

## Freiheit wahrnehmen – die ästhetische Dimension christlicher Lebenskunst

»Freiheit und der Weg dorthin.« So ist eine Werbeanzeige im Sommer 2001 auf der Rückseite einer TV-Programmzeitschrift überschrieben. Darunter ist der neue Peugeot 206 abgebildet, wie er über einen Gebirgspass jagt; »überragend« kommentiert dies ein Schriftbalken. Daneben ist eine Bildserie von drei Bildern in den Horizont gesetzt: Eine Künstlerin meißelt mit dem Hammer ihr Werk aus einem Gesteinsblock. So gänzlich trauen die Werbemacher der Symbolkraft ihrer bildlichen Freiheitsvision freilich nicht. Als hermeneutische Lesehilfe fügen sie am unteren Bildrand hinzu: »Die Welt sehen und Neues schaffen. Lassen Sie sich von einem faszinierenden Auto immer wieder neu inspirieren. Dort, wo Begeisterung vorherrscht, kann sich Kreativität grenzenlos entfalten. Genießend das Leben erfahren und sich vom Komfort, der Kraft und Ästhetik treiben lassen. Freuen Sie sich auf den PEUGEOT 206. [www.peugeot.de](http://www.peugeot.de)«

Der Weg zur Freiheit ist der ästhetische Weg: Neue Welt-Erkenntnis und Schaffensdrang, Faszination und Inspiration werden versprochen, grenzenlose Kreativität sowie bequemer und ästhetisch ansprechender Lebensgenuss. Die in Blick genommene Lebenskunst beginnt mit erneuerter Wahrnehmung und gestaltet sich im kreativen Prozess sowie im Genuss des Schönen.

Offensichtlich haben Auto-Werbung und Religion etwas gemeinsam: Sie versprechen neues Leben und wahre Freiheit. Die Werbung setzt dazu konsequent auf die Stilmittel der Ästhetik. Das allein dürfte für Religion und Kirche nicht genügen. Aber immerhin kann sich die christliche Religion von der Werbung erinnern lassen: Das neue Sein, die Freiheit der Kinder Gottes beginnt mit der Wahrnehmung, ist gebunden an ästhetische Prozesse. Freiheit ist als Leitbegriff nicht nur in den Sphären der Ethik, Politik und Ökonomie verankert. Freiheit im christlichen Sinn hat vielmehr auch mit spezifischen ästhetisch-religiösen Erfahrungen zu tun. Die Kunst der Freiheitsgestaltung ist nicht zuletzt eine ästhetische.<sup>1</sup>

1. Das ist zu betonen gegenüber *W. Schmid*, Philosophie der Lebenskunst. Eine

Zu fragen ist daher nach dem Verhältnis von Ästhetik und christlicher Lebenskunst.<sup>2</sup> Zu klären ist also, welchen Stellenwert ästhetische Prozesse in der christlichen Lebensführung haben, welche Bedeutung sie insbesondere für die Bildung (verstanden als Entfaltung christlicher Freiheit) einnehmen.

## I. Die ästhetische Dimension im klassischen Bildungsverständnis

Zum klassischen Bildungsbegriff gehören die Dimensionen moralischer Verantwortlichkeit, des Denkens in instrumenteller Rationalität (Verstand) und reflexiver Rationalität (Vernunft), der praktischen Werkstätigkeit und eben des Ästhetischen notwendig dazu.<sup>3</sup> Zusammenfassend nennt Wolfgang Klafki als Ziele der klassischen Bildungstheorien in ästhetischer Hinsicht »Bildung der ›Empfindsamkeit‹ (im Sinne der Verfeinerung des Empfindungsvermögens) gegenüber Naturphänomenen und menschlichem Ausdruck, Entwicklung der Einbildungskraft oder Phantasie, des Geschmacks, der Genußfähigkeit und der ästhetischen Urteilskraft, Befähigung zum Spiel und zur Geselligkeit«. <sup>4</sup> Es geht hier keineswegs allein um

Grundlegung (stw 1385), 6. Aufl. Frankfurt am Main 2000. Neben den dort genannten religiösen, politischen, naturbezogenen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Formen von Freiheit (a. a. O., 99 f.) wäre die ästhetische Form der Freiheit eigens zu würdigen. Zwar notiert Schmid, dass die moderne Gesellschaft ihre Freiheiten gerade auf dem Gebiet der Ästhetik feiere (a. a. O., 100), beschränkt sich im Folgenden dann aber doch weithin auf die Explikation einer Alltagsethik, für die ästhetische Prozesse nur am Rande relevant sind.

