansatzweise aufgebrochen, wo man – wie in Meissen und anderswo – den Versuch unternimmt, den monologischen Erklärstil punktuell aufzugeben, meditative »Inseln« und dialogische Elemente einzubauen und zum freien Verweilen einzuladen.

2. Eine Kindergruppe im frühen Schulalter steht an jenem 800-jährigen Eichenholz-Lesepult im Meißner Dom. Der Führerin ist offenkundig bewußt, daß viele dieser Kinder noch nie in einer Kirche waren und Jahreszahlen und Stilbegriffe zur Erschließung dieses den Kindern fremden Gegenstandes nichts beitragen können. Deshalb beschreibt sie die Aufgabe, die ein Lesepult in gottesdienstlichen Zusammenhängen zu erfüllen hat. Sie läßt – und dies bereits zeigt ihre katechetische Befähigung – die Kinder das große Buch mit den biblischen Lesungen anfassen und herumreichen. Sie erzählt davon, daß in der Kirche die biblische Verkündigung im Mittelpunkt stehe und dies im Lesepult für das verlesene und in der Kanzel für das gepredigte Bibelwort seinen Ausdruck finde. Dieses Pult sei schon viele hundert Jahre alt, was beweise, daß die Kirche schon immer nicht durch menschliche Meinung und Willkür, sondern durch die Bibelbotschaft bestimmt sei. Und weil dies die Men-

schen bereits vor 800 Jahren wußten und sie wollten, daß dies immer so bleibt, hätten sie dieses Leseput aus dauerhaften Eichenstämmen geschnitzt und reich verziert. Der kostbare Holz-Gegenstand weise auf den kostbaren Inhalt des Buches hin ...

Dieses katechetische Erklärmodell steht im Gegensatz zu jenem eingangs geschilderten lexikalischen Führungsbeispiel und ist insofern eine Alternative, als es die Gegenstände des Kirchenraums von ihrer (liturgischen) Funktion her verdeutlicht und dabei auf die Sache von Kirche generell verweist. Zumindest ansatzweise könnte hierbei erkannt werden, daß es sich bei Kirchenräumen um Spuren gottesdienstlicher Situationen handelt und jeder Umgang mit diesen Räumen »ein Umgang mit durch Gotteserfahrungen geheiligten Texten«¹ ist. Am exemplarischen Beispiel »Leseput« wird Inhaltliches erklärt und gezeigt, warum und wozu derartige Dome einst gebaut wurden und noch heute gebraucht werden. Kirche legt sich aus durch das, was in ihr zu sehen ist. Besonders in gesellschaftlichen Situationen, in denen sie in dem, was für sie fundamentale Bedeutung besitzt, unbekannt, umstritten oder marginal wurde, leuchtet eine derartige Herangehensweise ein.

Dennoch sind auch hier – besonders seitens der Kunstpädagogik – Rückfragen nicht zu unterdrücken. Auch in diesem Beispiel wird erklärt, mitgeteilt und erläutert, ohne daß Kinder selbst Seh-Zeit erhalten, zu Wort kommen und zunächst ihre Eindrücke mitteilen können. Anstatt Sehhilfen anzubieten, erhalten die Kinder Mitteilungen, was sie nach Meinung der Erklärerin sehen sollten. Die Funktion des Leseputles wird dabei lediglich beschrieben, aber nicht erlebt. Das im ersten Meißner Beispiel skizzierte Dilemma der herkömmlichen Kirchenführungen ist hier zwar durch inhaltliche Akzentveränderung gemildert, aber nicht überwunden: Die Führerin steht – im buchstäblichen wie übertragenen Sinn – vor dem Bildwerk. Ihre Sprache gerät in Konkurrenz zur lautlosen Sprache des Gegenstandes, zum »Eigensinn der Dinge«, auch wenn sie meint, lediglich deren Stimmverstärkerin zu sein. Dadurch dient das Leseput lediglich als Transportmittel für theologische Inhalte und wird kaum mehr in seiner spezifischen Eigenform wahrgenommen. Die Fratzenmasken und Pferdehufe der vier Pultständer sind bloßes archaisches Schmuckwerk, das auf die Kostbarkeit biblischer Texte verweisen soll. Muß der Vorwurf R. Volps zum Umgang der Kirche mit Kunst möglicherweise auch hier nachdenklich stimmen: »Die Kirche hat die Kunst kastriert: Die Ideologie, Kunst sei nur »Dienerin« der Predigt, bietet nach wie vor den Vorwand zur Vereinnah-

1 R. Volp, Kirchenbau und Kirchenraum, in: H.-Chr. Schmidt-Lauber und K.-H. Bieritz (Hg.), Handbuch der Liturgik, Leipzig/Göttingen 1995, 490.

mung: Bilder oder Musik dienen zur Illustration von schon zuvor festen Bedeutungen.«² Anstatt der Form zu vertrauen und die Kinder dadurch zu eigenen Entdeckungen anzuregen, gerät die Führerin in jenen »Inhaltismus« (W. Jens), der rasch »zur Sache« kommen möchte und unterweisen will. Tatsächlich könnte diese Lesepult-Führung in fast jeder Kirche wiederholt werden, da in ihnen nahezu überall »verzierte« Lesepulte und Kanzeln stehen, auf denen Lektionare und Bibeln liegen.

3. Etwa 15 Kinder unterschiedlichen Alters sind der Einladung »Entdeckungen im Dom« gefolgt. Bei der Begrüßung am Meißner Domportal wird ihnen vorgeschlagen, angesichts der Fülle des hierfür Möglichen sich auf einen Gegenstand zu beschränken und es diesmal mit dem Lesepult zu versuchen. Sie lassen sich darauf ein und werden ermutigt, jenes Lesepult genau anzusehen, herumzugehen, sich hinzuhocken und das Eichenholz zu betasten. Über das Greifen wachsen das Begreifen und schließlich die Begriffe. Sofort finden die Maskenköpfe und Pferdehufe das Interesse der Kinder. Auf ihre Frage »Was ist das/warum ist das hier?« erhalten sie die Antwort, daß dies niemand genau wisse, da der Holzschnitzer vor 800 Jahren darüber keinen Bericht hinterlassen hätte. Man müsse deshalb solche Fragen wie ein Rätsel selbst zu lösen versuchen. Jetzt wurde überlegt, ob diese Masken die einstigen Domhandwerker darstellen sollen oder ob dies »die Mächtigen und Ausbeuter von damals« seien, die der Schnitzer verspotten wolle. Durch die Pferdehufe veranlaßt, meinte einer: »Die waren damals noch dumm und glaubten an den Teufel.« Eine, die zuvor offenbar die Wasserspeier am Außenbau wahrgenommen hatte, äußerte sich heftig zu den vielen Teufeln und wollte die Gruppe zu ihrer Entdeckung führen. Aber wieso Teufel in und an der Kirche – und »gibt es die überhaupt?« »Die sehen hier aber gequält aus, und sie müssen was tragen.« Jetzt erst wurde der Zusammenhang der Masken zum Lesepult mit der Bibel wahrgenommen, Märchen und Erlebnisse brachten die Kinder ein bei der Frage, ob es »sowas wie Teufel tatsächlich gibt«. »Dann sind Kirchen wohl gegen die Teufel gebaut worden?« »Die sind hier im Holz wie eingesperrt, und wir können sie sehen, angreifen und über sie lachen.« »Vieles, was schlimm ist, kann man nicht darstellen, da macht man dann eben so einen Teufel; das ist wie ein Zeichen.« Gegenwart kommt ins Gespräch. Schließlich werden große Papierblätter, Farben und Pinsel verteilt, und alle malen Teufeleien, die sie für wichtig halten. Im weiten

2 Ders., Der Umgang mit dem Fremden. Die Künste und die Lebenskunst, in: F.-H. Beyer u.a. (Hg.), Widersprechen und Widerstehen. Festschrift für E.R. Kiesow, Rostock 1991, 155.

Raum um das Leseputz entsteht eine Malwerkstatt. Endlich werden die Bilder an Rücklehnen von Stühlen rund um das Putz befestigt. Rundgänge erfolgen, manche äußern sich zu dem, was sie sehen oder selbst gemalt haben: Verhungerte in Afrika, Raketen und Panzer, Einsame, Kranke und Verängstigte, Rotkäppchen mit dem gefährlichen Wolf – und die romanischen Holzfratzen immer mit-tendrin. – Am Schluß wird eine Altarkerze herbeigeholt, vor dem Leseputz entzündet, die Bibel auf dem Putz aufgeschlagen und – während alle im Halbkreis ihre Bilder und das Putz umstehen, die alten und modernen Teufeleien im Blick – die Perikope von der Sturmstillung (Mk 4,35–41) langsam vorgelesen: »... Meister, fragst du nichts danach, daß wir verderben? ... Schweig und verstummel! ... Und es ward eine große Stille ... wie habt ihr denn keinen Glauben?« – Aus der Betrachtung alter Formen und der Auseinandersetzung damit entsteht Liturgie. Aus Form wird Form.

2 Gestaltete Vergangenheit in Museen und Kirchen

Erwachsene und Kinder, Reisegruppen, Schulklassen und Konfirmandengruppen besuchen Museen und Kirchen und tauchen dabei in eine Vergangenheit ein, die sich von ihrem Gegenwartsalltag kontrastreich unterscheidet. Solche Zeit-Reise ist nicht selbstverständlich und kann mißlingen. Zeitdiagnostisch zeigt sich dabei das Verhältnis von Vergangenheit und Gegenwart im Erleben des Subjekts auf scheinbar gegensätzliche Weise: Einerseits fällt auf: »Die moderne Verpflichtung zur überholenden Überbietung des jeweils Neuen zerreißt den Zusammenhang der Tradition. ... Die Gegenwart zieht sich zusammen. Sie schrumpft. ... Auf der Stufe höchster Beschleunigung verengt sich das Bewußtsein auf einen punkartigen Horizont.«³ Kollektive Sinnsymbole der Vergangenheit, wie sie sich in überlieferter Kunst und in der inhaltlich qualifizierten Zeit von Kirchenjahr-Überlieferung als gemeinsame Begehung im rhythmisierten Jahreslauf zeigen, sind subjektiver Wahlfreiheit, Erlebnisorientierung und einem Verfügenkönnen über Zeit gewichen. »Als Subjekte in der Hemisphäre des technischen Fortschritts haben wir vor allem zeitraffende und zeitstraffende Fähigkeiten erworben. ... Beherrschung der Zeit wird fast zu einem absoluten Wert.«⁴ Überantwortet so die Beschleunigung von Zeit in stets neuen punktuellen und lediglich subjektiv wichtigen Gegenwarten einerseits alles hierbei nicht (mehr) Brauchbare dem Vergessen oder musealen Archivierungen, gewinnen andererseits gerade jene deponierten Ver-

3 M. Parmentier, Der verkannte Zweck. Päd. Anmerkungen zur Krise des Museums, in: Neue Samml. 36 (1996) 1,49.

4 F. Steffensky, Zeit ist Leben, in: JRP 11 (1994), Neukirchen-Vluyn 1995, 99.

gangenheiten in der Gegenwart eine für viele erstaunliche Faszinationskraft. Museen z.B. sind offenkundig nicht lediglich Orte archivierter einstiger Gegenwarten und »Erbgräbnisse von Kunstwerken« (Th. Adorno), sondern – zumindest für spezifische Bevölkerungsmilieus – auch Erinnerungsorte und Zeugendienst für eigene Herkunft und zeitübergreifende Sinnzusammenhänge. Nostalgische Reliktbesessenheit und Fetischisierungen des Vergangenen sind hierbei nicht auszuschließen. Doch auch solche Beobachtungen dürften nicht der Vermutung widersprechen, daß das Individuum möglicherweise Ausschau nach authentischen Zeugnissen anderer Lebensgestaltungen und -inhalte hält – auch als Stachel gegen den verordneten Sinn durch repressive Ideologien oder die Macht des jeweils »letzten Schreies« in der Diktatur des Erlebnismarktes. Jener Museumsdirektor scheint das Besucherinteresse bei einer Mittelalterausstellung 1995 in Thüringen vereinfacht, aber vermutlich zutreffend beschrieben zu haben: »Es geht uns nicht um einen verliebten Blick auf die Vergangenheit, sondern um das Kennenlernen anderer Lebensmodelle.«⁵ Offenkundig benötigt die Gegenwart mehr, als sie selbst aus sich heraus zu liefern imstande ist. Wächst in der Konsumiergesellschaft möglicherweise das Bewußtsein, daß es im Leben »mehr als alles« geben muß und das Individuum sein zu verantwortendes Wohin sich hierbei seines Wohers – also vorgegebener Sinnüberlieferungen – zu vergewissern hat? Läßt sich möglicherweise auch so das seit den siebziger Jahren gewachsene öffentliche Interesse an Museen und Ausstellungen ferner Epochen erklären? Kann es sein, daß man in multikulturell werdender Situation Toleranz und Dialog »auch verfehlen kann, weil man nicht mehr weiß, wer man selber ist; weil man sich selber ständig schwimmt und weil die Lust am Schwimmen und das Leiden am Schwimmen gleich hoch sind? ... Dialog setzt voraus, daß Menschen sich ihrer selbst halbwegs gewiß sind; daß sie in vorläufiger Sicherheit sagen können, wer sie sind, was ihre Geschichte ist und was zu ihnen gehört.«⁶

Derartige Interpretationen wird man u.a. nicht ausschließen können, wenn nach Erklärungen für die hohen Besucherzahlen in Museen und Domen gesucht wird: In Westdeutschland zählte man 1975 in den 1800 Museen rund 22 Mill. Besucher, 1989 waren es im gleichen Gebiet in den inzwischen 2800 Museen 70 Mill. Besucher.⁷ Im

5 H. Fleischer (Rudolstadt), Ev. Pressedienst (epd)/Landesdienst Ost 1995/82 (12.10.1995), 10.

6 F. Steffensky, Die Gewißheit im Eigenen und die Wahrnehmung des Fremden, in: ru/Ökumen. Zeitschrift für den Religionsunterricht 1 (1997), 2f.

7 Vgl. K. Weschenfelder und W. Zacharias, Handbuch der Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis, Düsseldorf 1992, 361ff. Spezifische Ausstellungen der DDR in dieser Zeit zeigten ein ähnliches Interesse und waren hier

vereinigten Deutschland ist 1996 von etwa 100 Mill. Museumsbesuchern auszugehen.⁸ Die Zahlentrends im Kirchentourismus dürften keineswegs niedriger anzusetzen sein, erfassen aber ein größeres Bevölkerungsspektrum als die Museen. Generelle Zahlenangaben zum Kirchentourismus sind nur begrenzt möglich, da zwischen Kirchenführungen, besucheroffenen Kirchen und Veranstaltungen im Kirchenraum statistisch kaum getrennt werden kann. Immerhin ist bei den bekannten deutschen Domen jährlich von sechsstelligen Besucherzahlen auszugehen. Die Kathedrale in Chartres verzeichnete in den achtziger Jahren etwa 2 Mill. Besucher jährlich.⁹

Steht auf dem Hintergrund einer sich hektisch beschleunigenden »Überbietung des jeweils Neusten« dieser Beobachtung jene ange-deutete Faszinationskraft von authentischen Zeugnissen der Vergangenheit gegenüber, bedürfen gerade deshalb solche Zeugnisse der Erschließung. Diese Zeugnisse sind weitgehend fremd gewordene Texte vergangenen Lebens und Lebenssinns, die dennoch zur Vorgeschichte unserer Biographie gehören, jedoch von uns kaum mehr gelesen werden können. Elementare Alphabetisierungen und Erschließungen als Leselern-Kunst erweisen sich als dringlich. »Das Präsentieren von Kunst allein bildet keine hinreichende Voraussetzung, um einem nicht vorgebildeten Betrachter das Kunstwerk zu erschließen. Bildergespräche mit Angehörigen unterschiedlicher sozialer Schichten haben gezeigt, daß wir Kunst weder »spontan« noch unmittelbar verstehen.«¹⁰ Kunstdidaktik und -pädagogik werden nötig, je weiter die heutige Sinnzuschreibung vom ursprünglichen Sinnzusammenhang entfernt ist und Verstehensbrücken weithin abgebrochen sind. Die Forderung, das Kunstwerk müsse für sich und aus sich selbst sprechen, besteht gegen schulmeisterliche Domestizierungen und Instrumentalisierungsversuche unterschiedlicher Art zu Recht. Sie übersieht aber häufig, daß bereits (museale) Präsentation von Kunst Interpretation und Inszenierung ist, die – im Idealfall – in den ursprünglichen Zeit- und Verstehenshorizont zurückführt und so eine hermeneutische Funktion erfüllt.

Die offenbar faszinierende, aber interpretationsbedürftige Fremdheit des Vergangenen erklärt so den beachtlichen Bedeutungszuwachs, den die Museumspädagogik in den letzten Jahrzehnten theoretisch und praktisch erhalten hat.¹¹ Aus den – keines-

oftmals eine inhaltliche Alternative zur gesellschaftlich dominanten SED-Parteidoktrin.

8 Nach Journal für Deutschland, Okt./Nov. 1996, 8.

9 Nach C. Marchi, Große Sünder – große Kathedralen, Wien u.a. 1989, 43.

10 J. Thinesse-Demel, Das Führungsgespräch im Kunstmuseum, in: H. Viereggs u.a. (Hg.), Museumspädagogik in neuer Sicht. Erwachsenenbildung im Museum, Bd. I, Baltmannsweiler 1994, 157.

11 »Die Museumspädagogik ist nicht von der Erziehungswissenschaft ins Leben gerufen worden, sondern »von selbst« entstanden, hervorgerufen von praktischen Erfordernissen.« U. Heiligenmann, Das Verhältnis der Pädagogik zu ihren Bereichen. Eine syst. Untersuchung am Beispiel der Museumspädagogik, Diss. Heidelberg 1986, Typoskript, 163.

wegs kinderfreundlichen – bildungsbürgertumorientierten »Vitruvianischen Bewahreranstalten« unserer Museen wurden so vielerorts offene Bildungseinrichtungen auch für Kinder, die in Form von Inszenierungen und schöpferischen Erkundungen an Vergangenheiten heranführen, ihre Zeugnisse aufschließen und diese so in heutige Orientierungs- und Identitätsfindungen einbeziehen. Ein erweitertes Museumsverständnis ließ Geschichtswerkstätten, oft in Zusammenarbeit mit Schulen, Dorf- und Stadtteil-erkundungen und »Grabe-wo-du-stehst«-Bewegungen entstehen, die lokale Geschichte zugänglich und Gegenwart als gewordene Gegenwart verständlich machen.

Gelingt dieser kunstpädagogische Durchbruch vielfach in den besonders für Kinder und Jugendliche oft sterilen Parkett- und Vitruvianischen Räumen unserer Museen und Gemäldegalerien, wo lautloses Schreiten und »Berühren verboten« den Besichtigungsstil prägen, wieviel leichter müßte es den christlichen Gemeinden fallen, ihre historisch gewachsenen Räume im buchstäblichen wie übertragenen Sinn aufzuschließen. Wenn schon von den Museen gesagt werden kann, sie seien »Orte von hoher Raum-Ästhetik und entfalten damit eine eigene Aura, die den Aufenthalt an diesem Ort zu einem eigenen Erlebnis werden läßt; das fördert und motiviert Lernen«¹², wieviel zutreffender dürften derartige Feststellungen für die meisten unserer Kirchenräume sein?

Um so mehr muß es verwundern, daß viele Kirchengemeinden ihre überkommenen Gebäude vorrangig als (denkmalpflegerisch zu erhaltende) Gehäuse für Predigten oder kirchenmusikalische Aufführungen ansehen – zu beurteilen nach Platzkapazitäten und Akustik – und zum Auslegen und Verstehen des Raumes wenig beitragen. Kirche als Sicht- und Seh-Raum muß sich der normativen Dominanz des Hörens fügen – obwohl es viel zu sehen gibt und der Raum oft nachhaltiger »predigt« als der Prediger auf der Kanzel. Gottesdienste und Andachten, die das in den Kirchen Sichtbare zum Sprechen bringen wollen¹³, sind selbst an Kirchweih-Festen selten, die an das Gebäude und seine unmittelbare Geschichte erinnern. Wo die Lesekunst der Formen nicht entwickelt ist und man der Botschaft von Stein, Holz, Glas und Farben nichts zuträut, verwundert es nicht, wenn den Landeskirchen außer Gottesdienst und Kirchenmusik keine weiteren Nutzungsmöglichkeiten für ihre überkommenen Bauten einfallen und bei fehlenden Erhaltungskosten schließlich der Mangel an Nutzungsphantasie lediglich zum raschen Verkauf mancher Kirchen rät.

Kaum eine Institution unserer Gesellschaft hat die Inhalte ihrer Überlieferung derart sichtbare Form und Gestaltung werden lassen wie die Kirche. Als genutzte Gebäude unterscheiden sie sich in

12 A. Heuser, *Anderes anders lernen. Neue Lernorte für den RU*, in: Kat. Bl. 121 (2/1996) 80.

13 Vgl. Versuche wie D. Tiedemann, S. 9-16 in diesem Band.

mehrfacher Hinsicht von den Museen – Unterschiede, die auch in didaktischer Hinsicht von Bedeutung sind:

– Museen sind Baugehäuse, in denen u.a. Relikte der Vergangenheit in historisierender Distanz zur Schau gestellt werden. Insofern sind sie mit Sacherklärungen versehene Betrachtungsorte. Kirchen jedoch sind Benutzungsorte, geronnene Spielräume des Glaubens, weil sich Liturgie und Ritus aus Symbol und Spiel entwickelt haben. Die Bauwerke »predigen« ihre Geschichte und zugleich den Sinn, der hierbei in ihnen zur Darstellung fand. Insofern sind Kirchen formgewordene Kommunikation und Orte sozialer und inhaltlicher Auseinandersetzung. In den permanenten Veränderungen des Raums durch die Jahrhunderte zeigt sich die kritische Kraft dieser Kommunikation, die weniger an Konservierung als an progressiver Erweiterung und zukunftsöffener Veränderung dieser Überlieferung interessiert ist. Sich heute diesen Bauten als Gemeinde verpflichtet zu wissen, bedeutet letztlich, sich ihrem zukunftsöffenen Verständnis von Gestaltungsgeschichte zu stellen und in ihrer Spur Fort-Schritte zu versuchen. Annahme dieser Überlieferung und »Heimkehr« erweisen sich so als Weitergehen.

– Das Museum erklärt Funktionsgegenstände der Vergangenheit zu Kunstobjekten und stellt sie aus. Der Kirchenraum beläßt das historisch Überkommene (zumeist) in seinem Funktionszusammenhang. Er will nicht voyeuristische Betrachtung, sondern ein Erschließen der Gegenstände und ihres Sinns durch Mitvollzug als Einstimmung. Beteiligung schafft hier Verstehen.

– Museen stellen Traditionsbruchstücke aus und kategorisieren, epochalisieren und katalogisieren sie nach wissenschaftlichen Ordnungskriterien. Kirchenräume sind dagegen weitgehend vom Ineinander verschiedenartiger Epochen und Aussageformen von Glaubensüberlieferungen geprägt, in denen unterschiedliche Generationen Mitgestaltungsrechte erhielten und so in der Biographie des Baus bis heute erkennbar sind. Die künstliche Rückführung des Kirchenraums auf eine vergangene Epoche aus Gründen der »Stilreinheit« als »Restaurierung« unter Eliminierung anderer Epochen und Aussageformen ist insofern ein historistisches Mißverständnis, das zudem dem Heiligen Geist als dem »creator spiritus«, zu dem sich die Gemeinde in jedem Gottesdienst bekennt, widerspricht.

3 Kirchen erschließen

In Jahrhunderten gewordene Kirchenräume erweisen sich in ihrem Reichtum an Formen und Farben, in Umbauten und Baunähten als das Gestalt gewordene Gedächtnis der Christenheit. Die Räume sind zur Form geronnene Gottesdienst- und Frömmigkeitsgeschichte und – will man sie nicht verfehlen – unter dieser Voraussetzung

zu erschließen. In Zeiten jedoch, in denen die Unterscheidung von sakral und profan, von Kirchengemeinde und (politisch-kommunaler) Gemeinde noch nicht bestand, waren Stadt- und Dorfkirchen wie selbstverständlich öffentliche Orte. Die Kirchen hatten auch kommunale Aufgaben zu erfüllen. Der Kirchenbau – und auch dies läßt sich in den alten Bauten entdecken – zeigt Kirche in ihrer gesellschaftlichen Funktion, die ihre Tore nicht vor den Belangen der Gesellschaft verschloß. Die Kirchen waren »Schauplätze einer über Generationen dauernden Präsentation und Performance des Himmlichen und Weltlichen, Welt-Bilder und Schlafplätze, öffentliche Räume und Friedhöfe – die mittelalterlichen Kirchen waren komplexe sozial-räumliche Ereignisse«¹⁴.

Könige und Fürsten hatten ihre Emporen und Logen, der Rat sein Gestühl, die Zünfte ihre Altäre und Stiftungen. Die Marktkirchen waren zugleich öffentliches Forum, auf dem für das Gemeinwesen (»Gemeinde«) Wichtiges abgekündigt und »abgekanzelt« wurde. Oft waren Kirchen mit ihren dicken Mauern Teil des städtischen Verteidigungs- und Zufluchtssystems, und der Türmer mit den Glocken wachte für alle über der Stadt. Noch J.S. Bach hatte für die Leipziger Nikolaikirche wie selbstverständlich auch »Ratswahlkantaten« für entsprechende Gottesdienste zu verfertigen. Auf holländischen Kirchenbildern der gleichen Zeit sieht man unter gotischen Gewölben neben Predigthörern auch Marktfrauen mit Körben, Hunden usw., dazu Bürger im leidenschaftlichen Gespräch vermutlich nicht nur über geistliche Dinge. Solche – hier lediglich angedeuteten Funktionen – haben den Kirchenbau vielfältig mitgeformt und ihn zum generellen Ausdruck von Zeiterfahrung und gesellschaftlichem Alltag werden lassen. Kirche war noch vor wenigen Jahrhunderten nie lediglich sonntägliche Veranstaltungskirche mit ansonsten geschlossenen Türen. Punktuell und partiell ist in den siebziger und achtziger Jahren dieses Jahrhunderts dieser alte öffentliche Funktions-Zusammenhang von Kirche in der Friedensbewegung, im Konziliaren Prozeß und der »DDR-Kerzenträger-Revolution« um 1989 wiederhergestellt worden, wo nicht selten gerade die alten Großkirchen Orte von Hoffnung und Fürbitte, Klage und Protest, Meditation und Information wurden. Der Satz von der »Liturgie als Bauherrin der Kirche« kann daher nur in einem erweiterten Sinn Gültigkeit beanspruchen.

Kirchenbau ist die öffentliche symbolische Darstellung von Inhalten christlichen Glaubens und ihrer Praktizierung in lebensweltlichen Zusammenhängen. Das Paradigma »Situation – Tradition« läßt sich an ihm exemplifizieren. Jede Zeiterfahrung, soziale Situation und spezifische Funktionsaufgabe eines Kirchenbaus wirkt auf seine Baugestalt ein. Deshalb gibt es trotz gelegentlicher restaurativer Normierungsbestrebungen zwar übergreifende formale Zusammenhänge, aber keine Uniformierungen und lediglich vervielfältigende Wiederholungen von Kirchenbauten. Wie jede Bauform Ausdruck von Zeiterfahrung ist, so gibt die Raumgestalt zugleich spezifische Gestaltungschancen und -grenzen für das vor, was in den Räumen

14 Chr. Radeke, Das ungewohnte Alte. Wahrnehmungsmuster klingender Räume, in: Kunst und Kirche 1 (1995) 16.

geschieht. Gottesdienste und andere Kommunikationsformen sind daher immer auch das, was konkrete Räume aus ihnen machen.

Derartige Feststellungen haben nicht nur Bedeutung für die Interpretation historischer Kirchenbauten aufgrund damaliger geistiger und sozialer Zusammenhänge, sondern auch für heutige Nutzungen, gottesdienstliche Gestaltungen, pädagogische Projekte und Bildungsaufgaben. Kirchenräume sind geeignete Lernräume nicht nur für Sonntagsgemeinde, Christenlehre- und Konfirmandengruppen, sondern auch für Öffentlichkeit, für Schulen, für Religions- und Geschichtsunterricht, für Dorf- und Stadtteilerkundung, weil sich in derartigen Bauwerken unsere Kulturbio-graphie generell, gesellschaftliche Wertvorstellungen, Lebensgestaltungen und Voraussetzungen für unsere Gegenwart im umfassenden Sinn zeigen. Wer sich erkundend auf solche Bauten einläßt, bekommt es nicht nur mit Kirche zu tun – und kann ihren Inhalten dennoch nicht ausweichen.

Erkundend auf Kirchen einlassen: Welche Kriterien, Herangehensweisen und methodischen Möglichkeiten legen sich unter dieser Voraussetzung nahe, wenn das in den Bauwerken Verfestigte einer fernen Zeit von jungen Menschen heute erschlossen werden soll, um dabei relevante Erfahrungen zu ermöglichen. Wenn Kirchenbauten als Bedeutungsträger zu verstehen sind, die Liturgie und situative Theologie im erweiterten Sinn und soziale Funktionen von Glauben und Kirche im Gemeinwesen zu Gestaltung und Form verdichteten, sind die eingangs am Beispiel Meißner Dom gezeigten drei Erkundungstypen mit ihren Dilemmata und kreativen Lernchancen jetzt in einen umfassenderen Zusammenhang zu stellen. Zwei Kriterien grundsätzlicher Art, die didaktische Bedeutung besitzen, sind hierbei besonders zu bedenken: Kirchenraum als *Differenzerfahrung*, *Fremde und Befremdung* (1), als *Bewegung und Begehung* (2):

1. Differenz, Fremde und Befremdung

Die Kirche als Institution mit ihren Inhalten kann trotz (gelegentlich) geöffneter Portale in der Gesellschaft immer weniger mit vorlaufendem Einverständnis rechnen und ist – nicht nur in Ostdeutschland – selbst als bloßes Kulturwissen weitgehend nicht mehr präsent. Diese mit Vorurteilen durchsetzte Fremdheit wäre für unser Thema nicht als Defizit zu beklagen und durch informierenden Redeeifer lediglich zuzuschütten, sondern als motivierender Stachel für schöpferische Entdeckung einzusetzen. Vorschnelle Aktualisierungen, Einverständnisse und Eingemeindungen des Vergangenen übersehen den Abstand der Zeiten und werden weder der Sinnebene alter Kunst noch heutigen Jugendlichen gerecht. H. Rumpf u.a. machen darauf aufmerksam, daß dort, wo »Inhalte der Widerständigkeit und des Stachels der Fremdheit beraubt (werden), ver-

schwinden«. Deshalb sind »schnelle Vertrautheiten zu zersetzen und Fremdheiten, Fernen spürbar zu machen.«¹⁵ Selbst wenn die Jugendlichen aus Konfirmanden-, Christenlehre- und Religionsunterrichtsgruppen kommen, sind sie nicht die Zeitgenossen der damaligen Baumeister und Gottesdienstbesucher. Was ihnen in den Formen des Kirchenbaus begegnet, ist ihnen trotz möglicher Vertrautheit letztlich fremd. Deshalb ist jene Lernkultur gefragt, die Differenzerfahrung aushält und offenkundig macht, »die glatte und zu schnelle Lernwege bewußt unterbricht, Religionsunterricht also auch als Ort einer ›produktiven Verlangsamung‹ ansieht. Das bedeutet auch Verzicht auf Stofffülle und auf eine einseitige Vermittlungshermeneutik, die nur daran denkt, viele Lernstoffe möglichst schnell an die Kinder heranzubringen.«¹⁶ So sind jene Erschließungsformen naheliegend, die mit Stichworten wie »Entdecken und Erkunden«, »Berührt sein durch Berühren«, »Begreifen durch (Be-)Greifen« verbunden sind. Methodenangebote, die als (Unter-)Suchen, Forschen, Befragen, Vergleichen, Rekonstruieren und Experimentieren angelegt sind, entsprechen dem.

»Kinder und Jugendliche verhalten sich ... aktiv und neugierig gegenüber der Umwelt und Unbekanntem: Sie wollen etwas herausbekommen, etwas ausprobieren, neue Erfahrungen machen, sich in handelnden Bezug setzen zur Umgebung, zu allem, was um sie herum geschieht. Das sind die natürlichen Lern- und Aneignungsimpulse, die ›intrinsic Motivationen‹, die der Kindheit und Jugend eigen sind und die ein bedeutendes, auch für die Gesamtgesellschaft wichtiges Potential darstellen. Daran gilt es methodisch anzuknüpfen.«¹⁷

Da in den Kirchen die Gegenstände in authentischen Funktions- und Bedeutungszusammenhängen wahrgenommen werden können und nicht wie zumeist im Museum diesen entnommen und oft unter distanzierendem Glas lediglich zur Schau gestellt werden, kommt dieser Begegnungschance im Kirchenraum hohe pädagogische Bedeutung zu. Sie ist darin zugleich – auch in ihrer sperrigen Fremdheit – eine ästhetische Alternative zu allem zubereitet Mediatisiertem, den Surrogaten von originärer und authentischer Wirklichkeit in der Bilderflut des täglichen Flimmerkonsums. Fremdheit, Authentizität und Verlangsamung, die gegenstandsbezogene Aktivitäten freisetzen und damit in der Verfremdung Auseinandersetzungen bewirken können, werden hierbei zu einer pädagogischen Genkultur.

15 H. Rumpf, Die Dinge und die Sinne. Zur Entdomestizierung der Kulturarbeit, in: R. Degen u.a. (Hg.), Mitten in der Lebenswelt. Lehrstücke und Lernprozesse zur 2. Phase der Gemeindepädagogik, Comenius-Institut Münster 1992, 127.

16 G. Hilger, Religionsunterricht und Ästhetik, in: Kat. Bl. 121 (5/1996) 318.

17 Weschenfelder/Zacharias, Museumspädagogik, 157.

In der Nürnberger Lorenzkirche erkunden Schülerinnen und Schüler die Maße des Raums. Sie entdecken hierbei, daß bloße Meterangaben keinen Bildungssinn besitzen, jedoch als Verhältnisangaben die Geometrie des Raumes aufschließen und seine Zahlensymbolik auf theologische Inhalte verweist. Solche Erkundungsergebnisse zeigen ein uns fremdes Verständnis von (gebauter) Theologie als Mathematik, das Sinn macht, weil es dem Bau-Sinn mittelalterlicher Kirchen auf die Spur kommt.¹⁸ – Oder: Wenn der geistige Wegbereiter der Gotik, Reichsabt Suger von St. Denis, um 1150 anlässlich der Weihe seiner Kirche schreibt: »In der Mitte nämlich erhoben sich zwölf Säulen, die die Anzahl der Apostel vorstellen, in zweiter Linie ebenso viele Säulen der Seitenschiffe, die die Zahl der Schar der Propheten bezeichnen ...«¹⁹, und er dies auf Eph 2,19-22 bezieht, so verfehlt solche Bauten, wer lediglich die formalen Stil- und Jahresangaben zu derartigen Bauteilen zu benennen weiß. Ergebnisse der »Architekturexegese« zeigen wie in diesem Fall den ursprünglichen Bausinn – gleichgültig, ob derartige Zahlensymbole die programmatischen Voraussetzungen für die Baumeister waren oder umgekehrt das Gebaute nachträglich in diesem Sinn theologisch interpretiert wurde. Es lohnt sich, solche Zusammenhänge wie die von Abt Suger benannten aufspüren zu lassen, weil hierbei sinnfällig wird, daß Kirche dadurch zur Kirche wird, indem sie gleichsam von den Aposteln und Propheten gestützt und getragen wird.

