

E4 – Ästhetik

Stefan Altmeyer

„Ästhetik ist der Widerspruch der Philosophie gegen die Totalitätsansprüche des rationalen Denkens.“ (Schüller 2013, 9) An diesem programmatischen Statement wird unmittelbar deutlich, warum Begriff und Gegenstand der Ästhetik durchweg polarisieren: Zum einen scheint sich hier wie in einem Auffangbecken alles Unbehagen gegenüber den Rationalisierungs- und Funktionalisierungslogiken der (spät-)modernen Denk- und Lebensweise zu sammeln. Zum anderen regt sich dort ein umgekehrtes Unbehagen, wo das Vermissen einer nicht nur rationalen und funktionalen Welt und von zweckfreiem Tun in die Gegenbewegung anti-rationaler, entpolitisierte und unverbindlicher, eben ‚ästhetisierender‘ Lebensentwürfe und Denkmuster umschlägt. Ästhetik steht genau in dieser polaren Spannung zwischen Versprechen und Verdacht, die sich im Bereich des Religiösen strukturanalog wiederholt. Denn auch Religion lässt sich verstehen als eine Zeichen- und Ausdruckskultur für die transzendenzbezogenen Dimensionen des Lebens, als Platzhalter für die Unverfügbarkeit der Existenz, als Versprechen des Unbedingten, das jedoch stets unter dem Verdacht von Projektion und Weltflucht steht. Das Religiöse und das Ästhetische berühren sich sowohl in ihrem Versprechen von Sinntiefe und Ganzheit wie in dem steten Verdacht, als bloße Oberflächenphänomene entlarvt zu werden.

1 Profil

Begriff und Gegenstand. Das Wort ‚Ästhetik‘ ist eine Neuschöpfung des 18. Jahrhunderts in Anlehnung an das griech. *αἰσθάνεσθαι* („durch die Sinne wahrnehmen, empfinden, fühlen“). *Alexander Gottlieb Baumgarten* fordert erstmals 1735 die Einführung eines neuen philosophischen Traktats namens ‚Ästhetik‘ (vgl. Ritter 1971). Das zentrale Anliegen der schon wenige Jahrzehnte später fest etablierten Disziplin ist es, der sinnlichen Erkenntnis einen Eigenwert neben der Erkenntnis durch den Verstand zuzuordnen und so die im Zuge von Humanismus und Aufklärung sich emanzipierende Kunst als eigenständige Darstellung und Deutung von Welt zu denken. Sie sieht es als ihre Aufgabe, die Wahrheit, wie sie im Schönen in Kunst und Natur empfunden wird, mit der philosophischen Wahrheit, wie sie vom Verstand erschlossen wird, zu versöhnen bzw. wenigstens deren Verhältnis zu bestimmen. Moderne Ästhetik hat sich seither vor allem innerhalb des hier gesteckten dreifachen Bezugsrahmens entfaltet: als Reflexion des Schönen, der Kunst und (als Grundlagenflexion) der rezeptiven und produktiven sinnlichen Erkenntnistätigkeit des Menschen.

Philosophische Ästhetik. Die Ursprünge des Begriffs wie auch der Sache liegen in der griechischen Antike. Von Bedeutung ist vor allem die polare Konstellation bei *Platon* und *Aristoteles*, die sich wie ein Urbild der ästhetischen Spannung ‚Verdacht-Versprechen‘ lesen lässt. *Platon* unterscheidet erstmals zwischen Sinneswahrnehmung (*αἴσθησις*) und Denken, wobei er die wahren Ideen nur dem Denken zugänglich sieht und daher Wahrnehmung nicht zur Erkenntnis, sondern zur Meinung (*δόξα*) rechnet. Dem entspricht sein Ziel, die Kunst unter die Kontrolle des Denkens und der politisch-ethischen Ordnung zu bringen. *Aristoteles* hingegen lässt sich als Vertreter einer positiven Theorie der sinnlichen Erkenntnis lesen, denn in der sinnlichen Wahrnehmung beginnt für ihn alles Wissen, das nicht im Gegensatz zur rationalen Erkenntnis steht, sondern darin verallgemeinernd weitergeführt wird. Insofern kann auch Kunst insbesondere in ihrer reinigenden Funktion (*κάθαρσις*) zu einer besseren Verwirklichung des Guten und zur Erkenntnis der Wahren führen. Die philosophische Ästhetik entsteht in einer Art Wiederkehr dieser Konstellation vor dem Hintergrund moderner Subjektivität. In dem Maße, wie sich *René Descartes‘* Diktum ‚Ich denke, also bin ich‘ als subjekttheoretische Grundformel durchsetzt, entsteht ein „Absolutismus des logischen Intellekts“ (Schüller 2013, 9), der Sinnlichkeit und Empfinden sowie in gleichem Maße auch Religiosität und Glaube einem grundlegenden Zweifel unterzieht. Ästhetik entsteht aus dem Unbehagen gegen diese reduktive Sichtweise und ist die Reflexion auf die Leerstellen der modernen Trennung zwischen denkendem Subjekt und stummem Objekt. Als wissenschaftliche Disziplin versucht sie den Primat des begrifflichen Denkens in der Form des Denkens selbst zu kritisieren. Oder überspitzt formuliert: Im Ästhetischen erhebt das ‚Ich empfinde, also bin