2. In Anschluss an W. Schmid verstehe ich darunter die Theorie und Praxis der alltäglichen Lebensführung und damit der Gestaltung der eigenen Freiheit.
3. Vgl. W. Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (Reihe Pädagogik), 5. Aufl. Weinheim/Basel 1996, 30-36. Auch heute noch dürfte die in diesem zuerst 1986 vorgetragenen Beitrag enthaltene Diagnose zutreffen: »Die in den Bildungskonzepten der deutschen Klassik wirksame Erkenntnis, daß die ästhetische Dimension spezifische Sinn- und Freiheitserfahrungen als Möglichkeit in sich birgt und daher eine unverzichtbare Perspektive allgemeiner Bildung sein müsse, ist jedenfalls, wenn ich recht sehe, bis heute weder theoretisch noch praktisch in der Breite anerkannt und im Bildungswesen verwirklicht worden« (a. a. O., 32 f.).
4. A. a. O., 33.

hohe Kunst, sondern auch um die ganze Breite der Alltagskultur und der Stilisierung des eigenen Lebens.

In Schillers »Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen« (1795) finden sich zwei Linien der Würdigung ästhetischen Handelns: Einmal wird dieses als Vorbereitung zur moralischen Vernunftbestimmung, gleichsam als Vorschule ethischer Freiheit verstanden, weil in der ästhetischen Erfahrung Gesetzmäßigkeit und Naturhaftigkeit zusammen bestehen können, was im ethischen Handeln analog geschehen soll. Zum anderen wird der Inbegriff des Menschseins gerade im zweckfreien Spiel gleichsam als Vor-Spiel guten Lebens entdeckt. »Hier also wird der ästhetische Zustand nicht mehr nur als Vorbereitungsmedium für die moralisch-politische Vernunftfähigkeit des Menschen gedeutet, sondern als qualitativ spezifische, eigenwertige menschliche Möglichkeit: Erfahrung des Glücks, menschlicher Erfüllung, erfüllter Gegenwart, in der doch zugleich immer eine über den gegenwärtigen Moment in die Zukunft reichende Erwartung, eine Hoffnung, eine zukünftige Möglichkeit des noch nicht realisierten ›guten Lebens‹, humaner Existenz aufscheint.«<sup>5</sup>

## II. Von der musischen zur ästhetisch-kulturellen Bildung

Die mehrdimensionalen Ansätze klassischer Bildung wurden – von Ausnahmen abgesehen – in der Folgezeit immer stärker auf eindimensionalen Wissenserwerb verkürzt. Das führte zum Missverständnis von Bildung als eines normativen Wissenskanons bis hin zu Dietrich Schwanitz' »Bildungs«-Bestseller.<sup>6</sup> Im 20. Jahrhundert entstanden Gegenbewegungen: In der *Kunsterzieher-Bewegung* und in der Reformpädagogik entwickelten sich neue Ansätze *ästhetischer Erziehung*: Es ging nicht primär um die Reflexion und rezeptive Aneignung von Kunstwerken, sondern um das eigene musisch-kreative Tun, also um bildnerisches Gestalten, das Theater-Laienspiel, das

5. A. a. O., 34 f.

6. D. Schwanitz, *Bildung. Alles, was man wissen muss*, Frankfurt am Main 1999. Zwar listet Schwanitz unterschiedliche Bildungsverständnisse auf (a. a. O., 394) und relativiert durch die ironische Darstellung des gesellschaftlichen »Bildungsspiels« (a. a. O., 395 ff.) und durch die Schlusswendung, Bildung sei eine Frage des Kommunikationsstils (a. a. O., 487) seinen eigenen Ansatz, bleibt insgesamt jedoch – wie ja auch der Titel anzeigt – dem Wissensparadigma verpflichtet.

gemeinsame Singen und Musizieren, gelegentlich auch Volkstanz und Gymnastik. In der schulischen Reformpädagogik wurde damit das Ziel verfolgt, aus einer rationalistischen Lehranstalt eine Lebensstätte der Jugend zu schaffen und die emotionalen Interessen und Fähigkeiten zu fördern. Spiel, Besinnung und Feier wurden in den Rang von Lebensformen der Schule erhoben. Im Programm der Musischen Bildung erhalten solche Ideen bei Georg Götsch (1895-1956) gleichsam religiöse Weihen und werden völkisch gewendet bei Ernst Krieck (1882-1947) in den Kontext nationalsozialistischer Ideologie überführt. Erst ab den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts wurden Begriff und Sache der musischen Bildung im außerkirchlichen Bereich durch das Projekt der emanzipatorisch verstandenen *soziokulturellen Bildungsarbeit* ersetzt. In den 1970er und 1980er Jahren etabliert sich hierfür der Begriff der (musisch-)kulturellen Bildung.<sup>7</sup> Nach dem »Ergänzungsplan zum Bildungsgesamtplan musisch-kulturelle Bildung« von 1977 legt der Deutsche Kulturrat 1988 und 1994 erneut eine »Konzeption Kulturelle Bildung« vor, in der unterschiedliche Konzeptionen und kulturelle Bildungsprozesse an verschiedenen Lernorten dargestellt werden. Hier bemüht man sich nun darum, die Nützlichkeit ästhetisch-kultureller Bildung für Gesellschaft und Ökonomie nachzuweisen und tendiert dazu, das Ästhetische sozialetisch zu funktionalisieren.<sup>8</sup>