Die Formen, Zahlen und Farben der alten Bauwerke besitzen eine uns zunächst fremde Sinn-Tiefenschicht. Ihr können bereits Kinder auf die Spur kommen, wenn sie etwa durch Vergleiche, durch Erkundungsfragebögen, Arbeitsblätter²⁰ und Suchspiele Impulse erhalten oder von den Formen selbst festgehalten werden, sich in sie vertiefen und sich dazu äußern.

»In meiner langjährigen museumspädagogischen Tätigkeit im Bereich der mittelalterlichen Kunst ... habe ich die Erfahrung gemacht, daß entgegen meiner Vermutung Kinder (vor allem bis zur Pubertät) leichter Zugang zu dieser Kunst finden als Erwachsene ... Ihre Beobachtungsgabe ist noch nicht getrübt durch das Wissen über die Bilder. Sie treten der Kunst unbefangen und direkt gegenüber, nehmen Einzelheiten wahr und »bewegen« sich selbstverständlich im Bild. Ebenso fällt es ihnen noch leicht, hintergründige Bedeutungen des Dargestellten zu erfassen und zu benennen ... Dieses tiefe Wissen um die inneren Zusammenhänge behutsam ins Bewußtsein zu heben, ist meine Hauptaufgabe. Es geht dabei nicht darum, Informationen über allgemeine Bedeutungen der Farb- und Formsymbolik zu vermitteln. Diese Kenntnisse allein führen nicht tiefer ins Bild hinein. Dies geschieht nur, indem der Betrachter z.B. seine subjektiven Farberfahrungen einbringt. Für mich als Pädagogin bedeutet das, Methoden zu entwickeln, die über den kognitiven Zugang hin-

18 Vgl. W. Dörfler, Das Gotteshaus – ein Haus Gottes? Gedanken über Unterricht mit der Nürnberger Lorenzkirche an einer ev. Schule, in: J. Bohne u.a. (Hg.), Die religiöse Dimension wahrnehmen, Comenius-Institut Münster 1992, 91-100.

19 G. Binding, Zum Architekturverständnis bei Abt Suger, in: G. Binding und A. Speer, Mittelalt. Kunsterleben nach Quellen des 11.-13. Jh., Stuttgart/Bad Cannstatt 1994, 190.

20 Solche Arbeitsblätter sollten weniger auf das Einsammeln formalen Sachwissens ausgerichtet sein als vielmehr den Forscherdrang des Kindes unterstützen, problembezogen dem Sinn der Gegenstände nachzuspüren. Vgl. in diesem Sinne Weschenfelder/Zacharias, Museumspädagogik, bes. 219ff; I. Hansen und A. Rieck, Kirch-Spiel-Raum Hamburg, in: ru (24.) 2/1994 (Themenheft: Kirchen erkunden – Kirchen erleben), 56-58.

aus die Erlebnisfähigkeit des einzelnen wecken und Betroffenheit auslösen, ohne persönlich dem einzelnen Kind zu nahe zu treten.«²¹

Der Kontrast unterschiedlicher Stil- und Aussageformen, entdeckbare Raumänderungen in der Baugeschichte und Baunähte, Altes und Modernes im Raum schaffen dabei ein didaktisch fruchtbares Spannungsverhältnis. Die Formen provozieren sich gegenseitig – und (hoffentlich) auch die Betrachter – und zeigen unterschiedliche Zeitsituationen. Wie man damals glaubte, lebte und zum Tode stand, wo die Biographie des Kirchenbaus bis in die Gegenwart besonders in Erscheinung tritt, worauf die Attribute der Figuren verweisen usw., läßt sich erkunden, narrativ stützen und mit heutigen Erfahrungen vergleichen.

2. *Bewegung und Begehung*

Die Kirchenbank ist ein junges, durchaus problematisches Produkt der Kirchenbaugeschichte. Einerseits ist das Gestühl räumliches Zeichen für die Bedeutung der Gemeinde im Gottesdienst – in der frühen Kirche saß nur der Bischof, die Gemeinde stand. Andererseits wurde die unbewegliche Kirchenbank zum Symbol des »Festsitzens«, die variable liturgische Gestaltungschancen im Raum buchstäblich verstellt. Dennoch können die so vollgestellten Kirchen den Eindruck kaum verwischen, daß die alten Räume zumeist anders gemeint sind und anders gebraucht wurden. Die Grundform des abendländischen Kirchenbaus, die Basilika, ist Richtungs- und Bewegungsbau. Gottesdienst als »Weg ins Leben« (M. Josuttis) ist buchstäblich Weg. Statt Hören und Sitzen gilt Begehung und Bewegung – weil die Sache in Bewegung versetzt und sich entsprechende Formen sucht.

Kirche war in mehrfacher Hinsicht Beweg-Ort, worauf hier nur andeutungsweise verwiesen werden kann: Die Ostung des Raums mit seinen Fensterzonen sprengte seine Abgeschlossenheit und machte ihn transparent für die Jerusalem-Symbolik, die Heiliges Grab und Ostern präsent machte. – Oder: Der Einzug von Bischof und Priestern (Portale) durch das Schiff und das »Kyrie« derer am Wege (in den Seitenschiffen) ließen den Gottesdienst selbst zur Beweg-Handlung werden. Später zeigten etwa Portale mit den klugen und törichten Jungfrauen in Magdeburg u.a., daß man den zur Hochzeit kommenden Bräutigam (Mt 25,1-13) als durch das Portal Einziehenden unmittelbar erwartete. Weiter: Bis über das Mittelalter hinaus wird in geistlichen Spielen – etwa Passions- und Osterspielen – die ganze Stadt mit ihren Kirchen samt Umgebung zum gottesdienstlichen Schauplatz von Begehung und Bewegung. Alte und neue Formen von Wallfahrt oder durch Stichworte wie Taizé und Kirchentag ausgelöste Bewegungen scheinen Chr. Bizers generelle These auch hierfür zu bestätigen: »Die christliche Religion wird heute primär über ›Begehung‹ ge-

21 G. Harrassowitz, RU im Museum. Im Bilde sein. Schriften des Kunstpädagogischen Zentrums im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg, Abt. 1, Nürnberg 1994, 8.

lernt.«²² Vermutlich lebt hiervon sogar die in der Jugendkultur verbreitete Sehnsucht nach dem Ursprünglichen als Reise in ferne Erdregionen oder in die Religionsaura Asiens. Und die Reiseunternehmen kommerzialisieren diese Sehnsucht als Ferientourismus mit seinen säkularisierten Glücksverheißungen.

Kirchen, die als Bewegungs- und Handlungsräume konzipiert sind, sollten auch so erschlossen werden. Sich frei bewegen können und nicht bereits am Eingang in schulische Sitz- und Zuhörhaltung gebracht zu werden, erfahren Kinder als Befreiung. Wer ihnen Zugänge ermöglichen will, muß ihnen Zugehen ermöglichen.

»Die Schüler durchstreifen das Kirchenschiff auf eigenen Wegen, testen mehrere Plätze und suchen einen Lieblingsplatz ... Wohin schaue ich, zu welcher Gangart lädt mich der Raum ein, was möchte ich hier am liebsten tun?«²³ Heutige Seh- und Erlebnisinteressen werden hier nicht lediglich geduldet, sondern geradezu herausgefordert und auf den Raum bezogen. Er läßt vieles zu, schließt manches aus und nötigt zur »Entdeckung der Langsamkeit« (S. Nadolny) und dabei zur Genauigkeit des Empfindens. Mit jedem Schritt zeigt sich mir der Raum in anderer Perspektive. Hier klingt alles anders. Mit den Füßen und mit Tönen wird der Raum ausprobiert. Handglocken verschiedener Größe waren verteilt worden. Jeder bekommt dazu eine Nummer. Wir suchen verschiedene Stellen im Raum aus und schlagen nach der Zahlenfolge die Glöckchen an. Jeder gibt seinen Ton – und die Weite des Raums klingt mit. Jetzt bin ich mir wieder selbst überlassen: Was interessiert mich? Was könnte ich anderen erklären? Worüber möchte ich mehr wissen? Farbkärtchen waren ausgegeben worden. Die sollten wir im Raum dorthin legen, wo wir Erklärungen wünschen. Nach einer halben Stunde gingen wir in der Gruppe die Kärtchenstationen ab. Die Leiterin mußte jetzt nicht aufsagen, was ihr wichtig ist, sondern was wir wissen und sagen wollten und dies mit den Kärtchen markiert hatten. Und dann stellten wir uns zu viert gegenüber und spielten mit den ausgestreckten Armen das gotische Gewölbe nach. Da merkte man, wie die Lasten abgefangen werden und die Gotik funktioniert. Und die Pfeiler muß man mit mehreren regelrecht umarmen und angreifen, damit man ihre Stärke und Kraft begreifen kann ...«²⁴

Begehen schafft Verstehen. Mit allen Sinnen wird wahrgenommen, nachgespielt und nachgestaltet. Erklärungen, Nachfragen und Einsprüche haben in solchen Zusammenhängen Bedeutung. Sie ergeben sich aus dem, was auffällig und unbekannt ist oder zum Widerspruch reizt. Der Leiter ist hierbei weniger Führer als animateur, Souffleur oder, wenn nötig, zu befragendes Lexikon. Er ist zufrieden, wenn junge Menschen vor oder in den Räumen, auf Türmen und vor Bildern dabei von ihren Beobachtungen und Erfahrungen berichten, sich in das Alte hineinerzählen und das Alte zur Rück-

22 Chr. Bizer, *Kirchgänge in Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion*, Göttingen 1995, 183.

23 G. Donath, *Wem gehört die Kirche*, in: *Die Kirche* 50/1993 (12. Dez.), 5.

24 Derartige Praxiserfahrungen wurden in zwei Tagungen von E. Grünwald, I. Hansen, G. Harrassowitz, C. Kürschner u.a. eingebracht, zu denen das Comenius-Institut Münster/Berlin 1994 und 1995 nach Eisenach und Hannover einlud. Eine Buchveröffentlichung zu »Lernort Kirchenraum« (R. Degen und I. Hansen [Hg.]) befindet sich in Vorbereitung.

frage und Erfahrungserweiterung an sich herankommen lassen. In oft provokativer Weise wird dieser Dialog zwischen Tradition und Situation dadurch gestützt, daß moderner Kirchenbau mit alten Bauten verglichen oder das – besonders in Großstädten – moderne Bau-Umfeld alter Kirchen in die Beobachtungen und Erkundungen einbezogen wird.

Das Durchgehen von Formen vergangener Zeit wird dort nicht zur Verabschiedung von Gegenwart, wo auch in alter Baugestalt die Benutzungsspuren des Lebens und Zeichen heutigen Glaubens zu entdecken sind. Wo hingegen die Gestaltungsgeschichte irgendwann endet, der Beitrag jüngerer Generationen im Kirchenraum fehlt und sie keine Zeichen hinterlassen haben, muß vermutet werden, daß sie nichts zu sagen hatten oder Spätere meinten, ihre Spuren auslöschen zu müssen. Möglicherweise stoßen Jugendliche in den Kirchen auch auf solche Rede- und Schweigezeiten unterschiedlicher Generationen und können dies thematisieren. Im Erkundungsrundgang läßt sich außerdem entdecken, wie manche Generation die Kirche um- und ausgebaut, Stilbrüche in Kauf genommen, bei Renovierungen den Bau anders aufgefaßt und nach Kriegen in anderem Zeitverständnis neu errichtet hat. Insofern ist Kirchenbaugeschichte nicht nur restaurative Bewahrung des Überlieferten, sondern in sich selbst kritische Auseinandersetzung. Manche Generation widersprach der vorigen und brachte mit neuen Formen auch (überlieferte) Inhalte auf andere Weise zur Sprache. Weil Kirchenbaugeschichte in diesem Sinne immer auch Widerspruchsgeschichte ist, verhalten sich Gemeinden, Kinder und Jugendliche heute angemessen, wenn sie den überlieferten Räumen nicht lediglich zustimmen, sondern sich mit ihnen auseinandersetzen können.

In der bisherigen Praxis derartiger Kirchenerkundung scheinen soziale Betrachtungsperspektiven und gesellschaftliche Frageinteressen bisher unterentwickelt zu sein.²⁵ Wo zeigen sich der Alltag und die Lebenswelt der damaligen Dorf- und Stadtbewohner, der Mönche im Kloster mit seinen Wirtschaftsgebäuden? Wie äußert sich die soziale Struktur der Gemeinde und die Problematik von arm und reich im Kirchenbau? Was sagt er über das Verhältnis von Obrigkeit – Kommune – Gemeinde? Wo weist der Kirchenraum auf politische Verstrickungen der Kirche und Feindbilder etwa antijüdischer Art hin? Was sagt er zur Kriegs- und Friedenthematik? Finden sich in ihm möglicherweise kontroverse Signale und Symbole aus Vergangenheit und Gegenwart auch zu den Themen des Konziaren Prozesses?

25 Vgl. F. Doedens, Kirchen erkunden – Kirchen erleben, in: ru (24.) 2/1994, 41-43.

Zu fragen ist ferner, wie sich die Gruppe, die den Kirchenraum als Gedächtnis der Christenheit erarbeitet, mit ihren Einsichten, Fragen und Antworten hierzu selbst in dieses Gedächtnis einbringt. Hinterläßt sie bildnerische Spuren ihrer Beschäftigung, die im Kirchenraum zumindest auf Zeit verbleiben und zeigen, wie diese Kirche mit jungen Menschen unserer Zeit »arbeitet«? Die heute oft kahlen Wandflächen alter Kirchen waren einst meist mit Altären, Bildern und Wandteppichen reich ausgestattet. Viele dieser Räume halten es aus, wenn bildnerische Techniken unterschiedlicher Art erkennen lassen, auf welche Weise sich heute mit ihnen auseinandergesetzt wird. Der Kirchenraum könnte dieser Auseinandersetzung Dauer verleihen und sie öffentlich machen. Möglicherweise wächst aus solcher Auseinandersetzung auch ein Gestaltungsimpuls, den die Gruppe in gottesdienstliche Zusammenhänge einbringen könnte: in Großkirchen als Bewegung und Begehung, als Umgang und Stationengottesdienst, als »Exodus« und »Landnahme« aus konventionellen Kirchenbankgewohnheiten heraus, um den vertrauten Raum neu zu erleben und in dieser Befremdung – verbunden mit Bewegung, Text und Musik – ihm auch inhaltlich neu auf die Spur zu kommen.

Abstract

Churches built centuries ago and often rebuilt are to be seen as Christendom's memory. Containing a wealth of forms, colours and numerical ratios they transport meaning which refers to contents. At the same time, former social relations can be discovered in these historical rooms. Thus, in contrast to museums, churches are to be seen as scopes of faith and as readable texts of life in an inclusive meaning and are to be opened for today's people. The strangeness of their language may be facilitating for existential ascertainties and experiences. Being built as rooms for movement and (liturgical) traversing, they are to be understood by an integral perception rather than by explanation.

Für das hier vorliegende »Gedächtnis« sind folgende Aspekte und Verweise hervorzuheben:

1. Die Kirche meint die Leistung aus verpflichtenden, unumkehrbaren Bedingungen, auf politisch und religiösen Prämissen und traditionellen Auftragstrukturen. Bei dem im Zuge von Aufklärung und Säkularisierung verlorenen sich für die Kirche aber

1. Hans-Joachim Zentgraf: Tempel und Museum. Theologische Kritiken d. Museen von der Antike bis zur Gegenwart, S. 1-14.

2. Dieter Borchmeyer: Die Antike als Modell der Kunst im 19. und 20. Jahrhundert. In: Die Antike als Modell der Kunst im 19. und 20. Jahrhundert (Hrsg. v. Hans-Joachim Zentgraf), S. 1-14. Kritische Anmerkungen zu dem von Hans-Joachim Zentgraf: Tempel und Museum, Frankfurt a. M. 1997, S. 14-15.

Theologische Kunstvermittlung ≠ fundamentaldidaktische Überlegungen

1 Einige Wegmarkierungen in weitläufigem Terrain

Das Thema »Kunst und Kirche«, »Kunst und Theologie« oder ganz allgemein »Kunst und Religion« hat Konjunktur. Dies gilt vor allem für die bildende Kunst und hier insbesondere für die bildende Kunst der Moderne und der Gegenwart. So belegen zahlreiche Publikationen und viele ambitionierte Ausstellungsprojekte eindrucksvoll die wachsende Aufmerksamkeit von seiten der akademischen Theologie und der kirchlichen Öffentlichkeit. Und auch in der religionspädagogischen Praxis begegnet neuerdings verstärkt eine Auseinandersetzung mit Werken zeitgenössischer Kunst. Ganz neu ist dieses Interesse an der bildenden Kunst natürlich nicht, schließlich ist die abendländische Kunstgeschichte über weite Strecken geradezu identisch mit der Geschichte der christlichen Kunst. Und theologische Positionen, vor allem aber Frömmigkeitsformen und das Glaubensverständnis der Christinnen und Christen vor uns spiegeln sich in Werken der bildenden Kunst, ob sie uns nun in Museen oder an ihren angestammten Orten, in Kirchen, Klöstern und Wohnungen begegnen. Auffallend am gegenwärtigen Trend, wenn auch, wie Alex Stock gezeigt hat,¹ keinesfalls neu ist die konsequente Befassung mit der sogenannten avantgardistischen Kunst, mit Werken, die als »autonom« bezeichnet werden.

Autonomie

Der Begriff der Autonomie, wiewohl kunstwissenschaftlich und historisch immer wieder diskutiert und in Frage gestellt,² ist hilfreich, um das Spannungsfeld von Theologie und Gegenwartskunst zu beschreiben und die darin liegenden Konfliktpotentiale zu verstehen. Für den hier vorliegenden Zusammenhang sind folgende Aspekte und Verständnisweisen zu nennen:

Autonomie der Kunst meint die Lösung aus verpflichtenden, institutionellen Bindungen, aus politischen und religiösen Funktionsrahmen und traditionellen Auftraggeberstrukturen. Vor allem im Zuge von Aufklärung und Säkularisierung vollziehen sich für die Kunst, aber

1 Alex Stock, *Zwischen Tempel und Museum. Theologische Kunstkritik. Positionen der Moderne*, Paderborn u.a. 1991.

2 Siehe dazu Werner Busch, *Die Autonomie der Kunst*, in: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hg.), *Funkkolleg Kunst, Studienbegleitbrief 3*, Weinheim/Basel 1984, 64-100. Kritisch zur Autonomie im Rahmen des bürgerlichen Kulturbetriebs Theodor W. Adorno, *Ästhetische Theorie*, hg. v. Gretel Adorno und Rolf Tiedemann, Frankfurt a.M. 1990, 334ff.

auch für die Künstler und die wenigen Künstlerinnen³, gravierende Umwälzungen hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Einbindung.

Autonomie der Kunst meint weiterhin die Lösung von den Vorgaben der traditionellen Ikonographie, von der abbildenden Funktion von Kunst schlechthin. Die künstlerischen Gestaltungsmittel werden »autonom«, d.h. sie werden zu unmittelbaren Sinnträgern, was sich einmal auf die Behandlung und Bedeutung des Gegenstandes beziehen kann, dann aber auch auf die Eigenwertigkeit von Form und Farbe, also die sinnlich wahrnehmbare Realität des Werkes selbst.

Autonomie der Kunst meint nicht zuletzt auch die Veränderung des Rezeptionsrahmens von Kunst. Die Entlassung aus festgelegten und festlegenden gesellschaftlichen Bindungen verändert auch die Wahrnehmungsregeln. Und die Verselbständigung der Gestaltungsmittel verändert die an das Werk herangetragenen Erwartungshaltungen und die konkreten Seherlebnisse.

Für das Verhältnis von Kunst und Kirche, Kunst und Theologie und für den Gebrauch von Bildern zu Zwecken des Religionsunterrichts und der Verkündigung ist diese Entwicklung folgenreich. Die Lösung der Kunst aus der ihr zugewiesenen religiösen Funktion mitsamt der theologischen Kontrolle ihrer Programme macht sie unbrauchbar für den »Dienst am Wort« (Apg 6,4). Eine autonome Kunst, die religiöse Dimensionen jenseits christlicher Ikonographie, also in subjektiver Erfassung und unmittelbar in der ästhetischen Realität des Bildes verwirklichen will, setzt sich dem Häresieverdacht, mindestens aber dem Verdacht der Unverbindlichkeit aus.

Diese grundlegende Spannung darf in der Begegnung von Kunst und Theologie nicht vorschnell aufgelöst oder harmonisiert werden. Die historische Entwicklung ist nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern sie ist im Sinne einer geschichtlichen Vergewisserung auf ihre Gegenwartsbedeutung und ihre Gegenwartswirksamkeit hin zu befragen. Die wechselseitigen Ansprüche, die Verbindungen, aber auch die Grenzen und die unaufhebbaren Distanzen aufzuzeigen und in den Auslegungsprozeß einzelner Kunstwerke zu integrieren, ist dabei eine Aufgabe theologischer Kunstvermittlung. Daß ein solcher Umgang mit den Ansprüchen eines Bildes, mit seiner Eigenwertigkeit als ästhetischem Objekt nicht nur im Blick auf die moderne Kunst verpflichtend und weiterführend ist, sondern auch die Rezeption traditioneller christlicher Kunst bestimmen sollte, darauf hat Günter Lange mehrfach hingewiesen.⁴

3 Zu Situation, Arbeitsmöglichkeiten und Rolle der Künstlerinnen in der Moderne siehe *Renate Berger*, *Malerinnen auf dem Weg ins 20. Jahrhundert*. Kunstgeschichte als Sozialgeschichte, Köln 1982.

4 *Günter Lange*, Art. Umgang mit Bildern, in: *Gottfried Bitter und Gabriele Miller* (Hg.), *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, Bd. 2, München 1986, 530-533, 532. Ders., *Kunst zur Bibel*. 32 Bildinterpretationen, unter Mitwirkung von *Richard Hoppe-Sailer* und *Hans-Dietrich Schütz*, München 1988, 9.

Gegenwart

In den zahlreichen zum Thema erschienenen Bildbänden, vor allem aber in den Ausstellungen und den dazugehörigen Katalogen fällt die konsequente Beschäftigung mit der Gegenwartskunst auf. Moderne Kunstwerke gelten als »Zeichen der Zeit« und sind als solche bedeutsam für die Reflexion von Glauben und Leben. Ihre Vorstellung, Interpretation und Konfrontation in einem religiösen Deutungszusammenhang wird verstanden als ein Beitrag zu der dringlich gewordenen kirchlich-theologischen Beschäftigung mit Phänomenen der Gegenwartskultur unter dem Eindruck einer zunehmend pluralen Gesellschaft. Auf den ersten Blick erscheint eine derartige Intention zustimmungsfähig. Sie entspricht dem zwar gegenwärtig scharf diskutierten, dennoch nach wie vor als theologisch und religionspädagogisch weiterführend angesehenen Modell der Korrelation.⁵ Ziel einer solcherart verstandenen theologischen Kunstvermittlung ist dann die Inbeziehungsetzung von künstlerischer und religiöser Welt- und Lebensdeutung, von kultureller Tradition und Glaubensstradition mit der Absicht der gegenseitigen Erhellung und Vertiefung. Aber sind derartige Vermittlungen angesichts des gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisses von Kunst und Kirche, Kunst und Religion überhaupt möglich?

Ohne die komplexe Diskussion um die gesellschaftlichen Veränderungen unter den Bedingungen der Moderne und die damit verbundenen institutionellen, sozialen und individuellen Herausforderungen nachzeichnen zu wollen, seien doch einige Aspekte genannt, die das Verhältnis von Kunst und Theologie nachhaltig bestimmen und die in einer religionspädagogischen Reflexion von Kunstvermittlungspraxis berücksichtigt werden müssen, wenn diese sich nicht dem Verdacht von Unverbindlichkeit und Anbiederung an den Zeitgeist einerseits und Vereinnahmung und unstatthafter Funktionalisierung andererseits aussetzen will.

Die Gegenwartssituation ist in Anlehnung an die Analysen des Soziologen Franz-Xaver Kaufmann⁶ zu beschreiben als ein fortschreitender Prozeß der Segmentierung, Individualisierung und Pluralisierung.

Angesichts einer zunehmenden Komplexität gesellschaftlicher Zusammenhänge werden gesellschaftliche Bereiche zu Teilsystemen, zu Segmenten, die unabhängig voneinander eigenen Organisationsregeln und eigenen Wertorientierungen folgen. Dieser Prozeß betrifft auch Kirche und Christentum. Der christliche Glaube erscheint

5 Zur Auseinandersetzung um »Scheitern« und »Ende« der Korrelationsdidaktik siehe die einschlägigen Artikel in: *Georg Hilger und George Reilly* (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*, München 1993.

6 Siehe u.a. *Franz-Xaver Kaufmann*, *Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven*, Tübingen 1989.

nicht länger als ein die Gesamtgesellschaft in allen ihren Teilbereichen prägendes weltanschauliches Orientierungssystem; er wird zu einem Deutungssystem unter anderen: »Die Religion hat keinen ausgezeichneten Standort mehr, sie ist – bezogen auf den ihr zugeschriebenen Zuständigkeitsbereich – »gleich gültig« wie die herrschenden Auffassungen in den anderen Gesellschaftsbereichen. Außerhalb dieses akzeptierten Zuständigkeitsbereichs ... ist ihr Einfluß gering.«⁷

Für eine theologische Kunstinterpretation ist die Auseinandersetzung mit dem Phänomen »Segmentierung« bedeutsam, weil die Kunst, und insbesondere die Kunst der Moderne, als eines der wichtigsten konkurrierenden Deutungssysteme gegenüber Religion und Theologie erscheint.⁸ Wie der christliche Glaube, so beanspruchen auch die meisten künstlerischen Richtungen der neueren Moderne und der Gegenwart, umfassend Sinn stiften zu können und »mit der Wahrheit im Bunde zu stehen«⁹. Dieser Anspruch wird, im Rahmen des Segments Kunst, von vielen Betrachterinnen und Betrachtern durchaus realisiert; dies ist mit ein Grund dafür, von den »religionsanalogen Funktionen moderner Kunst«¹⁰ zu sprechen. Aber ganz ähnlich wie dem Segment »Religion« ergeht es zumeist auch dem Segment »Kunst«: Im Alltagsbewußtsein weiter Bevölkerungskreise wird die Kunst, und vor allem die Kunst der Gegenwart, als gesellschaftlicher Sonderbereich angesehen, der nur besonders Eingeweihten offensteht. Darüber hinaus wird der bildenden Kunst keine Relevanz für andere (öffentliche oder private) Lebensbereiche zugesprochen. Dies steht in einer gewissen Spannung zu ihrer allgegenwärtigen Indienstnahme zu Zwecken der Dekoration und Illustration; letztlich erweist sich jedoch diese Funktionalisierung, und mit ihr verbunden die Unterwerfung der Werke unter die »Kriterien des Geschmacks und des handwerklichen Könnens«¹¹, als Entsprechung zu dieser Bedeutungslosigkeit.

7 Ders., Die Differenz von Religions- und Gottesfrage in der Gegenwart, in: ebd., 196-208, 200f.

8 So pointiert aus systematisch-theologischer Perspektive Reinhard Hoeps, Bildsinn und religiöse Erfahrung. Hermeneutische Grundlagen für einen Weg der Theologie zum Verständnis gegenstandsloser Malerei, Frankfurt a.M. / Bern / New York 1984 (Disputationes theologicae 16), 26.

9 Beat Wyss, Nach der Postmoderne. Einleitung, in: Bernhard von Löffelholz und Brigitte Oetker (Hg.), Jahresring 40. Jahrbuch für moderne Kunst, Mythologie der Aufklärung. Geheimlehren der Moderne. Konzeption und Redaktion Beat Wyss, München 1993, 175-177.

10 Franz-Xaver Kaufmann, Joseph Beuys – Homo Religiosus, in: ders., Religion und Modernität, 172-195, 172.

11 Reinhard Hoeps, Art. Ästhetische Wahrnehmung, in: Werner Böcker, Hans-Günter Heimbrock und Engelbert Kerkhoff (Hg.), Handbuch Religiöser Erziehung, Bd. 1: Lernbedingungen und Lerndimensionen, Düsseldorf 1987, 311-320. 311.

Individualisierung und Pluralisierung sind Auswirkungen dieses Prozesses. Für den religiösen Bereich beschreibt Rudolf Engkert sie als eine »Suspendierung der faktischen Geltung religiöser Überzeugungen im Bereich des gesellschaftlichen Lebens« in Verbindung mit einer »Einschränkung ihres Wahrheitsanspruchs im individuellen Bewußtsein. Dies führt ... einerseits zu einer Privatisierung religiöser Auffassungen (als Folge ihres Geltungsverlusts in den verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen) sowie andererseits zu einer religiösen Pluralisierung (als Folge des vermehrten »Angebots« von Sinnsystemen). Es gibt somit eine Tendenz zu immer »mehr« (möglicher) Religion mit immer »weniger« (tatsächlicher) Relevanz.«¹²

Individualisierung und Pluralisierung entfalten gleichermaßen ihre Wirkung im gesellschaftlichen Subsystem Kunst. So ist das »rasende Tempo stilistischer Wechsel«¹³ häufig erwähntes Merkmal moderner Kunst, in den 80er Jahren noch gesteigert durch das Prädikat der »postmodernen Beliebigkeit«. Dennoch erheben die einzelnen Richtungen jeweils den Wahrheitsanspruch und verstehen sich als Lebensdeutung und Sinngebungsinstanz.

Kunst ist also einerseits Segment einer pluralen Gesellschaft und andererseits selbst Spiegelbild der gesellschaftlichen Pluralität, insofern in ihr vielfältige, auch widersprüchliche Tendenzen mehr oder weniger unverbunden nebeneinander bestehen. Weiterhin erheben programmatische künstlerische Konzepte den Anspruch, sich mit den vielfältigen Phänomenen und Ideen gegenwärtiger Wirklichkeit auseinanderzusetzen, also Deutungen und Kommentare gesellschaftlicher Pluralität zu bieten. Auch hierin trifft sich die Kunst – und zwar durchaus konkurrierend – mit dem Anliegen einer religiösen Weltdeutung.

Für eine theologische Kunstvermittlung ist darüberhinaus die Analyse der Gegenwartssituation von Bedeutung, weil hier erstmals auch die Betrachterinnen und Betrachter mit ihren je verschiedenen religiösen und kulturellen Deutungsmustern in den Blick geraten. Deren Vielgestaltigkeit, ja Disparität wirkt sich (nicht nur) in der religionspädagogischen Kunstvermittlungspraxis entscheidend aus.

Bildlichkeit

Als Konsens religionspädagogischer Grundsatzüberlegungen zum Umgang mit dem Bild kann gelten: »Es hat seine eigene »Sprache« ..., die niemals restlos durch Beschreibung und Begriffsbildung ein-

12 Rudolf Engkert, Religiöse Erwachsenenbildung. Situation – Probleme – Handlungsorientierung, Stuttgart u.a. 1992 (Praktische Theologie heute, Bd. 7), 15 (Hervorhebungen i.O.)

13 Edward Lucie-Smith, Kunstrichtungen seit 1945, Wien u.a. 1970, 267.

zuholen ist ... Es hat Anspruch darauf, sich ›aussprechen‹ zu dürfen, in seiner individuellen Eigenart gewürdigt, statt bloß verzweckt zu werden.«¹⁴

Noch vor jeder didaktischen und methodischen Reflexion erscheint es angebracht, den Hinweisen auf die ›Sprache‹ und das ›Sprechen‹ des Kunstwerks wenigstens mit einigen grundsätzlichen Überlegungen nachzugehen. Anknüpfen möchte ich dazu bei dem Verhältnis von Bild und Wort, das eine historische »Nahtstelle« anzeigt, insofern es sowohl bei den historischen Bilderstreitigkeiten der Alten Kirche und deren vorläufigem Abschluß im Zweiten Konzil von Nizäa (787) als auch bei den Fragen um die Kunst der Moderne und der Gegenwart bedeutsam war und ist.

Weil dem unter dem biblischen Bilderverbot stehenden Christentum Bild und Bilderkult zunächst als heidnisch gelten, zielen die theologischen Legitimationsversuche auf eine Einordnung der Bilderverehrung in theologisch nicht strittige Vorstellungen und Traditionen. Unter Aufnahme der (auch für die Bilderskeptiker nicht zweifelhaften) antiken Rhetorik übernehmen die christlichen Theologen den Gedanken, daß das Bild schweigendes Wort sei, geeignet, den Sachverhalt vor Augen zu führen: »Aus dem bloßen Hörer einer vergangenen Geschichte wird durch das Gemalte ein Augenzeuge; er wird gleichzeitig mit dem dargestellten Geschehen.«¹⁵ Dabei überbietet dieses rhetorische Ideal die bloße Illustration: Über die Kenntnisnahme hinaus soll durch Detailtreue des Bildes das dargestellte Geschehen besonders beeindrucken und erregen. Diese Wirksamkeit kommt dem Bild allerdings allein aufgrund seiner Anschaulichkeit zu, nicht aufgrund seiner selbst, also etwa seiner Form und Materialität. Das, was das Bild vermag, kann jederzeit durch die anschauliche Rede restlos eingeholt werden. Das rhetorische Verständnis bedeutet für das Bild: »Es ist letztlich voll konvertierbar ins Wort; es ist kein Gegenstand sui generis mit einer eigenen ›Sprache‹; zumindest gilt seine ›Sprache‹ als voll übersetzbar und d.h. als ersetzbar.«¹⁶

Was den historischen Bilderstreit entschärft, verschärft den modernen. Während für die Theologen der Alten Kirche die Abgrenzung vom Vorstellungshintergrund des heidnischen Bilderkults von Bedeutung ist, muß in der Gegenwart angesichts einer autonom gewordenen Kunst die Relevanz von Kunstwerken für die theologische Reflexion bestimmt werden. Geläufig ist dabei auch heute noch, vor allem im Kontext von Religionspädagogik und kirchlicher Praxis, eine Deutung des Verhältnisses von Text und Bild, wie sie sich aus dem soeben vorgestellten rhetorischen Verständnis ableiten

14 *Lange*, Umgang, 531.

15 *Günter Lange*, Bildrhetorik – Bildgedächtnis – Bildbeschriftung. Was die Bildfreunde von den Bildern dachten und wie eine heutige Bilddidaktik dazu steht, in: *Alex Stock* (Hg.), Wozu Bilder im Christentum? Beiträge zur theologischen Kunsttheorie, St. Ottilien 1990 (Pietas Liturgica 6), 17-43, 20. Grundlegend dazu *Günter Lange*, Bild und Wort. Die katechetischen Funktionen des Bildes in der griechischen Theologie des sechsten bis neunten Jahrhunderts, Würzburg 1969.