ich' Einspruch gegen die Vorherrschaft des Begrifflichen über das Nicht-Begriffliche: „Wo das Schöne zum Ding, der heilige Hain zu Holz, der Tempel zu Klötzen und Steinen“ werden, fragt Ästhetik nach „dem Zusammenhang der Entzweiung“ (Ritter 1971, 564).

Pädagogische Ästhetik und ästhetische Bildung. Schon um 1800 ist Ästhetik ein Schlüsselthema der Diskurse innerhalb der noch jungen pädagogischen Wissenschaft (vgl. Parmentier 2004, 11). Dies hängt damit zusammen, dass das Programm der modernen Subjektivität an sich selbst schon ein Bildungsprojekt darstellt. Insofern bilden die erkenntnistheoretischen Pole des ‚Ich denke‘ und ‚Ich empfinde‘ auch das entscheidende Spannungsfeld pädagogischer Ästhetik. Die in dieser Zeit entstehende Idee der ästhetischen Bildung geht daher auch weit über Kunsterziehung hinaus und ist vielmehr gerade der Versuch, beide Pole im Ideal des gebildeten Menschen miteinander zu versöhnen, wie es sich paradigmatisch bei *Friedrich Schiller* ablesen lässt: Im Umgang mit dem Schönen in Kunst und Natur, in der Übung des Empfindens und Gestaltens sowie in der Schulung des Geschmacksurteils (im Sinne *Immanuel Kants*) als des vernunftmäßigen Umgangs mit ästhetischen Empfindungen sollen sich rationale wie moralische Fähigkeiten zu einer je individuellen Einheit vereinigen, die im gesellschaftlichen Ganzen zur Entstehung einer vernünftigen und deshalb humanen Ordnung beitragen kann. Auch wo ein solcherart emphatischer Bildungsbegriff heute skeptisch gesehen wird, ist doch die kritische Pointe von bleibender Relevanz, nämlich die Vorstellung eines im Ästhetischen aufgehobenen Widerstands gegen alle Versuche, Bildung auf Zwecke und Funktionen zu reduzieren.

Theologische Ästhetik lässt sich als durch die moderne Subjektivität gestellte Aufgabe verstehen, das ‚Ich denke‘ und ‚Ich empfinde‘ mit dem ‚Ich glaube‘ ins Verhältnis zu setzen. Noch im unmittelbaren Entstehungskontext der Ästhetik gelingt es *Friedrich D.E. Schleiermacher*, Theologie in das Denken der Zeit zu übersetzen, indem er das Religiöse innerhalb ästhetischer Kategorien wie Anschauung, Geschmack, Gefühl, Ergriffenheit reformuliert und damit sehr nahe am ästhetischen Empfinden verortet. Anders in der katholischen Theologie des 20. Jahrhunderts, wo im Gegensatzpaar einer theologischen Ästhetik *von oben* oder *von unten* die alte *Platon-Aristoteles*-Konstellation wiederkehrt. *Hans Urs von Balthasar* will mit kritischem Blick auf die moderne Subjektivität aufdecken, wie die Welt als „Transparent“ (ders. 1988, 538) der Herrlichkeit Gottes gedacht und in einem kontemplativen Sinn geschaut werden kann. Hier wird Ästhetik zur theologischen Schlüsselkategorie, um die Offenbarung Gottes als der Erfahrung des Menschen zugänglich zu begründen, ohne zuerst den Weg der philosophischen Vernunftreflexion zu gehen: Das ‚Ich glaube‘ grenzt sich im Sinne einer theologischen Ästhetik ‚von oben‘ scharf ab vom ‚Ich denke‘, indem es eine ganz eigene Form des ‚Ich empfinde‘, das „Glaubenslicht“ (ebd., 123), postuliert. Von daher ist die Oppositionsstellung mit *Karl Rahner* verständlich, in dessen trans-

zental-anthropologischer Denkweise sich theologische Ästhetik ‚von unten‘ als Reflexion der sinnlichen Erkenntnistätigkeit des Menschen in Annäherung an das göttliche Geheimnis zu entfalten hat. Ihr Gegenstand ist die Wahrnehmbarkeit Gottes in der Begegnung mit Welt und Mitmensch (vgl. Viladesau 1999, 37). Fragen der ästhetischen Bildung werden somit zur theologischen Schlüsselfrage.