Der Pädagoge Eckart Liebau begründet demgegenüber die Notwendigkeit ästhetischer Erziehung stärker anthropologisch-bildungstheoretisch, unterstreicht dabei jedoch ebenfalls deren Bedeutung für die Werteerziehung.<sup>9</sup> Sie soll »dazu beitragen, Wahrnehmungen zu erweitern, Vorstellungen und Denken zu öffnen, das Urteilen anzureichern, neue Handlungsmöglichkeiten und neue Ausdrucksformen zu erschließen, um sublimere Formen des Lebens zu ermöglichen. Die ästhetische Praxis ist eben nicht

7. Vgl. jedoch noch K. Patt-Wüst, *Alternative: Musische Bildung. Versuch einer handlungsleitenden Theorie musischer Bildung heute*, Frankfurt am Main, 1980, die emanzipatorische Elemente in den Begriff integriert.
8. »2. Kunst und Kultur sind für die Wirtschaft – als Teilbereich der Gesellschaft – unverzichtbar. Kunst und Kultur tragen immateriell und materiell – etwa durch Umwegrentabilität – zur wirtschaftlichen Entwicklung bei. ... 4. ... Schlüsselqualifikationen wie die Fähigkeit zu unkonventionellen Problemlösungen, aber auch soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit werden durch kulturelle Bildung vermittelt.« (Kulturelle Bildung, hg. vom Deutschen Kulturrat im Auftrag der Fördergesellschaft für kulturelle Bildung des Deutschen Kulturrates, Bd. 1: Konzeption Kulturelle Bildung. Analysen und Perspektiven, Essen 1994, 15.)
9. Vgl. E. Liebau, *Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe* (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung), Weinheim/München 1999, 110-133.

nur Spiel als Selbstzweck, ... die ästhetische Praxis ist vielmehr in einem elementaren Sinn grundlegend für die Entwicklung einer kultivierten Zivilisation«. <sup>10</sup> Mit ähnlicher Zielsetzung entwickelt Max Fuchs programmatisch in vielen Beiträgen unter dem Titel der *Kulturpädagogik* seine Konzeption einer Allgemeinbildung im Medium ästhetischer Arbeitsformen und Methoden. <sup>11</sup> Auch er betont dabei die starke »Verbindung von Ästhetik und Ethik«, <sup>12</sup> da die kulturelle Bildung normativ auf das Ziel humanen guten Lebens bezogen ist.

In den Konzeptionen ästhetisch-kultureller Bildung wird das Ästhetische nicht auf die Begegnung mit Kunst eingeengt. Es ist daher notwendig, statt vom Begriff der Kunst von der ästhetischen Erfahrung auszugehen.

### III. Was ist »ästhetische Erfahrung«?

Stellt man den Begriff der ästhetischen Erfahrung ins Zentrum ästhetischer Überlegungen, liegt der Vorteil darin, dass hier Ästhetik nicht sofort auf Kunst eingeengt wird, sondern alle Aspekte des Ästhetischen in den Blick kommen: <sup>13</sup> »als sinnliche Erkenntnis, als Kunstproduktion und -rezeption, als Gestaltung der Alltagswelt und herausgehobenes ›Werk‹, als Verhalten und Wahrnehmung«. <sup>14</sup> Gemeinsam ist diesen Aspekten der besondere Bezug auf die Form eines Wahrnehmungs- und Kommunikationsprozesses. »Das heißt: *in ästhetischer Erfahrung ist die Inhaltsfrage als Formfrage präsent*; darin besteht das Unterscheidende ästhetischer Erfahrung gegenüber den anderen Formen menschlicher Erfahrung.« <sup>15</sup> Weiter werden in der äs-

10. A. a. O., 132.

11. Vgl. M. Fuchs, Bildung, Kunst, Gesellschaft. Beiträge zur Theorie und Geschichte der kulturellen Bildung (Schriftenreihe der BKJ, Bd. 55), Remscheid 2000; ders., Kultur lernen. Eine Einführung in die Allgemeine Kulturpädagogik, hg. von der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e. V. (Schriftenreihe der BKJ, Bd. 27), Remscheid 1994; ders., Kulturpädagogik und gesellschaftlicher Anspruch. Theorie und Praxis (Remscheider Arbeitshilfen und Texte), Akademie Remscheid 1990.