16 *Lange*, Bildrhetorik, 22.

läßt.¹⁷ Auch dort, wo die Relation von Bild und Wort nicht im Sinne der bloßen Illustration verstanden wird, gilt in der Regel die Vorstellung von begrifflicher Fixierung und Versprachlichung: »Der Theologe sucht nach religiös relevantem Gehalt in jedem Bild, und zwar auf jene Weise, in der er durch die Deutung heilsgeschichtlicher Darstellungen geschult ist: Die Bilder werden einer ihnen vorgängigen außerbildlichen Realität untergeordnet, der sie im Schema symbolischer Repräsentation zu gehorchen haben.«¹⁸

Die Einwände gegen eine derartige auf den außerbildlichen Verweis zielende Auslegung¹⁹ des Kunstwerks machen geltend, daß hier mit dem »Thema« eine Verbindung zwischen Bild und Sprache etabliert wird, die die tatsächliche Kluft zwischen Bild und Wort verharmlost und die Auslegung des Bildes zum bloßen Übersetzungsproblem macht. Das hat Konsequenzen für das Bild als solches, denn es bekommt »den Rang eines Derivates, das sich aus sprachlichem und das heißt »realem« Sinn ableiten läßt. Es bildet von sich aus keinen Sinn aus und ist zur Darbietung eigener Wahrheiten nicht fähig. Strenggenommen »ist« das Bild nur, soweit es auf die Sphäre des Logos verweist, mit der es in der Deutung verschmilzt. Das Interesse, das es beanspruchen darf, mißt sich an seinen sprachförmigen Implikaten, die sich im Universum der geschichtlichen Überlieferung spiegeln und dort wiederzufinden sind.«²⁰ Ein derartiger Zugriff auf das Bild verkennt dessen Eigenheiten. Die bildspezifischen Daten wie Planimetrie, Farbe und Materialität werden nicht berücksichtigt.

Demgegenüber sucht ein Verfahren, das nicht in der historischen Rekonstruktion verbleibt, sondern sich als eine ästhetisch orientierte Betrachtungsweise versteht, das bildspezifische Vermögen zur Geltung zu bringen, indem aufgewiesen wird, daß den eben genannten Bilddaten eine die bloße Abbildlichkeit übersteigende sinnstiftende Dimension zukommt. Unter der Bezeichnung Ikonik ist dieses Verfahren in den kunstwissenschaftlichen Diskurs eingegangen: »Die Ikonik sucht zu zeigen, daß das Bild die ihm historisch

17 Andreas Mertin, Der allgemeine und der besondere Ikonoklasmus. Bilderstreit als Paradigma christlicher Kunsterfahrung, in: ders. und Horst Schwebel (Hg.), Kirche und moderne Kunst. Eine aktuelle Dokumentation, Frankfurt a.M. 1988, 146-168, 160.

18 Reinhard Hoeps, Bild und Ikonoklasmus. Zur theologisch-kunsttheoretischen Bedeutung des Bildverbotes, in: Christoph Dohmen und Thomas Sternberg (Hg.), ... kein Bildnis machen. Kunst und Theologie im Gespräch, Würzburg 1987, 185-203, 185f.

19 Angesprochen ist damit auch die ikonographisch-ikonologische Auslegung, die – trotz aller Kritik – nach wie vor als methodologisches Paradigma der Kunstwissenschaft bezeichnet werden kann. Siehe das Schema bei Erwin Panofsky, Studien zur Ikonologie. Humanistische Themen in der Kunst der Renaissance, Köln 1980, 41, und die Darlegungen bei Ekkehard Kaemmerling (Hg.), Bildende Kunst als Zeichensystem, Bd. 1: Ikonographie und Ikonologie. Theorien – Entwicklung – Probleme, Köln 1987.

20 Gottfried Boehm, Zu einer Hermeneutik des Bildes, in: Hans-Georg Gadamer und Gottfried Boehm (Hg.), Die Hermeneutik und die Wissenschaften, Frankfurt a.M. 1978, 444-471, 453.

vorgegebenen und in es eingegangenen Wissensgüter exponiert in der Überzeugungskraft einer unmittelbar anschaulichen, das heißt ästhetischen Evidenz, die weder durch die bloße Wissensvermittlung historischer Umstände noch durch irgendwelche (fiktiven) Rückversetzungen in diese historischen Umstände einzuholen ist.«²¹ An dieser Stelle wird das Verhältnis von Text und Bild radikal verschoben: Indem z.B. das Bild simultan zur Anschauung zu bringen vermag, was der Text nur sukzessiv vermitteln kann, überbietet es diesen: »Die Leistung der Bildlichkeit tritt ... darin zutage, daß das Bild eine das Textlogische übertreffende Sinneinheit erreicht durch Konzentration.«²²

Dieses »bildlich gegebene Surplus« (Stock) kann für die Theologie bedenkenswert sein, und zwar über theologiegeschichtliche Kenntnismomente hinaus aktuell bedenkenswert, denn die ästhetische Evidenz verselbstlicht das Kunstwerk und löst es aus dem historischen und religiösen Zusammenhang: »Unter diesem Gesichtspunkt ist die Ikonik eine weniger historisch als vielmehr ästhetisch orientierte Betrachtungsweise, wie immer noch zu beurteilen bleibt, ob nicht gerade das in ikonischer Betrachtungsweise zu ästhetischer Gegenwart gebrachte und insofern verselbständigte Kunstwerk den religiösen und geschichtlichen Zusammenhang, aus dem es hervorgegangen ist, wachhält, also tradiert.«²³ Was der Kunsthistoriker Imdahl hier zu bedenken gibt, ist die Eröffnung einer Antwortmöglichkeit auf die Frage, daß und warum nach Kenntnismomente der kunstwissenschaftlichen Problemstellungen um das Verhältnis von Bild und Wort die wissenschaftliche Beschäftigung der Theologie und der religionspädagogische Umgang mit Bildern relevant sind.

Die Hinweise zu Bild und Wort als historischer Streitpunkt und als Auslegungsproblem neuzeitlicher Kunst haben bei aller Nichtvergleichbarkeit doch ein Gemeinsames erbracht, das die »klassische« Bild-Wort-Thematik ein Stück weit relativiert und eine besondere Spannung als eigentlichen Mittelpunkt des Streits um das Bild sichtbar macht: »Merkwürdigerweise gerät man bei dem Plädoyer für das Eigenrecht und die Eigenständigkeit von Bildern gegenüber dem Wort nicht ohne weiteres auf die Seite der historischen Bilderfreunde, sondern versteht besser die theologischen Bildskeptiker; denn sie, die Skeptiker, die Anhänger des Bilderverbots, hatten eine Ahnung von der Wirkmacht und Verführungskraft der Bilder, die durch das katechetische Wort nie ganz eingeholt und vollständig ge-

21 Max Imdahl, Giotto-Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik, München 1988 (Theorie und Geschichte der Literatur und der schönen Künste 60), 97. Auf mögliche Mißverständnisse und die Gefahren einer schulmäßigen Erstarrung dieser »bildbezogene(n) und auf ästhetische Qualitäten gerichtete(n) Anschauungsweise« weist hin: Kurt Flasch, Die Liebe des Anarchisten für den Goldgrund. Geschichte der Kunst in der Zeit: Erinnerungen an Max Imdahl und Fragen an seine »Gesammelten Schriften«, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 229, vom 1.10.1996, Seite L24.

22 Imdahl, Giotto, 53.

23 Ebd., 97f.

zählt werden kann.«²⁴ Diese Fragen nach der Wirkmacht der Bilder beinhalten für eine theologische Analyse des Umgangs mit modernen Kunstwerken eine gewichtige Verschiebung. Zentral sind nicht mehr, wie in den altkirchlichen Auseinandersetzungen, Fragen einer worttheologischen »Bildsemantik«, also was das Bild aussagt und worauf es verweist, sondern Fragen einer sakramententheologischen »Bildenergetik«, also was es ist und was es bewirkt.²⁵

2 Was es im Umgang mit Werken der modernen Kunst zu lernen gibt

Eine gewichtige Verschiebung gegenüber früheren Verhältnisbestimmungen von Kunst und Theologie ist festzuhalten: Die gegenwärtige theologische Diskussion um die Kunst der Moderne sucht in der Regel die Begegnung mit dem Einzelwerk, und dies nicht nur aus Gründen der vorzufindenden Stilvielfalt. Vielmehr wird damit der von der Kunstwissenschaft aufgezeigten Notwendigkeit Rechnung getragen, die Sinndeutung streng am bildlichen Befund zu entwickeln, um so den besonderen bildlichen Strukturen gerecht zu werden. In der Rede von der eigenen »Sprache« des Bildes und seinem Anspruch, sich »auszusprechen«, ist dieser Grundsatz in die religionspädagogische Bilddidaktik eingegangen. An die Metapher anknüpfend bleibt dann aber zu fragen, was die Betrachterinnen und Betrachter »hören« und welche Rolle ihnen in diesem Kommunikationsprozeß zukommt. Darüber hinaus wäre die Aufgabe der Kunstvermittlung in diesem »Gespräch« zu klären. Dazu ist es nötig, noch einmal auf die besondere Sinnkonstitution des Bildes zurückzukommen.

Vorbehalte

Das Bild, so wurde gesagt, vermag etwas zur Anschauung zu bringen, was durch die begriffliche Fassung niemals vollständig einzuholen ist. Dem korrespondiert auf seiten der Betrachterinnen und Betrachter: Nur im sehenden Nachvollzug erschließt sich das bildliche Potential. Unter den Bedingungen der autonomen Kunst erlangt diese wechselseitige Bezogenheit eine herausragende Funktion. Das autonome Bild beansprucht, nicht länger nur Wirklichkeit abzubilden oder nachzuahmen, sondern es selbst bringt, und zwar vermittelt seiner optischen Organisation, Wirklichkeit hervor und ermöglicht Erkenntnisse und Erfahrungen, die nur hier, in der Erfahrung des Bildes selbst, erlangt werden können.²⁶

²⁴ Lange, *Bildrhetorik*, 18.

²⁵ Stock, Vorwort, XI.

²⁶ Siehe dazu *Gottfried Boehm*, *Kunsterfahrung als Herausforderung der Ästhetik*, in: *Willi Oelmüller* (Hg.), *Kolloquium Kunst und Philosophie*, Bd. I: Ästhetik

Bilderfahrung unter den Bedingungen der autonomen Kunst ist weder statisch noch bloß »wiedererkennend«. Vielmehr korrespondiert der Bildautonomie das autonome, das »sehende« Sehen, das seinerseits den Bildsinn mitkonstituiert.²⁷ Bündeln lassen sich diese Beziehungen in der Rede von der »Potentialität« des autonomen Kunstwerks, die verdeutlicht, daß die Sinnstiftung des Bildes nicht eindimensional, sondern komplex ist, und korrespondierend dazu in der Rede von der »Prozessualität« der Bilderfahrung der Betrachterinnen und Betrachter, die, gleichfalls unabgeschlossen und je neu, den Sinn des Bildes mitkonstituiert.

Für eine (religions-)pädagogische Kunstvermittlung wird es hier in zweifacher Hinsicht vertrackt: Zum einen entzieht sich das Bild als Gegenstand des Vermittlungsprozesses, und das hat Folgen für die Auslegung: »Die begriffliche Artikulation der Bedeutung in der Interpretation oder ästhetischen Reflexion muß anerkennen, daß ihr eine Struktur vorausliegt, die sie nicht in Besitz zu nehmen vermag, eine Struktur uneinholbarer Alterität. Zwischen dem Zirkel der Sinnerschließung und dem nichtreflexiven Anderen des Bildgefüges klafft eine begrifflich unüberbrückbare, wohl aber anschaulich realisierbare Differenz.«²⁸ Zum anderen bleibt die Bilderfahrung in ihrer Prozessualität widerständig gegenüber einer Integration in pädagogische Entwürfe. So gibt Gottfried Boehm zu bedenken: Die spezifische »Inkonsistenz« der ästhetischen Erfahrung des Kunstwerks »errichtet eine schwer überwindliche Barriere gegenüber jenen Versuchen, sie einzugemeinden, sie in den kulturellen Kreislauf zurückfließen zu lassen oder zum Instrument ästhetischer Bildung zu machen.«²⁹ Sowohl der Vorgang der autonomen Anschauung, des sehenden Sehens, als auch dessen »Ergebnis« entziehen sich der vollständigen Übertragung in die diskursive Rede: »In ästhetischen Objekten, und das gilt analog für die ästhetische Erfahrung, wird nicht gesagt, ›was ist‹, sondern ›was sich bildet‹.«³⁰

Ist dieser Befund das »Aus« für den religionspädagogischen Umgang mit Werken der modernen Kunst? Nicht als Verlegenheitslösung oder als hervorgezaubertes »Kaninchen aus dem Hut«, sondern als vieldiskutierten und vielleicht gerade dadurch weiterführenden Begriff möchte ich das Stichwort »Korrelation« an dieser Stelle erneut einführen, und zwar verstanden als die Verschränkung äquivalenter

sche Erfahrung, Paderborn u.a. 1981, 12-28, und *ders.*, Hermeneutik. Weiterführend dazu auch *Michael Bockemühl*, Die Wirklichkeit des Bildes. Bildrezeption als Bildproduktion: Rothköt, Newman, Rembrandt, Raphael, Stuttgart 1985.

27 Die Unterscheidung des Sehens wurde eingeführt von *Max Imdahl*, Cézanne-Braque-Picasso. Zum Verhältnis zwischen Bildautonomie und Gegenstandssehen, in: *ders.*, Bildautonomie und Wirklichkeit. Zur theoretischen Begründung moderner Malerei, Mittenwald 1981, 9-50, 15f.

28 *Boehm*, Kunsterfahrung, 21f.

29 *Gottfried Boehm*, Über die Konsistenz ästhetischer Erfahrung, in: Zeitschrift für Pädagogik 36, 1990, 469-480, 471.

30 *Ebd.*, 469.

Sinn- und Deutungsstrukturen.³¹ Der entscheidende Hinweis für diesen Zugang findet sich im Stichwort »Erfahrung«. So hält Boehm fest: »Bei aller Uneinholbarkeit ästhetischer Erfahrung sind wir aber doch als Betrachter bemüht und imstande, das Erfahrene zu vergleichen, es in den Strom unserer Lebensgeschichte einzubauen ... So läßt sich die Alterität des Kunstwerkes zwar schwerlich in einen theoretischen Diskurs integrieren (in dem es sofort zum Beleg, zum Dokument für ein Argument verkommen müßte), mit unserer Lebensgeschichte steht sie freilich in engster Korrespondenz.«³² Die Anknüpfungsmöglichkeit von Bilderfahrung an Lebenserfahrung, und damit möglicherweise auch an Glaubenserfahrung, ist dabei nicht bruchlos und vollzieht sich auch nicht als Interpretation des einen durch das andere. Die ästhetische Erfahrung bleibt instabil, aber sie fällt nicht aus der Kontinuität der Lebens- und Erfahrungszusammenhänge heraus. Wie sich diese Verknüpfung vollzieht, ist von Mensch zu Mensch verschieden und hat mit der Übung des Kunstsinns zu tun; sie ist darüber hinaus auch nicht zwingend. So hält Boehm fest, »daß die ästhetische Erfahrung nur mit losen Enden an die Kontinuität unseres persönlichen Lebens angeknüpft werden kann. In der Unmittelbarkeit ihrer Wirkung sind wir ihr nah und verbunden wie sonst kaum etwas in unserer säkularisierten Kultur. Die Alterität, die sich nicht austilgen läßt, reißt uns erfahrend auch aus jedem Zusammenhang heraus.«³³

Für eine religionspädagogische Kunstvermittlung zeigt sich an dieser Stelle, welche Aufgaben sich im Umgang mit der Kunst der Moderne und der Gegenwart eigentlich stellen: Erfahrungsprozesse zu ermöglichen, zu begleiten und zu reflektieren, und zwar so, daß die Unterschiedlichkeit der (ästhetischen, religiösen, lebensgeschichtlichen) Erfahrungen, die Unterschiedlichkeit der Glaubens-, Welt- und Lebensdeutungen nicht eingeebnet wird, sondern im Interesse einer produktiven Verschränkung offengehalten wird. In diesem Verschränkungsprozeß werden die Sinnperspektiven der Betrachterinnen und Betrachter mit der Sinndimension des Kunstwerks konfrontiert. Enthalten ist darin auch die Möglichkeit einer Transformation bislang für gültig gehaltener Überzeugungen. Gegen die Vorstellung des bloß erbaulichen Kunstgenusses ist also das Beunruhigende dieser Begegnung nachdrücklich hervorzuheben: »Der Betrachter wird in die Lage versetzt, in einem vielgestaltigen Exerzitium auch die Grenzen seiner eigenen Erfahrung zu erkunden, das Eigene mit dem Fremden zu vergleichen, sich auszugrenzen, sich anzuschließen.«³⁴

Um dies in einer religionspädagogischen Bilddidaktik fruchtbar zu machen, sind grundlegende Reflexionsschritte erforderlich, z.B. die Klärung eines angemessenen Umgangs mit Erfahrungen, die Benen-

31 Englert, Erwachsenenbildung, passim. Ausführlich dargelegt finden sich die Überlegungen zu diesem Gedankengang in meiner Dissertation: Rita Burrichter, Kunstvermittlung. Eine praktisch-theologische Auseinandersetzung mit moderner Kunst: Yves Klein und Dorothee von Windheim, Bochum 1995 (Diss.).

32 Boehm, Konsistenz, 477.

33 Ebd., 478.

34 Ebd.

nung von Reichweite und Bedingungen biografischer Verknüpfungen in religionspädagogischer Absicht, schließlich auch die Konkretion der bei Boehm absichtsvoll vage bleibenden »Anknüpfung mit losen Enden«.³⁵

Voraussetzungen

Diese Erwägungen sind ohne Zweifel sperrig gegenüber pädagogischen Eingemeindungs- und Verwertungsinteressen. Sie verhindern zwar keineswegs den produktiven Umgang mit Bildern, markieren aber sehr deutlich die von seiten des Kunstwerks gegebenen Verstehensvoraussetzungen und Wahrnehmungsbedingungen, hinter die im pädagogischen und religionspädagogischen Diskurs nicht zurückgegangen werden kann. Dabei handelt es sich bei diesen Vorbehalten nicht nur um Versuche zur Sicherung der genuinen Interessen der Kunst, vielmehr klingen in ihnen auch grundsätzliche bildungstheoretische Anfragen bezüglich der Bedeutung ästhetischer Erfahrungsprozesse an. Klaus Mollenhauer hat dies verschiedentlich³⁶ thematisiert. Seine pädagogischen Überlegungen, die mit dem hier zugrundegelegten Bildverständnis korrespondieren, seien an dieser Stelle skizziert.

Auch Mollenhauer markiert zunächst die Grenze zwischen Kunst und Pädagogik und distanziert sich von pädagogischen Verwertungsinteressen aller Art. Seine Überlegungen bezüglich der »vergessenen Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie« zielen nicht auf Pragmatisches, sondern auf Grundsätzliches, nämlich auf die Frage nach der Beschaffenheit der (möglicherweise) bildenden Wirkung ästhetischer Ereignisse.

Die Annäherung an diese Fragestellung erfolgt bei ihm zunächst in Form einer historischen Vergewisserung. Bereits in den Schriften des 18. Jahrhunderts finden sich ver-

35 Diese Verknüpfung von Bilderfahrung und Lebenserfahrung ist, soweit ich sehe, in der praktisch-theologischen Beschäftigung mit Kunst methodologisch noch nicht aufgearbeitet. Verwiesen sei daher an dieser Stelle exemplarisch auf praktisch-theologische Zugänge zur Biographieforschung, die auch im Blick auf den Umgang mit Kunst weiterführend sein können: *Karl Ernst Nipkow*, Lebensgeschichte und religiöse Lebenslinie. Zur Bedeutung der Dimension des Lebenslaufs in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik, in: JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 3-35; *Stephanie Klein*, Theologie und empirische Biographieforschung. Methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für eine erfahrungsbezogene Theologie, Stuttgart/Berlin/Köln 1994 (Praktische Theologie heute, Bd. 19); *Monika Maaßen*, Biographie und Erfahrung von Frauen. Ein feministisch-theologischer Beitrag zur Relevanz der Biographieforschung für die Wiedergewinnung der Kategorie Erfahrung, Münster 1993.

36 *Klaus Mollenhauer*, Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie, in: *Dieter Lenzen* (Hg.), Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?, Darmstadt 1990, 3-17; *ders.*, Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion, Weinheim/München 1986.

schiedentlich Hinweise darauf, daß die Kunst »Affekte, Gefühle, Seelenzustände nicht nur signifiziert, sondern in Bewegung bringt«³⁷, einem humanistischen Bildungsverständnis entsprechend also bildet. Vorausgesetzt wird dabei allerdings »das urteils- und handlungskompetente Subjekt ... Der Schein der Freiheit, im ästhetischen Ereignis, leuchtet nur dem, dem die epistemischen Zumutungen der Verstandesbegriffe vertraut und die Brauchbarkeitserwartungen der gesellschaftlichen Praxis geläufig geworden sind.«³⁸ Die Lektüre der Schriften des »pädagogischen« Jahrhunderts erbringt demnach keinen Aufschluß über »Wie« und »Was« dieser bildenden Wirkung oder auch nur über ihre Verfügbarkeit im Rahmen von Erziehungsprozessen. Sie lenkt aber den Blick auf die eigentümliche Struktur dieser Wirkung, die im Kontext der Moderne und der avantgardistischen Kunst von besonderer Bedeutung ist: »Es scheint also, als würde sich, gut 200 Jahre später, die Frage erneuern, ob es eine »Magie« ästhetischer Ereignisse gebe, eine Form der Konfrontation des Menschen mit der Hervorbringung seiner ästhetischen Zeichen oder der Auseinandersetzung mit den ästhetischen Zeichen anderer, die folgenreich ist, nicht nur für seine Kenntnis der kulturellen Umwelten, sondern für die Bildungsbewegung, in der er selbst sich befindet.«³⁹ Die spezifische Sinnstiftung des Kunstwerks wird hier also verknüpft mit einer zentralen Dimension des zugrundeliegenden Bildungsverständnisses.

Diese Verknüpfung ist keine Ineinssetzung, etwa in dem Sinne, daß das ästhetische Ereignis und dessen bildende Wirkung zwangsläufig und gleichsam automatisch aufeinanderfolgten, vielmehr weist Mollenhauer nachdrücklich darauf hin, daß auch und gerade im Kontext der Moderne und der Gegenwartskultur das historische und soziokulturelle Verständnis der ästhetischen Zeichen, die Kenntnis ihres kulturellen Kontextes als Grundvoraussetzung eines sachgemessenen Umgangs gefordert ist: »Ästhetische Alphabetisierung kann deshalb als der vielleicht nicht ganz treffende, aber mögliche Ausdruck für den Lernvorgang verstanden werden, in dem nichtsprachliche kulturell produzierte Figurationen in einem historisch bestimmten Bedeutungsfeld lokalisiert, das heißt als bedeutungsvolle Zeichen »lesbar« werden.«⁴⁰ Die hier angezielte Lesefähigkeit, so ist festzuhalten, ist an »kognitive Operationen gebunden, die einen Signifikanten auf ein Signifikat beziehen, und zwar nach kulturell je geltenden Regeln, nicht spontan-naturwüchsig.«⁴¹

Ein derart mit den Mitteln des Verstandes geübter Umgang mit Kunstwerken betrifft nun allerdings nicht das Ganze des ästhetischen Ereignisses; für die bildende Kunst wurde weiter oben festgehalten, daß das Visuelle im Begrifflichen eben nicht restlos aufgeht. Auch Mollenhauer nimmt diese Grundvoraussetzung auf, allerdings nicht nur als Bedingung der Sachangemessenheit eines z.B. unterrichtlichen Vorgangs, sondern er überführt sie unmittelbar in das Zentrum einer bildungstheoretischen Überlegung. So beschreibt er

37 Mollenhauer, Dimensionen, 4.

38 Ebd., 6.

39 Ebd., 7.

40 Ebd., 11.

41 Ebd.

das »Mehr« des ästhetischen Ereignisses, das ja schon in den ästhetisch-pädagogischen Schriften des 18. Jahrhunderts geschildert wird, mit Bezug auf Rezipientinnen und Rezipienten: Künstlerische Figurationen »können zwar immer Träger kulturell eingespielter Bedeutungsfelder, also kultureller Zeichen, also kognitiv lesbar sein. Sie sind aber zugleich auch empfunden, mittels unserer Wahrnehmungsorgane, die nie vollständig und vor allem nicht von Anfang an in den dominanten kulturellen Codes, den gegebenen Zeichenformationen gefangen sind.«⁴² Diese komplexe Wahrnehmung ist die eigentliche Herausforderung im Umgang mit ästhetischen Ereignissen. In ihr vollzieht sich die Konfrontation des wahrnehmenden Subjekts mit sich selbst, mit der Empfindung seiner selbst. Dieser konfrontierende Prozeß, auf der Grenze zwischen Verstand und Sinnlichkeit, enthält das genuine Bildungspotential. Wenn ästhetische Ereignisse diese Struktur tatsächlich aufweisen, d.h. wenn sie »eine bestimmbare Mitte zwischen Verstand und Sinnlichkeit hätten, dann könnte es sein, daß sie im Prozeß der Ich-Bildung eine Chance hätten – nicht in der Form der diskursiven Rede, aber in der Form der Metapher ..., die fortlaufend, in immer neuen Darstellungen ästhetischer Wirkungen, einen metaphorischen, einen ästhetischen Diskurs bildet.«

Dies gilt nicht nur für die Rezeption explizit künstlerischer Werke, sondern gleichermaßen für die ästhetische Produktion wie Rezeption auch von Kindern und Jugendlichen: »Mit Bildungsprozessen wären sie insofern verbunden, als sie, metaphorisch, etwas zum Thema machen, das weder in begrifflich zuverlässiger Rede noch im begriffslosen sinnlichen Eindruck oder Ausdruck zur ›Sprache‹ kommen kann: Die Konfrontation des Ich mit seinen Selbstempfindungen zwischen Begriff und Sinnlichkeit.«⁴³

Möglichkeiten und Entfaltungen

Für einen Umgang mit Werken der bildenden Kunst, der diesen Voraussetzungen und Grenzziehungen Rechnung tragen will, sind Fragen der Auswahl und des Vorgehens der Auslegung von besonderer Bedeutung.

Zwar kann im Rahmen einer theologischen Kunstvermittlung von einer entfalteten Bilddidaktik zur modernen Kunst noch nicht gesprochen werden, es zeigt sich aber, daß neuere Überlegungen zum religionspädagogischen Umgang mit Bildern dem autonomen Selbstverständnis moderner Kunstwerke und der spezifischen Sinnkonstitution des Bildes durchaus Rechnung tragen. So finden sich

42 Ebd., 13.

43 Ebd., 14.

bildtheologische Grundlegungen verknüpft mit bilddidaktischen Hinweisen in den Werken von Alex Stock.⁴⁴ Die von Stock im Anschluß an Simone Weil anempfohlene »Ausbildung unseres Vermögens zur Aufmerksamkeit«⁴⁵ ist gleichsam der Mittelpunkt didaktischer Überlegungen zum Umgang mit Bildern und begegnet auch dort, wo die Benennung von »Schritten« oder »Phasen« der Erschließung methodische Hilfen bieten.⁴⁶ Das »Programm« derartiger Empfehlungen lautet: Dem Sehen Zeit geben, das eigene Urteil prüfen, kritisch bleiben gegenüber schnellen Einordnungen und Deutungen, immer wieder zum Bild zurückkehren.

Zu Fragen der Auswahl

Mit der Hinwendung zur Kunst der Moderne und der Gegenwart, also zu der Kunst, die Anspruch auf »Autonomie« erhebt, erlangt die Frage der Auswahl in der theologischen Kunstvermittlung neues Gewicht: Welche Kunstwerke sind im Zusammenhang religiöser Lernprozesse bedeutsam?

Mit dem Abschied von der Indienstnahme der Bilder zu Zwecken der Illustration wird ein Abschied von katechetisch bislang geschätzter Gebrauchskunst notwendig, und notwendig wird auch ein Abschied von bislang greifenden Auswahlkriterien. Die Beschäftigung mit modernen Werken kann sich nicht länger auf thematische Anschlüsse an religionspädagogisch geläufige Inhalte beschränken. Die Wahl eines einzelnen Werkes erfolgt vielmehr im Blick darauf, welche Seh- und Verstehensprozesse hier eingeleitet werden, also im Blick auf die Mannigfaltigkeit und Tragweite des zu erschließenden Sinnpotentials.

Dies hat für die konkrete Auswahl mehrere Folgen: Gefordert ist immer die Beschäftigung mit dem Einzelwerk, negativ gesprochen: der Verzicht auf motivische Reihen, die gleichsam als Facetten das »Eigentliche« rahmen und schmücken. Des weiteren ist bei der Auswahl zu bedenken, daß die Bedeutsamkeit des Werks im religiösen Lernprozeß sich an innerbildlichen Kriterien und an der künstlerischen Qualität bemißt. Das bringt es mit sich, daß sehr viel

44 Alex Stock, *Poetische Dogmatik. Christologie*, Bd. 2: Schrift und Gesicht, Paderborn u.a. 1996; ders., *Keine Kunst. Aspekte der Bildtheologie*, Paderborn u.a. 1996; ders., *Strukturelle Bildanalyse*, in: Manfred Wichelhaus und Alex Stock, *Bildtheologie und Bilddidaktik. Studien zur religiösen Bildwelt*, Düsseldorf 1981, 36-43.

45 Ders., *Über das Bild Gottes im Evangelischen Religionsbuch*, in: ebd., 44-62, 45.

46 Z.B. bei Lange, *Kunst*, 10; Franz W. Niehl, *Damit uns die Augen aufgehen. Über den Umgang mit Bildern im Religionsunterricht*, hg. vom Katechetischen Institut des Bistums Trier 1988; Stock, *Bildanalyse*; Kurt Zisler, *Über das Erschließen von Bildern. Elemente einer Bilddidaktik*, in: ders. (Hg.), *Im Leben und im Glauben wachsen. Handbuch zu »Glaubensbuch 6«*, Bd. 2, Salzburg 1988, 79-93. In diesen Zusammenhang gehören auch alle grundsätzlichen religionspädagogischen Überlegungen zum Stichwort »Lernkultur«, siehe z.B. das von Georg Hilger besorgte Themenheft der Katechetischen Blätter 121, 1996, H. 5.

mehr Werke zur Wahl stehen als nur die thematisch naheliegenden. Gefordert ist damit eine Weitung des Blicks, eine gesteigerte Aufmerksamkeit für die Tendenzen der zeitgenössischen Kunst – allerdings eine Aufmerksamkeit, die selbstkritisch die religionspädagogischen Verwertungsinteressen auf Vereinnahmungstendenzen hin befragt. Und darüber hinaus: Wer mit der spezifischen Sinnkonstitution des Bildes rechnet und eben diese als weiterführend in religiösen Lernprozessen ansieht, muß mit Brüchen, Scheitern und Differenzen im Zusammenhang der Bilderfahrung der Betrachterinnen und Betrachter rechnen. Bereits in der Auswahl muß dies mitbedacht und ein konstruktiver Umgang damit einbezogen werden.

Die soeben formulierten Vorbehalte nötigen nun nicht zum Verzicht auf die Erschließung von modernen Werken, die Biblisches, Christliches oder Religiöses thematisieren. Dies um so weniger, als gerade in diesem Bereich zahlreiche qualitativ hochwertige kunsttheologische Erschließungen vorliegen. Unverzichtbar aber ist bei der Verwendung dieser Werke in Religionsunterricht, Erwachsenenbildung und Gemeindekatechese, das »Wie« und »Warum« der künstlerischen Bezugnahme auf Elemente der christlichen Ikonographie oder Bildkonzepte und Symbole anderer Religionen ausdrücklich zu klären mit dem Ziel, das Eigene des Bildes zur Geltung zu bringen.

Zu Fragen der Auslegung

Für den konkreten Bildergebrauch in Religionsunterricht, Erwachsenenbildung und Gemeinde gibt es Materialien in Hülle und Fülle. In der Tat, »niemand braucht uns zu motivieren, mehr ästhetisch-sinnlich Gestaltetes, also mehr Kunst, Kultur oder Poesie in unsere religionspädagogische Praxis aufzunehmen.«⁴⁷ Für die Kunst der Moderne und der Gegenwart, wie sie hier in ihren Wahrnehmungsbedingungen vorgestellt wurde, gilt dies nur bedingt. Weithin dominieren nach wie vor bei der Beschäftigung mit Modernem Illustration und religiöse Gebrauchskunst. Doch eine Trendwende zeichnet sich ab. In neueren Religionsbüchern, evangelischen wie katholischen, begegnen auch moderne und zeitgenössische anspruchsvolle Kunstwerke. Deren Erschließung in den Lehrerhandbüchern⁴⁸ spiegelt das zunehmende Problembewußtsein; dies gilt auch für einige neuere praxisorientierte Materialsammlungen und Arbeitshilfen.⁴⁹

47 Günter Lange, Zum religionspädagogischen Umgang mit modernen Kunstwerken, in: Katechetische Blätter 116, 1991, 116-122, 116.

48 Siehe dazu die Literaturhinweise bei Günter Lange, Ästhetische Bildung im Horizont religionspädagogischer Reflexion, in: Hans-Georg Ziebertz und Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 339-350, 341; insbes. Anm. 33f.

49 Siehe z.B. Werner Broer und Annemarie Schulze-Weslarn (Hg.), Verfremdung, Provokation, Deutung. Christliches in der Kunst des 20. Jahrhunderts, Hannover 1993 (Materialien für den Sekundarbereich II. Arbeitstexte für den Kunstunterricht). Hier wird im übrigen nahezu ausschließlich auf Texte der theologischen Kunstbe-

Um so wichtiger scheint es, nachdrücklich darauf hinzuweisen, daß auch für den Religionsunterricht und religiöse Bildungsveranstaltungen die Erträge der Fachdidaktik maßstabgebend sind. Was es religionspädagogisch an und mit Bildern zu lernen gibt, ist von den Diskussionen um Aufgabe und Ziel der Kunsterziehung und der Museumspädagogik nicht abzutrennen. Dabei sind vor allem die Entwürfe zu Rate zu ziehen, die, dem oben entwickelten Verständnis von Bildsinn und Bilderfahrung gemäß, den Umgang mit Bildern als lebensbedeutsam ansehen.⁵⁰ Dem von mir hier zugrundegelegten Verständnis einer theologischen Kunstvermittlung korrespondieren v.a. die Analysen und Darlegungen von Gunter und Maria Otto.⁵¹ Deren didaktische Zuspitzung sei daher auch hier vorgestellt.

Die Arbeit von Otto und Otto ist schon deshalb für eine theologische Kunstvermittlung wichtig, weil hier keine Festlegung auf das Schulfach »Kunsterziehung« erfolgt, sondern von der Notwendigkeit ästhetischer Erziehung im Kontext der allgemeinen Bildung ausgegangen wird. Damit ist einmal der Bogen gespannt in Richtung der bildungstheoretischen Überlegungen, wie sie bei Mollenhauer und ansatzweise bei Boehm begegnen, aber es geht auch ganz bildungspraktisch um die Überwindung möglicher Engführungen: Ästhetische Erziehung findet im Rahmen von Schule statt, als Fachunterricht und fachübergreifend, und darüber hinaus in den vielfältigen Formen der Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbildungsarbeit. Nur wer diesen größeren Bezugsrahmen im Auge behält, kann von der identitätsbildenden Wirkung des Umgangs mit ästhetischen Ereignissen angemessen sprechen. So wird denn auch als Gegenstand und Anspruch gleichermaßen festgehalten: »Ästhetische Erziehung entsteht aus der Teilhabe an den Fragen und Antworten, Sehnsüchten und Ängsten, Antizipationen und Erinnerungen heute lebender Menschen einerseits und aus der Erarbeitung spezifischer Verfahren zur Auslegung, Visualisierung, Vermittlung und Kommunikation von individuellen und gesellschaftlichen Problemen und Situationen andererseits. Dazu gehört auch die Thematisierung von Fragen und Antworten, Sehnsüchten und Ängsten, Antizipationen und Erinnerungen von Menschen und Gesellschaften anderer Zeiten und Regionen. Auslegen von Bildern und Auslegen in Bildern werden als Erkenntnisprozesse eigener Art vorge-

gleitung und Kunsttheorie zurückgegriffen. Für die religionspädagogische Praxis siehe die Arbeiten von *Margarete Luise Goecke-Seischab*, z.B. *Von Klee bis Chagall. Kreativ arbeiten mit zeitgenössischen Graphiken zur Bibel*, München und Stuttgart 1994.

