

Zweitveröffentlichung



Hilger, Georg; Lindner, Konstantin

Ästhetik und Ethik : Religionspädagogische Anmerkungen

Datum der Zweitveröffentlichung: 05.06.2023

Akzeptiertes Manuskript (Postprint), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-5967

Erstveröffentlichung

Hilger, Georg; Lindner, Konstantin: Ästhetik und Ethik : Religionspädagogische Anmerkungen. In: Aus Liebe zu Gott - im Dienst an den Menschen : spirituelle, pastorale und ökumenische Dimensionen der Moraltheologie ; Festschrift für Herbert Schlögel. Schlögl-Flierl, Kerstin; Prüller-Jagenteufel, Gunter (Hg). Münster : Aschendorff, 2014. S. 229-238.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis des/der Rechteinhaber(s) einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Ästhetik und Ethik

Religionspädagogische Anmerkungen

GEORG HILGER/KONSTANTIN LINDNER

Das Kunstwerk „The young family“ der Australierin Patricia Piccinini wurde auf der Kunstbiennale Venedig im Jahr 2003 zum Publikumsfavoriten und löste zugleich kontroverse Diskussionen aus. Was zeigt die Silikonplastik? Auf einem weißen, hundedeckenähnlich geschnittenen Untergrund liegt ein ‚lebensgroßes‘, hündinnenähnliches Wesen, das drei kleinere Wesen säugt; zudem ruht ein weiteres kleines ‚Etwas‘ in unmittelbarer Nähe auf dem Rücken. Irritierend daran ist, dass die Wesen alle kein Hundefell, sondern menschlich-nackte Haut, menschliche Arme und Beine sowie menschliche Gesichtszüge haben. Letztere wiederum paaren sich jedoch mit Hundeschlappohren und einer hündischen Kopfform. „Die junge Familie“ zog viele Besucherinnen und Besucher in den Bann: Das Kunstwerk verstörte zum einen herkömmliche Wahrnehmungsgewohnheiten, zum anderen motivierte es zu Fragestellungen hinsichtlich des gentechnischen Fortschritts (hier: Mensch-Tier-Chimärenforschung) und dessen ethischer Bewertung.

Dieses Beispiel ist nur eines von vielen, das auf die Verzahnung von ästhetischen und ethischen Fragen und auf damit verknüpfte Bildungserfordernisse aufmerksam macht. Was diese Verzahnung an religionspädagogischem Potential birgt, steht im Fokus der nachfolgenden Darlegungen.

1. Ästhetik und Ethik – Verhältnisbestimmungen unter spätmodernen Vorzeichen

Die Pluralisierung aller Lebensbereiche charakterisiert das spätmoderne Zeitalter. Während nur noch wenige Menschen der verlorenen Ganzheit nachtrauern, tun sich doch neue Fragehorizonte auf – insbesondere in ethischer Hinsicht,¹ insofern Herausforderungen zu bewältigen sind, für die es noch keine erprobte, ‚richtige‘ Verhaltensweise gibt. Der Bedarf an Ethik steigt. Zugleich lässt sich ein Ästhetisierungstrend ausmachen: Wahrnehmung und Gestaltung haben in verschie-

1 Vgl. Jean-François LYOTARD, Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, Wien ⁴1999, 122.

densten Kontexten Konjunktur und können den Status „originärer Wahrheit“² beanspruchen.

Philosophische Diskussionen befassen sich seit langem mit der Frage, wie beide Bereiche ins Verhältnis zueinander gesetzt werden können: Begrenzt eine normierende Ethik ästhetische Freiheiten? Ist unter dem ‚Deckmantel Ästhetik‘ alles möglich? Ethik und Ästhetik sind kein Widerspruch, wie unter anderem Søren Kierkegaard in der Auseinandersetzung mit dem Ästhetizismus seiner Zeit herausarbeitete: Der Mensch muss sein Selbstsein im Rahmen ethischer Subjektivität gestalten und bedient sich dabei „ästhetischer Figuren und Kategorien als Medien der Selbstexplikation praktischer Vernunft“³. Jürgen Werbick wiederum denkt das Verhältnis hierarchisch: „Ästhetik ist gleichsam die ‚Mutter‘ der Ethik.“⁴ Praktisch-theologisch anschlussfähiger ist Albrecht Grözingers Position, der im Sinne von Kierkegaard einen antithetischen Gegensatz von ästhetischer und ethischer Haltung ausschließt und die dialektische Einheit von Ästhetik und Ethik hervorhebt.⁵ Die Sensibilität für den Anspruch und Zuspruch des Anderen und seine Wahrnehmung ermöglicht ethische Entscheidung, sich auf diesen Anruf antwortend einzulassen, und öffnet auch für die Wahrheitsfrage. Daran wird eine prägende Gemeinsamkeit beider Aspekte deutlich: „ethische Orientierungen und ästhetische Zugänge zur Wirklichkeit [erfolgen] nicht ‚an sich‘, nicht ‚autark‘“, sondern sind „*immer schon* in übergreifenden Zeichen- bzw. Kommunikationszusammenhängen“ eingebunden.⁶ Charakteristisch ist zudem die subjektive Komponente, die beiden Kontexten zu Eigen ist, wie auch deren Ambivalenz: Schreckliches kann Gegenstand von Ästhetik sein, negative Absicht oder Folgen ethische Perspektiven dominieren.