2 Rezeption

Die in der Aufklärung zutage tretende, durchaus ambivalente ‚Familienähnlichkeit‘ zwischen dem Ästhetischen und dem Religiösen lässt sich auch im Bereich religiöser Sozialisation und Bildung entdecken, deren Wurzeln in einer ‚vormodernen‘ Praxis des Glaubens und Lernens liegen, in der beide Bereiche aufs Engste miteinander verwoben sind: Religiöses Lernen ist über Jahrhunderte hinweg „vielsinniges Lernen“ (Schröder 2012, 64), seine Form ist nicht der intentional geleitete Unterricht, sondern das selbstverständliche Mitleben und Mitfeiern als Enkulturation in eine durch und durch christlich geformte Lebenswelt. Von daher spielen ästhetische Gegenstände (Kirchenraum, Bilder, Figuren) und Praktiken (szenische Spiele, Riten, Liturgie, Lieder) eine entscheidende Rolle. Noch vor der Entstehung intentionaler Unterrichtsformen und deren systematischer Reflexion ist also von einer ästhetischen Praxis religiösen Lernens zu sprechen, von der aus die seit dem 19. Jahrhundert dominierende Ausrichtung auf Unterricht als „eine Engführung“ (ebd.) erscheint.

Aus gegenwärtiger Perspektive lassen sich drei Formen unterscheiden, in denen sich eine ausdrückliche religionspädagogische Rezeption der Ästhetik vollzieht, und zwar:

(1) *Religiöses Lernen an ästhetischen Gegenständen*: Mit didaktischem Schwerpunkt geht es hier um die Rolle ästhetischer Objekte in religiösen Lernprozessen. Wie lassen sich Lieder und Musik, Plastik, Film usw. sowie – mit deutlicher religionsdidaktischer Vorliebe – Bilder im Sinne der Ziele religiösen Lernens einsetzen? Herrscht in Katechismen und Kinderbibeln bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts noch ein illustrativer Umgang mit Bildern vor, hat sich nicht zuletzt durch die Religionsbuchentwicklung und bilddidaktische Forschungen (vgl. Lange 1995; Gärtner 2011) eine breite religionsunterrichtliche Bildkultur entwickelt. Kunstwerke fungieren als „Türöffner“ für religiöse Themen und einen sensibel wahrnehmenden Blick auf die Welt.“ (Burrichter/Gärtner 2014, 11) Einen Schwerpunkt legen bisherige Zugänge auf einen *rezeptiven* Umgang mit Kunst, *produktive* ästhetische Tätigkeiten treten demgegenüber in den Hintergrund. Inzwischen vorliegende erste empirische Erkenntnisse lassen erkennen, dass allzu optimistische Erwartungen an die Wirksamkeit der Arbeit mit Bildern im Re-

ligionsunterricht zugunsten einer realistischeren Einschätzung revidiert werden müssen (vgl. Gärtner 2013).

(2) *Ästhetik als Dimension von Religion und Bildung*: In dieser Rezeptionslinie wird Ästhetik nicht zuerst auf bestimmte Objekte bezogen, sondern als eine Dimension der infrage stehenden Praxen verstanden. In diesem Sinne spricht *Joachim Kunstmann* (2002) von einer „ästhetischen Signatur“ von Religion und Bildung und rückt in der Tradition *Schleiermachers* religiöse und ästhetische Bildung aufs Engste zusammen: „Religion wird *durch ihre Wahrnehmung* gelernt“ (ebd., 370), also im Umkehrschluss weniger durch Unterricht und reflektierende Distanz als „durch Religion“ (ebd., 435) selbst. Anders als in diesem kulturtheologischen Ansatz argumentiert *Stefan Altmeyer* (2006) im Sinne einer korrelativen Theologie. Das Ästhetische soll hier nicht mit Religion und Lernen ineinsfallen, sondern als Dimension verstanden werden, die neben der inhaltlichen, intersubjektiven und kontextuellen an jeder Praxis des Glaubens und Lernens beteiligt ist: als Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit. Diese ‚religiös-ästhetische Kompetenz‘ ist nicht nur im Umgang mit ästhetischen Gegenständen im engeren Sinn, sondern für jeden Gegenstand religiöser Bildung von Bedeutung.