12. M. Fuchs, Kulturpädagogik und gesellschaftlicher Anspruch (Anm. 11), 44.

13. Vgl. A. Grözinger, Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der Praktischen Theologie, 2. durchgesehene Aufl. München 1991, 122-131.

14. A. a. O., 123.

15. A. a. O., 124.

thetischen Theorie meist drei Grunddimensionen ästhetischer Erfahrung unterschieden: die rezeptive (Aisthesis), die produktive (Poiesis) sowie die kommunikative Dimension (Katharsis)<sup>16</sup>. Eine eingehende Darlegung dieser Dimensionen findet sich etwa in der Ästhetik-Theorie Immanuel Kants.<sup>17</sup> Hier wird Ästhetik zunächst als die Lehre von der Beurteilung des Schönen und Erhabenen verstanden. Diese Beurteilung geschieht nur in Rückbezüglichkeit des wahrnehmenden Subjekts auf sich selbst, auf das Verhältnis von Vorstellung und Gefühl, das heißt des Interesses des Wahrnehmenden im Akt der Wahrnehmung. Das ästhetische Interesse verfolgt keine Nützlichkeitszwecke, es ist gegenüber dem praktischen (ethischen) Interesse frei. »Das Schöne oder Erhabene ist ein Implikat der Freiheit. Folglich muss das Ästhetische höchstes Interesse an seiner Interessellosigkeit haben und sich konsequent gegen allen interessierten Zugriff – nützlicher oder moralischer Art – zur Wehr setzen. ... Die Ästhetik bildet so den Raum des interesselosen Interesses des Subjekts am Gegenstand, den Raum der Kontemplation.«<sup>18</sup> Zum Ästhetischen gehört zum anderen das »freie Spiel der Erkenntniskräfte, das Wechselspiel von rezeptiver Vorstellung und aktiver Formgebung der Vorstellung. In diesem Spiel liegt das interesselose Wohlgefallen des Subjekts an seiner Vorstellung des Gegenstandes, das im ästhetischen Urteil ausgedrückt wird.«<sup>19</sup> Solche Imaginationen bleiben aber zum Dritten nicht privat und individuell, sondern werden im ästhetischen Urteil kommuniziert und mit dem Anspruch allgemeiner Gültigkeit versehen. Das ästhetische Urteil muss sich daher kommunikativ darstellen.

Als Grundstruktur der ästhetischen Erfahrung ergibt sich demnach: *Wahrnehmung* im reflexivem Interesse (Aisthesis),<sup>20</sup> *Vorstellung* im freien

16. Vgl. a. a. O., 125.

17. Vgl. die zusammenfassende Darstellung bei S. Weyer-Menkhoff, Wozu wird christliche Religion unterrichtet? Ein Diskurs zur Notwendigkeit ästhetischer Vermittlung (Ästhetik – Theologie – Liturgik; 9), Münster u. a. 1999, 361-372.

18. A. a. O., 364.

19. A. a. O., 366.

20. Angesichts des »Wahrnehmungs«-Boom in der Praktischen Theologie ist es wichtig, den Begriff der Ästhetik nicht im weiten Sinn einfach mit aller sinnlichen Wahrnehmung gleichzusetzen. Vielmehr gilt: »Ästhetische Wahrnehmung ist ein besonderer Fall sinnlicher Wahrnehmung.« (So C. Rolle, Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, 24), Kassel 1999, 120.) Rolle unterscheidet mit Martin Seel weiterhin drei Modi ästhetischer Wahrnehmung: a) kontemplativ-ästhetisch: Hier wird von jeglicher Sinnzuschreibung abgesehen und die Distanzierung und Abstrahierung von der sonstigen Welt gesucht. b) korrespondenz-ästhetisch:

Spiel der Rezeption und *Formgebung* (Poiesis) und das *ästhetische Urteil* in normativer Kommunikation (Katharsis). *Ästhetisch-kulturelle Bildung* ist entsprechend zu bestimmen als Allgemeinbildung, die sich primär in diesen Grundstrukturen ästhetischer Erfahrung vollzieht.