50 *Wolfgang Jakobi*, *Lebensbedeutsame Bilder. Pädagogische Interpretation von Kunst*, Weinheim 1988, 22f. Siehe auch: *Charmaine Liebertz*, *Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart*, Weinheim 1988; *Klaus Weschenfelder* und *Wolfgang Zacharias*, *Handbuch Museumspädagogik. Orientierung und Methoden für die Praxis*, Düsseldorf 1981.

51 *Gunter Otto* und *Maria Otto*, *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*, Velber 1987.

stellt, in denen Menschen sich selbst, andere und die Welt, in der wir leben, sei es vergewissernd, überschreitend oder kritisch in Erfahrung bringen und reflektieren können.«⁵²

Angesichts dieser offenen Vermessung des Terrains könnte der Eindruck entstehen, hier täte sich neuerlich eine Sackgasse für den religionspädagogischen Umgang mit Kunst auf. In der Tat erweist sich das hier vorgestellte didaktische Modell als keinesfalls vordergründige »Zubereitung« von Themen, sondern verlangt den Lehrenden und Lernenden ein hohes Maß an Investitionsbereitschaft in Sachen Erfahrung und ein hohes Maß an Experimentierfreude in Sachen Auslegung ab.

Otto und Otto weisen nachdrücklich darauf hin, an welche Grenzen der herkömmliche »didaktische Blick« gerät, wenn er sich auf künstlerische Produktionen einläßt. So gerät oftmals bei der »Sachanalyse« (die zumeist auch kunsthistorischen Anforderungen nicht genügen kann) der Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler außer acht; dort, wo die Lernenden explizit in den Blick geraten, kommt es hingegen in der Regel zu »Pattsituationen«, was die Deutung und Bedeutung des Gegenstands anbelangt. Otto und Otto halten dennoch daran fest, daß Ästhetisches kommunikabel und für alle Menschen, gleich welchen Alters, welcher Bildungsherkunft und Schichtenzugehörigkeit, lebensbedeutsam werden kann. Daher stellen sie ihre Verfahrensvorschläge unter die folgenden drei Prämissen:

»(1) Der didaktische Blick auf ästhetische Lerngegenstände lenkt die Aufmerksamkeit nicht auf die Auslegung, sondern auf mögliche Horizonte und Prozeduren des Auslegens. (2) Der didaktische Blick versucht die invariablen Segmente der didaktischen Situation von den variablen Segmenten zu unterscheiden. (3) Der didaktische Blick lenkt die Aufmerksamkeit gleichermaßen auf ein Gegenstandsfeld und auf ein Theoriefeld.«⁵³ Mit diesen Prämissen nehmen Otto und Otto didaktisch in den Blick, was zuvor mit den Stichworten Potentialität und Prozessualität im Hinblick auf das Bild und die Bilderfahrung thematisiert wurde. Was bei Boehm und Mollenhauer nurmehr annäherungsweise über das »Wie« und »Was« des Bildungspotentials ästhetischer Erfahrung gesagt wurde, erscheint hier integriert in ein Lernkonzept. Nicht verwischt werden dabei die Brüche und Schwierigkeiten, Differenzen und unterschiedlichen Voraussetzungen. So markiert die erste Prämisse einen perspektivischen Unterricht, der die potentielle Bedeutungsvielfalt positiv aufnimmt. Die zweite Prämisse verbindet die Faktoren Gegenstandsangemessenheit und Schülerangemessenheit so miteinander, daß sie unter der verbindenden Klammer der Kompetenz nicht als konkurrierende Werte, sondern als Bedingungen eines gemeinsamen Zielfeldes erscheinen. Die dritte Prämisse schließlich weist in der Betonung der Mehrzahl der Ebenen darauf hin, daß auch die metatheoretische Reflexion zwingend Bestandteil eines didaktischen Entwurfs sein muß, »das Nachdenken darüber nämlich, von wem ich meine Schüler durch die von mir bevorzugte Art des Lehrens und Lernens, durch die in der Regel von mir favorisierten Gegenstände, unterscheide,

52 Ebd., 16.

53 Ebd., 36.

mit wem ich sie verbinde, an wem ich sie orientiere, wovon ich sie ausschließe. Wer so nicht fragt, klammert die Frage nach der Solidarität der Lernenden und durch Lernen aus.«⁵⁴

Der produktive Umgang mit Bildern ist Ziel und Vollzug ästhetischer Erziehung. Dieser produktive Umgang wird bei Otto und Otto als »Auslegen« bezeichnet und vollzieht sich sowohl im Auslegen von Bildern, als auch im Auslegen in Bildern. Auslegen von und in Bildern geschieht in den Prozeduren des Redens über Bilder, des Sammelns von Bildern und des Machens von Bildern. Es gibt keine Hierarchie dieser Prozeduren, wohl aber bringen sie je Eigenes zur Geltung. Sie stehen als Auslegungsverfahren je für sich, können aber auch miteinander verknüpft werden und so den Auslegungsvorgang vorantreiben.

Ohne die komplexen Überlegungen Ottos und Ottos hier wiedergeben zu wollen, sei doch darauf hingewiesen, inwiefern die hier begegnenden Erwägungen und Empfehlungen im Rahmen einer theologischen Kunstvermittlung fruchtbar werden können. So kommt dem als Problembereich skizzierten Verhältnis von Wort und Bild hier eine besondere Rolle zu.

Vor allem im Bereich des Redens über Bilder begegnet ein differenzierter Umgang mit Formen des Sprechens über das Bild, über das Thema des Bildes, hinsichtlich des Bildes etc. Hier werden die sonst so problematischen Konnotationen und Vor-Urteile der Betrachterinnen und Betrachter methodisch aufgenommen und verarbeitet. Dies gilt auch im Bereich des Sammelns von Bildern. Angezielt wird dabei nicht nur der ikonographische Vergleich, sondern gefragt wird, was denn das sei, worauf sich das Augenmerk (wörtlich!) richtet: Zusammenhänge, Herkünfte und Fixierungen werden so deutlich, ganz abgesehen vom Prozeß des Suchens selbst, der schon eine intensive Beschäftigung erfordert und den Gegenstand oft in anderem Licht erscheinen läßt. Der Bereich des Bildermachens schließlich ist im Rahmen theologischer Kunstvermittlung besonders problematisch, bedeutet es doch oft nichts anderes, als mehr oder weniger reflektiert das im Kunstwerk dargestellte Geschehen nun selber zu zeichnen oder zu malen oder aber die Technik eines Bildes zu imitieren (z.B. als Ikonenübermalung im Stil eines Arnulf Rainer). Demgegenüber wird bei Otto und Otto nicht nur die Fähigkeit angezielt, das Gemachte in seiner Machart zu erkennen und als Gemachtes zu thematisieren, sondern in den Mittelpunkt gerät die Darstellung eines Problems, z.B. die Übereinstimmung von Selbstporträt und Selbstgefühl: Bin das ich? Erst in der Formulierung derartiger Probleme, die ja nicht nur Darstellungsprobleme sind, erweist sich die Konfrontation mit den eigenen ästhetischen Hervorbringungen als folgenreich für die Entwicklung der Ich-Identität und die Bildungsbewegung des Individuums, wie dies bei Mollenhauer skizziert wird.

Die Hineinnahme religiöser Sinndimensionen, religiöser Themen und religiöser Erfahrungen in ein derartiges Konzept ästhetischer Erziehung hat der Such- und Verstehensbewegung, wie sie hier eingeleitet wird, Rechnung zu tragen. Das bedeutet, daß ein derartiger Anschluß sich nicht einfach methodisch »anhängen« kann an die Prozeduren des Redens, Sammelns, Machens, sondern daß er seiner-

seits den »Zusammenhang von Wahrnehmung und Denken im Verhalten zur Welt«⁵⁵ in diesen ästhetischen Auslegungsverfahren religionspädagogisch zu initiieren und zu begleiten hat.

3 Bild und Abbild – Wirklichkeit und Bildwirklichkeit. Eine exemplarische Annäherung

Es ist naheliegend, daß im Rahmen eines derartigen Verständnisses der Versuch einer Konkretion an dieser Stelle weder in einem Unterrichtsentwurf noch in einer vorausgehenden Sachanalyse bestehen kann. Vorgestellt werden kann allerdings exemplarisch ein Werk und die im Zusammenhang seiner Auslegung (im oben beschriebenen Sinn) begegnenden Fragen und Herausforderungen. Es handelt sich dabei um die Arbeit »Selbstportrait (Leichtentuch)« von Dorothee von Windheim aus dem Jahr 1969.⁵⁶

In den Jahren 1969-1971 schafft Dorothee von Windheim (geb. 1945) mehrere lebensgroße Figurenbilder, denen sie selbst den »Charakter indirekter Selbstbildnisse«⁵⁷ zuspricht. Die hier vorgestellte Arbeit gehört dieser Werkgruppe an.

Auf einem hellgrundigen Nesseltuch bildet sich die Silhouette einer menschlichen Figur ab. Die Arme sind so eng an den Körper gelegt und die Füße so eng nebeneinandergestellt, daß der Rumpf und die Extremitäten zu einem schmalen Hochrechteck verschmelzen. Lediglich im Hüftbereich, dort wo auch die Hände vermutet werden können, ist eine Verbreiterung wahrzunehmen – eine gewisse Rundung, die auch als Indiz für die Weiblichkeit der Figur gedacht werden kann. Die Farbigkeit beruht auf von hellbeige zu gelbbraun reichenden Farbwerten. Zwar sind die Farbzonen von Hintergrund und Körperform voneinander abzugrenzen, doch es gibt Verwischungen und verlaufende Ränder des Bindemittels Öl, die die Figur wie eine Aura umgeben, umstrahlen. Das zerknitterte Tuch wirkt wie ein Laken, es ist nur lose an der Wand befestigt.

Die Bezeichnung »Leichtentuch« wird sinnfällig vermittelt durch die stille, erhabene Haltung. Und die Bearbeitung mit Fetten verstärkt den Eindruck, es handle sich um ein Abbild im Wortsinn, nämlich um einen Körperabdruck. Das zerknitterte, »benutzte« Tuch suggeriert den Bildentstehungsprozeß: das Einhüllen des Körpers, die Verfärbung des Tuchs im Laufe der Zeit. Der Titel »Selbstportrait« steht dazu in Spannung; auf der bildlichen, visuellen Ebene jedoch ist die Reichweite von Selbstbild und Abdruck durchaus erfahrbar. Sie ist erfahrbar über die Materialität, die optische und haptische Assoziationen ermöglicht. Dies bezieht sich zunächst auf das Färbematerial, das sowohl in seiner Farbigkeit wie in seiner Stofflichkeit Anklänge an Körperlichkeit enthält. Das bezieht sich aber auch auf den Malgrund, das unge-

55 Ebd., 243.

56 Dorothee von Windheim, Selbstportrait (Leichtentuch), 1969, Öl auf Nessel, gekocht, 97 x 177 cm, Sammlung c+d mueller-roth, Stuttgart. Eine kunsthistorische und praktisch-theologische Auseinandersetzung mit dieser und anderen Arbeiten Dorothee von Windheims findet sich in meiner Dissertation: Burrichter, Kunstvermittlung. Die hier angesprochenen Fragen und Themenkreise sind Erträge aus der Vorstellung des Werkes in verschiedenen Erwachsenenbildungsveranstaltungen.

57 Dorothee von Windheim, Wer bin ich? Beiheft zum Katalog der Ausstellung Dorothee von Windheim im Museum Wiesbaden vom 10. September bis 19. November 1989, n.p.

spannte Nesseltuch, dessen Gewebe Farbe und Öl aufnimmt. Durch den Vorgang des Kochens verbinden sich Gewebe und Farbe derart, daß das Tuch nicht länger als bloßer Bildträger, sondern gleichsam als »Haut« des gezeigten Körpers erscheint.

Zwei ineinander verschränkte Fragenkreise begegnen immer wieder anlässlich dieses Werks. Der eine bezieht sich auf das Verhältnis von Bild – Abbild – Abdruck, der andere auf das Verhältnis von Bildwirklichkeit – Bilderfahrung – Selbsterfahrung.

Das hier vorgestellte Werk, so wurde gesagt, suggeriert optisch und haptisch einen besonderen Prozeß der Bildentstehung: Es suggeriert einen Körperabdruck. Ein solcher Abdruck wäre »mehr« als »nur« ein Bild, denn im Abdruck geht etwas von der »Substanz« des Abgedruckten auf den Bildträger über.⁵⁸ Ein Abdruck vermittelt visuell Unmittelbarkeit und Authentizität, und zwar Authentizität verstanden als eine die Frage der Perfektion der Nachahmung entscheidend überbietende Dimension. Die Echtheit und der damit verbundene Anspruch beruhen darauf, daß der Abdruck nicht »gemacht« ist, sondern »entstanden«. Dies ist im Grunde der Kern der Frage nach der Bedeutung und Würde des Schweißtuchs der Veronika und des Turiner Grabtuchs.⁵⁹

Unmittelbarkeit und Authentizität des Abdrucks und seine »Mehrwertigkeit« als Abbild gegenüber dem Bild sind aber in erster Linie eine ästhetische Qualität; eine Qualität, die sinnlich wahrnehmbar ist und auf der Ebene des Prüfbareren Gewicht und Überzeugung erlangt. Diese geläufige Behauptung, (nur) das zu glauben, was man mit eigenen Augen gesehen hat, wird anlässlich der Arbeit Dorothee von Windheims subtil befragt. Denn die Wirkung des Bildes erschöpft sich nicht in der bloßen Suggestion: Es leugnet seine malerische Abkunft nicht. Es ist und bleibt ein Porträt, mit Öl auf Nessel gemalt und durch Kochen in seine besondere Form gebracht. Allerdings: ein Porträt von größtmöglicher ästhetischer Präsenz und Dichte, ja Monumentalität.

Die verschiedenen Behandlungsprozesse, denen das Material ausgesetzt wird, beziehen das Tuch als ganzes ein; eine Unterscheidung von Bildgrund und Bildmotiv ist damit nicht mehr gegeben. Dieser weitgehende Verzicht der Künstlerin auf die Bearbeitung und Veränderung von Details, auf eine differenzierte Bildherstellung bedingt schon, daß hier durchaus von »Bildwerdung« gesprochen werden kann, daß dieses Werk »nicht gemacht« ist. Eben diese künstlerischen Eingriffe bedingen nun den

58 Dorothee von Windheim geht in mehreren Arbeiten diesem Fragenkreis nach. Siehe dazu z.B. Kat. Dorothee von Windheim, hg. v. Volker Rattemeyer, Museum Wiesbaden, Wiesbaden 1989.

59 Zu der Verbindung der Arbeiten von Windheims mit diesem Themenkreis gibt es eine Fülle kunsthistorischer wie theologischer Literatur. Siehe zuletzt: Josef Meyer zu Schlochtern, Eine andere Gegenwart. Die Jesus-Tücher der Dorothee von Windheim, in: Das Münster H. 4, 1995, 347-350.

Eindruck von Unmittelbarkeit und setzen doch gleichzeitig eine »ästhetische Sperre«, die die Bildlichkeit gegenüber allen subjektiven Identifikationsversuchen nachdrücklich auch als »Fremdheit« des Bildes gegenüber den Betrachterinnen und Betrachtern reklamiert. Das Bild, wie es hier begegnet, ist und bleibt künstlerisches Werk, setzt aber gerade dadurch Bedeutungspotentiale frei und erweist sich darin als »authentisch«.

Die Arbeiten Dorothee von Windheims begegnen des öfteren im Zusammenhang theologischer Kunstvermittlung. Dies zumeist wegen ihrer (allerdings losen) frömmigkeitsgeschichtlichen Bezüge. Das Interesse der Künstlerin ist demgegenüber aber ein ästhetisches: die Dinge in ihrer Materialität und in ihrer Bildlichkeit zu sehen, zu zeigen, zu haben. Dieses Interesse spiegelt sich unmittelbar im bildlichen Befund und wird von den (aufmerksamen) Betrachterinnen und Betrachtern ihrer Kunst durchaus realisiert. So vollzieht sich im Umgang mit dem »Selbstportrait (Leichentuch)« immer wieder neu ein Herantasten an Fragen wie: Was ist die »Substanz« eines Bildes? Was ist das eigentlich Echte an Bildern, das Bildliche am Bild? Und angesichts der suggestiven Kraft dieses Werks: Was bedeutet die Rede von der Macht der Bilder – auch persönlich, also im Erfahrungshorizont der Betrachterinnen und Betrachter?

Dorothee von Windheim erprobt in diesem Werk die Beziehung von Bild und Wirklichkeit, Bild und Erfahrung. Ihre künstlerischen Verfahren thematisieren den Bildwerdungsprozeß. Ist dieses Bild gemacht oder geworden? Interpretiert es – als Porträt – eine außerhalb seiner selbst liegende Wirklichkeit, oder ist es selbst die Wirklichkeit? Wenn das scheinbar Substantielle, die Berührung mit dem Körper, seine Spuren im Tuch ganz anderer Natur sind: Was bleibt dann? Im Wechselspiel von Suggestion und Distanzierung, in der immer wieder erfolgenden Auflösung der größtmöglichen Nähe verweist die Künstlerin auf die eigene Qualität des künstlerisch bearbeiteten Materials. Dieses bietet sie den Betrachterinnen und Betrachtern zur Identifizierung und möglichen Identifikation an. Im »Selbstportrait (Leichentuch)« begegne ich nicht »authentischen« Körperspuren, nicht der Porträtierten, schon gar nicht der Künstlerin – aber vielleicht mir selbst, einer Ahnung, einer Empfindung, einer Erfahrung meiner selbst.

Dr. theol. Rita Burrichter ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Katechetik an der Kath.-Theol. Fakultät der Ruhr-Universität Bochum.

Abstract

The treatment of the modern and present-day fine arts in religious education increasingly tends to respect the picture as a medium in its own right. Therefrom special conditions arise for understanding and teaching. The fine arts of modern times, having got autonomous, shrink from being functionalized by church and theology, instead they claim for interpreting comprehensively world and life, thus for establishing meaning. Since this is mediated by and may be experienced through the pictorial and material structure of the works, theological treatment of art-work has to

develop methods of interpreting and concepts of teaching that take into consideration the characteristic way pictures establish meaning as well as the structure of aesthetic experience. The experience of art cannot easily be integrated into didactic concepts but remains inconsistent with educational utilization interests. However, the inherent opportunities of reflection may become fertile in educational processes. The processes of perceiving, generating, interpreting, and understanding aesthetic signs are of great impact for the educational process of a person as well as for their understanding of themselves and the world. Therefore, the challenge for theological mediation of the fine arts is to integrate the process of establishing dimensions of religious meaning with educational processes.



Dorothee von Windheim, Selbstportrait (Leichentuch), 1969, Öl auf Nessel, gekocht, 97 × 177 cm, © VG Bild Kunst.

IMAGINE ...

Imagine holding the hand of an eight-year-old child, walking together through a magic curtain and entering a time machine room. Once inside, you are greeted by Moses Ben Maimon and Don Isaac Abravanel. Moses Ben Maimon known as Maimonides, lived 1135-1204, was a philosopher and scholar and the first person to write a code of Jewish Law. He also was the physician to the Sultan of Egypt. Don Isaac Abravanel lived 1437-1508, was the highest ranking Jew for King Ferdinand and Queen Isabella. He too was a scholar and wrote commentaries on the Bible. They introduce themselves to you and describe the journey you are about to begin. There are costumes, turbans, scarves, jewels, belts and shoes to adorn you on your journey »back in time.« You and your child follow the instructions and in the blink of an eye, you pass through another magic curtain and find yourself standing in a Sephardic home in Spain in the early 1400's.

Before you know it, you have visited the surrounding neighborhood, synagogue and outdoor marketplace. The smells of the fruits, vegetables and flowers, the people you've met along the way, the songs and sounds of your Sephardic journey, are reinforced by your next experience, and the next, and the next ...

No sooner have you and your child left Spain, than you are standing in the sandals of Judah Maccabee when he led the revolt against the Syrians. Then you are driving an ambulance to rescue and help people in need. You bring medical supplies and others to help community in crisis. You learn what it means to be responsible for others.

Then your child is transformed into an officer, who fought to liberate Jerusalem in the Six Day War in Israel. Just moments later, you board an El Al plane back in time through 3,000 years of Jerusalem, with your child as the captain. You fasten your seatbelt and the flight begins. In the museum, your travels knows no bounds. You blast off into outer space and discover new planets and create intergalactic communities based on Jewish values. You land back on earth at Ellis Island, New York in the early 1900's and learn about immigrants and different families and their journeys. You discover that your family's story is similar to theirs. It has been a busy afternoon, and now it's

time for you and your child to return home and end that day's special journey at My Jewish Discovery Place Children's Museum.

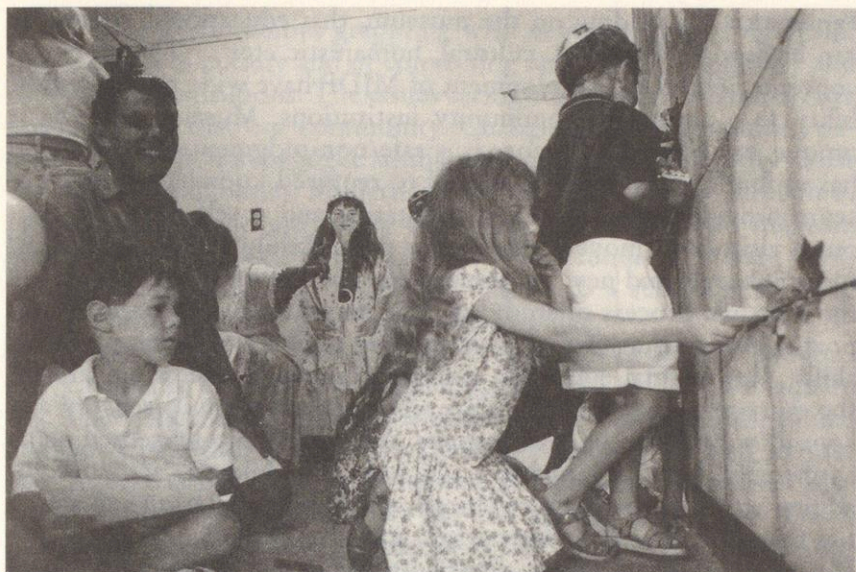
My Jewish Discovery Place Children's Museum of Jewish Community Centers of Greater Los Angeles is a museum for children 3-11 years old and their families and schools. It maintains a philosophy focused on teaching through discovering. The Discovery Museum allows children to learn in a unique atmosphere and setting where virtually all the numerous exhibits encourage the children to literally touch, explore and play. Throughout their playful discoveries, the museum teaches children and their families about the world's different people and their respective cultures, from the past and the present. Children and adults are introduced and taught about the richness of their heritage, about the depth of family traditions, and about the diversity that exists within our own community. The museum teaches that traditions are not only for generations of the past, but they add a special richness to the present and the future. Most importantly, the museum teaches in a non-threatening, nonjudgmental way.

Since opening in July, 1992, My Jewish Discovery Place Children's Museum has proven to be a highly effective tool for Jewish education within the Jewish community and for multi-cultural outreach to the greater community. Its methodology, approach and philosophy are applicable to other religious and cultural informal educational settings. More than 73,000 people have engaged in MJDP activities, 470 community institutions have brought groups to the museum, 260 households/families are members who contribute to it each year, and 55 docents have been trained to help guide visitors through the museum. The Council for Initiatives in Jewish Education has featured MJDP in their Lead Communities Best Practices Project in Early Childhood Education. In addition to extensive coverage in the international Jewish and general press, academic articles about MJDP have been published in Coalition for the Advancement of Jewish Education News, Jewish Education and the Jewish Community Center and Harvard Education News.

The goals of My Jewish Discovery Place Children's Museum of Jewish Community Centers of Greater Los Angeles are:

- to empower parents and adults to teach and learn with their children;
- to expand the knowledge and strengthen the identity and community connection of families through participation in the museum;
- to reach the unconnected;
- to build bridges of understanding between multi-ethnic communities.

The establishment of a children's museum to teach values, to provide cultural experiences and to give tools to families, provided a new



Wishes at the Kotel (Klagemauer); Fotografie: Roni Sofer

venue for informal education in the Jewish and general Los Angeles community. On a national and international level, the museum serves as a model for replication, consultation and training and has adapted its exhibits to travel. In just two years, traveling versions of MJDP have visited over 40 communities nationally and will soon be in London/England, Warsaw/Poland and Jerusalem/Israel.

The national traveling My Jewish Discovery Place is the result of research, design and fabrication of rotating new interactive learning exhibits which can be easily transported and assembled at sites with varying space configurations. MJDP has created support components for the traveling exhibits. The museum develops curricular materials, additional programs and teacher guides to accompany each exhibit. It creates kits containing age-appropriate projects and materials to be used by families in their homes. It provides pre-installation consultations to communities which will use the traveling My Jewish Discovery Place Children's Museum. It conducts training seminars for community-wide coalitions of professionals and lay people about the museum and how to use it to build or enhance ongoing family education programs in each host community. It utilizes initial evaluations to make needed modifications in the training program, exhibition modules and curriculum materials. It provides new traveling Discovery Museums for communities large and small. The creation of a museum-like space is a powerful way to reach and teach families with young children and to offer a positive educational

experience. Depending on the museum, that educational experience can be Jewish, Buddhist, cultural, humanistic etc. ... The ideas and concepts behind the development of MJDP have wide range applicability to a variety of community institutions. Museum learning is unique and powerful because it is safe/non-judgmental learning and has multiple entry levels as related to required knowledge. The museum provides answers, is self-facilitating and is self-paced for museum visitors to move at their own pace. Exhibits repeat and reinforce concepts and new vocabulary and then involve new learners in the dynamic process of studying. The museum is structured to support adults as educators of their children while reinforcing parenting skills. Non-formal education and environmental education informs the museum's programs. Exhibits are experiential, multi-sensory and appeal to different types of learners. All exhibits are presented on an adult/child level and include: activities for children, activities for adults, activities that require (encourage) adult facilitation and activities that do not require (discourage) adult facilitation.

If a community center or other institution has a permanent space which can be allocated, the museum can be replicated in full or in part and a relationship established to share exhibits and cooperate on the creation of new experiences. If an institution has space that can be allocated only on a temporary basis (i.e., one month per year), there are ways to design exhibits that will transform that space temporarily. Even if a community does not have a large space to designate, there are ways to apply the museum's approach to the transformation of space to create family learning environments in a classroom, a Center or school lobby, or in a corner of a synagogue or church foyer. At a time when the family needs strengthening and communities need more opportunities to celebrate living and learning together, the museum model provides some answers.

The museum is a new venue for Jewish education and it has raised issues from which other cultural, ethnic and religious communities can learn and apply. Within the Jewish community, Jewish institutions need to create and maintain several entry points for Jewish learners at all levels. We need programs to teach and build Jewish self-confidence. We need to provide opportunities for incremental Jewish learning and mastery. We need to involve parents and adults in all aspects of education for themselves and for their children. The museum is not a one-shot approach, it is cumulative learning. We need to provide for cumulative Jewish self-confidence building that is lasting and can be life transforming. Expert models of those that are more Jewishly knowledgeable teach those that are beginning by demonstration and sharing. Providing opportunities for our pluralistic community to join and blend allows for learning exchanges that enrich the community as a whole. The application of these issues

touch many communities grappling with new models and modes of transmission of culture and of connecting families to community and community institutions. The issues facing the Jewish community are not unique to that one community. Changing family structures, decreases in church/synagogue affiliation and religious identity cross community boundaries. Modern life makes it increasingly difficult to pass on community and family traditions and beliefs. This museum model has proven itself to be a successful new model of linking families to communities and linking individuals to a religious, spiritual and/or cultural identity and body of knowledge.

My Jewish Discovery Place Children's Museum of Jewish Community Centers of Greater Los Angeles started with under 1,000 square feet. There were 23 exhibits in the initial space, with a \$50,000 annual budget. A part-time museum director was the original staff in year one. In year two, the Director became full time and additional museum programs were added. At the end of year three, My Jewish Discovery Place Children's Museum in Los Angeles has moved into its new site of 4,500 square feet with expanded exhibits, staff and museum hours. In its first year, the national traveling museum was in 34 communities and the demand for more museums is increasing. This national network would function as a group of «franchise» museums, sharing, exchanging and maintaining high quality, innovative educational exhibits. Many youth museums already provide individually centered learning experiences that educators use to complement school lessons. At the same time, other museums seriously dedicated to the mission of education are adding elements that are uniquely and ideally suited for individualized learning. My Jewish Discovery Place Children's Museum does this for children and adults focused on community themes and values. In this way MJDP is opening windows and doors to many otherwise disenfranchised Jewish learners. MJDP is an innovative work in progress: a drama ready to unfold, a script that is being rewritten, and a whole new cast of characters ready to step on stage.

My Jewish Discovery Place Children's Museum provides a connection between children, families, volunteers, the museum and community. The museum provides creative experiential Jewish learning opportunities for children, adults and families to learn together side by side. Most importantly, My Jewish Discovery Place Children's Museum can serve as a model for religious and cultural learning for communities seeking innovative, multi-generational experiential education that celebrates, engages and empowers.

Zusammenfassung

Seit seiner Eröffnung im Juli 1992 erfreut sich das »My Jewish Discovery Place Children's Museum« der jüdischen Gemeinden im Großraum Los Angeles großer Beliebtheit. Es richtet sich vor allem an drei- bis elfjährige Kinder und möchte ihnen – und gemeinsam mit ihnen Erwachsenen – nach dem Prinzip des entdeckenden Lernens die jüdische Tradition erschließen. Zugrunde liegt dem eine engagiert konzipierte und detailliert ausgearbeitete Museumspädagogik, die als modellartig gelten kann.

Rezensionen und Methoden

Ein Literaturbericht

Einführung

Jede Gliederung ist ein hermeneutischer Aktus. An dessen Anfang steht im Rahmen eines Literaturberichts die Frage nach dem Zugang zu dem letztlich doch immer nur subjektiv-selektiv wahrnehmbaren Veröffentlichungskorpus des Besprechungszeitraums. Es ist die Frage nach dem hermeneutischen Kriterium, der hermeneutischen Brille, mit dem bzw. der vorhandene Literatur gesichtet und über sie berichtet wird. Dieses Kriterium bzw. diese »Brille« ist begründungsbedürftig und ergibt sich keineswegs aus der publizistischen Lebenswelt des Veröffentlichenden von selbst.

Im vorliegenden Literaturbericht wird davon ausgegangen, daß in letzteren grundlegenden Veröffentlichungen der zurückliegenden zwölf Monate ein zentrales gemeinsames Thema von Theologie und Pädagogik in das Zentrum des Interesses gerückt wurde: der Mensch bzw. die Menschen in ihrem Lebenslauf. Es hat im Rahmen eines programmatisch eingeforderten »Perspektivenwechsels« (s.u.) hierzu einen »anthropologischen« Schub auf dem Markt (religiöser) pädagogischer Publikationen gegeben, der das Interesse an allen weiteren Veröffentlichungen zu berein vermag. Diese Einschätzung wird im ersten Abschnitt zu belegen sein. Ausgehend von grundlegenden Veröffentlichungen zur Anthropologie (1.1) werden die speziellen Beiträge zu Kindern (1.2) und Jugend (1.3) in gesonderten Teilschritten besprochen. Im Hintergrund steht dabei die Einschätzung, daß – wenn es überhaupt noch so etwas gibt – die Orientierung des Menschen und dessen Lebenslauf eine Kommunikationsstrücke zwischen Theologie und Pädagogik darstellt.

1. Ein Literaturbericht hat in-ß. vornehmlich die Aufgabe, die Leistungen und Leistungen großer Züge über wesentliche Neuentdeckungen eines Veröffentlichungsraums zu informieren. Ein Literaturbericht hat die Funktion, neue Literatur zu bezeichnen, die in großen Zügen die Anliegen der Annahme und Herausforderungen der Geltung zu bringen. Damit unterscheidet sich der Zugang zu den Veröffentlichungen von einer kritisch-abwägenden Rezension im engeren Sinne.

2. Folgendes ist hier mit der vom Common-Insitut herausgegebenen Religionspädagogischen Jahreshibliographie für das Jahr 1996 hingewiesen:

Menschen, Mächte und Methoden

Ein Literaturbericht

Einleitung

Jede Gliederung ist ein hermeneutischer Entwurf. An dessen Anfang steht im Rahmen eines Literaturberichts¹ die Frage nach dem Zugang zu dem letztlich doch immer nur subjektiv-selektiv² wahrnehmbaren Veröffentlichungskorpus des Besprechungszeitraums. Es ist die Frage nach dem hermeneutischen Kriterium, der hermeneutischen Brille, mit dem bzw. der vorhandene Literatur gesichtet und über sie berichtet wird. Dieses Kriterium bzw. diese »Brille« ist begründungsbedürftig und ergibt sich keineswegs aus der publizistischen Lebenswelt des Veröffentlichenden von selbst.

Im vorliegenden Literaturbericht wird davon ausgegangen, daß in mehreren grundlegenden Veröffentlichungen der zurückliegenden zwölf Monate ein zentrales gemeinsames Thema von Theologie und Pädagogik in das Zentrum des Interesses gerückt wurde: der Mensch bzw. die Menschen in ihrem Lebenslauf. Es hat im Rahmen eines programmatisch eingeforderten »Perspektivenwechsels« (s.u.) sozusagen einen »anthropologischen« Schub auf dem Markt (religions)pädagogischer Publikationen gegeben, der das Interesse an allen weiteren Veröffentlichungen zu leiten vermag. Diese Einschätzung wird im ersten Abschnitt zu belegen sein. Ausgehend von grundlegenden Veröffentlichungen zur Anthropologie (1.1) werden die spezielleren Beiträge zu Kindheit (1.2) und Jugend (1.3) in gesonderten Teilabschnitten besprochen. Im Hintergrund steht dabei die Einschätzung, daß – wenn es überhaupt noch so etwas gibt – die Orientierung am Menschen und dessen Lebenslauf eine Kommunikationsbrücke zwischen Theologie und Pädagogik darstellt.

1 Ein Literaturbericht hat m.E. vornehmlich die Aufgabe, die Leserinnen und Leser in groben Zügen über wesentliche Neuerscheinungen eines Veröffentlichungszeitraums zu informieren. Ein Literaturbericht hat die Funktion, über Literatur zu berichten, d.h. in groben Zügen die Anliegen der AutorInnen und HerausgeberInnen zur Geltung zu bringen. Damit unterscheidet sich der Zugang zu den Veröffentlichungen von einer kritisch-abwägenden Rezension im engeren Sinne.

2 Ergänzend sei hier auf die vom Comenius-Institut herausgegebene Religionspädagogische Jahresbibliographie für das Jahr 1996 hingewiesen.