(3) *Ästhetik als wissenschaftstheoretischer Leitbegriff*: Für das dritte Rezeptionsmuster ist *Rudolf Bohren* wegweisend, der bereits früh den Vorschlag gemacht hat, Praktische Theologie insgesamt „als theologische Ästhetik“ (ders. 1975) zu entwerfen und damit das Theorie-Praxis-Verhältnis neu zu denken. Gegen ein instrumentell verstandenes Handlungsmodell votiert er dafür, Praxis als „Schön-Werden Gottes in der Welt“ (ebd., 93) zu verstehen. Religiöse und kirchliche Praxis kann man dann nicht ‚optimieren‘ wollen, sondern sie ist theologisch kritisch danach zu befragen, ob in ihrer Gestalt das „Praktisch-Werden Gottes“ (ebd.) erfahrbar wird. Diesen Impuls aufnehmend und ergänzt um eine systematische Rezeption philosophisch-ästhetischer Positionen entwirft *Albrecht Grözinger* eine Praktische Theologie als „Kunst der Wahrnehmung“ (1995), die sich als Gegenmodell handlungstheoretischer Konzepte versteht.

3 Potenzial

Nach einem beachtlichen Höhepunkt der Diskussion über eine mögliche „ästhetische Wende der Religionspädagogik“ (Altmeyer 2009) um die Jahrtausendwende ist der Diskurs heute weitgehend zur Ruhe gekommen. Zumindest scheinen die großen programmatischen Entwürfe, Praktische Theologie insgesamt als Ästhetik und religiöse Bildung als eigentlich ästhetische Bildung zu denken, nach breiter und differenzierter Kritik ausdiskutiert zu sein. Stattdessen richtet sich die Aufmerksamkeit inzwischen auf konkretere didaktische Fragestellungen und den

Versuch, die Dimension des Ästhetischen innerhalb des religiösen Lernens auch empirisch zu erfassen und zu evaluieren. Das entscheidende Potenzial liegt in der Idee einer *integralen ästhetischen Bildung in Sachen Religion* (vgl. Bitter 2006, 234), die sowohl nach konkreten ästhetischen Gegenständen wie nach der ästhetischen Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit der Lernenden fragt und diese in eine kritisch-produktive Beziehung zu bringen versucht. Nicht zuletzt die geschichtliche Entwicklung der Ästhetik in ihrem spannungsvollen Verhältnis zur Erkenntnislehre hier und zur Theologie dort lässt die bleibende Aufgabe einer solchen integralen Bildung erkennen: Das ‚Ich denke‘ wie das ‚Ich empfinde‘ und schließlich das ‚Ich glaube‘ sind in ihrem jeweiligen Eigenwert für die Entwicklung reflektierter Subjektivität anzuerkennen und aufeinander zu beziehen, ohne einem dieser Pole eine vorrangige oder exklusive Stellung einzuräumen. Bildung wäre dort, wo Welt und Leben als *Deutungsaufgabe* erscheinen, die rationale, ästhetische und religiöse Zugänge gleichermaßen in Anspruch nimmt.

Literatur

Altmeyer, Stefan (2006), Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen, Stuttgart – Ders. (2009), Ästhetische Wende der Religionspädagogik?, in: *ThZ* 118 (4/2009) 356–366 – Balthasar, Hans Urs von (1988), Herrlichkeit. Eine theologische Ästhetik. Bd. 1: Schau der Gestalt, Einsiedeln – Bitter, Gottfried (2006), Ästhetische Bildung, in: *NHRPG*, 233–238 – Bohren, Rudolf (1975), Daß Gott schön werde. Praktische Theologie als theologische Ästhetik, München – Burrichter, Rita / Gärtner, Claudia (2014), Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht, München – Gärtner, Claudia (2011), Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe, Freiburg/Br. – Dies. (2013), Wie pädagogisch ist das Ästhetische und wie ästhetisch ist die Religionspädagogik?, in: Altmeyer, Stefan / Bitter, Gottfried / Theis, Joachim (Hg.), *Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele*, Stuttgart, 115–126 – Grözinger, Albrecht (1995), Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung, Gütersloh – Kunstmann, Joachim (2002), Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse, Gütersloh – Lange, Günter (1995), Ästhetische Bildung im Horizont religionspädagogischer Reflexion, in: Ziebertz, Hans-Georg / Simon, Werner (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf, 339–350 – Parmentier, Michael (2004), Ästhetische Bildung, in: Benner, Dietrich / Oelkers, Jürgen (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim, 11–32 – Ritter, Joachim (1971), Ästhetik, ästhetisch, in: *HWP* 1, 555–580 – Schröder, Bernd (2012), *Religionspädagogik*, Tübingen – Schüller, Marco (2013), *Texte zur Ästhetik. Eine kommentierte Anthologie*, Darmstadt 2013 – Viladesau, Richard (1999), *Theological aesthetics. God in imagination, beauty, and art*, New York