#### **IV. Die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für die Bildung als Entfaltung und Gestaltung christlicher Freiheit**

Bildung soll Menschen dazu anleiten, ihrer Bestimmung – theologisch gesprochen: ihrer Freiheit als Geschöpfe und Kinder Gottes – gerecht zu werden. Es geht um die Kunst, das eigene Leben zu gestalten, ihm eine vor Gott und den Menschen sowie gegenüber der Umwelt verantwortbare Form zu geben. Für diese Kunst der Lebensgestaltung sind ästhetische Prozesse zentral – wie die klassischen Bildungstheorien zu Recht betont hatten. Bildung als freie Entfaltung des Menschen ist angewiesen auf Prozesse ästhetischer Wahrnehmung, auf Sinn-Imagination, spielerische Kreativität, rituelle und festliche Verdichtung des Lebens. Das gilt im Besonderen für die christlich-religiös motivierte Lebenskunst und Bildung. Der Gott der Bibel hat sich durch symbolisch-kulturelle Vermittlungsprozesse in die Welt inkarniert: durch prophetische Worte und Zeichenhandlungen im Volk Israel, durch das Leben, Sterben und Auferstehen Jesu Christi wie es in Verkündigung und Sakramenten vergegenwärtigt wird, durch Machttaten des Geistes in der kulturellen Produktivität Einzelner und von Gruppen. Glaube und christliche Freiheit entwickeln sich dabei in der Wahrnehmung des heiligen Gottes und seiner Taten (Aisthesis), in der Vorstellung und Darstellung des eigenen Gottesbildes und seiner Konsequenzen für die Lebenskunst (Poiesis) und in der freien, interpretierenden und wertenden Kommunikation über diese Formen von Wahrnehmung und Gestaltung in der Gemeinschaft der Gottsuchenden und Glaubenden (Katharsis).

Gegenüber gelegentlichen praktisch-theologischen Tendenzen der Abwertung ethischer und theoretisch-dogmatischer Reflexion ist an dieser Stelle daran zu erinnern, dass auch die hier betonte ästhetische Dimension der christlichen Lebenskunst sich nicht absolut setzen kann, ohne sich selbst

Die ästhetischen Dinge dienen hier zur »Stilisierung des Lebens kraft ihrer expressiven Eigenschaften« (a. a. O., 108). c) imaginativ-ästhetisch: Ästhetische Objekte repräsentieren keine Außenwelt, sondern präsentieren Bedeutung und damit neuen Sinn, den die Wahrnehmenden ihnen zuschreiben.

zu verwirken. Der Spielraum ästhetischer Freiheit verdankt sich einem Ethos der Freiheit, das gleichursprünglich in die Glaubenserfahrungen mit dem Gott Israels und Jesu Christi eingewoben ist. Die dialektische Einheit von ästhetischer, ethischer und theoretisch-wissenschaftlicher Vernunft darf nicht zugunsten eines ihrer Elemente aufgehoben werden. Christliche Freiheit entsteht und besteht nicht ohne ästhetische Wahrnehmungs- und Darstellungsprozesse, aber sie wird auch nicht ohne ethische und wissenschaftlich-theoretische Anstrengungen bewahrt werden können.

## V. Symboldidaktik, ästhetischer Unterricht in christlicher Religion und Gemeindepädagogik

Von den neueren Entwürfen zu einer ästhetisch orientierten Religions- und Gemeindepädagogik plädiert insbesondere Peter Biehls Konzeption einer Symboldidaktik für die zentrale Stellung ästhetischer Wahrnehmungsprozesse.<sup>21</sup> Biehl geht von der anthropologisch notwendigen Symbolisierungsfähigkeit des Menschen als Gestaltungsvollzug seiner Freiheit aus.<sup>22</sup> Kultur wird dabei als »Lebensform des Glaubens«<sup>23</sup> begriffen, wobei der Glaube »kulturschöpferisch und zugleich kulturkritisch«<sup>24</sup> ist. In der Trias von Wahrnehmen, Erfahren und Handeln habe die Wahrnehmung den Primat, weshalb die Religionspädagogik insgesamt als kreative Wahrnehmungslehre angelegt wird. In den biblischen Symbolgeschichten hinterlässt Gott seine Wahrnehmungsspur. Solche Spuren der Transzendenz werden nach Biehl einerseits in der Wahrnehmung des fremden Anderen, und andererseits in der Wahrnehmung der Symbole erfasst. Die Aufgabe der Religionspädagogik besteht dann darin, Wahrnehmungssituationen zu arrangieren, in denen sich die Wirklichkeit der Symbole im Dialog überlieferter und lebensweltlicher Symbole erschließt.<sup>25</sup>

21. Zuletzt *P. Biehl*, Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999; *ders.*, Symbol und Kultur. Kultur in hermeneutischer und theologischer Perspektive, in: *P. Biehl/Klaus Wegenast* (Hg.), Religionspädagogik und Kultur. Beiträge zu einer religionspädagogischen Theorie kulturell vermittelter Praxis in Kirche und Gesellschaft, Neukirchen-Vluyn 2000, 15-53.