Dieser Lebenslauf aber spielt sich nicht im luftleeren Raum ab. Vielmehr ist jedes Individuum konfrontiert mit Autoritäten bzw. Mächten, deren Autoritätsanspruch zu prüfen ist (2). Die Unterscheidung der vier Autoritäten Schrift (2.1), Tradition (2.2), Institution (2.3) und Gesellschaft (2.4) wird in den einzelnen Teilabschnitten zu begründen und konkretisieren sein.

Abschließend wird auf Beiträge zur etablierten Praxis religiöser Erziehung vornehmlich im Rahmen der Schule einzugehen sein. Hierbei werden Beiträge zu den beiden Aspekten Unterricht gestalten (3.1) und Handlungsspielräume nutzen (3.2) gesichtet.

1 Menschen

1.1 Thema: Anthropologie

Es gibt drei gewichtige Gründe, das Jahr 1996 publizistisch von dem anthropologischen Aspekt geprägt zu sehen. Erstens erschien das umfangreiche »Handbuch Historische Anthropologie«, zweitens mehrere grundlegende Sammelwerke zur Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung und drittens binnen eines Jahres die ersten drei Sammelwerke in der neuen Reihe »Pädagogische Anthropologie«.

Das in jeder Hinsicht gewichtige »Handbuch Historische Anthropologie« trägt den Titel »Vom Menschen« und wurde von dem Berliner Erziehungswissenschaftler Christoph Wulf im Rahmen der Forschungsarbeit des Interdisziplinären Zentrums für Historische Anthropologie an der FU Berlin ediert. Dem Anspruch nach soll dieses 1160 Seiten umfassende Sammelwerk die Tradition »der in Deutschland entwickelten philosophischen Anthropologie, der in der angelsächsischen Tradition stehenden Kulturanthropologie und der von der französischen Geschichtswissenschaft initiierten Mentalitätsgeschichte« (Wulf, 13) beerben und zugleich überwinden. Dafür biete sich die Kennzeichnung »Historische Anthropologie« an, insofern diese »ein Begriff ohne Inhalt (sei). Deshalb eignet er sich wie kein anderer zur Zusammenfassung aller Anthropologien, die einen Inhalt haben (Colpe, 957).« Diese Kennzeichnung berücksichtige vor allem die Tatsache, daß es nicht länger möglich sei, »von dem Menschen zu sprechen« (Wulf, 13). »Nach dem Ende der Verbindlichkeit einer abstrakten anthropologischen Norm« (ebd.) müsse dem »fraktalen Charakter historisch-anthropologischen Wissens« (a.a.O., 14) Rechnung getragen werden.

Die im vorliegenden Besprechungskontext besonders interessierenden Aspekte des Pädagogischen und des Religiösen wurden weitgehend unter Kultur eingeordnet. Der Beitrag »Religion« (957-966) aus der Feder von Colpe wirft mit einer absolut relativistischen Auffassung des Phänomens »Religion« die Frage auf, ob damit

schon das einzig mögliche oder gar letzte Wort in dieser Hinsicht »Vom Menschen« formuliert wurde. Die mit Nachdruck vertretene These, »daß dem Menschen nur seine Geschichte sagt, wer er sei« (960), ist nur eine mögliche Darstellungsvariante des Religiösen. Ob über einen solch relativistisch-lebensweltlichen Zugang wirklich das Phänomen erschöpfend erfaßt werden kann, mag mit guten Gründen in Zweifel gezogen werden. Insgesamt erstaunt ein wenig, in welch geringem Maße auf die pädagogisch-anthropologische Tradition der Tübinger Schule um Otto Friedrich Bollnow, Klaus Giel und Werner Loch in diesem Handbuch Bezug genommen wurde, die alle jene Probleme von Relativismus und »archimedischem Punkt« schon einmal mit vielleicht sogar weiterführenden Antworten durchbuchstabiert hatten.

Gleiches gilt von den beiden jeweils zweibändigen Publikationen zur Mädchen- und Frauenbildung, die sehr präzise die Aufmerksamkeit auf die Frage lenken, ob die in der (Religions)-Pädagogik zugrundelegte Sichtweise des Menschen nicht immer nur eine halbe Wahrheit transportiert: eine männliche. Die Geschlechterdifferenz wird als elementare anthropologische Kategorie begründet. Unter der Herausgeberschaft von Elke Kleinau und Claudia Opitz ist zum einen die »Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung« erschienen. Die Herausgeberinnen formulieren den Anspruch, »sich in einem Rückblick über die Entwicklung von Chancen und Grenzen weiblicher Erziehung und Bildung zu verständigen« (9). Gerade die männliche Professionalisierungsgeschichte auf pädagogischem Gebiet lasse sich auf der Frauenseite oftmals als Diskriminierungsgeschichte lesen. Die vorgelegten Studien dokumentieren für ganz unterschiedliche Zeiträume vor allem zwei Sachverhalte: Zum einen hat es auf der Ebene der Praxis über einen langen Zeitraum gleichermaßen eine Diskriminierung weiblicher Bildungsbestrebungen und die Existenz zugleich rand- und eigenständiger Bildungswege für Mädchen und Frauen gegeben. Zum anderen ist in der theoretischen Aufarbeitung dieser Praxis in Form von »Geschichten der Pädagogik« diese offenkundige Ambivalenz der Erziehungsgeschichte gerade nicht berücksichtigt worden.

Als erste Veröffentlichung der Reihe »Einführung in die pädagogische Frauenforschung« ist zum anderen – gleichfalls in zwei Bänden – unter dem Titel »Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts« eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen erschienen. Herausgegeben von Elke Kleinau und Christine Mayer finden sich darin jene maßgeblichen Quellen, auf die in den Studien Bezug genommen wird. Insofern ergänzen sich diese beiden umfangreichen Sammelbände sehr gut. Die knappen, instruktiven Einleitungen erleichtern dabei die Arbeit mit den Quellen sehr. Für eine religionspädagogische Forschungslage, in der die Frage nach geschlechtsspezifischen Eigenheiten des religiösen Lernens noch in den Anfängen steckt³, enthalten diese Publikationen eine von der Themenperspektive ebenso lehrreiche wie notwendige Provokation,

die eigenen Forschungsprojekte (auch) unter diesem Gesichtspunkt zu konstruieren.

Der dritte Beleg für den »anthropologischen Schub« in der allgemeinen pädagogischen Diskussion sind die drei ersten Bände in der neu begründeten Reihe »Pädagogische Anthropologie«, die im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft Pädagogische Anthropologie der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft von Dieter Lenzen und Christoph Wulf herausgegeben wird.

Der erste Band unter dem Titel »Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein« (Hg. von Klaus Mollenhauer / Christoph Wulf) dokumentiert die Beiträge zweier Kolloquien der Arbeitsgemeinschaft. Der hochgradigen »Historizität der thematischen Aufmerksamkeiten« (9) des ersten Bandes steht der konzeptionelle Leitfaden einer Beschäftigung mit »Anthropologische(m) Denken in der Pädagogik 1750-1850«⁴ im zweiten Band dieser Reihe gegenüber. Hier finden sich – orientiert an gängigen Klassiker-Klassifikationen – Studien zu Rousseau, Campe, Kant, Goethe, Pestalozzi, Humboldt, Herbart und Schleiermacher. Alle Beiträge sind dabei an der Frage orientiert, inwieweit die insbesondere im Gefolge der Französischen Revolution sich abzeichnende Ablösung einer herkunftsorientierten Standeserziehung zu einer gegenwartsbezogenen Menschenbildung Niederschlag in der Verhältnisbestimmung von Anthropologie und Pädagogik gefunden hat. Der dritte Band dieser Reihe schließlich stellt unter der Leitperspektive »Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung«⁵ ein Mittelding zwischen dem Werkstatt-Charakter des ersten und der konzeptionellen Durchgestaltung des zweiten Bandes dar. In den vier großen Abschnitten »Generation als Problem«, »Generationsbeziehungen«, »Kindheit als Generation« und »Ein pädagogischer Generationenbegriff?« werden im kritischen Anschluß an die Pädagogik der Nohl-Schule (vgl. 8) Studien zu diesem pädagogischen Aspekt des »Diskurs(es) über Zeit und Zeitlichkeit« (7) vorgelegt.

Insgesamt belegen das Handbuch, die Beiträge zur Frauenforschung und die im Deutschen Studien-Verlag etablierte Reihe »Pädagogische Anthropologie« ein nachhaltiges Interesse, Pädagogik in einer Lehre vom Menschen zu fundieren. Für Religionspädagogik und Theologie ist dies ein Ansatzpunkt, spezifische Deutemuster des Menschlichen zwischen Rechtfertigung und Heiligung in das Gespräch mit einzubringen – gerade angesichts der vermeintlichen Normenfreiheit pluralistisch-relativistischen Nebeneinanders und der latenten Furcht vor vermeintlich veralteten theologischen Normsetzungen.

3 Vgl. den früheren Sammelbericht von Friedrich Schweitzer: Mädchen im Religionsunterricht. Zum Stand der religionspädagogischen Diskussion, in: Praktische Theologie 30 (1995) 22-27. Ein Themenheft bietet die Zeitschrift RU 26 (1996) zu diesen Fragen unter der Überschrift »Ave Eva« – die pädagogische Frauenforschung, d.h. die Lernwege von Mädchen und Frauen, ist hier aber gerade nicht im Blick. Dem Aspekt »Inclusiveness« widmet sich mit sehr viel stärker pädagogisch gewichteten Beiträgen die Zeitschrift Religious Education 91 (1996) Nr. 2.

4 Hg. von C. Wulf.

5 Hg. von E. Liebau und C. Wulf.

Eine Möglichkeit des Gesprächs wird angezeigt in der Festschrift für Gottfried Bitter, die unter die Themenperspektive »Christlicher Glaube als Lebensstil«⁶ gestellt wurde. Als Ausgangspunkt aller Beiträge wird eine Alternative formuliert, die auch jenseits der binnentheologischen Diskussion Beachtung verdient hätte: »Soll der Glaube als ein ›way of life‹ interpretiert und sollen sein konfessioneller Gehalt und seine konfessorische Entschiedenheit so heruntergespielt werden? Oder geht es, im Gegenteil, eher darum, den praktischen Folgenreichtum solcher Entschiedenheit herauszustreichen und die ›kontrastgesellschaftliche‹ Seite des Glaubens zu betonen?« (7) Der letztgenannte Aspekt, die Verständigung auf Differenz Erfahrung aufzubauen und gleichzeitig seine eigene Positionalität nicht einer vollständigen Selbstrelativierung zu opfern, ist eine bemerkenswerte Spannung, die zumindest im Religions-Artikel des Handbuchs Historische Anthropologie fehlt. In der Frage nach dem Lebensstil wird diese Spannung unter anderem von Norbert Mette und Wolfgang Krone in ihren Beiträgen aufgenommen. Die Frage nach dem Lebensstil erweist sich – in aller Vielfalt – als ein Gesprächsangebot von theologischer Seite, das die allgemeine Beschäftigung mit Pädagogischer Anthropologie nicht zuletzt durch die Brechung etablierter Klischees und Ignoranzen dem Religiösen gegenüber zu befruchten vermag.

Der hier diagnostizierte »anthropologische Schub« hat neben der bislang skizzierten allgemeinen Beschäftigung mit der Lehre vom Menschen mehrere Beiträge zu Kindheit und Jugend hervorgebracht, auf die nun einzugehen sein wird.

1.2 Das Kindesalter

Aus der umfangreichen allgemeinen Literatur zur Kindheitsforschung sei zunächst auf die sicher auch in religionspädagogischen Ausbildungsgängen sehr gut nutzbare »Einführung in die Kindheitsforschung«⁷ von Heidrun Bründel und Klaus Hurrelmann verwiesen. Kinder werden dabei als »Akteure« interpretiert, »die selbständig handeln und sich ihre Welt aneignen und erobern, die im Hier und Jetzt leben und mit ihren Bedürfnissen nicht auf die Zukunft vertröstet werden wollen, sondern ein in der Gegenwart erfülltes Leben erwarten.« (10) Angesichts dieser »Subjekt«-Orientierung ver-

6 Hg. von R. Englert, U. Frost und B. Lutz.

7 Eine Ergänzung mit neuen empirischen Untersuchungen zu »Kindheit, Familie und Jugend« bietet der von Renate Möller u.a. anderen herausgegebene gleichnamige Band, der Vorträge in der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung dokumentiert. Bemerkenswert ist dabei zunächst die kritische Studie von Rainer Dollase und Dorothee Seeger, die die Gültigkeit der Rede von »Veränderter Kindheit« (als argumentative Grundlage auch für den eingeforderten »Perspektivenwechsel«) durch Replikationsstudien untersuchen und zeigen, daß einschneidende Veränderungen im kindlichen Verhalten keineswegs als empirisch gesichert anzunehmen sind. Religionspädagogisch von besonderem Interesse ist die Studie von Barbara Dippelhofer-Stiem zum »Sozialisationsauftrag des konfessionellen Kindergartens im Spannungsfeld der Erwartungen«, die nicht zuletzt belegt, daß eine vollständige Ausblendung des Religiösen in der Darstellung der Kindheitsforschung an der Wirklichkeit keinen Anhaltspunkt hat.

wundert es nicht, daß Bründel/Hurrelmann von der »Bewältigung von elementaren Entwicklungsaufgaben« sprechen. Kindheit sei als ein »biographischer Erfahrungszeitraum« zu verstehen, »in dem wichtige Entwicklungsimpulse an die Kinder herangetragen, aber in dem auch vielfältige Unterstützung und Hilfen gegeben werden müssen.« (13) Die Familienstrukturen würden sich in diesem Sinne von einem »Erziehungsverhältnis« zwischen Eltern und Kindern« in ein »Beziehungsverhältnis« wandeln. Auffallend ist für den vorliegenden Zusammenhang, daß das Thema »Religion« in der Darstellung der Ergebnisse zur Kindheitsforschung keine Rolle spielt. Der letztgenannte Gesichtspunkt und der Aspekt, mit der Betonung der Stichworte »Entwicklung« und »Beziehung« die latenten oder offenen Machtverhältnisse im Umgang mit Kindern zu vernachlässigen, sollten kritisch beachtet werden. Die religiöse und die traditionell pädagogische Dimension der Erziehung als rational reflektierter Umgang mit Macht im Generationenverhältnis ist vielleicht nicht zufällig gleichzeitig in den Hintergrund gerückt worden. Daß die Ausblendung des Religiösen keineswegs zwingend ist, belegen die vielfältigen Bemühungen in der Religionspädagogik um die Konturierung einer »Religion des Kindes«.⁸

Hierbei ist zunächst auf die Dokumentation des »Eichstätter Forums zur sittlich-religiösen Erziehung des Kindes im Elementarbereich« zu verweisen, die unter dem Titel »Der Kinderglaube. Perspektiven aus der Forschung für die Praxis« von Engelbert Groß herausgegeben wurde. Hier finden sich Beiträge zur Kindheitsforschung unter religiösem Aspekt, in denen beispielsweise Hans-Jürgen Fraas Überlegungen zum »Gottessymbol als Hilfe kindlicher Konfliktbearbeitung« vorträgt oder Gertrud Nunner-Winkler die »Moralentwicklung im Kindesalter« unter der »Frage nach dem Verhältnis von Moral und Religion« zu skizzieren sucht. Anton A. Bucher widmet sich in seinem Beitrag über »Das Kind: gefügiges Wachs – ein engelgleiches Wesen?« der These, »daß ErzieherInnen über ein Bild, ein Konstrukt ›Kind‹ verfügen, das sich an ihren pädagogischen Maßnahmen nicht schadlos hält, sondern diese vielmehr wesentlich beeinflusst« (8). Die in diesem Band gesammelten Beiträge liefern insgesamt einen wichtigen Beitrag zur Erforschung religiöser Erziehung im Kindergarten, die bislang eher im Schatten des religionspädagogischen Interesses gestanden hat.

Ein weiteres gewichtiges Dokument für die Suche nach Konturen einer »Religion des Kindes« stellt das Themenheft »Kinder«⁹ des »Evangelischen Erziehers« dar. Als zentrales Leitmotiv steht im Hintergrund dieser Studien, daß die EKD-Synode einen Perspektivenwechsel hin zu einer Orientierung an den lernenden Subjekten eingefordert hat.¹⁰ Dies wird von Annegrethe Stoltenberg unter der Überschrift

8 Vgl. hierzu auch den Themenschwerpunkt »Kinder und Kirche – Neue Herausforderungen« der Zeitschrift *Praktische Theologie* 31 (1996) Heft 2.

9 Vgl. auch unter allgemeinen Gesichtspunkten das Themenheft »Kinderrechte – Kindschaftsrecht – Jugendschutz« der Zeitschrift »Recht der Jugend und des Bildungswesens« Nr. 4/1996.

10 Vgl. hierzu die Beiträge von Helmut Hanisch (Kindheit heute. Eine Herausforderung für die Kirchengemeinden) und Wolfgang Lange (Wie erleben Kinder Gemeinde? Zusammenfassung einer Umfrage) in CRP 49 (1996) Heft 4.

»Perspektivenwechsel – die Synode der EKD gibt ein Stichwort« explizit aufgenommen und reflektiert. Dieser »Perspektivenwechsel« sei ein »Handlungswort«. Er muß immer wieder neu erinnert und ganz persönlich errungen werden: seine Verwirklichung und Einübung in der Praxis ist ein langwieriger Prozeß« (240). Die programmatische Intention dieses »Perspektivenwechsels« erhebt letztlich die Wirklichkeitswahrnehmung von Kindern und Jugendlichen als lernenden Subjekten zur Norm. Diese Norm wiederum kann als latente (oder offene) Grundlage unterschiedlichster Veröffentlichungen (s.u.) und Leitmotiv des religionspädagogischen Zeitgeistes rekonstruiert werden.

Einen in ganz anderer Hinsicht weiterführenden und durchaus provozierenden Beitrag zur »Religion des Kindes« liefert die empirische Untersuchung von Helmut Hanisch über »Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen«¹¹. Den Ausgangspunkt dieser Untersuchung bilden die beiden Fragestellungen: »Welche Entwicklungstendenzen weisen Gottesbilder von Kindern und Jugendlichen auf? Welche Faktoren beeinflussen die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes?« (13) Grundlage der Untersuchung sind zwei Stichproben mit Zeichnungen von 7- bis 16jährigen, die zum einen unter der Einschätzung »religiöse Prägung« im Kirchenbezirk Heidenheim / Schwäbische Alb und zum anderen unter dem Vorzeichen »a- bzw. antireligiöse Prägung« in Leipzig, Dresden und Zwickau erhoben wurden. Zu den weitreichenden Ergebnissen dieser Untersuchung zählt die Einschätzung, daß »entgegen sozialpsychologisch abstinenter Vorstellungen der Entwicklungspsychologie –, »die Gottesdarstellungen der Schülerinnen und Schüler nicht in erster Linie entwicklungspsychologisch bedingt sind, sondern von der jeweiligen Sozialisation und der Erziehung abhängen« (224). »In welcher Weise die kritische Auseinandersetzung mit dem Gottesbild ... erfolgt, hängt von dem religiösen Kontext ab, in dem der junge Mensch aufwächst« (227). Die Interpretationsfigur Hanischs lautet ungefähr so, daß durch eine mangelnde religiöse Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen ein undifferenziertes, dumpfes Gottesbild entsteht, das nicht zuletzt für antirational-fundamentalistische Ideologien anfällig ist. Gerade »der Übergang von anthropomorphen zu nicht-anthropomorphen Gottesbildern (sei) maßgeblich von der christlichen Erziehung im Elternhaus, der Gemeinde und der Schule« abhängig (228). Zu fordern sei danach vor allem, »daß die religiöse Erziehung in einem atheistischen Kontext nachhaltig gefördert wird« (225), um die Diskrepanz zwischen der allgemeinen Reflexionsfähigkeit und der rationalen Reflexionskompetenz in religiösen Fragen zu minimieren oder aufzuheben. Die empirische Untersuchung Hanischs ist – trotz notwendiger Rückfragen insbesondere nach den Verhaltensregeln der Forscher im empirischen Feld und nach der Gewinnung der hermeneutischen Kriterien für die Interpretation einer solch »quantitativen« Untersuchung – ein bedeutsamer Beitrag zu einer theologisch fundierten Anthropologie, die Anschlüsse in (religions)pädagogischer Hinsicht nahelegt. Mit dieser Entwicklungsperspektive ist nun auch der Übergang gesetzt zu jenen Beiträgen, die sich speziell dem religiösen Aspekt im Jugendalter widmen.

1.3 Das Jugendalter

Hier ist an erster Stelle die Monographie von Friedrich Schweitzer unter dem Titel »Die Suche nach dem eigenen Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters« zu nennen. Schweitzer geht von der Frage aus, »was Glaube und Religion für Jugendliche heute bedeuten« (7). Diese Frage gewinnt ihre Relevanz nicht zu-

11 Vgl. auch Hanischs Skizze: Das Gottesbild bei religiös und nicht-religiös erzogenen Kindern und Jugendlichen, in: CRP 49 (1996) Heft 2.

letzt auf dem Hintergrund der Feststellung, »daß Kirche und Religion in der heutigen Jugendforschung kaum vorkommen« (16). Dabei sei »nicht zu übersehen, daß die Jugendforschung bei ihrer Ausblendung von Religion einer Fehleinschätzung zu unterliegen« drohe (ebd.). Ausführlich begründet wird die These, daß sich Religionspädagogik stärker als bisher an den Phasen des Lebenslaufs zu orientieren habe. Die Schwierigkeiten der Religionspädagogik im Umgang mit Jugendlichen rührten gerade daher, »daß der Blick institutionell verengt und das Jugendalter als eigener Zusammenhang nicht genügend wahrgenommen wird« (13). Schweitzer sieht seinen Beitrag im größeren Zusammenhang eines »Perspektivenwechsel(s) auch in der religionspädagogischen Theorie« (14, s.o.), die sich in der Forderung konkretisiert, »Jugendliche als Subjekte wahrzunehmen« (15). Gefordert wird eine »möglichst offene Wahrnehmung von Jugend und Religion« (17), auf deren Grundlage es auch möglich werde, »in neuer Weise auf die religionspädagogischen Handlungsfelder in Gesellschaft, Schule und Gemeinde zurückzukommen« (ebd.).

Dem so formulierten Rahmen und Anspruch seiner Darstellung sucht Schweitzer in drei großen Abschnitten gerecht zu werden. Der erste Teil beschäftigt sich mit dem Spannungsfeld »Jugend – Kirche – Religion: Ansätze zur Beschreibung«. Im zweiten Teil werden »Deutungsansätze zum Verhältnis von Jugend, Kirche und Religion« vorgestellt, um im dritten Teil schließlich »Religionspädagogik des Jugendalters in der Praxis: Aufgaben – Ziele – Handlungsfelder« zu skizzieren. Nicht zuletzt durch die übersichtliche und nachvollziehbare Gliederung sowie inhaltliche Akzentuierung ist die Publikation als Studienbuch zu empfehlen. In seinem abschließenden »Rückblick – Ausblick« unterstreicht Schweitzer noch einmal, »daß Religionspädagogik und Theologie einen eigenen Beitrag zur Jugendforschung leisten können« (218). Dies gelte um so mehr, als die Religionspädagogik des Jugendalters eben künftig auf eine Altersgruppe und damit den menschlichen Lebenslauf bezogen werden müsse, damit gleichzeitig aber auch aus institutionell verengten Sichtweisen (z.B. Jugendliche im Konfirmandenunterricht) befreit werde (217).

Zu den publizistischen Eigenheiten des Besprechungszeitraums gehört das umfangreiche Werk »Gewissen und Adoleszenz. Christliche Gewissensbildung im Jugendalter« von Reinhold Mokrosch. Angesichts des »Rückzug(s) der Humanwissenschaften aus der ›Gewissens-‹Forschung« (15) will Mokrosch sich auf 468 Seiten der »Zentralfrage« widmen, »ob Jugendliche auf reformatorische Gewissensvorstellungen ansprechbar sind« (11).

Die Religionspädagogik müsse angesichts des diagnostizierten Verlustes dieser Forschungsthematik »das Erbe der Gewissensforschung und -bildung übernehmen und dabei auch das Wort ›Gewissen‹ weiterhin benutzen« (14), denn es gehe in der Gewissenthematik um ihr »Herzstück«: »den Begegnungsort zwischen Gott und Mensch« (ebd.). Dieser so von ihm entfalteten Erbhüter-Aufgabe versucht vor allem Mokrosch selbst Rechnung zu tragen, indem er auf zwei Wegen seine »Zentralfrage« zu beantworten sucht: zum einen mittels zweier empirischer Untersuchungen (34ff), wobei die erste mit etwas anderen Akzenten bereits schon einmal 1979 veröffentlicht

worden war, und zum anderen durch die Analyse von »Gewissenstheorien aus Theologie, Philosophie und Psychologie, die für christliche Gewissensbildung bedeutsam werden könnten« (245ff). Warum und wie diese beiden Teile zusammengehören, wird – trotz der vom Autor unterstellten Unverzichtbarkeit (vgl. 16) und der zusammenfassenden Bündelung im dritten Teil über »Leitlinien einer christlich-reformatorischen Gewissensbildung« (396ff) – letztlich jedoch nicht einsichtig. So bleibt der Eindruck von zwei Büchern in einem, deren Ergebnisse darauf hinauslaufen, »daß sich die entscheidenden Phasen der Gewissensentwicklung in der Zeit der Adoleszenz und Postadoleszenz abspielen« (243). In dem nachfolgenden historischen Teil hat Mokrosch mit der Schwierigkeit umzugehen, daß die dort analysierten Theorien zum Gewissensverständnis in der Regel gar nicht explizit auf das von ihm anvisierte Jugendalter bezogen sind. Dieser historische Teil ist dennoch in sich als Interpretationsgeschichte eines Begriffs aufschlußreich und zieht die Linien von Paulus bis Niklas Luhmann und Jean Piaget aus. Die Hauptschwierigkeit des dritten Teils, der in der Erkenntnis mündet, »daß Jugendliche unter der Voraussetzung einer intensiven moralischen Gewissenserziehung auf ein transmoralisches, reformatorisches Gewissensverständnis ansprechbar sind« (426), spiegelt auf besondere Weise jene Grundschwierigkeit, die in der Gesamtanlage der Untersuchung begründet liegt: Wie kann aus Verknüpfung von empirischer Untersuchung (deren Instrumente noch im einzelnen zu diskutieren wären) und historischer Rekonstruktion ein Ergebnis bzw. ein überzeugendes Argument für die Wissenschaft gewonnen werden? Der Rekurs auf Empirie und Historie wäre daraufhin zu befragen, inwieweit dadurch die zuvor bereits latent oder offen vorhandenen Interessenlagen bestätigt werden.

Mit den Aneignungsvoraussetzungen von (ostdeutschen) Kindern und Jugendlichen im Hinblick auf das Verständnis des Konfirmierens beschäftigt sich der Band »Konfirmieren – Aspekte und Perspektiven in Ostdeutschland«. Diese von Roland Degen und Volker Elsenbast verfaßte und herausgegebene Veröffentlichung des Comenius-Institutes verfolgt die Absicht, »den ostdeutschen Kontext des Themas ›Konfirmieren‹ zu erhellen und dabei Argumente und Entdeckungszusammenhänge herzustellen, die -vermutlich nicht nur für ostdeutsche Gemeinden – von Bedeutung sind« (11). Die Autoren wollen ihr Anliegen nicht so verstanden wissen, »als gelte es, eine isolierte ostdeutsche Konfirmation zu profilieren oder den ostdeutschen Landeskirchen Nachhilfeunterricht zu erteilen« (12). Im Rahmen des von der EKD eingeforderten »Perspektivenwechsels« (s.o.) gelte es vielmehr, gerade in der Arbeit mit (ostdeutschen) Jugendlichen »stärker nach den Erwartungen zu fragen, die sie mitbringen. Wichtig in diesem Sinne ist, wie sie selbst das ›Konfirmieren‹ erleben und diesen ›Lernort‹ mit dem verbinden können, was ihnen im Lebensalltag, in Familie, Schule und Gemeinde sonst begegnet« (13). Im Hintergrund steht dabei immer die Auseinandersetzung mit dem anhaltenden Zulauf der Jugendweihe als quasi-regulärer Ersatz- und Konkurrenzveranstaltung.

Degen geht es dabei in seinem Beitrag »Konfirmation und weiterwirkende Jugendweihe in Ostdeutschland« (15ff) um ein auf die vorfindliche Situation hin vertieftes Verständnis der Konfirmation. Dabei verweist er vor allem auf die Bedeutung des mehrjährigen Prozesses der »Konfirmandenarbeit« (39f), der gegenüber der praktizierten Inhaltsleere des Jugendweiheaktes eine besondere Chance zur inhaltlichen

Profilierung enthält. Letztlich gelte es, Konfirmation als Prozeß und Feierakt gleichermaßen zu bejahen (43), um so die qualitativen Unterschiede sichtbar werden zu lassen. Elsenbast widmet sich in seiner Studie »Konfirmation und Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden in Ostdeutschland« (57ff) den vorfindlichen Bemühungen in der Praxis, in dem er unter anderem Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Ost-West-Vergleich herausarbeitet (63ff). Einen besonderen Nutzwert erhält die Veröffentlichung noch durch den Anhang unter der Überschrift »Impulse – Aspekte – Perspektiven« (91ff), in dem Dokumente und Stellungnahmen u.a. auch zur Jugendweihe zusammengestellt werden.

Zur Bedeutung von Religion im Lebenslauf von ostdeutschen Jugendlichen und Erwachsenen liegt schließlich eine schmale, aber äußerst instruktive Analyse von Erhart Neubert vor. Sie trägt den eindrücklichen Titel: »gründlich ausgetrieben«. Eine Studie zum Profil und zur psychosozialen, kulturellen und religiösen Situation von Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland und den Voraussetzungen kirchlicher Arbeit (Mission)¹² und wurde von der Studien- und Begegnungsstätte Berlin herausgegeben. In dieser Studie werden die »besonderen Bedingungen für erschwerte und gelingende Kommunikation mit Konfessionslosen« (so Lutz Motikat im Geleitwort, 5) thematisiert. Aufgabenstellung der Studie sei es, »das Profil des Massenphänomens der Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland unter historischen, geistesgeschichtlichen und sozialpsychologischen Gesichtspunkten zu erfassen und Unterschiede zur Konfessionslosigkeit im Westen zu markieren« (7). Dies geschieht in vier analytischen Abschnitten, die in einen fünften, programmatisch ausgerichteten Teil münden.

Im ersten Abschnitt werden ostdeutsche Wertvorstellungen unter die drei Stichworte »Geborgenheit, Sicherheit, Kontinuität« (16ff) gruppiert. Das zentrale Ergebnis ist dabei, daß die kirchenskeptische Haltung ein etabliertes Produkt von Gewöhnung ist. Im Falle einer Umorientierung würde die von den genannten Werten getragene biographische Kontinuität grundlegend in Frage gestellt. Im zweiten Abschnitt wird unter der Themenstellung »Ungebrochene Traditionsübermittlung und DDR-Sozialisation« (29ff) herausgearbeitet, daß die Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland als »ein Produkt eines sich am Kollektiv und seinen Traditionen orientierenden Bewußtseins mit dem daraus folgenden Mangel an individueller Entscheidungsfreudigkeit« (8) zu verstehen sei. Im dritten Abschnitt über »Wissen und Weltanschauung« (47ff) rücken dann die Bewußtseinslagen eines sich überlegen fühlenden Fortschrittsdenkens im Gefolge der marxistischen Geschichtsphilosophie in den Blickpunkt. Religiöses Wissen wird auf diesem Hintergrund als ein Relikt vergangener Tage gedeutet, mit dem eine individuelle Auseinandersetzung nicht lohnend erscheint. Im fünften Abschnitt über »Alltagsverfahren« wird analysiert, wie kirchliche Praxis (eben nicht) mit der Alltagserfahrung in Ostdeutschland in Verbindung gebracht wird. Abschließend werden im fünften Teil als »Ausblick – Voraussetzungen missionarischen Handelns« in einer solchen Situation angesprochen. Empfohlen wird angesichts der faktischen Überforderung der Einzelgemeinden die

12 Vgl. hierzu auch den Werkstattbericht: Zur Konfessionslosigkeit in (Ost-)Deutschland. Hg. von der Studien- und Begegnungsstätte Berlin, Berlin 1994.

Unterstützung dezentraler Missionskonzepte, »die von der Pluralität religiöser Vermittlung und individueller Aneignung ausgehen« (103).

In den anthropologisch ausgerichteten Studien steckt in verschiedenen Variationen der Anspruch, den mehrfach angesprochenen »Perspektivenwechsel« hin zu der Orientierung am Lebenslauf der Individuen einzulösen. In dieser anthropologischen Hinwendung steckt jedoch zuweilen auch die Gefahr, den appellativ eingeforderten Ausgangspunkt bereits zur Norm für Theorie und Praxis zu machen. Diese Spielart der Sein-Sollens-Problematik scheint vor allem dort problematisch, wo bei der Hinwendung zum Subjekt dessen faktisches Ausgesetztsein gegenüber »Mächten« in den Hintergrund rückt oder ganz in Vergessenheit gerät. Als nächster Schritt scheint es deswegen geboten, sich in einer differenzierten Weise solchen »Mächten« zuzuwenden.

2 Mächte

2.1 Schrift

Im Hinblick auf die grundlegende Autorität in protestantischer Tradition liegt es nahe, ausgewählte Veröffentlichungen unter dem Stichwort »Schrift«¹³ zu sichten. Hier fällt als erstes der markante, auf den ersten Blick völlig unzeitgemäß wirkende Beitrag von Ingo Baldermann in seiner »Einführung in die Biblische Didaktik« auf. Im Anschluß an zahlreiche vorausgehende Studien geht Baldermann wiederum vom Motiv der Bibel als »Buch des Lernens« aus. Das Neue an dieser Publikation ist weniger ein Erkenntnisfortschritt gegenüber vorangegangenen Studien als vielmehr die Plazierung des Gedankens in der gänzlich anders akzentuierten Diskussion der Gegenwart. Der Begriff des Lernens wird dabei eng mit dem des Verstehens – im Sinne eines Inspiriert-Werdens durch den Text – verknüpft. »Der Text ist in diesem Lernprozeß nicht Objekt meiner Didaktik, sondern selbst ein didaktisches Subjekt: Er wurde ausgezeichnet, um mir etwas zu zeigen, etwas mitzuteilen, mich etwas lernen zu lassen« (3).