22. Vgl. *P. Biehl*, Symbol und Kultur (Anm. 21), 17.

23. A. a. O., 19.

24. Eb d.

25. Vgl. *P. Biehl*, Festsymbole (Anm. 21), 49.



Noch stärker spitzt Stephan Weyer-Menkhoff die Forderung nach einer ästhetischen Ausrichtung des »Unterrichts in christlicher Religion« zu.<sup>26</sup> Der Unterricht in christlicher Religion habe zunächst das Faktum christologischer Vermittlung zwischen Gott und Mensch schlicht als gegeben vorauszusetzen und zu explizieren.<sup>27</sup> Wird aber christliche Religion nicht um anderer Zwecke (etwa ethischer Bildung) willen unterrichtet, sondern nur um des Vollzugs des christologischen Bekenntnisses willen, dann erfordert dies ihr »bewußtes, eben reflektiertes Begehen«.<sup>28</sup> Dies geschieht in konkreten Wahrnehmungsformen, nämlich im »Kanon Heiliger Schrift und dem Ritus Heiligen Mahles als der gegebenen Weise menschlich vernehmbarer Präsenz des Jesus Kyrios, der Kommunion Gottes und des Menschen in Christus«.<sup>29</sup> Für die Dauer des Unterrichts wird diese Voraussetzung und werden diese Formen der primären Vermittlung in Geltung versetzt. Dabei trifft die solcherart eingebrachte christliche Religion im Unterricht auf die Vielfalt der Lebensvorstellungen und -gestaltungen der Unterrichteten. Diese lebensweltlichen Kontexte werden nun ebenfalls »in religiöse Form gebracht«,<sup>30</sup> das heißt versuchsweise unter der Annahme des Wirkens einer »numinose(n) Macht«<sup>31</sup> gedeutet. Sie werden somit als Gotteserfahrungen interpretiert und geraten in Konstellation mit dem christologischen Bekenntnis.

Diese Art christlichen Unterrichts soll nun in ästhetischer Weise geschehen.<sup>32</sup> Aisthesis, Poiesis und Katharsis werden anschließend an Immanuel Kant von Weyer-Menkhoff als die drei Grunddimensionen des ästhetischen Unterrichts in christlicher Religion entfaltet.

Die *asthetische Dimension* erfordert vom christlichen Unterricht, dass in ihm Raum zur sinnlichen Präsentation von Religion gegeben sein muss. Gemeint ist nicht die didaktische Anreicherung des Unterrichts durch ästhetische Methoden, sondern die sinnliche Inszenierung als Grundmodus des christlichen Unterrichts. »Im Unterricht christlicher Religion wären also Gebete zu sprechen, Bibeltex-te als Heilige Schrift zu rezitieren, Segen zu spenden, das Heilige Mahl zu halten etc.«<sup>33</sup> Dieser ästhetische Grundmodus führt gleichzeitig die ästhetische Distanz zwischen der präsentierten Darstellung und den wahrnehmenden Subjekten mit sich: Diese sollen weder

26. S. Weyer-Menkhoff, a. a. O. (Anm. 17).

27. Vgl. a. a. O., 344.

28. A. a. O., 354.

29. Ebd.

30. A. a. O., 357.

31. Ebd.

32. Vgl. a. a. O., 360-405.

33. A. a. O., 375.

instrumentalisiert noch indoktriniert werden, sie sind echtes Gegenüber in einer symmetrischen Kommunikation.

Die *poietische Dimension* des Unterrichts christlicher Religion bringt die reflexive Aktivität und die eigenen Gestaltungen der Wahrnehmenden ins Spiel. Die Impression der Wahrnehmung der Inszenierungen christlicher Religion sucht sich ihre Expression in eigenen Darstellungen der Unterrichteten. So werden verschiedene religiöse Darstellungen miteinander ins Spiel gebracht, was dazu führen kann, dass sich im Unterricht »ein neues Wort Gottes hörbar«<sup>34</sup> macht.

Durch die dritte *kathartische Dimension* des Unterrichts in christlicher Religion wird der Anspruch auf ästhetische Allgemeingültigkeit, hier der Wahrheitsanspruch christlicher Religion, festgestellt. Diese Allgemeingültigkeit kann nur »kommunikativ in einem Prozeß umfassender und intersubjektiver Bewusstwerdung«<sup>35</sup> geschehen. Dazu werden zunächst die Voraussetzungen, der Verlauf und die Ergebnisse des Unterrichts bewusst gemacht. Sodann ist ein Austausch über die ästhetischen Erfahrungen nötig, in den auch Stimmen aus Theologie, gesundem Menschenverstand und Dogmatik zu integrieren sind. Schließlich wird der Vergleich mit alltagsweltlichen Lebenserfahrungen gesucht, wodurch die Perspektiven der alltäglichen Bewusstseinsinhalte verändert werden. Ziel ist dabei nicht eine Ersetzung der bisherigen Lebenswelt durch eine christliche Lebenswelt, sondern eine Verknüpfung beider Welten in der »Hoffnung auf Wandlung«<sup>36</sup> und mit dem Ziel, »daß andere Möglichkeiten möglich werden«.<sup>37</sup>

Der ästhetisch vermittelte Unterricht in christlicher Religion geschieht nicht um anderer, etwa bildender, moralischer, erziehender oder therapeutischer Zwecke willen, sondern um seiner selbst willen: als *freies Spiel*. In diesem Spiel geht menschliches und göttliches Handeln ineinander – nicht notwendig, aber potenziell. Der Glaube ist nicht durch Unterricht herstellbar, sondern wird durch Gott in seinem Geist in der Teilhabe im ästhetischen Spiel geschenkt. So aber kann sich Kirche bilden.<sup>38</sup>

Mit Weyer-Menkhoff ist an der Notwendigkeit einer primären Vermittlung von Religion im Kontext christlicher Bildung festzuhalten. Ein Zentrum hat christliche Bildung in der Tat in der aktuellen Begegnung mit den Inszenierungen der biblischen Botschaft und der christlichen Liturgie.<sup>39</sup> Gleichursprünglich jedoch gehört die Auseinandersetzung um die

34. A.a.O., 386.

35. A.a.O., 390.

36. A.a.O., 392.

37. A.a.O., 393.

38. Vgl. a.a.O., 400.

Wege der Entwicklung und Festigung des jüdisch-christlichen Ethos zur christlichen Bildung dazu. Deshalb kann Weyer-Menkhoffs Ablehnung jeglicher ethischer oder bildungstheoretischer Begründung christlichen Unterrichts kaum überzeugen.<sup>40</sup> Jedenfalls müsste deutlicher werden, dass sich in der jüdisch-christlichen Tradition das Heilige nicht nur aktuell in ästhetischen Inszenierungen erschließt, sondern auch in weisheitliche und ethisch-normative Traditionen eingelagert ist, die deshalb auch primär zum Gegenstand des christlichen Unterrichts werden müssen.

Dass die (Aus-)Bildung christlicher Lebenskunst nicht allein am Lernort Schule geschehen kann, dürfte unbestritten sein. Gerade in den Bildungsveranstaltungen der christlichen Gemeinden hat solche Bildung für Heranwachsende wie Erwachsene ihren Ort. Schüler und Freunde Hennings Schröers haben dazu kürzlich den Begriff der Gemeindepädagogik im Anschluss an einen entsprechenden Vorschlag Schröers zum Leitbegriff erhoben.<sup>41</sup> Susanne Wolf-Withöft rückt in diesem Kontext zu Recht den Spielbegriff ins Zentrum ihrer Überlegungen zur Gemeindepädagogik.<sup>42</sup> »Spiel als Energiequelle hat öffnenden Charakter, indem es in Bewegung setzt, in die Gemeinschaft ruft, performative Regelstrukturen entstehen lässt, die Raum ermöglichen, indem es in Kunst Dauer verleiht, zeitlich

39. Der liturgisch-rituelle Aspekt ästhetisch-religiöser Bildung darf jedoch nicht auf das Abendmahl eingeengt werden, wie es weithin bei Weyer-Menkhoff geschieht. Gerade auch die Taufe sowie der weite Bereich der Segenshandlungen gehört mit zum Repertoire christlicher Riten, die in christlicher (liturgisch-spiritueller) Bildung zu vermitteln sind.
40. Weyer-Menkhoffs einseitige Konzentration auf das christologische Bekenntnis als Grundlage des christlichen Unterrichts lässt ihn in eine unglückliche Frontstellung gegenüber ethisch oder identitäts- sowie bildungstheoretisch begründeten Konzeptionen geraten. Dem korrespondiert theologisch der Ausfall schöpfungstheologischer und pneumatologischer Kategorien. Insofern wäre eine trinitarische Erweiterung der Begründungsfigur des ästhetischen Unterrichts in christlicher Religion wünschenswert.
41. G. Fermor/G. Ruddat/H. Schroeter-Wittke (Hg.), Gemeindepädagogik (Hermeneutica, 11) FS H. Schröer zum 70. Geburtstag, Rheinbach 2001. Schröer hatte den Begriff vorgeschlagen: H. Schröer, Kultur als Lebensform des Glaubens, in: P. Biehl/K. Wegenast (Hg.), Religionspädagogik und Kultur (Anm. 21), 125-139, 139; sowie *ders.*, Gemeindepädagogik wohin? Bilanz einer realen Utopie, in: JRP 12, 1995, 161-177, 176. Allerdings bleibt dieser Begriff weithin vage und ungeklärt, wird etwa nicht mit den oben zitierten neueren kulturpädagogischen Theorien in Beziehung gesetzt. So hat er derzeit wohl eher heuristischen Wert denn systembildende Kraft.
42. S. Wolf-Withöft, Spieltheoretische Aspekte einer Gemeindepädagogik, in: G. Fermor/G. Ruddat/H. Schroeter-Wittke (Hg.), a. a. O. (Anm. 41), 59-74.