Unter Didaktik wird dabei »der Versuch« verstanden, »auf die Herausforderungen, die das Leben der neuen Generation bedrohten ... eine Antwort zu finden. Die didaktische Frage ist im Kern die Frage nach dem für die kommende Generation Notwendigen« (9f). Als zentrales Anliegen Baldermanns wird das Motiv der Hoffnung inmitten von Zeiten, die das Hoffen unmöglich erscheinen lassen, erkennbar. Hoff-

13 Weitere religionspädagogische Beiträge hierzu finden sich u.a. in dem Themenheft »Weisheit in Forschung und Unterricht« des Evangelischen Erziehers 48 (1996) und im Themenheft »Gerechtigkeit« der Zeitschrift RU 26 (1996).

nung sei »das große übergreifende Thema der ganzen Bibel« (11). »Wollen wir der kommenden Generation nicht das Entscheidende schuldig bleiben, müssen wir so mit der Bibel umgehen, daß schon Kinder daran Erfahrungen machen, die ihnen die Chance geben, ihrer eigenen Hoffnung gewiß zu werden« (7). Auf dem Hintergrund des so bestimmten hermeneutischen Rasters bietet Baldermann in vier großen Kapiteln Veranschaulichungen zu dem einen Thema der Hoffnung. »Worte zum Leben« (24ff), »Geschichten gegen den Tod« (69ff), »Prophetischer Einspruch: Die Sprache der Gerechtigkeit« (131ff), »Auferstehung lernen« (198ff) sind letztlich für Baldermann »nur« Variationen zu der einen Grundaussage, daß die »neue Wahrnehmung der Wirklichkeit« (19) nicht von einem optimistischen oder sektiererischen »Phantombild« (vgl. 16), sondern dem biblischen Realismus der Hoffnung geleitet werden soll. Formuliert wird so das rational reflektierte Vorverständnis einer hermeneutischen Theorie im umfassenden Sinne, das auf eindrückliche Weise die Frage nach der leitenden Macht, der verbindlichen Autorität für den Menschen beantwortet. Wenn die Zeitzeichen der Gegenwart – ganz so wie die historistischen Hochzeiten des 19. Jahrhunderts – tatsächlich durch den empirischen und geschichtlichen Relativismus bestimmt sein sollten (was so eindeutig nun auch wieder nicht ist), wirkt Baldermanns Rückbezug auf die Bibel als maßgebender Autorität für den Menschen unzeitgemäß und geradezu hoffnungslos veraltet. Doch die Konjunktur der postmodernen Variante des Historismus am Ausgang des 20. Jahrhunderts wirft zweifelsohne auch solche Fragen nach individueller und kollektiver Verbindung und Verbindlichkeit auf, daß die an der biblischen Überlieferung zu diskutierende und gewinnende Rationalität der Hoffnung (als Gegenmodell zu einem irrationalen Umschlag in Fundamentalismus) eine ganz neue Gegenwartsbedeutung beispielsweise für den individuellen »Lebensstil« (s.o.) gewinnt. Dann aber ist eine »Einführung in die Biblische Didaktik« – bei aller Frag-Würdigkeit von Baldermanns Wirkungsprämissen des Textes an sich – eine durchaus aktuelle Antwortvariante auf die Frage nach der verbindlichen Autorität in der Gegenwart.

Von der letztgenannten Annahme gehen – unausgesprochen – auch die vier Arbeits- und Studienbücher aus, die im Bezug auf die biblische Überlieferung ihren Gegenstand und ihre Mitte haben. Im Anschluß an Baldermanns Betonung des Hoffnungsaspekts fällt zunächst auf, daß die zweite, erweiterte und überarbeitete Auflage des »Neutestamentlichen Arbeitsbuch(s) für Religionspädagogen« ausgerechnet um ein Osterkapitel ergänzt wurde. Das von dem Hannoveraner Autorenteam Ulrich Becker, Friedrich Johannsen und Harry Noormann verfaßte Werk will neben einer Einführung in die Entstehung des Neuen Testaments »fünfzehn relativ geschlossene, auch unabhängig voneinander lesbare, thematische Darstellungen« (11) präsentieren. Als eine hermeneutische Leitlinie bei der Interpretation und Darbietung der fünfzehn Themen vom »Sabbat« bis zur »Geschichte des Urchristentums« wird das Anliegen formuliert, die antijudaistischen Tendenzen im Neuen Testament aufzuarbeiten. In eine vergleichbare Themenvielfalt differenziert, jedoch auf das Phänomen menschlicher Religiosität ausgerichtet, ist das von Roland Biewald herausgegebene Studienbuch »Einblicke Religion«.

In diesem Werk soll in acht Kapiteln »exemplarisch gezeigt (werden), was religiöses Fragen und Denken, was religiöse Interpretation heißt« (6). Den Ausgangspunkt bildet das menschliche Fragen und Vergewisserungsbedürfnis, wenn auch gleichwohl in

mehreren Teilen (»Die Frage nach Gott«, »Jesus Christus« oder »Schöpfung«) die biblische Überlieferung als zentrale Orientierungsgröße in den Blick genommen wird. Nahtlos reiht sich das Schlußkapitel auch dieses Buches in die Beobachtung ein, daß die Vergewisserung leitender Autoritätsmaßstäbe in der je eigenen Zeit des Lebenslaufs ein zentrales Dialoganliegen darzustellen scheint – das Buch endet mit einem Beitrag von Angelika und Michael Leonhardi zu dem Thema »Grundzüge christlicher Hoffnung – entfaltet anhand von Schülerantworten« (236ff).

Die Auseinandersetzung mit Hoffnung und Verzweiflung bildet den thematischen Hintergrund auch für das dritte Arbeitsbuch zum Thema »Tod und Auferstehung«. Die Autorinnen Ursula Früchtel, Astrid Ohla und Kerstin Othmer-Haake sehen in »Tod und Auferstehung ... das zentrale Thema des christlichen Glaubens« (9), das zugleich jedoch in Konfirmandenunterricht und Religionsunterricht oft gescheut werde. Dem wollen die Autorinnen mit einer Aufarbeitung für den Konfirmandenunterricht (Teil 1) und der Präsentation von vier Unterrichtseinheiten für den schulischen Religionsunterricht (Teil II) Abhilfe schaffen.

Sie gehen davon aus, »daß bei Kindern und Jugendlichen Interesse an einer Auseinandersetzung mit dem Tod vorhanden ist; ja mehr noch, ein dringendes Bedürfnis nach hoffnungsstiftenden Antworten auf diese sie und andere Menschen bedrängende Erfahrung« (11). Auf diesem Hintergrund werden die biblischen Bilder als »Prototypen, die auf das Zukünftige verweisen« (17), interpretiert. Die Bedeutung der Beschäftigung mit der biblischen Botschaft von Tod und Auferstehung sehen die Autorinnen in dem Auftrag der Unterrichtenden, den Heranwachsenden Zielperspektiven aufzuzeigen, »die über das alltägliche Leben hinausweisen und so den Alltag überhaupt erst lebenswert machen« (19). Der Band ist in seinen beiden Hauptteilen auf die unmittelbare Umsetzung in Unterrichtsgestaltung ausgerichtet und bietet hierzu neben den entsprechend reflektierten Verlaufsplänen auch eine Reihe anregender textlicher und bildlicher Materialien.

Als Material- und Arbeitsbuch kennzeichnet Sigrid Berg ihre neueste Veröffentlichung unter dem Titel »Biblische Bilder und Symbole erfahren«. Ihr Anliegen ist es, unter neun Bildrubriken »zu eigener Auseinandersetzung mit biblischen Bildern und Symbolen« (9) hinzuführen.

Die Stichworte für den intendierten Umgang mit der Bibel sind dabei Erfahrungsbezogenheit, Ganzheitlichkeit, Kreativität. Mit den Bildern ist eine »Entlastungsfunktion« verbunden, die durch das vorhandene Sprachmaterial dazu verhilft, »Ängste, Hoffnungen, Verzweiflung, Bitte, Lob und Klage auszudrücken« (10). Die Verknüpfung von biblischer Theologie und Anthropologie ist insofern konstitutiv. Berg bietet – wie der Untertitel es andeutet – vor allem ein methodisch reflektiertes Materialbuch. Offen läßt die Autorin die Frage nach der Zuordnung der präsentierten Materialien zu bestimmten Altersgruppen (vgl. 17). Beabsichtigt ist nicht eine unmittelbare Vorzeichnung unterrichtlicher Verläufe in RU oder KU, sondern die Präsentation unterschiedlicher Materialien unter einem thematischen Leitfaden.

Einen Kontrast zu den vier Arbeitsbüchern, gleichzeitig jedoch auch eine an der Schrift gewonnene Antwort auf die Frage nach der maßgeblichen Autorität des Menschen stellt die Göttinger Habilita-

tionsschrift von Hans-Martin Gutmann unter dem Titel »Symbole zwischen Macht und Spiel. Religionspädagogische und liturgische Untersuchungen zum ›Opfer‹ dar.

In dieser Studie sind ein übergeordnetes und ein untergeordnetes Erkenntnisziel zu unterscheiden. Im umfassenden Sinne geht es um einen klärenden Beitrag zur Symboldidaktik im Hinblick auf die Frage, ob im hermeneutischen Verstehensprozeß von Symbolen »die menschliche Subjektivität für die Bedeutung der symbolischen Ordnung bestimmend (ist), oder ... sich umgekehrt menschliche Subjektivität nur in der Beziehung auf die symbolische Ordnung als auf ihr Anderes selbst finden und artikulieren« kann (9). Diese grundlagentheoretische Fragestellung wird nun veranschaulicht an der Diskussion der »Institution« des »Opfers«, wobei die theologische Perspektive (und damit zugleich auch die systematisch-theologisch gewonnene Antwort auf die übergeordnete Frage) gleich zu Beginn formuliert wird: »Die Verheißung vom ein für allemal zureichenden Opfer Jesu Christi, durch das Gott uns Menschen die Sünde vergibt, soll durch die Kirche so bezeugt werden, daß sie als Freispruch vom Opfern-Müssen in kultischen, aber auch in alltäglichen Handlungszusammenhängen wirksam wird. Um diese Verheißung wirksam weitersagen, darstellen und feiern zu können, ist es notwendig, die Macht und die Bedeutung des Opfers möglichst umfassend zu verstehen« (11). Der latente Sub-Text dieser Arbeit hat demnach ein ganz anders gelagertes Erkenntnisinteresse: Es geht eben um die den Menschen leitenden Autoritäten und Gegenmächte in seinem Alltag und damit schließlich um nichts anderes als die gesellschaftlich-politische Relevanz der biblischen Überlieferung. Im Hintergrund steht die verborgene These, daß Religionspädagogik gerade in Fragen der Symboldidaktik eine Art Konflikttheorie der Wertigkeit von Symbolen zu berücksichtigen habe. Im Anschluß an Christoph Bizer gehe es darum, »das Evangelium als unterscheidendes und befreiendes Kriterium zur Geltung zu bringen« (356). Es geht Gutmann um »die Macht der symbolischen Ordnung« der Bibel, die »in der Bildung menschlicher Subjektivität religionspädagogisch zur Geltung gebracht werden« soll (35). Dies wird zunächst an den Untersuchungen zur Entwicklung des Opfer-Verständnisses im Alten und Neuen Testament herausgearbeitet und schließlich an der »Liturgiereform der ›Berneuchener‹ fortgeführt. Daß Gutmann in seinen Schlußfolgerungen zur »Religionspädagogische(n) Arbeit am Opfer-Symbol« schließlich auf die Frage stößt, »wie die Religionspädagogik an die Theologie Karl Barths anknüpfen könne, ohne sich in der lebensweltlichen und dogmatischen Enge eines Programms der ›evangelischen Unterweisung‹ zu verlieren« (354), überrascht am Ende nicht. Abgesehen davon, daß mit dem Stichwort »Evangelische Unterweisung« unnötigerweise ein unreflektiert pauschales Klischee transportiert wird, leidet die Arbeit ein wenig unter der Verschachtelung der verschiedenen Erkenntnisinteressen unter zu vielen Themenperspektiven. Dies ist die Schwäche der Arbeit, die ansonsten jedoch auf eindrückliche Weise einen religionspädagogisch relevanten Beitrag zur Frage nach der leitenden Autorität für den Menschen in seinem Lebenslauf liefert.

2.2 Tradition

Zu den Mächten gehört zweifelsohne auch immer die Vergewisserung in historischer Perspektive.¹⁴ Hierzu wird in der Regel eine Vielzahl von Studien vorgelegt, deren Sichtung die selektiven Not-

14 Vgl. hierzu beispielsweise die Anfrage von Friedrich Schweitzer: Luther und die Geschichte der Bildung. Pflichtgemäße Reminiszenz oder notwendige Erinnerung, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 3 (1996) 9-23.

wendigkeiten eines solchen Literaturberichts in besonderer Weise verdeutlicht.

Da ein bestimmter Zeitraum des öfteren unterbelichtet bleibt, sei am Anfang auf die »Geschichte der Bildung und Erziehung von der Antike bis zum Mittelalter«¹⁵ von Bernhard Schwenk hingewiesen.

Diese von Peter Drewek und Achim Leschinsky aus dem Nachlaß herausgegebenen Studien bieten in sechs Kapiteln einen Überblick über die Entwicklung vom »alten Griechenland« bis hin zum »europäischen Mittelalter«. Von besonderer Bedeutung erscheinen die Kapitel über »Altjüdische Erziehung«, über den Vergleich von »Hellenistischer Paideia und christliche(r) Erziehung« sowie über »Christliche Pädagogik in der hellenistisch-römischen Antike«. Im Hintergrund steht die Analyse der sich ablösenden Autoritäten insbesondere hinsichtlich der Ziel-Bestimmung von Erziehung. Da dieser Zeitraum in der Geschichte der (Religions)Pädagogik (fast) in Vergessenheit geraten ist oder im Rahmen der Theologie unter exegetischen Themen eingeordnet wird, erscheint die Veröffentlichung dieser Studien als eine sinnvolle und notwendige Korrektur der historischen Blickverengung.

Erstaunlich ist, daß – vielleicht als später Reflex auf das Jubiläum 1992 – im vergangenen Jahr zwei umfangreiche Sammelbände mit Quellentexten und Studien zum Werk von Johann Amos Comenius erschienen sind. Comenius hat – nicht zuletzt in der Auseinandersetzung mit Descartes – wie kaum ein zweiter Religionspädagoge als Theologe die Frage nach der den Menschen leitenden Autorität gestellt und mit dem Hinweis auf die Gnade¹⁶ der biblisch-offenbarten Weisheit beantwortet. Vielleicht ist es gerade dieser Gesichtspunkt, der eine Bezugnahme auf sein Werk und seine Person heute wieder aktuell und geboten erscheinen läßt.

Als erste Comenius-Veröffentlichung ist dabei auf die zweibändige Publikation unter der Herausgeberschaft von Gerhard Arnhardt und Gerd-Bodo Reinert zu verweisen. Unter dem Titel »Jan Amos Comenius. Über sich und die Erneuerung von Wissenschaft, Erziehung und christlicher Lebensordnung« werden u.a. das Pädagogische im Weltbild von Comenius, sein Beitrag zur Theorie von Schule und Unterricht, sein Verständnis von Wissenschaft und die Aufnahme comenianischen Gedan-

15 Vgl. hierzu auch die Beiträge im Themenheft »Mittelalter« des Evangelischen Erziehers (Heft 4/1996), in dem die pädagogische Erörterung dieser Zeit jedoch weitgehend auf die Darbietung von Motiven und Personen dieser Zeit als Gegenstand des Unterrichts fixiert bleibt.

16 Vgl. kritisch zum vermeintlich »vormodernen« Autoritäts-Denken, das Comenius repräsentiert, den Beitrag von Klaus Prange, »Lernen ohne Gnade. Zum Verhältnis von Religion und Erziehung« (in: ZfPäd 42 [1996], 313-322). Prange sucht die These zu begründen, »daß das Lernen als Maß der Erziehung in eine Aufgabe eingetreten oder geradezu hineingezwungen worden ist, die früher dem Religiösen oder zumindest auch dem Religiösen zugekommen ist« (315). Die maßgebliche Orientierungsgröße ist danach die »Voraussetzung des Primats von Verdienst und Leistung damit des Primats des Lernens für die Lebensführung« (ebd.) und nicht mehr die Ausrichtung an einer vorgegebenen Autorität wie beispielsweise an einer an der biblischen Überlieferung gewonnenen göttlichen Weisheit.

kenguts in Deutschland untersucht. Der zweite Band enthält weitgehend eine themenorientierte Auswahl von Quellenschriften. Eine zweite Comenius-Veröffentlichung rückt die Verbindung »Comenius und unsere Zeit« in den Blickpunkt. Reinhard Golz, Werner Korthaase und Erich Schäfer vereinen unter den Rubriken »Geschichtliches, Bedenkenswertes und Biographisches« sehr unterschiedliche Zugangsweisen zu Leben und Werk. Kennzeichnend ist die Perspektive, die den Beiträgen dieses Bandes zugrunde gelegt wurde: Es geht um den Gegenwartsbezug und die Gegenwartsrelevanz dieses Autors aus dem 17. Jahrhundert. Unter diesem Gesichtspunkt wurden auch drei Texte von Comenius selbst aufgenommen.

Gegenwartsrelevanz ganz anderer Art können auch die historischen Rekonstruktion in dem Band »Erziehung der Menschen-Geschlechter. Studien zur Religion, Sozialisation und Bildung in Europa seit der Aufklärung« beanspruchen. Dieser erste Band in der Reihe »Frauen- und Geschlechterforschung in der Historischen Pädagogik« wurde von Margret Kraul und Christoph Lüth herausgegeben. Die Beiträge gehen auf eine Diskussion »über den Einfluß von Religion und Kirche auf geschlechtsspezifische Sozialisation, Bildung und Ausbildung im europäischen Vergleich« (7) zurück. Im Hintergrund der Untersuchungen steht die Frage, ob Religion als Bestätigungs- und Verstärkungsinstanz oder aber Grundlegung bestimmter Ausprägungen der Geschlechtscharaktere zu verstehen ist (vgl. 10). Diese grundlegende Verhältnisbestimmung von Einheit und Differenz der von der Aufklärung postulierten »Menschen-Bildung« wird verknüpft mit den unterschiedlichen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen in Europa. Im Anschluß an eine Studie zu Lessing und drei allgemeine Untersuchungen zum Einfluß von Religion und Kirche auf die Mädchenbildung im 19. Jahrhundert werden hier Studien zu den Situationen in der Schweiz, in Frankreich, in Spanien, in den Niederlanden, im spezifisch jüdischen Kontext und in Deutschland vorgelegt. Der eingeforderte »Perspektivenwechsel« hin zu den religiös-lernenden Subjekten hat – so müßte eine Folgerung aus der gender-Forschung lauten – eine fundamentale Differenz zu berücksichtigen, die bei allen sonstigen theoretischen Schwierigkeiten mit »objektiven Mächten« unverzichtbar zu beachten ist. Denn die Kategorie »Geschlecht« ist nun einmal eine leibliche Macht, der sich kein Mensch entziehen kann.

Einen oftmals wenig beachteten Zeitabschnitt untersucht Rainer Lachmann in seiner Studie über »Religionsunterricht in der Weimarer Republik«.

Das besondere Anliegen wird bereits mit dem Untertitel »Zwischen liberaler und deutscher Religionspädagogik« angedeutet. Entgegen der gängigen Deutung der Religionspädagogik in der Weimarer Republik, diese sei von der Kontroverse zwischen liberaler und dialektischer Theologie geprägt gewesen (vgl. 19), unternimmt es Lachmann, auf die Vielschichtigkeit der Frontstellungen und Diskussionen in dieser Zeit hinzuweisen. Ausgangspunkt und Anliegen seiner Studie ist es, »die zwanziger Jahre unseres Jahrhunderts vorrangig unter der Perspektive der Auseinandersetzung zwischen liberaler und deutscher Religionspädagogik zu erforschen« (9). Dies leistet

er zunächst dadurch, daß er vornehmlich an Werk und Person von Friedrich Niebergall Konturen des »Religionsunterricht(s) in der Sicht liberaler Religionspädagogik« (29ff) nachzeichnet. Kontrastiert wird diese Konzeption dann mit dem Programm des »Deutschen Religionsunterrichts« nach Kurd Niedlich (88ff), dessen Forderungen in der Religionspädagogik nach 1945 mit Recht nicht positiv rezipiert worden seien, der aber dennoch eine bedeutende Position im Spektrum der Weimarer Republik repräsentiert habe (vgl. die Bibliographie 132ff). In Anhang seiner Studien publiziert Lachmann einen Text aus dem Jahr 1925 mit dem Titel »Was kann heute geschehen, um den Religionsunterricht möglichst wirksam zu gestalten?« (145ff), dessen Fund ihn überhaupt zur Abfassung seiner Studien motiviert habe (vgl. das Vorwort). Diese im Hinblick auf die Autorenschaft nicht näher entschlüsselte Examensarbeit belege mit ihrem Versuch, zwischen Niebergall und Niedlich eine vermittelnde Position zu formulieren, die Einschätzung, daß in der zeitgeschichtlichen Wahrnehmung der Religionspädagogik in den zwanziger Jahren die Kontroverse zwischen liberaler und dialektischer Theologie keineswegs eine so dominante Stellung gehabt habe, wie es dann die weitere Wirkungsgeschichte in der Evangelischen Unterweisung vermuten ließe. Insofern vermag Lachmann überzeugend zu belegen, daß die Deutung der Religionspädagogik entsprechend zu erweitern ist.

2.3 Institution

Religiöses Lernen findet nie in einem organisationsfreien Raum statt. Die grundlegende Institution menschlichen Lernens auch in religiöser Hinsicht ist zweifelsohne die Familie. Der Tübinger Religionspädagoge Albert Biesinger hat unter Mitarbeit von Herbert Bendel und Christoph Schmitt in dem Sammelband »Gott in die Familie« an diesen Sachverhalt mit Nachdruck erinnert. Unter der katholischen Perspektive der »Erstkommunion als Chance für Eltern und Kinder« wird der gleichwohl ökumenisch relevanten Frage nachgegangen, wie der Weg in die christliche Gemeinde – sichtbar werdend an dem Zeitpunkt der »Kommunion« – in einen von familiärer Atmosphäre getragenen

»Kommunionweg« (vgl. den Beitrag »Eltern als »religiöse Wegbegleiterinnen«, 65ff) eingebettet werden kann. Der Band richtet sich an einzelne Familien und an Gesprächsgruppen in der Gemeinde, in der über zeitgemäße Formen der Familienkatechese nachgedacht werden soll. Die Beiträge zu den Lebensstationen zwischen Geburt und Teilnahme am Abendmahl sind dementsprechend praxisorientiert. Zur Diskussion über die Gesamtthematik eignen sich vor allem die »Theologische(n) und katechetische(n) Überlegungen zu »Kommunionweg als Familienkatechese« (176ff) im Anhang des Buches, in denen die theoretischen Grundlagen und Zusammenhänge zwischen Glaubensidentität der Eltern auf der einen und deren mangelndem katechetischen Interesse auf der anderen Seite diskutiert werden.

Eine weitere wichtige Institution, die in der Regel ihre Eigenschaft als familienähnliche Kommunikationsform hervorhebt, hat Martin

Schreiner in seiner Studie »Im Spielraum der Freiheit. Evangelische Schulen als Lernorte christlicher Weltverantwortung« untersucht.

Ziel und Anspruch dieser Arbeit formuliert der Autor in einer Doppelperspektive: »Zum einen soll an exemplarischen Schulgeschichten die Entwicklung des evangelischen Schulwesens seit der Reformation bis heute untersucht werden, zum anderen soll diese Untersuchung eine Grundlage zur Diskussion über ein zeitgemäßes kirchliches Bildungsengagement bieten« (12). Im umfangreichen zweiten Teil zur »Geschichte des evangelischen Schulwesens im Überblick« (25-354) rekonstruiert Schreiner anhand von 28 Schulbeispielen die Grundmodelle zur Begründung von freien Schulen in evangelischer Trägerschaft. Im dritten Teil werden die offiziellen Stellungnahmen der EKD zur Bedeutung dieser zur staatlich verantworteten Regelschule alternativen Tradition analysiert. Im vierten, systematisch sicherlich gewichtigsten Teil wird der Versuch unternommen, »Kategorien der Begründungszusammenhänge evangelischer Schulen in freier Trägerschaft« (375ff) zu diskutieren. Auch wenn es angesichts der »beeindruckende(n) Bandbreite an unterschiedlichen Profilen« (375) nicht *die* evangelische Schule gebe, könnten unter Bezugnahme auf Luthers Verhältnisbestimmung von Glaube und Werke, die Zwei-Reiche-Lehre und die Doppelformel »Gesetz und Evangelium« theologische Grundlagen im Hinblick auf diese Schulen bestimmt werden. Die strukturell-formal gehaltene Ausgangsthese, daß »in der kontinuierlichen Suchbewegung hin zu einer zeitgemäßen Auslegung des Evangeliums ... so etwas wie das gemeinsame Strukturprinzip evangelischer Schulen in freier Trägerschaft« bestehe (396), könnte so inhaltlich auch noch sehr viel konkreter gefüllt werden, denn Strukturprinzipien liegen letztlich inhaltliche (Macht)Entscheidungen höherer Ordnung zugrunde.

Gerade an dieser Stelle wird der Vergleich bzw. vielleicht sogar die Konfrontation von Regelschule¹⁷ und Freier Schule reizvoll.¹⁸

Bemühungen um eine Veränderung und Erweiterung der Binnenstrukturen innerhalb der Regelschule finden aus evangelischer Perspektive unter anderem unter dem Stichwort »Schulnahe evangelische Jugendarbeit« statt. Hierzu haben Harmjan Dam und Heike Zick-Kuchinke einen gleichnamigen Sammelband ediert, in dem ein breites Spektrum unterschiedlicher Konkretionen dieses Anliegens sichtbar wird. Der Untertitel des Bandes »weil das Leben sich nicht im 45-Minutentakt verhandeln läßt« verweist auf die Intention, die durch eine spezifische Zeitstruktur bedingte Einengung der Lehr-Lern-Prozesse im Bereich des Schulischen kritisch zu hinterfragen. Die vorgestellte Vielfalt von Überlappungen evangelischer Jugendarbeit und innerschulischen Angeboten zeigt, daß insbesondere in der Folge der Reform-Bemühungen um eine stärkere Autonomisierung und Profilierung der Einzelschule die traditionellen Grenzen zwischen Schule und außerschulischer Jugendarbeit schwinden. In die-

17 Vgl. die Gemeinsame Stellungnahme der Ev. Kirche im Rheinland, der Ev. Kirche von Westfalen sowie der Lippischen Landeskirche zur Denkschrift der Kommission »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft«, in: Schule und Kirche 1996, Heft 2, 8-10.

18 Vgl. dazu die aufschlußreiche Studie von Gero Lenhardt: Bürgerlicher Universalismus und staatliche Schule, in: RdJdB 44 (1996) 300-308.

sem Sinne ist der Band auch ein aktueller Beitrag zur immer wieder neu zu führenden Diskussion um die Gestalt der Schulgemeinde.

Betrachtet man nun in einem weiteren Schritt die Ausbildungskontexte derjenigen, die unter anderem von den hauptamtlich in der kirchlichen Jugendarbeit Tätigen durchlaufen werden, so sind gerade in dem Bereich »Soziale Arbeit als Ausbildung. Studienreform und -modelle« zur Zeit kontroverse Diskussionen und Bemühungen im Gange. Hierüber informiert der von Ernst Engelke herausgegebene Band, der einen Überblick über den Stand und die Reformvorhaben in den Studiengängen für Soziale Arbeit an deutschen und deutschsprachigen Fachhochschulen und Universitäten vermitteln will. Untersucht werden unter anderem die Studienreform an der Katholischen Fachhochschule für Soziale Arbeit in Saarbrücken unter dem Titel »Auf dem Wege zur disziplinären Heimat« (78ff) sowie die Studienreform an der Evangelischen Fachhochschule Hannover unter der Überschrift »Annäherung an eine Sozialarbeitswissenschaft« (109ff). Insbesondere die Verhältnisbestimmung von Wissenschaft, beruflicher Praxis und Ausbildungssituation wird dabei kontrovers diskutiert (vgl. 21).

Im Rahmen der Betrachtung von »Institutionen« darf an dieser Stelle der Hinweis auf eine hilfreiche Veröffentlichung zur Erwachsenenbildung¹⁹ nicht fehlen. Günther Wolgast hat im Rahmen der Reihe »Grundlagen der Weiterbildung« eine »Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung« vorgelegt. Auf dem Hintergrund der diagnostizierten Defizite einer umfassenden Geschichte der Erwachsenenbildung löst der Band jedoch mehr ein, als der (nackte) Titel erwarten läßt. Dies gilt allein schon deswegen, weil dem chronologischen Zahlen- und Informationswerk der »Zeittafel« (91-294) ein informativer Abriss zur »Geschichte der Erwachsenenbildung im Überblick« (3-87) vorangestellt wurde.

In dieser historischen Rekonstruktion wird deutlich, wie vielfältig die Verflechtungen religionspädagogischen Handelns in die Entwicklung dieses pädagogischen Handlungsfeldes sind. Von den frühen Anfängen mit Luthers Proklamation des Priestertums aller Gläubigen (vgl. 4f) über die Comenius-Gesellschaft (29) und den »Volksverein für das katholische Deutschland« (31f) bis hin zu den Evangelischen Akademien (vgl. die Entwicklung nach 1945, 208ff) reichen die dokumentierten Verbindungslinien, die angesichts der Bedeutung institutioneller Rahmenbedingungen für die Thematisierung von Religion konstitutiv zu berücksichtigen sind.

Am Ende des Abschnitts über Institutionen als prägende Autoritäten, die den Individuen als Angebot und Aufforderung gegenüberstehen, soll schließlich das Grundelement des tradierten Christentums in den Blick genommen werden: die Gemeinde.²⁰ Zur konzeptionellen Weiterführung und Fundierung der Gemeindepädagogik sind vor allem die beiden Monographien von Alfred Seifferlein und Jan Hendriks erschienen.

Seifferleins Anliegen wird bereits in dem Titel seines Buches deutlich. »Projektorientierter Gemeindeaufbau« verweist auf die kritische Infragestellung etablierter Zeitvorstellungen im Hinblick auf die Teilhabe an Gemeindeaktivitäten. Die gegen-

19 Vgl. hierzu auch die Beiträge von Martina Blasberg-Kuhnke/Norbert Mette (»Erwachsene Frauen und Männer«, 131-139) sowie Christoph Th. Scheilke (»Evangelische Erwachsenenbildung«, 179-196) im Jahrbuch der Religionspädagogik 1996.

20 Vgl. hierzu den Beitrag von Henning Schröer (»Gemeindepädagogik wohin? Bilanz einer realen Utopie«) im Jahrbuch der Religionspädagogik 1996, 161-177.

wärtig noch vorherrschende Arbeitsweise der meisten volksskirchlichen Gemeinden mit vielen auf Dauer angelegten Gruppen entspreche nicht mehr dem Bindungsverhalten der Menschen. Mit dieser Orientierung am Zeitverständnis und Zeitverhalten der kirchlichen Kundschaft reflektiert der Autor auf seine Weise den von der EKD-Synode proklamierten »Perspektivenwechsel«. »Gemeindeglieder stehen in der Mitte des Projekts« (12; vgl. 68) – lautet danach auch der erste von mehreren programmatischen Thesen zur Skizzierung seines Gesamtansatzes (12-14). Mit seinen Ausführungen versucht Seifferlein, einen an den Subjekten ausgerichteten Umorientierungsprozeß »von der traditionellen Gemeindegliederarbeit zur Projektarbeit in den Gemeinden« (16ff) zu begründen. Wichtig erscheint vor allem das vierte Kapitel, in dem »Koordinatenpunkte der Gemeindeaufbauprojekte« (65ff) entfaltet werden. Letztlich geht es um eine neu zu gewinnende »Verbindlichkeit auf Zeit« (96ff), wobei die »zeitliche Restriktion als Chance« (100) und nicht als Gefahr verstanden wird. Die Ausführungen münden in das »Leitbild des projektorientierten Gemeindeaufbaus« (167).

Das Stichwort der »Vitalisierung« wird von Jan Hendriks in seinem Buch »Gemeinde von morgen gestalten. Modell und Methode des Gemeindeaufbaus« in den Mittelpunkt gerückt. Hierbei handelt es sich um die Übersetzung eines 1990 erstmals in niederländischer Sprache erschienen Werkes, das dort 1996 bereits in der fünften Auflage veröffentlicht wurde.

In einem unmittelbar handlungstheoretisch ausgerichteten Ansatz geht es »nicht um Faktoren, welche die Stagnation erklären, sondern um Faktoren, welche die Vitalität befördern« (23). Damit will Hendriks eine Brücke bauen zwischen jenen Veröffentlichungen, die den Ist-Zustand von Gemeinden zu erheben versuchen, und jenen Beiträgen, in denen »Träume von Gemeinde« formuliert werden (vgl. 24). In diesem Sinne will Hendriks zwei Gesichtspunkte auf dem Hintergrund einer vorangehenden theoretischen Klärung (Teil 1, »Vitalisierung: Motiv und Bedeutung«, 15ff) diskutieren. Zum einen soll gefragt werden, »welche Rahmenbedingungen eine Gemeinde schaffen muß, damit Menschen mit Freude mitmachen, und wie sich solches Engagement auf ihr Leben und auf die Ziele der Gemeinde auswirkt«. Zum anderen soll ein Weg beschrieben werden, »auf dem diese Rahmenbedingungen verwirklicht werden können« (18). Ausgangspunkt ist dabei die theologisch fundierte Selbstbescheidung, daß Gemeindeaufbau »letztlich nicht das Werk von Menschen, sondern Gottes Werk ist« (19). Im zweiten Teil (32ff) werden als fünf Faktoren, die die Vitalität der Gemeinde beeinflussen, das Klima, die Leitung, die Struktur, Ziele und Aufgaben sowie ein Identitätskonzept hervorgehoben. Im dritten Teil unter der Überschrift »Ein Weg zur Vitalisierung« geht es um die Frage, wie auf dem Hintergrund der genannten fünf Faktoren gemeindepädagogisches Handeln zu strukturieren ist.

2.4 Gesellschaft

Daß die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für religionspädagogische Theorie und Praxis eine Autorität besonderer Art sind, ist unbestritten. Die Frage jedoch ist und bleibt, wie aus gesellschaftlichen Vorfindlichkeiten Normen für Theorie und Praxis gewonnen werden können. Die Tendenz, einen Perspektivenwechsel hin zu den Aneignungsbedingungen von Subjekten zu vollziehen, ist eine der programmatischen Kommunikationschiffren innerhalb der Disziplin,

die mit stark anthropologischer Akzentuierung aus tatsächlichen und vermeintlichen Veränderungen in Kindheit und Jugend abgeleitet werden. Unter gesellschaftlichen Gesichtspunkten sind es vor allem die Stichworte »Interkulturelles Lernen«²¹ und »Interreligiöses Lernen«²², die Offenheit für den faktisch vorfindlichen Pluralismus in der Gesellschaft signalisieren sollen. Angesprochen wird damit letztlich der unverzichtbare Beitrag der Verständigung über Phänomene des Religiösen im Hinblick auf die Klärung der Frage nach Verbindlichkeiten jenseits von Differenzen der Kultur und Religion. Auf dieser Linie liegen nicht zuletzt auch die Bemühungen um Konturen ethischer Erziehung im Rahmen der Schule.

Zum Aspekt der Interkulturalität liegt zunächst einmal der von Mitarbeitern des Comenius-Instituts herausgegebene Sammelband »Auf dem Weg zur interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens«²³ vor. Ausgangspunkt sind hier die bereits angesprochenen Wandlungsprozesse hin zu einer »multikulturellen Gesellschaft« (14), in der jedoch elementare politische Rahmenbedingungen weithin ungeklärt seien. Die (religions)pädagogische Leitthese der in diesem Band vereinten Studien wird in dem Satz ausgedrückt, daß interkulturelle Bildung »ohne religiöse Bezüge und Verortungen nicht aus(kommt)« (21). Religion sei der Sache wie dem Begriff nach »uns immer schon vorgegeben. Es ist also keine willkürliche Hinzufügung aus partikularen Interessen, wenn wir mit dem interkulturellen auch den religiösen Bereich ansprechen« (27). Auf diesem hermeneutischen Hintergrund bietet der Band im ersten Hauptteil Portraits von Schulen in Manchester, Ede, Gelsenkirchen und Berlin. Im zweiten Hauptteil wird nach »Entwicklungsaspekte(n) interkultureller Schulen« gefragt. Hierbei enthalten insbesondere die Beiträge von Christoph Th. Scheilke über »Schulkultur und Schulentwicklung in der Multikulturalität« (113ff) und Götz Doyé über »Religion in einer durch kulturelle Vielfalt bestimmten Schule« (131ff) wichtige Anschlußstellen für eine religionspädagogisch relevante Analyse des Erzieherischen vom

21 Vgl. hierzu den Band von Gottfried Orth: *Differenz und Dialog. Dimensionen einer ökumenisch orientierten Religionspädagogik*, Weinheim, den Schwerpunkt »Religious Traditions in Conversation« der Zeitschrift *Religious Education* 91 (1996) Nr. 4, die Beiträge zum interkulturellen Lernen in *Glaube und Lernen* 11 (1996) Heft 1, sowie das Themenheft »Nebeneinander? Miteinander?« der Zeitschrift *RU* 26 (1996) mit Beiträgen unter anderem von John Hull (*Christliche Erziehung in einem pluralistischen und multireligiösen Europa*) und Folkert Doedens (*Hamburger Kulturen-Atelier – eine Werkstatt zum interkulturellen und interreligiösen Lernen*).