über sich hinausweist und schließlich in der Sprache der Freiheit mündet.«<sup>43</sup> Die Gemeindegkulturpädagogik hätte offene Spiele zu inszenieren, offen auch für fremde Einflüsse und Spielpartner von außen und die Perspektive des Glaubenszweifels. Wolf-Withöft nennt als Spiel-Bereiche eine erneuerte Bibelkultur sowie liturgische Spiel-Kultur zwischen Experiment und Tradition.<sup>44</sup>

## **VI. Wahrnehmung – Gestaltung – Kritik als Grundmodi ästhetischer christlicher Lebenskunst**

Die ästhetische Dimension christlicher Lebenskunst erweist sich als unhintergebar: Ästhetische Wahrnehmung, Deutung von Symbolen in eigenständiger Interpretation und kommunikativer Würdigung, das Begehen von Riten und das Feiern von Festen sowie das Erspielen des Evangeliums in vielfältigen Formen sind grundlegend für die Entwicklung und Erhaltung des christlichen Glaubens und der christlichen Freiheit. Ohne Visionen und Imaginationen, ohne rituelle Erneuerung und Bestätigung, aber auch ohne kommunikative Kritik entwickelt und entfaltet sich die Freiheit eines Christenmenschen nicht. Deshalb muss die Kirche ein elementares Interesse an ästhetischen Prozessen und an ästhetisch-kultureller Bildung haben. Deren Hauptaufgaben wären:

1. *Wahrnehmungsschulung*: Kinder, Jugendliche und Erwachsene sollen sensibilisiert werden für die symbolischen Selbstvorstellungen Gottes und die kulturellen Darstellungsformen des Glaubens. Weil religiöse Sinndeutungen heute in die alltagskulturellen Symbolprozesse ein- bzw. aus der kirchlichen Perspektive ausgewandert sind, ist eine Didaktik der religiösen Kommunikation nötig, die sich bewusst den lebensweltlichen Phänomenen der Symbolisierung von Sinn und Religion zuwendet und sie in fruchtbare Konstellationen mit den tradierten Symbolen der christlichen Freiheit bringt.
2. *Anleitung zur eigenen ästhetischen Gestaltung* von Gottes- und Freiheitsvorstellungen.
3. *Entwicklung eines kritisch-ästhetischen Urteilsvermögens* zur Unterscheidung der Geister auf dem Feld der Ästhetik.

43. S. Wolf-Withöft, a. a. O., 62.

44. Gerade das Spiel ermöglicht im übrigen Verbindungen von ästhetischen und ethischen Bildungserfahrungen.

Auch über einem Prospekt der christlichen Lebenskunst könnte das eingangs zitierte Werbe-Motto stehen: »Freiheit – und der Weg dorthin.« Die bildlichen Visionen dieses Weges steuern die Wahrnehmenden nun allerdings selbst bei – unter Aufnahme tradierter religiöser Symbole. Und im Subtext könnte es heißen:

»Die göttlichen Zukunfts-Visionen für unsere Welt entdecken. Lassen Sie sich Freiheit schenken. Nehmen Sie die befreienden Taten Gottes und damit ihre eigene Freiheit wahr. Öffnen Sie alle Sinne für die Spuren des heilsamen Wirkens Gottes in der Welt. Und lassen Sie sich von seinem Geist immer wieder neu dazu inspirieren, ihre Gottesvorstellungen und ihr Leben kunstvoll zu gestalten und zu entwickeln. Treten Sie ein in das Gespräch über die Erfahrungen des Heiligen und lebensförderliche Lebensformen nach dem Maßstab von Liebe, Gerechtigkeit und Barmherzigkeit. Die Kunst des Lebens beginnt mit der Wahrnehmung der Freiheit und bezeugt sich in ihrem verantwortlichen Gebrauch. Aber das Beste ist: Die Würde Ihres Lebens hängt nicht vom Erfolg Ihrer Lebensgestaltung ab. [www.christliche-lebenskunst.de](http://www.christliche-lebenskunst.de).«