22 Vgl. auch die Stellungnahme der Konferenz Muslime Hamburgs zum Thema »Interreligiöser Religionsunterricht«, in: *RU* 26 (1996) 144ff.

23 Hg. von Dietlind Fischer, Peter Schreiner, Götz Doyé und Christoph Th. Scheilke.

strukturellen Ganzen der Schule her. In dem Schlußteil »Zusammenfassung und Perspektiven« wird so als eine Folgerung betont, daß die Weiterentwicklung des interkulturellen Lernens notwendig auf einer stärkeren »curricularen Autonomie der Einzelschule« (168) basieren müsse.

Eine perspektivische Fixierung des Aspekts der Interkulturalität auf religionspädagogische Theoriebildung nimmt der von Wolfram Weiße herausgegebene Sammelband »Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik« vor.

Die Beiträge dokumentieren Ergebnisse des interdisziplinären Forschungsprojekts »Jugend – Religion – Unterricht in einer von ökonomischen und sozialen Disparitäten geprägten multikulturellen Gesellschaft« an der Universität Hamburg.²⁴ Ausgangspunkt der gemeinsamen Überlegungen ist die These einer umfassenden theoretischen und praktischen Krise des Religionsunterrichts. Die Konzeption eines Dialogischen Religionsunterrichts sieht der Herausgeber als eine Variante, Religionsunterricht im Raum der Schule neu zu fundieren und zu legitimieren. Im Hintergrund steht die Feststellung tiefgreifender gesellschaftlicher Veränderungen in der religiösen Binnenstruktur der bundesrepublikanischen Gesellschaft (4ff). Dem unterstellten Versagen der bisherigen religionspädagogischen Theorie-Bildung soll eine Klärung der Frage entgegengehalten werden, »wie ein Religionsunterricht im Rahmen von Schule Raum finden kann, an dem Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen kulturellen, religiösen und weltanschaulichen Hintergründen gemeinsam und – wenn möglich – dialogisch teilnehmen« (11). Unter den drei Leitbegriffen »Empirie«, »Theorie« sowie »Konzeptionen und Konkretionen« werden hierzu Einzelstudien vorgelegt, die die drei leitenden Perspektiven dieser Konzeption (»lebensweltlich-erfahrungsorientiert und themenbezogen«; »kontextuell und interkulturell« sowie »ökumenisch und interreligiös«) als Bausteine zu einem integrativen Unterricht der Religionen zu veranschaulichen suchen. In diesen Forschungszusammenhang ist auch die gleichfalls von Wolfram Weiße edierte Veröffentlichung des Bandes »Interreligious and intercultural Education. Methodologies, Conceptions and Pilot Projects in South Africa, Namibia, Great Britain, the Netherlands and Germany« einzuordnen, in denen der Schwerpunkt auf Untersuchungen zum Zusammenhang von gesellschaftlichen Transformationsprozessen und religiöser Erziehung im südlichen Afrika liegt.

Die Beiträge des Dokumentationsbandes »Dialog der Religionen im Unterricht. Theoretische und praktische Beiträge zu einem Bildungsziel«, herausgegeben von Manfred Kwiran, Peter Schreiner und Herbert Schultze, sind von der Fragestellung geleitet, »wie überhaupt Religion im Unterricht vorkommt, von welchem Verständnis von Religion ausgegangen wird und in welcher Weise sich ein Dialog von Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit

24 Vgl. hierzu auch die Publikationen von Thorsten Knauth: »Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung« (1996) sowie Fred O. Sandt: »Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft. Eine qualitative Untersuchung zu atheistischen, christlichen, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen« (1996).

konkretisieren läßt« (10). Der Band ist in die beiden umfassenden Perspektiven »Religiöse Dialogfähigkeit – Bildungsziel für das Zusammenleben im »Global Village« sowie »Erfahrungen und Perspektiven aus vier Weltreligionen« gegliedert. Die Orientierung an den Aneignungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen wird dabei vor allem im zweiten Abschnitt des ersten Teils unter der Perspektive »Kinder und Jugendliche vor der Welt der Religionen« reflektiert. Im zweiten Teil werden Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus auf ihre theoretischen Voraussetzungen für das interreligiöse Gespräch im Hinblick auf Fragen der Erziehung untersucht. Einen unmittelbaren Praxisbezug erhält der Band neben den anregenden Akzenten von Einzelbeiträgen in der Zusammenstellung und Kommentierung von Unterrichtsmodellen.

Die Frage nach dem interkulturellen und interreligiösen Zusammenhalt in einer Gesellschaft stellt in gewisser Weise auch das neue Arbeitsbuch »Ethisch erziehen in der Schule«, herausgegeben von Gottfried Adam und Friedrich Schweitzer.

In vier Teilen werden »Grundfragen«, »Unterrichtliche Entfaltungen« für die verschiedenen Schulstufen anhand ausgewählter Themen, »Weiterführende Fragestellungen« zur Verortung im Kontext der Schule und »Praktische Hinweise« zu Materialien und Medien sowie zu vorhandenen Akzentuierungen in Lehrplänen verhandelt. Die Herausgeber wollen auf dem Hintergrund der »Veränderungen in der Gesellschaft« mit diesem Band auf die Forderung »nach Moral- und Werterziehung in der Schule« reagieren (11). In dem einleitenden Grundsatzbeitrag gehen sie von der Einschätzung aus, »daß die Schule ganz unvermeidlicherweise auch in einem normativen Sinne erzieht. Was auch immer in der Schule geschieht und wie auch immer es begründet wird, Normen werden dabei zwangsläufig vermittelt« (20). In diesem Sinne könne Schule ethische Erziehung gar nicht vermeiden. »Von zentraler Bedeutung für die Schule ist also weniger die Frage, ob sie ethisch erziehen soll, als vielmehr die, an welchen Normen und Werten sie sich dabei orientieren kann und soll« (ebd.). Die Antwort des vorliegenden Bandes zielt angesichts der sehr unterschiedlichen Perspektiven zwischen Moralpsychologie und Rechtsfragen auf die Notwendigkeit eines permanenten Verständigungsprozesses über jene Verbindlichkeiten, die über schulische Lehr-Lern-Prozesse erreicht werden sollen. In diesem Sinne will der Band nicht als Abschluß, sondern als Anregung und Verstärkung der Diskussion über ethische Bildung und Erziehung in der Schule verstanden werden (vgl. 14).

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen als Kontext (religions)pädagogischer Theorie und Praxis werden in der Bundesrepublik der 90er Jahre vor allem im Spannungsgefälle zwischen Ost und West sichtbar. So sieht beispielsweise Friedrich Schweitzer in seiner Bilanz der religionspädagogischen Theoriebildung nach 1945 (JRP 1996) die Verständigung zwischen westlichen und östlichen Deutemustern der Wirklichkeit in religionspädagogischer Absicht²⁵ eine

25 Vgl. hierzu den Beitrag von Klaus-Peter Hertzsch: Religionspädagogik und Gemeindeaufbau in den neuen Bundesländern, in: CRP 49 (1996), Heft 3.

der zentralen Herausforderungen für die nähere Zukunft (159). In der Tat scheinen religionspädagogische Grundsatzreflexionen zu einem großen Teil (auch) als zeitgeschichtlicher Reflex insbesondere auf die anhaltende Diskussion²⁶ um das Brandenburger Modell »Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde«²⁷ deutbar.

Mit der Veröffentlichung des Berichts der wissenschaftlichen Begleitung zu diesem Modellversuch, den Achim Leschinsky unter den Titel »Vorleben oder Nachdenken?« gestellt hat, liegt nun eine wichtige Grundlage zur weiteren Versachlichung der Diskussion vor (vgl. zum Stellenwert der Veröffentlichung 5f).

Aufschlußreich sind vor allem die ersten drei Kapitel, in denen das Zustandekommen und die einzelnen Arbeitsschritte der wissenschaftlichen Begleitung reflektiert werden. Hier wird deutlich, welche Möglichkeiten der wissenschaftlichen Begleitung zur Verfügung standen und vor allem worin die kontextuell bedingten Grenzen des gesamten Modellversuchs bestanden. Besondere Aufmerksamkeit verdient der abschließende Teil mit »Zusammenfassung und Empfehlungen« (188ff). Hier wird zunächst die bereits in der Einleitung formulierte These unterstrichen, daß der LER-Konzeption eine allgemeine Bedeutung zukomme, »insofern sie die Aufgabe eines moralisch-evaluativen Unterrichts in der Schule im Rahmen einer weitgehend säkularisierten Gesellschaft aufnimmt« (6). Markant ist die Darstellung der Belastungen, denen der Modellversuch unter anderem im Spannungsfeld kirchlicher und politischer Interessen (insbesondere im Nebeneinander von bekenntnisneutralem Pflichtfach und der Wahlpflicht in einer Differenzierungsphase, 189) von Anfang an ausgesetzt war. Die Empfehlungen gehen von der Einschätzung aus, daß das Anliegen des Landes Brandenburg berechtigt und naheliegend war, »ein Schulfach zu entwickeln, das für die mehrheitlich nicht konfessionell gebundene Bevölkerung eine Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht bietet. Der Modellversuch LER ist dazu ein geeigneter Schritt gewesen und wird insoweit weiter zu entwickeln sein« (193). Gleichzeitig werden weitreichende Mängel in der Gesamtkonzeption von LER benannt (191f), die eine »inhaltliche Revision des Konzepts« notwendig erschienen ließen (194). Im Bericht wird – entgegen der faktisch stattgefundenen Entscheidungsprozesse – eine Lösung empfohlen, die die »jeweils vollzogene Trennung zwischen konfessionellen und säkularem Unterricht überwinden« kann (196).

Als unmittelbarer Reflex auf die Diskussion in und um Brandenburg kann unter anderem das Themenheft »Werte und Wertever-

26 Vgl. hierzu auch den Beitrag von Dieter Reiher (Zu den kirchlichen Wurzeln von L-E-R. Eine polemische Anmerkung), die »Gemeinsame Stellungnahme der Ev. Kirche in Berlin-Brandenburg und des Erzbistums Berlin zum Entwurf des Landes-schulgesetzes« sowie die Dokumentation: Positionen zum Fach »Lebensgestaltung – Ethik – Religion«, in: CRP 49 (1996), Heft 1. Die Alternative »Religionsunterricht oder LER« thematisiert die Zeitschrift Entwurf Heft 3/1996.

27 Vgl. hierzu den Beitrag von K.E. Nipkow: Schule und Religion in pluralen Gesellschaften. Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule, in: A. Leschinsky (Hg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule, Weinheim 1996, 71–82.

mittlung« der Zeitschrift »Recht der Jugend und des Bildungswesens«²⁸ angesehen werden.

In seinem Leitartikel über den »Religionsunterricht als institutionelle Garantie« stellt Ingo Richter die These auf, daß die sozialen Voraussetzungen für ein grundgesetzlich legitimes Schulfach RU in der vorfindlichen konfessionellen Gestalt nicht mehr gegeben sind (295). Richter legt nahe, die institutionelle Garantie des Religionsunterrichts vor allem juristisch auf dem Hintergrund der Vorgaben des Grundgesetzes kritisch zu diskutieren²⁹. Der diagnostizierte Klärungsbedarf wird faktisch vor allem an der Diskussion um die verschiedenen Modelle bei der Einführung des Unterrichtsfaches »Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde« konkretisiert, was Dieter Carmesin in seiner Analyse der Anhörung im brandenburgischen Landtag eindrucksvoll dokumentiert (351f). Ob das Land verfassungsrechtlich verpflichtet sei, Religionsunterricht als ordentliches Schulfach zu gewährleisten oder nicht, ist im Hinblick auf Art. 141 GG ein zentraler Aspekt der juristischen Kontroverse (vgl. die Beiträge von Muckel/Tillmanns und Wißmann, a.a.O.). Einen religionspädagogischen Kontrapunkt zu dieser Fixierung auf juristische Fragestellungen setzt Christoph Th. Scheilke, der in seiner kritischen Auseinandersetzung mit »Religion in der Schule einer pluralen Gesellschaft« zu der Folgerung gelangt: »Es gibt kaum rechtlichen Handlungsbedarf, aber um so mehr pädagogischen in Schulpraxis und dezentraler Curriculumentwicklung« (351).

Auf ganz andere Weise kommt die deutsche Bischofskonferenz in ihrer jüngsten Verlautbarung zum Religionsunterricht zu einem ähnlichen Ergebnis. Unter dem Titel »Die Bildende Kraft des Religionsunterrichts« geht es in einer bestärkend-legitimierenden Intention um die Bestätigung der »Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts« (so der Untertitel).

Hervorgehoben wird dabei das Bildungspotential des katholischen Religionsunterrichts (61ff). Jenes Potential begründe – eingebettet in die bestehenden verfassungsrechtlichen Regelungen des Grundgesetzes (67ff) – den Wert und die eigenständige Dignität des Faches in sich. Dieses leiste »einen eigenständigen und unersetzlichen Beitrag zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule und zur Identitätsfindung und Lebensbewältigung junger Menschen« (76). In aller Deutlichkeit wird einem ökumenischen Religionsunterricht im Sinne eines tendenziell die konfessionellen Differenzen negierenden oder verschweigenden Unterrichts eine Absage erteilt (57). Möglich und regional- bzw. länderspezifisch sinnvoll sei jedoch eine ökumenische Verantwortung für den Religionsunterricht im Sinne der Kooperation der Konfessionen (59)³⁰. Bei alledem sieht sich die Deutsche Bischofskonferenz auf

28 Vgl. hierzu auch die Beiträge im Themenschwerpunkt »Ethik und Bildung« in Heft 1 der Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996). Zu den Autoren zählen Wolfgang Fischer (Ist Ethik lehrbar?), Achim Leschinsky und Kai Schnabel (Ein Modellversuch am Kreuzweg. Möglichkeiten und Risiken eines moralisch-evaluativen Unterrichts), Karl Ernst Nipkow (Der pädagogische Umgang mit dem weltanschaulich-religiösen Pluralismus auf dem Prüfstein) sowie Monika Keller (Verantwortung und Verantwortungsabwehr).

29 Vgl. hierzu Richard Schlüters Beitrag: Kirchliche Argumentationsmuster in der Diskussion um eine Modifikation des Konfessionsprinzips im Religionsunterricht, in: Religionspädagogische Beiträge 37 (1996) 3–16.

30 Vgl. hierzu den Themenschwerpunkt »Evangelisch-Katholische Kooperation« in: Entwurf Heft 3/1996.

einer Seite mit der EKD, sofern es um die Auseinandersetzung um die Eigenständigkeit eines konfessionell verantworteten Schulfaches geht – die Frontstellung gegenüber dem Brandenburger LERModell als latenter Gegentext der gesamten Ausführungen ist dabei explizit genannt (8).

Einen ähnlichen Eindruck eines latenten Gegentextes kann man – mit anderen Akzentuierungen – bei der Lektüre des von Wilhelm Gräb herausgegebenen Bandes »Religionsunterricht jenseits der Kirche? Wie lehren wir die christliche Religion?« gewinnen. Die Beiträge zu diesem Band gehen auf ein Symposium zurück, das 1995 anlässlich des 60. Geburtstages von Christoph Bizer in Loccum stattgefunden hatte. Die Beiträge beziehen sich in unterschiedlicher Intensität auf die religionspädagogischen Studien Christoph Bizers, in denen eben die Rückbindung von Religionsunterricht an Kirche und (biblische) Theologie als gegenwartsrelevantes Konzept begründet wird (vgl. Korsch, 133ff) und die gängigen Darstellungsschemata der Religionspädagogik nach 1945 kritisch hinterfragt werden (vgl. Mehlhausen, 9ff).

An dieser Stelle gilt es nun schließlich auf das programmatisch wegweisende »Jahrbuch der Religionspädagogik« des Jahres 1996 mit dem anspruchsvollen Titel »Religionspädagogik seit 1945. Bilanz und Perspektiven« zu verweisen.

Eine Bezugnahme an dieser Stelle liegt deswegen nahe, weil an der im Jahrbuch kontroversen Stellungnahme zweier Herausgeber zur Tradition der Evangelischen Unterweisung auf ganz andere Weise grundlagentheoretische Schwierigkeiten durchscheinen, von seiten der protestantischen Religionspädagogik³¹ überhaupt zu einer einheitlichen Stellungnahme beispielsweise gegenüber dem Brandenburger LER-Modell zu gelangen. So fällt auf, daß Christoph Bizer in seinem Präludium: Zum Spiel religionspädagogischer Theorie« bemüht ist, an Person und Werk Martin Rangs ein differenziertes Verständnis der Evangelischen Unterweisung zu entfalten. In diesem wird die Abkehr von der Evangelischen Unterweisung auch als Verlust z.B. »pädagogischer Weite« (15) interpretiert. In seiner Darstellung der »Evangelische(n) Religionspädagogik in zeitgeschichtlicher Perspektive« geht Folkert Rickers von dem Ansatz aus, religionspädagogische Theorien als »Ausdruck bestimmter gesellschaftlicher Verhältnisse« (31) zu deuten. In diesem Kontext aber wird die Evangelische Unterweisung als »rein dogmatische Konzeption« (35) mit der Intention, »die Selbstoffenbarung Gottes im Prozeß der Verkündigung didaktisch so geltend zu machen, daß Glaube gestiftet werden konnte« (ebd.), als historisch überwundenes Relikt gezeichnet. Wer diese unmittelbare Glaubensstiftung so behauptet haben soll, wird zwar nicht belegt – die Verknüpfung der grundlegend »autoritären« Struktur (vgl. 36) mit dem »konservativ sich etablierenden Gesellschaftsprozess« (38) ist als Wertung und Einordnung jedoch unzweideutig: »Die Evangelische Unterweisung war die religionspädagogische Konzeption einer bürgerlich-konservativen Ge-

31 In diesem Sinne kann auch Friedrich Schweitzers pointierter Feststellung »Was Religionspädagogik bedeutet, kann also nur geschichtlich rekonstruiert werden« (145) zugestimmt werden, die andererseits jedoch gerade im Hinblick auf Strukturen und Maßstäbe religionspädagogischer Theorie-Bildung auch kritisch zu hinterfragen ist (s.u.).

sellschaft« (ebd.). Insgesamt ist mit der Evangelischen Unterweisung für Rickers eine Position formuliert, die heute allenfalls mit der ideologiekritischen Kneifzange angefaßt werden kann. An der unterschiedlichen Bewertung von sogenannten »Konzeptionen« wird das latente Grundlagenproblem der Disziplin erkennbar, sich selbst über die Verluste und Gewinne in der eigenen Geschichte kaum verständigen zu können. Dann aber wird auch die Bewertung gegenwärtiger Herausforderungen schwerlich diskutierbar.

In diesem Zusammenhang drängt sich vor allem die Auseinandersetzung mit Friedrich Schweitzers historistisch-relativistischer Selbstbescheidung auf, daß das, was »Religionspädagogik« als Theorie bedeute und leisten solle, nicht einfach gesetzt werden könne. »Zukunftsperspektiven erweisen sich nur in dem Maße als wirksam, in dem sie die in der Gegenwart bereits erkennbaren Erfordernisse und Tendenzen aufnehmen, freilich um sie zu gestalten« (160). Daß dies faktisch – nach Abkehr von Evangelischer Unterweisung und Hermeneutischer Religionspädagogik – der Theorie-Weg in der Religionspädagogik war, ist nicht bestreitbar. Vielleicht aber ist gerade dies das zentrale (theoretische) Problem. Vielleicht ist die Einsicht in die Unzulänglichkeit einer solchermaßen zugrundegelegten Nachrangigkeit der Theorie gegenüber dem in der Praxis Vorfindlichen gerade das zentrale Ergebnis einer »Bilanz der Religionspädagogik nach 1945«. Und vielleicht – so muß die Gegenthese lauten – ist eine »praxisfern« formulierte Typologie z.B. der latenten Autoritätsfiguren in religionspädagogischen Argumentationen praxisrelevanter als das permanente Reagieren auf gesellschaftliche und innerdisziplinäre Veränderungen.

3 Methoden

3.1 Unterricht gestalten

Einen bemerkenswerten Kontrapunkt zu gängigen Akzenten der religionspädagogischen Diskussion zur Stellung des Religionsunterrichts im Rahmen der Schule und aus der Sichtweise von Kindern und Jugendlichen liefert Anton A. Bucher in seiner empirischen Studie unter dem Titel »Religionsunterricht: Besser als sein Ruf?«.

Diese Untersuchung bezieht sich auf die Situation in Österreich und basiert auf zwei großen quantitativ-empirischen Untersuchungen. Zum einen wurden 2700 Schülerinnen und Schüler des Religionsunterrichts an der Hauptschule und der Allgemeinbildenden Höheren Schule zu ihrer Wahrnehmung und Bewertung des Unterrichtsfaches befragt. Zum anderen wurden 400 Religionslehrerinnen und -lehrer der Erzdiözese Salzburg gleichfalls nach deren Einschätzung des Religionsunterrichts befragt. Auf dem Hintergrund einer historischen Rekonstruktion der »Spannung zwischen Konfessionalität und Pluralität« des Faches (4) im ersten Teil werden im zweiten Methode und Ergebnisse der SchülerInnen-Befragung dargestellt. Dabei zeigt sich als überraschender Befund zunächst einmal, daß die Beliebtheit des RU im Vergleich zu früher ermittelten Rangskalen der schulischen Fächer gestiegen ist (vgl. 84). Letztlich entscheide die Qualität der jeweils konkreten Unterrichtsgestaltung und dabei insbesondere die Möglichkeit der »Selbsttätigkeit« über die positive Wahrnehmung (85). Religionspädagogisch sei deswegen der Vorrang didaktischer gegenüber der fachwissenschaftlichen Kompetenz zu betonen. Als »Kriterium guter Didaktik« wird dabei bezeichnet, »daß den SchülerInnen zugetraut wird, selber Lösungen zu finden« (86). Den Eigenheiten der Religiosität im Jugendalter widmet sich Bucher im dritten Teil unter der Perspektive »Bedingt kirchlich –

massiv sinkend – Die religiöse Einstellung von 2700 Jugendlichen« (90ff). Der diagnostizierte »markante Schwund an subjektiv wahrgenommener Religiosität« (113) müsse vor allem zu der entwicklungspsychologisch zu fundierenden Einsicht führen, daß der Religionsunterricht »in verschiedenen Entwicklungsphasen seine Ziele unterschiedlich gewichten« muß (115). Im vierten Teil werden schließlich die Ergebnisse der Untersuchung zu »Zukunft und Probleme(n) des Religionsunterrichts in der Sicht der LehrerInnen«, die Bucher in Zusammenarbeit mit Heinz Rothbacher durchgeführt hat, entfaltet. Zu den wiederum überraschenden Ergebnissen gehören ein hohes Maß an Berufszufriedenheit und ein eher geringes Ausmaß an »Burnout« (vgl. 148ff). Der Band wird im fünften Teil vervollständigt durch Stellungnahmen zu Buchers Untersuchung, in der vor allem die »erstaunliche Akzeptanz« (vgl. 157, aber auch Fritz Osers Stellungnahme, 155ff) des Religionsunterrichts in Österreich hervorgehoben wird. Angesichts der von reflektierter Ratlosigkeit geprägten Analyse der Verhältnisse in Ostdeutschland bietet die Untersuchung von Bucher in der Tat einen überraschenden Kontrapunkt. Im Hinblick auf die bundesrepublikanische Situation unterstreicht Bucher zwar einerseits, daß die ermittelten Prozentwerte keineswegs nahtlos übertragen werden könnten. Andererseits jedoch enthielten die allgemeinen Faktoren, die über Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit dem Schulfach Auskunft geben, durchaus Erkenntnisse, die »verallgemeinerbar« sind (vgl. 4).

In dem von Engelbert Groß und Klaus König herausgegebenen Band »Religionsdidaktik in Grundregeln« wird als leitendes Erkenntnisinteresse das Anliegen erkennbar, den Schülerinnen und Schülern im und durch den Religionsunterricht eine hermeneutische Kompetenz zur Interpretation ihres Alltags zu vermitteln. Die von Bucher proklamierte »Selbsttätigkeit« wird hier insofern problematisiert, als das Thema »Religion« mit grundlegenden Orientierungsproblemen belastet sei. Das religiöse Angebot stelle sich Kindern und Jugendlichen heute plural und teilweise diffus, doktrinär und intolerant dar. »Auf diesem Hintergrund sollen Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht über das Phänomen Religion nachdenken und lernen, eigene Fragen zu klären sowie mit Argumenten, Entwicklungen und Ausdrucksweisen religiöser Tradition umzugehen« (7). Der solchermaßen intendierten Dialogfähigkeit soll eine bestimmte Zugangsweise zu den materialen Gebieten des religionsunterrichtlichen Lehrplans dienen: In Form einer auf die theologischen Sachbereiche bezogenen Elementarisierung wird jeweils gefragt, welche »Grundregeln« für ein Sachgebiet maßgebend sind. Diese Grundregeln werden in drei Schritten entfaltet und begründet. Auf eine eröffnende »Didaktische Problemanzeige« folgt jeweils die Skizzierung des fachlichen »Fundaments der Grundregel«, von dem schließlich die »Elemente der Grundregel« abgeleitet werden. Das Buch, das den Anspruch eines Leitfadens für den Religionsunterricht erhebt, wird in der Praxis religionspädagogischer Ausbildung darauf zu befragen sein, inwieweit mit den Grundregeln wirklich elementare Strukturen erfaßt wurden.

In der Monographie von Engelbert Groß zur »Projekt-Didaktik Religion. Historisch-strukturelle Grundlegung und exemplarische Praxis« geht es um eine Ergänzung des religionspädagogischen Un-

terweisens, das sich in der Regel an das Gefühl und das Denken richtet.

»Religion und Glauben mit Hand und Fuß: das wird im Rahmen religiöser Unterweisung dagegen im allgemeinen vermißt, und doch stellt dies ... ein integrales Moment des Christlichen dar« (7). In einem ersten Zugang zur Projekt-Idee rekonstruiert er »Stationen auf dem historischen Weg des Projektgedankens« (11ff). In einem zweiten Schritt wirft er einen »systematisierenden Blick auf projektpädagogisch orientierte Unterrichtsverfahren« (43ff) im allgemeinen. Auf dem Hintergrund dieser beiden Vorarbeiten gelangt er im dritten Teil zu Überlegungen über »Organisation und Schritte in die Konkretisierung hinein« (109ff; vgl. bes. die Verlaufsskizze 126-129). Dieser Teil erfüllt eine Brückenfunktion hin zur Illustration der Möglichkeiten des Projekt-Unterrichts³² im konkreten Rahmen des Religionsunterrichts. Als »»Tat-Sachen« aus dem Religionsunterricht« führt er schließlich vierzehn Beispiele an, die die proklamierte »Handlungsdimension des Christlichen« (158)³³ im Rahmen der religiösen Unterweisung veranschaulichen sollen. Die Beispiele reichen vom »Gang zu heiligen Orten« bis zum »Kalbsbraten aus dem Religionsunterricht«, in dem der Umgang mit Tieren als Fleischproduzenten problematisiert wird.

Einen insbesondere für die (religions)pädagogische Arbeit in der Grundschule interessanten Beitrag legt Peter Huschke mit seinen Überlegungen zu »Grundlagen des Wochenplanunterrichts« vor. Der Untertitel »Von der Entdeckung der Langsamkeit« verweist auf die bereits in anderen Publikationen anzutreffende Auseinandersetzung mit Zeit und Zeitlichkeit als pädagogisch relevantem Kennzeichen des Menschen. Verknüpft mit Analysen zur korrespondierenden Theorie der »Selbststeuerung von Lernprozessen« beabsichtigt Huschke ein kritisches Resümee des sogenannten »Wochenplan«-Unterrichts. Ganz im Sinne des von EKD-Synode proklamierten »Perspektivenwechsels« wird hier in mehreren Anläufen nach den Subjekten des Lernens gefragt. Der Wochenplan wird insgesamt gewertet als »ein (fragwürdiger) Kompromiß zwischen einer »Didaktik der Lernbefehle« und einer solchen der »Lerngelegenheiten«; in dem Konzept ist eine Dichotomie angelegt zwischen Arbeit an vorgegebenen Forderungen und »freiem« Sicheinlassen auf Lern- und Spielgelegenheiten.« (167). Der Autor wendet sich gegen eine Auflösung des gesamten Unterrichts in einen durch »Selbststeuerung von Lernprozessen« bestimmten Wochenplan und plädiert für einen gelegentlichen Einsatz »als Instrument zur Organisation von relativ

32 Vgl. auch den Beitrag von Monika Rohweder und Dagmar Sydow-Graen: *Meine Erde?! – Meine Verantwortung?! Fächerübergreifendes Projekt zur Schöpfungs- und Sintfluterzählung in der Klassenstufe 8*, in: RU 26 (1996) 97ff.

33 Eine eigene Form des »Handelns« ist dabei auch das »Bibliodrama«, dem der Evangelische Erzieher das erste Themenheft des Jahrgangs 1996 gewidmet hatte. Thematisiert werden u.a. das Verhältnis von Theorie und Praxis (R. Kollmann), die theologische Herausforderung (H. Schröer) und das »Bibliodrama als Befreiungsweg« (R. Seils).

selbständigem Wiederholen, Perfektionieren, Anwenden und Übertragen eines bestimmten Lehr-/Lernstoffs« (169f).

3.2 Handlungsfreiräume nutzen

In den Bereich der Grundschule und Sonderschule führt auch der erste der im Schlußabschnitt zu sichtenden Beiträge. Hans Freudenberg hat in der Reihe »Religionsunterricht praktisch« unter dem Titel »Feste feiern«³⁴ Gestaltungsvorschläge für Grundschule und Sonderschule in den Klassen 1 bis 4 gesammelt. Nach kurzen einleitenden Überlegungen zu Kennzeichen des Festes (9f) und zur Planungsphase von Festen im Religionsunterricht (11ff) werden im Hauptteil als unmittelbare Anregung für die Praxis dreizehn Modelle zu unterschiedlichen Festanlässen vorgestellt. Die notwendigen didaktischen Informationen von Bezügen zur Bibel und zum Unterricht bis hin zur Angabe der voraussichtlichen Zeitdauer bilden den Vorspann zu jenen Gestaltungsvorschlägen, in denen dann Lieder, Geschichten und weitere kreative Gestaltungsanregungen zur unmittelbaren Verwendung zu finden sind.

Das auch in der Religionspädagogik in den letzten Jahren stark bearbeitete Feld der »Freiarbeit«³⁵ wurde 1996 unter anderem um den Materialband »So lebten die Menschen zur Zeit Jesu« von Horst Klaus Berg und Ulrike Weber bereichert. Die vorliegenden Materialien wurden in die sieben großen Themenbereiche »Die Landwirtschaft«, »Das tägliche Leben«, »Berufe«, »Die Gesellschaft«, »Die Politik«, »Das Land der Bibel« sowie »Die jüdische Religion« gegliedert. Als Grundlage für die Arbeit kann bzw. soll die beigelegte Erzählung »Benjamin und Julius« dienen, die auch als separates Taschenbuch erhältlich ist. Im Anschluß an Maria Montessori wird als eine weitere Spielart des »Perspektivenwechsels« eine »Umkehr zum Kind« (Begleitheft, 25) gefordert, die unter anderem durch die Praxis der Freiarbeit im Religionsunterricht eingelöst werden könne.

In der Chronologie dieses Literaturberichts am Schluß, im Hinblick auf die Formen der religiösen Überlieferung in der kollektiven Geschichte und des individuellen Lebenslaufs jedoch am Anfang steht das Thema, dem die beiden letzten Publikationen gewidmet sind: dem Erzählen.

34 Vgl. auch den Beitrag von Ursula Sieg: Kinder feiern ihre Feste. Interreligiöse Feste im Jahreskreis, in: RU 26 (1996) 93ff sowie die Beiträge zum Thema »Schulgottesdienste« in der Zeitschrift Entwurf Hefte 2 und 3/1996.

35 Vgl. auch Sandra Frieß u.a.: Hände. Freiarbeitsmaterial für die Sekundarstufe 1, in: RU 26 (1996) 63ff.

Hingewiesen werden soll zum einen auf das Buch »Schöne – Heldinnen – Narren. Von der Erzählkunst der hebräischen Bibel« aus der Feder von Jonathan Magonet. Magonet nimmt die Bibel als einen Text, in dem die Profile der einzelnen dort beschriebenen Personen aus einem werkimmanenten Interpretationsprozeß gewonnen werden sollen. Diese Form der literarischen Exegese wird von der Frage geleitet: »Wie weit kommt man nun aber, wenn man eine Person einzig und allein aufgrund der minimalen Informationen, die der hebräische Text uns liefert, analysiert?« (12). Es ist die Autorität der Schrift, die Magonet aus sich selbst in seinen Erzählungen von Heldinnen und Helden bis zu den Politikern zur Geltung bringen will. Dieser bibelzentrierten Erzähltradition steht jener an lebensweltlichen Problemlagen orientierte Erzählansatz gegenüber, den Dietrich Steinwede als Herausgeber mit den in RU und KU überaus erfolgreichen »Vorlesebüchern Religion« repräsentiert. Nun liegt – in konsequenter Fortschreibung des Grundansatzes – der erste Band des »Neuen Vorlesebuches Religion« vor. Gerichtet an die Zielgruppe der 6- bis 14-jährigen, wollen sie als Ergänzung der »alten« Vorlesebücher (1971-1976) verstanden werden. Die lebensweltlichen Kontexte haben sich gewandelt – also wird mit der neuen Reihe der Versuch verknüpft, »den Bedingungen einer Kindheit und Jugend 2000 gerecht zu werden« (11). Zu den neu hinzugekommenen Themen werden unter anderem die Computerwelt, Atomkraft/Ökologie und die Asylproblematik gezählt. Religion wird dabei verstanden als »Gebundenheit des Menschen (Kindes) in die Auseinandersetzung mit den Fragen nach dem Sinn des Daseins und der Bestimmung seiner selbst« (ebd.). Kinder lebten vor allem auch von den durch Geschichten gestifteten Bildern. »Ein Kind, das aufgeschlossen, hingegeben einer Geschichte lauscht, ersieht sich die Dinge in inneren Bildern« (15). Dies sei als Korrektur der alltäglichen Bildfluten unverzichtbar. So kommt am Ende dieses Literaturberichts auf eine ganz andere und zugleich konkrete Weise wieder der Mensch in den Blick: als Kind und Jugendlicher, der vor der Aufgabe steht, sich selbst in seinem Lebenslauf in eine Geschichte zu verstricken.

Adam, G. und Schweitzer, F. (Hg.), Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen 1996.
 Arnhardt, G. und Reinert, G.-B. (Hg.), Jan Amos Comenius. Über sich und die Erneuerung von Wissenschaft, Erziehung, christlicher Lebensordnung, Donauwörth 1996.

Baldermann, I., Einführung in die Biblische Didaktik, Darmstadt 1996.

Becker, U., Johannsen, F. und Noormann, H., Neutestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen, Stuttgart 1996.

Berg, H.K. und Weber, U., So lebten die Menschen zur Zeit Jesu. Freiarbeit Religion, Bd. II, Stuttgart/München 1996.

Berg, S., Biblische Bilder und Symbole erfahren. Ein Material- und Arbeitsbuch, Stuttgart/München 1996.

Biesinger, A., Gott in die Familie. Erstkommunion als Chance für Eltern und Kinder. Mit Beiträgen von H. Bendel und C. Schmitt, München 1996.

Biewald, R. (Hg.), Einblicke Religion. Ein Studienbuch. Biblisch-theologische Schwerpunkte, Bd. 12, Göttingen 1996.

Bründel, H. und Hurrelmann, K., Einführung in die Kindheitsforschung, Weinheim 1996.

Buscher, A., Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach. Salzburger Theologische Studien, Bd. 3, Innsbruck/Wien 1996.

Dam, H. und Zick-Kuchinke, H. (Hg.), Evangelische schulnahe Jugendarbeit. Weil das Leben sich nicht im 45-Minutentakt verhandeln läßt, Neukirchen-Vluyn 1996.

Degen, R. und Elsenbast, V., Konfirmieren – Aspekte und Perspektiven in Ostdeutschland, Münster 1996.

Die deutschen Bischöfe, Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des Religionsunterrichts, Bonn 1996.

- Engelke, E. (Hg.), Soziale Arbeit als Ausbildung. Studienreform und -modelle, Freiburg 1996.
- Englert, R., Frost, U. und Lutz, B. (Hg.), Christlicher Glaube als Lebensstil, Stuttgart 1996.
- Fischer, D., Schreiner, P., Doyé, G. und Scheilke, Ch.T. (Hg.), Auf dem Weg zur interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens, Münster 1996.
- Freudenberg, H. (Hg.), Feste feiern. Gestaltungsvorschläge für Grundschule/Sonderschule. Religionsunterricht praktisch 1-4, Göttingen 1996.
- Früchtel, U., Ohla, A. und Othmer-Haake, K., Tod und Auferstehung. Das Thema im Unterricht der Kirche und der Schule, Göttingen 1996.
- Golz, R., Korthaase, W. und Schäfer, E. (Hg.), Comenius und unsere Zeit. Geschichtliches, Bedenkenswertes und Biographisches, Hohengehren 1996.
- Gräß, W. (Hg.), Religionsunterricht jenseits der Kirche, Neukirchen-Vluyn 1996.
- Groß, E., Projekt-Didaktik Religion. Historisch-strukturelle Grundlegung und exemplarische Praxis, Bad Heilbrunn 1996.
- Groß, E. (Hg.), Der Kinderglaube. Perspektiven aus der Forschung für die Praxis, Donauwörth 1996.
- Groß, E. und König, K. (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996.
- Gutmann, H.-M., Symbole zwischen Macht und Spiel. Religionspädagogische und liturgische Untersuchungen zum »Opfer«. Arbeiten zur Religionspädagogik 12, Göttingen 1996.
- Hanisch, H., Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Vergleichsuntersuchung mit religiös und nicht-religiös Erzogenen im Alter von 7-16 Jahren, Stuttgart/Leipzig 1996.
- Hendriks, J., Gemeinde von morgen gestalten. Modelle und Methoden, Gütersloh 1996.
- Huschke, P., Grundlagen des Wochenplanunterrichts. Von der Entdeckung der Langsamkeit, Weinheim 1996.
- Kinder. Themenheft, EvErz (48) 1996, Heft 3.
- Kleinau, E. und Mayer, C. (Hg.), Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen, 2 Bde., Weinheim 1996.
- Kleinau, E. und Opitz, C. (Hg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung, Frankfurt a.M. / New York 1996.
- Kleinau, E. und Opitz, C. (Hg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Frankfurt a.M. / New York 1996.
- Kraul, M. und Lüth, C. (Hg.), Erziehung der Menschen-Geschlechter. Studien zur Religion, Sozialisation und Bildung in Europa seit der Aufklärung, Weinheim 1996.
- Kwiran, M., Schreiner, P. und Schultze, H. (Hg.), Dialog der Religionen im Unterricht. Theoretische und praktische Beiträge zu einem Bildungsziel, Münster 1996.
- Lachmann, R., Religionsunterricht in der Weimarer Republik. Zwischen liberaler und deutscher Religionspädagogik. Studien zur Theologie, Bd. 12, Würzburg 1996.
- Leschinsky, A., Vorleben oder Nachdenken? Bericht über den Modellversuch »Lebensgestaltung – Ethik – Religion«, Frankfurt a.M. 1996.
- Liebau, E. und Wulf, C. (Hg.), Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Pädagogische Anthropologie, Bd. 3, Weinheim 1996.
- Magonet, J., Schöne – Heldinnen – Narren. Von der Erzählkunst der hebräischen Bibel, Gütersloh 1996.
- Möller, R., Abel, J., Neubauer, G. und Treumann, K.-P. (Hg.), Kindheit, Familie und Jugend. Ergebnisse empirisch pädagogischer Forschung, Münster 1996.
- Mokrosch, R., Gewissen und Adoleszenz. Christliche Wissensbildung im Jugendalter, Weinheim 1996.

- Mollenhauer, K. und Wulf, C. (Hg.), *Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein, Pädagogische Anthropologie* 11, Bd. 1, Weinheim 1996.
- Neubert, E., »gründlich ausgetrieben«. Eine Studie zum Profil und zur psychosozialen, kulturellen und religiösen Situation von Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland und den Voraussetzungen kirchlicher Arbeit (Mission). Hg. von der Studien- und Begegnungsstätte Berlin, Begegnungen 13, Berlin 1996.
- Religionspädagogik seit 1945. Bilanz und Perspektiven. Jahrbuch der Religionspädagogik 12 (1995), Neukirchen-Vluyn 1996.
- Schreiner, M., Im Spielraum der Freiheit. Evangelische Schule als Lernorte christlicher Weltverantwortung. Arbeiten zur Religionspädagogik 13, Göttingen 1996.
- Schweitzer, F., Die Suche nach dem eigenen Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh 1996.
- Schwenk, B., Geschichte der Bildung und Erziehung von der Antike bis zum Mittelalter. Aus dem Nachlaß hg. von P. Drewek und A. Leschinsky, Weinheim 1996.
- Seiferlein, A., Projektorientierter Gemeindeaufbau, Gütersloh 1996.
- Steinwede, D. (Hg.), Neues Vorlesebuch Religion 1. Geschichten für Kinder von 8-14 Jahren, Lahr 1996.
- Weiß, W. (Hg.), Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik, Münster 1996.
- Weiß, W. (Hg.), Interreligions and intercultural Education. Methodologies, Conceptions and Pilot Projects in South Africa, Namibia, Great Britain, the Netherlands and Germany, Münster 1996.
- Werte und Wertvermittlung. Themen der Zeitschrift: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsausbildung und Jugenderziehung, Jg. 1996, Heft 3.
- Wolfgang, G., Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung, Neuwied 1996.
- Wulf, C. (Hg.), Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie, Weinheim 1996.
- Wulf, C. (Hg.), Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750-1850. Pädagogische Anthropologie, Bd. 2, Weinheim 1996.

Dr. Dr. Ralf Koerrenz ist Privatdozent für Allgemeine Pädagogik an der Universität Tübingen.

Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre

Eine Besprechung von Albrecht Grözinger, *Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung*, Gütersloh 1995 (159 S.)¹

1

H. Timm hat die 90er Jahre als das »ästhetische Jahrzehnt« bezeichnet.¹ Ein Indiz für die Richtigkeit dieser Charakterisierung ist der Sachverhalt, daß die Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Ästhetischen in vielen wissenschaftlichen Bereichen an Intensität zugenommen hat, zum Beispiel in der Philosophie², Praktischen Theologie³, Pädagogik⁴ und Religionspädagogik⁵. War in den 70er Jahren in diesen Disziplinen eine Orientierung an den Sozialwissenschaften zu bemerken, so hat jetzt die Ästhetik diese Stelle eingenommen. Die Entwicklung steht im Zusammenhang mit der »Postmodernisierung« der Gesellschaft und mit ihrem multikulturellen Charakter.

Gemeinsam ist den genannten Ansätzen, daß sie das Ästhetikverständnis nicht auf Kunst eingrenzen, sondern in einem *weiten* Sinne als Thematisierung von Wahrnehmungen *aller* Art verstehen, »sinnenhaften ebenso wie geistigen, alltäglichen wie sublimen, lebensweltlichen wie künstlerischen«⁶. Gemeinsam ist, daß die Kategorien der *Wahrnehmung* und der *ästhetischen Erfahrung* in den

1 H. Timm, *Das ästhetische Jahrzehnt*, Gütersloh 1990.

2 R. Bubner, *Ästhetische Erfahrung*, Frankfurt a.M. 1989; O. Marquard, *Aestetica und Anaesthetica*, Paderborn 1989; M. Seel, *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*, Frankfurt a.M. 1985; W. Welsch, *Ästhetisches Denken*, Stuttgart 1990.

3 A. Grözinger, *Praktische Theologie und Ästhetik*, München 1987; H. Luther, *Subjektwerdung zwischen Schwere und Leichtigkeit – (auch) eine ästhetische Aufgabe?*, NZStH 33 (1991) 183-198; G. Otto, *Die Kunst, verantwortlich zu reden. Rhetorik – Ästhetik – Ethik*, Gütersloh 1994. – M. Zeindler, *Gott und das Schöne*, Göttingen 1993.

4 H. von Hentig, *Ergötzen, Belehren, Befreien*, München/Wien 1985; K. Mollenhauer, *Ist ästhetische Bildung möglich?*, ZP 34 (1988) 443-461; ders., *Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit*, ZP 36 (1990) 481-494; L. Duncker u.a. (Hg.), *Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung*, Langenau/Ulm 1990.

5 P. Biehl, *Religionspädagogik und Ästhetik*, in: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 3-44; E. Feifel, *Was ist ästhetische Erfahrung?*, RpB 30/1992, 3-18; J. Heumann und W.E. Müller, *Auf der Suche nach Wirklichkeit*, Frankfurt a.M. u.a. 1996.

6 Welsch, *Denken*, 9f.

Vordergrund des Interesses treten. »Erfahrung« ist seit 1975 Leitvorstellung der Religionspädagogik; die meisten religionsdidaktischen Ansätze haben eine erfahrungshermeneutische Grundlage. Wie verhalten sich Erfahrung und Wahrnehmung zueinander? Ästhetische Erfahrung wird umfassend verstanden, sie bezieht sich auf die Lebenspraxis und Wahrnehmungen aller Art sowie auf die Produktion und Rezeption der Künste. Erfahrung und Wahrnehmung stehen in einem dialektischen Verhältnis. Die Verarbeitung von Wahrnehmungen kann neue Erfahrungen stiften und den Erfahrenden verändern; andererseits bestimmt die bisherige Erfahrung das Wahrnehmungsvermögen und die Perspektive der Wahrnehmung. »Wahrnehmung« ist die Voraussetzung dafür, daß wir Neues erfahren. Sie muß allerdings auch umfassend verstanden werden, sie ist nicht auf den kognitiven Akt des Empfangs von Informationen einzuschränken, sondern meint »das sinnliche Auffassen der Phänomene als Phänomene«⁷.

Die Religionspädagogik ist heute angesichts des Prozesses der Individualisierung und der komplexen Situation einer multikulturellen Gesellschaft auf die Wahrnehmung neuer, vielfältiger Formen von Religion angewiesen und auf die Anfänge des Verstehens der eigenen Tradition zurückgeworfen, in denen sich vielleicht neue Aufbrüche ereignen können. Wir schlagen daher vor, Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre zu verstehen.⁸ Die Begründung für diesen Vorschlag erbringt das zu besprechende Buch Grözingers.

2

Es zeigt nicht die systematische Geschlossenheit und wissenschaftliche Strenge seiner Habilitationsschrift; es bietet eine Erkundungsreise ins Reich der Wahrnehmung »mit leichtem Gepäck«, die bei aller Anstrengung auch Spaß machen soll (9). Die Reise beginnt mit der Lektüre des fiktiven Tagebuchs eines Stadtpfarrers, aus dem ersichtlich wird, warum »Wahrnehmung ein Thema der Praktischen Theologie sein muß«, und aus dem die Perspektiven für die folgenden 10 Kapitel entwickelt werden. Mit Ausnahme von drei Kapiteln, in denen der biblische Horizont der Wahrnehmung erschlossen (III), das Bilderverbot bedacht wird (VI) und die Praktischen Theologien von F. Schleiermacher, G. Otto und D. Rössler auf das Thema hin untersucht werden (IV), zeigen die Kapitel eine einheit-

7 G. Picht, Kunst und Mythos, Stuttgart ²1987, 415.

8 Ein solcher phänomenologischer Ansatz läßt sich mit dem bildungstheoretischen Begründungsansatz verschränken. Vgl. P. Biehl, Der phänomenologische Ansatz in der deutschen Religionspädagogik, in: H.-G. Heimbrock (Hg.), Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt, Weinheim 1997.

liche Struktur: Anhand von Filmen, Darstellungen der bildenden Kunst und der Architektur sowie literarischen Texten wird der Leser angeleitet, ästhetische Phänomene *wahrzunehmen*; mit Hilfe der Erfahrungen, die am Kunstwerk zu machen sind, können dann praktisch-theologische Sachverhalte *entdeckt* und erörtert werden. In dieser eingehenden Art, *ästhetische Phänomene als Entdeckungszusammenhang für theologische Themen* zu erschließen, liegt das Neue und Besondere des Buches. Dieses Verfahren setzt die Annahme einer *Strukturanalogie von ästhetischer und religiöser Erfahrung* voraus (151).

Wir skizzieren zwei Kapitel, in denen die genannte Struktur exemplarisch zum Ausdruck kommt.

In dem Kapitel (IX) »*Paul Cézanne und die Montagne Saint-Victoire oder Von der Treue des Blickes und dem Geheimnis der Welt*« geht der Verf. der Frage nach, was diesen genialen Maler bewogen hat, in über 60 Versuchen die Sainte-Victoire, den Hausberg seiner Heimat, zum Motiv zu nehmen (131). Es war nicht künstlerisches Unvermögen; das Gelingen nötigt vielmehr zum neuen Anfangen. In dem Nicht-Fertig-Werden mit seinem Motiv kommt ein bestimmtes ästhetisches Wissen zur Geltung. Der Künstler steht vor der Herausforderung einer doppelten Lektüre: Er muß im Buch der Natur wie im Buch der Kunst zu lesen verstehen; erst in dieser Doppelung wird die Welt ansichtig. So ist das Sehen in Cézannes Bildern zum produktiven, imaginativen Akt geworden, in dem er die Dinge in ihrem Wesen erfindet. Um dieses Wesen wahrzunehmen, bedarf es eines Dialoges, gerade nicht der Bemächtigung der Natur. Cézannes Kunst ist durch und durch dialogisch (133).

Der Verf. sieht in dieser Kunst die Einsicht des Bildverbots am Werk: Die Vielzahl der Bilder, die genaue Konturen ansichtig machen, sind Ausdruck einer nicht-fixierenden Liebe, die in der Treue des anfänglichen Blicks konkret wird. »Kunst stellt das Geheimnis der Welt dar.« (134) Gerade indem der treue Blick das Geheimnis der Welt wahrt, vermag er sie zu verändern.

Der Verf. belegt die These, daß wir durch die Wahrnehmungen Cézannes zu eigenen Wahrnehmungen befähigt werden, durch zwei literarische Beispiele, nämlich P. Handkes Erzählung »Die Lehre der Sainte Victoire« (1980) und D. Wellershoffs Bericht »Blick auf einen fernen Berg« (1991). Wird im ersten Fall der Weg einer Annäherung beschrieben, so im zweiten eine Distanzierung, eine Urerfahrung des Menschlichen, die die Welt als *Geheimnis* zu verstehen lehrt: Je mehr sich enthüllt, desto mehr entzieht sich uns (138). Damit ist zugleich eine theologische Thematik entdeckt.

Unter Bezug auf K. Barth und E. Jüngel wird eine *biblische Lehre vom Geheimnis* entfaltet, in der Analogien zu Cézanne ansichtig werden (139ff). In der religiösen wie in der ästhetischen Erfahrung wird die Erkenntnis erschlossen, daß es in der Geheimnisstruktur des Wirklichen stets auch um die *Offenbarungsstruktur* alles Wirklichen geht.⁹ Die Dialektik von Darstellung und Entzug, die hier erkennbar wird, bedarf in der Religion wie in der Kunst der bestimmten Gestalt (141). Gott als Geheimnis der Welt begegnet uns in immer neuer konkreter Gestalt. Praktische Theologie reflektiert auf kirchliches Handeln, das sich in den Wahrnehmungsspuren dieses Gottes vollzieht (143).

⁹ Von einem »ästhetischen Offenbarungsbegriff« spricht G. Ebeling, Dogmatik des christlichen Glaubens, Bd. 1, Tübingen ²1982, 247f.

In dem folgende Kapitel (X) erörtert der Verf. anhand des Bildes »*Les Demoiselles d'Avignon*« (1907) von P. Picasso die Frage, wie Neues entsteht.¹⁰ Das Bild läßt sich nicht aus der Kunstentwicklung ableiten, es ist aber auch nicht zufällig entstanden. Nachdem es in der Welt erschienen ist, lassen sich seine Spuren zurückverfolgen. Das Bild bringt seine eigene Plausibilität, seine eigene Wirklichkeit mit sich. Das eine Moment des Kunstwerks ist seine prinzipielle Unableitbarkeit und Unverfügbarkeit, das andere ist seine Plausibilitätsstruktur, die es aus sich selbst heraus freisetzt. Damit ist phänomenologisch die Struktur von *Offenbarung* erschlossen, ein Modus, in dem ein Kunstwerk ins Licht der Welt tritt, wie der Verf. an der Erzählung »Die Prager Entdeckungen« von Yves Bonnefoy herausstellt (144-148). Im Blick auf die Erfahrungen am Kunstwerk schlüsselt er Begriff und Sache von »Offenbarung« weiter auf, so daß *Entsprechungen* zwischen religiöser und ästhetischer Erfahrungen deutlich werden. Diese führen zu der Einsicht, daß wir Gott *wie* ein Kunstwerk erfahren (148-151).

Der Blick auf die ästhetischen Umstände der Entstehung des Neuen erlaubt der Praktischen Theologie Rückschlüsse auf die aktuelle Situation in ihren Praxisfeldern, in denen wir wie im Religionsunterricht immer am Nullpunkt anfangen müssen (151). Unsere Praxis muß auf elementare Weise voraussetzungslos sein und zu einer *Anfänglichkeit* gelangen, wie sie uns in jedem Kunstwerk begegnet. Fordert die komplexe Situation in einer multikulturellen Gesellschaft unsere Praxis zur Anfänglichkeit heraus, so wird diese sich in Form kleiner »Kunst-Stücke« realisieren. Eine didaktisch aufgebaute Unterrichtsstunde etwa stellt uns vor eine spezifische ästhetische Gestaltungsaufgabe, für die die große Kunst unsere Wahrnehmungsschule ist (152).

Die Praktische Theologie nimmt die Risse und Brüche – das »Weiße« bei Cézanne und Mondriaan als qualifizierte Leerstellen (Kap. XI) – wahr, wo uns neue Aufbrüche erwarten (157). Sie ist Platzhalter fruchtbarer Innovationen am Nullpunkt und siedelt sich an der Schnittstelle zwischen Kunst und Wissenschaft an (158).

In Spannung zur Rede vom Nullpunkt stehen die Einsichten des Kapitels (V) über »*Wahrnehmung und Tradition*«: »Es gibt keinen anfänglichen Blick«; denn wir sehen stets auch mit den Augen derer, die vor uns gelebt haben (77). Der Verf. begründet diese These mit der »Theorie des sozialen Gedächtnisses der Menschheit« von Aby Warburg, der ikonographische Traditionsketten bis in banale Gegenstände unseres Alltagslebens verfolgt hat.¹¹ Diese Theorie wurde von G. Panofsky präzisiert und materialreich gesichert. Sie kann uns veranlassen, unsere Rede vom Traditionsabbruch zu relativieren (69). »Es gibt keinen absoluten Nullpunkt der Wahrnehmung«. Sie ist immer auch auf Assoziationen angewiesen, bewegt

10 Es handelt sich um den entscheidenden Vorläufer des Kubismus.

11 Diese Theorie kann die Funktion der Archetypenlehre in der Symboldidaktik übernehmen.

sich jedoch in Erinnerungsfeldern, die den Modus wie die Objekte unserer Wahrnehmung mit bestimmen (72).

Die Praktische Theologie möchte diese meist unbewußten Zusammenhänge in den Horizont unseres Bewußtseins rücken und in den vorgegebenen Wahrnehmungsspuren je eigene Erfahrungen machen. Daß sie bei dieser Aufgabe, die *Treue* wie *Phantasie* erfordert, durchaus parteiisch verfährt, wird anhand der Gedächtnisspur des *Magnificat* verdeutlicht (79).

Stehen die Aussagen über die Möglichkeit und Unmöglichkeit der Anfänglichkeit unverbunden nebeneinander, so wird bei den Phänomenen *Treue* und *Phantasie* (VI) der dialektische Zusammenhang erkennbar: Das Annehmen der Wahrnehmungsspur ist die Voraussetzung dafür, sie durch Imagination verändern zu können. Imagination geht von der Wirklichkeit aus, fügt ihr aber etwas hinzu. Im Vorgang der Imagination werden nämlich überraschende Beziehungen gestiftet, die die Wirklichkeit verändern (87). Wo Veränderungen möglich sind, kommt *Freiheit* ins Spiel (89). Die Bedeutung der Imagination für das seelsorgerliche Gespräch und für die Predigt wird ausführlicher entfaltet, als das bei anderen Sachverhalten der Fall ist. Da die Wirklichkeit Gottes der vorfindlichen Wirklichkeit *ein Mehr an Sein* zuspricht, müssen die Menschen in sie hinein imaginiert werden (98). Mit diesem Satz ist für den Verf. die homiletische Grundaufgabe beschrieben.

In einem kunstgeschichtlich interessanten Kapitel (VII), in dem der Verf. anhand zahlreicher Belege *Entstehen und Zerfall der Zentralperspektive* und ihrer »Vergesellschaftung« beschreibt, wird diese Grundaufgabe präzisiert. Im Kubismus zerfällt die zentralperspektivische Selbstverständlichkeit, die seit der Renaissance die abendländischen Bildwelten bestimmt hat; die Welt wird vom Wahn der Ganzheitlichkeit entlastet und zur Mehrspektivität befreit (113). Im zentralperspektivischen Blick hat Gott die Funktion der Vereinheitlichung, im multiperspektivischen Blick wird er als *Grund* der Pluralität, der Buntheit der Welt verstanden (107). Der »Verlust der Mitte« (Sedlmayr) bedeutet für die Praktische Theologie einen Gewinn. Beim Vorbereiten einer Predigt oder einer Unterrichtsstunde kommt es auf Wahrnehmungen an, die nicht den entschlossenen, gar herrschaftlichen Zugriff eines Menschen auf einen anderen Menschen darstellen; ein solcher Zugriff schließt den Möglichkeitsraum Gottes aus. Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung erinnert vielmehr daran, daß es unsere Aufgabe ist, »uns in unseren Wahrnehmungsweisen dem Wahrnehmungsraum Gottes zu öffnen, uns in diesen Wahrnehmungsraum hinein locken zu lassen« (115).

Der Begriff der Wahrnehmung kommt bisher in der Theologie kaum vor¹²; selbst in den Praktischen Theologien, die der Intention

12 Ausnahmen bilden: *D. Ritschl*, Zur Logik der Theologie, München 1984; *J. Fischer*, Glaube als Erkenntnis. Studien zum Wahrnehmungscharakter des christlichen Glaubens, München 1989; *I.U. Dalferth*, Kombinatorische Theologie, Freiburg 1991, 120ff.

des Autors entgegenkommen (IV), ist das Thema nur implizit auszumachen (65). Daher ist es für die Weiterführung des Themas von hohem Wert, daß »Wahrnehmung im Horizont der Bibel« (III) untersucht wird. In philosophischer Hinsicht geht der Verf. von der Definition Kants aus (28): »Eine Sinnesanschauung mit klarem oder deutlichem Bewußtsein wird eine Wahrnehmung genannt.«

Der für die Philosophie so wichtige Begriff des »aisthanomai« kommt im Neuen Testament nur an drei Stellen vor: Lk 9,43-45, Phil 1,9 und Hebr 5,12-14. Die wichtigste Aussage findet sich bei Paulus, für den die liebende Zuwendung zur Welt mit einem Zuwachs an sinnlicher Erkenntnis verbunden ist (34). Kennt die Bibel keine begrifflich elaborierte Ästhetik, so ist sie an Schilderungen direkter sinnlicher Wahrnehmungen reich. Sehen und Hören sind die vorherrschenden Formen sinnlicher Wahrnehmung, gleichwohl wird auch der Geschmacks-, Geruchs- und Tastsinn angesprochen (35).

Der Verf. arbeitet drei Ebenen der biblischen Rede über Wahrnehmung heraus, Aussagen über den Menschen, über Gott und über die Beziehung zwischen Gott und Menschen (38ff).

Der *Mensch* wird im ganzen Reichtum seiner sinnlichen Fähigkeiten gesehen; sein Wahrnehmungshorizont konstituiert zugleich sein soziales Beziehungsfeld (39). »Erst in der Korrelation von Gott und Mensch kann die menschliche Sinneswahrnehmung zu voller Blüte gelangen.« (43) Auch *Gott* wird als sinnlich Wahrnehmender begriffen; seine Wahrnehmung ist stets inhaltlich qualifiziert, sie ist parteiische Wahrnehmung der Wirklichkeit; sie ist durch das Interesse gekennzeichnet, die Erde als Heimat der Menschen zu erhalten (43f). Die *Dynamik zwischen Gott und Mensch* kann als ein Wahrnehmungsgeschehen beschrieben werden, nämlich in Offenbarungsgeschichten, die immer auch Wahrnehmungsgeschichten sind (Ex 3,1-14; Ex 33,18-23; Lk 24,13-31). Anhand dieser Texte entwickelt der Verf. Umriss einer theologischen Wahrnehmungslehre.

Wahrnehmung hat ihre reinste Form im Wahrnehmen der *Spur*.¹³ Eine Spur hält in Bewegung, führt ins Weite, gibt eine Richtung an, ohne festzulegen. In diesem umfassenden Sinn ist Wahrnehmung in der biblischen Theologie verstanden und muß sie praktisch-theologisch bedacht werden (49).

3

Eine »Entdeckungsreise«, die überraschende Einblicke in kunst- und kulturhistorische Zusammenhänge gewährt und durch den ästhetischen Phänomenreichtum überzeugt. Sie erhält ihren besonderen Charakter dadurch, daß die Interpretation ständig zwischen ästhetischen und theologischen Sachverhalten hin und her schwingt.

13 Vgl. E. Lévinas, *Die Spur des Anderen*, Freiburg/München 1983.

Die Autonomie der Kunst bleibt gewahrt. Es geht um den Aufweis von Entsprechungen. Zuweilen entsteht der Eindruck, daß religiöse Erfahrung bereits bei der Beschreibung ästhetischer Phänomene zur Geltung kommt. Dieser Vorgang ist sachgemäß. Reichere ontische Erfahrung kann sich produktiv bei der phänomenologischen Analyse auswirken. Da der Verf. bei seiner Arbeit ausdrücklich phänomenologisch verfährt (z.B. 146, 150), hätte es nahe gelegen, bei der Klärung des Wahrnehmungsverständnisses über Kant hinauszugehen und die Phänomenologie einzubeziehen.¹⁴ Der Verf. nimmt Einsichten, die im Bereich der Kunst gewonnen wurden, in apologetischem Interesse in Anspruch, um die Sachgemäßheit theologischer Aussagen K. Barths zu sichern, sein Offenbarungsverständnis (148f), seine Rede von der »Gegenständlichkeit Gottes« (142) und seine Kritik an E. Brunners Lehre vom »Anknüpfungspunkt« (49, 150). Gerade in praktisch-theologischer Hinsicht verbergen sich hinter diesen Aussagen Probleme, die eine ausführliche Diskussion erfordern und nicht durch dieses Verfahren erledigt werden können. Der Verfasser bezieht in sein Vorhaben ausdrücklich die »Alltagsästhetik« (33) ein, orientiert sich aber weitgehend an Kunstwerken. Es fehlen Darstellungen, die die Leidensgeschichte des Volkes zum Ausdruck bringen; hier zeigen sich die deutlichsten Entsprechungen zwischen der Kunst des 20. Jahrhunderts und der christlichen Theologie, und zwar dank der Verweiskraft der *analogia crucis* (W. Jens). Die Wahrnehmung des realen Leidens in und an der Gesellschaft ist aber nicht an Kunstwerke gebunden und bedarf nicht des Umwegs über Schleiermacher, Hölderlin und Goethe (vgl. 55ff). Das Verdienst des Autors liegt darin, die Notwendigkeit und Fruchtbarkeit des Ansatzes einer Praktischen Theologie »als Kunst der Wahrnehmung« erwiesen zu haben. Die konkrete Ausführung der Einsichten im Blick auf die Handlungsfelder der Praktischen Theologie fehlt noch; in den meisten Fällen bleibt es bei programmatischen, appellartigen Sätzen (z.B. 49, 65, 122, 129). Der Verf. bietet für diese noch zu leistende Aufgabe eine anregende »Ästhetik in theologischer Perspektive«. Zur Religionspädagogik, die an wenigen Stellen erscheint (121, 151f), einige ergänzende Hinweise.

4

Eine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre widerspricht einem instrumentellen Verständnis religiöser Lernprozesse, begrüßt den »Abschied vom Bescheidwissen« (H. Rumpf). Religion läßt sich nicht

¹⁴ Vgl. B. Waldenfels, Art. Wahrnehmung, in: HPhG 6, München 1974, 1669-1678.

auf das reduzieren, was in der Gesellschaft als nützlich erscheint; sie stellt auf ihre Weise »das Geheimnis der Welt« dar (134, 139ff). –

Religionspädagogen/innen nehmen Heranwachsende in ihrer gegenwärtigen Wirklichkeit wahr. Befunde empirischer Forschung können erweisen, ob das Wahrgenommene verallgemeinerungsfähig ist. Die Wahrnehmung kann sich aber nicht allein auf diese Befunde verlassen; denn eine Wahrnehmung, die sich von der biblischen Anthropologie inspirieren läßt, betrachtet den Menschen auf seine Zukunft hin. Der Heranwachsende ist »immer schon mehr, als er aktuell zu verwirklichen vermag« (98); er ist auf das hin anzusprechen, was er sein *könnte*. –

Religiöse Lernprozesse *steigern die Wahrnehmungsfähigkeit* durch Übung der sinnlichen Wahrnehmung, durch eine Erweiterung der Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten, durch spontane und doch üb bare Freude am Spielen, Gestalten, Darstellen – an der Beanspruchung *aller Sinne*. Es finden Akte der Imagination statt, durch die die vorhandene Wirklichkeit *unterbrochen* und ihr neue Formen und Perspektiven zugeeignet werden (88). Dabei handelt es sich um eine religiöse »Grundqualifikation«. –

Religionspädagogen/innen nehmen alltagsweltliche Religion im Lebensumfeld der Heranwachsenden, deren eigene Weltkonstruktionen und Sinnentwürfe immer wieder neu wahr und versuchen, sie zu deuten.¹⁵ Materialien sind Songs, Graffiti, Video-Clips, Computer-Spiele, Comics, Werbesprüche ... Bei der Deutung können sie religiöse Traditionen wieder-erkennen (68f) sowie »spontane Daseinsäußerungen« wie Klage, Dank, Vertrauen, Erinnerung und Hoffnung oder die Suche nach dem Gelingen von Leben und nach Gerechtigkeit entdecken. –

In religiösen Lernprozessen werden Heranwachsende an diesem Vorgang der Wahrnehmung und Deutung beteiligt; sie erhalten die Möglichkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit Alltagsmythen, -symbolen und -ritualen, aber auch die Möglichkeit, Neues zu entdecken (144ff), indem sie in biblischen Texten *Verheißungen wahrnehmen*. In Verheißungen wird die Gegenwart des Menschen mit der Zukunft Gottes vermittelt. –

Religionspädagogen/innen verstehen sich selbst als Künstler, Regisseure, Mitspieler, Berater (152), die Lernprozesse nach dramaturgischen Gesichtspunkten inszenieren und einen schöpferischen Umgang mit biblischen Texten anregen (Tanz, Pantomime, Bibliodrama ...). Die höchste Kunst der Wahrnehmung besteht darin, die Wün-

15 Vgl. das Thema »Religion der Jugend wahrnehmen« in: JRP 10 (1993), Neukirchen-Vluyn 1995, 3ff. Vgl. H.-G. Heimbrock, Alltag, Außeralltäglichkeit, kreative Wahrnehmung, in: Chr. Bizer u.a. (Hg.), Theologisches geschenkt, Bovenden 1996, 85-92.

sche, Sehnsüchte, Hoffnungen Heranwachsender mit biblischen Verheißungen derart in Beziehung zu setzen, daß die Heranwachsenden ihre Bedürfnisse darin wiedererkennen und die Verheißungen die Wünsche und Hoffnungen *überbieten*.¹⁶ –

Ein an der Wahrnehmung orientiertes Lernverständnis umfaßt Stutzen, Staunen, Entdecken, Imaginieren, Mitleiden, Darstellen, Deuten, Vergleichen, Urteilen; die Fähigkeit, Dinge aus verschiedenen Perspektiven zu gestalten und zu betrachten; die Erweiterung des »Möglichkeitssinns«. Der Geheimnisstruktur der Wirklichkeit (130ff) entspricht in Lernprozessen eine »*Mehrdarbietung*« des Wirklichkeitsverständnisses (F. Maurer) über objektivierbare Tatbestände hinaus.¹⁷

16 Die verschärfte Wahrnehmung richtet sich auf die natürlichen Grundlagen unseres Lebens (z.B. auf elementare Symbole), die gesellschaftlichen Widersprüche, den Mangel, die wirklichen Bedürfnisse junger Menschen, auf die biblische Verheißung und auf das Fremde, Andere. Die Wahrnehmung des Fremden kann zu einer Korrektur und Erweiterung der Erfahrung führen, sie in Bewegung halten.

17 Vgl. zur Wahrnehmungslehre genauer: P. Biehl, Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung. Zur Bedeutung des ästhetischen Denkens für die Religionspädagogik, in: A. Grözinger und J. Lott (Hg.), *Gelebte Religion*, Rheinbach-Merzbach 1997, 380-411. Vgl. G. Hilger, Religionsunterricht als Wahrnehmungslehre, in: G. Schmuttermayr u.a. (Hg.), *Im Spannungsfeld von Tradition und Innovation*, Regensburg 1997, 399-420; D. Zilleßen, Religionspädagogische Lernwege der Wahrnehmung, in: Ders. u.a. (Hg.), *Praktisch-theologische Hermeneutik*, Rheinbach-Merzbach 1991, 59-85.