Wolfgang Welsch betont die selbstkritische sowie die kritische und damit die ethische Dimension von Ästhetik: Sie zeigt sich darin, dass das Nicht-Wahrgenommene (Anästhetische) als solches auch wahrgenommen wird, sowohl das Nicht-Sichtbare als auch die Perspektivität, Begrenztheit, die Verdrängungen der

2 Wolfgang WELSCH, *Ästhetisches Denken*, Stuttgart 2010, 56.

3 Markus LILIENTHAL, Entweder – Oder? Zur Dialektik von Ethik und Ästhetik bei Kierkegaard, in: Gerhard GAMM/Gerd KIMMERLE (Hg.), *Ethik und Ästhetik. Nachmetaphysische Perspektiven*, Tübingen 1990, 143–169, 153 f. Zur wissenschaftstheoretischen Entästhetisierung der Theologie bei Kierkegaard vgl. u. a. Hans Urs von BALTHASAR, *Herrlichkeit. Eine theologische Ästhetik*. Bd. 1. *Schau der Gestalt*, Einsiedeln 1961, 45–49.

4 Jürgen WERBICK, *Theologische Ästhetik nach dem Ende der Kunst*, in: *RpB* 3 (1992) 19–29, 28.

5 Vgl. Albrecht GRÖZINGER, *Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der Praktischen Theologie*, München 1987, 127.

6 Christoph MÜLLER, *Zum Verhältnis von Ästhetik und Ethik in der Praktischen Theologie. Perspektiven der Kasualpraxis*, in: Thomas SCHLAG/Thomas KLIE/Ralph KUNZ (Hg.), *Ästhetik und Ethik. Die öffentliche Bedeutung der praktischen Theologie*, Zürich 2007, 95–109, 95.

eigenen Wahrnehmung.⁷ Vor allem in Lebensbereichen, in denen es kein eindeutiges ‚Richtig‘ oder ‚Falsch‘ gibt, ist ästhetische Urteils- und Entscheidungsfähigkeit anzubahnen. Sie fragt nach Wahrheit, nach der Qualität und der Ausrichtung auf gutes menschliches Leben.

2. Wahrnehmungsschulung und Wertebildung – religionspädagogische Kategorien

Die obigen, knappen Verortungen verweisen bereits auf das bildende Potential von Ästhetik und Ethik. In grundsätzlicher Hinsicht beschreiben ästhetische und ethische Zugänge zwar eigenständige, bereichsspezifische Modi der Weltzuwendung, gleichwohl fokussieren sie Schnittmengen. Religionspädagogisch wiederum eröffnen sich diesbezüglich vielfältige Relevanzen – unter anderem perspektiviert die Wahrheitsfrage theologische Kontexte. Insbesondere ‚ästhetische Bildung‘ hat sich in den letzten Jahren als unaufgebbare Dimension einer am Subjekt orientierten Religionspädagogik herauskristallisiert.⁸ Ethisches Lernen wiederum markiert einen Zusammenhang, der von verschiedensten Seiten her als prägender Teil religiöser Bildungsverantwortung angesehen wird.⁹

2.1 Aufmerksamkeit und Achtsamkeit

Im wörtlichsten Sinne meint *aisthesis* sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit. Kultivierung der Sinne bedeutet unter dem Vorzeichen ästhetischer Erfahrung etwas

7 Vgl. WELSCH, Denken, 10 f.

8 Zur Bedeutung von Ästhetik für die Praktische Theologie und Religionspädagogik vgl. u. a.: GRÖZINGER, Praktische Theologie und Ästhetik; DERS., Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung, München 1995; Georg HILGER, Ästhetisches Lernen, in: DERS. u. a. (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausgabe, München 2013, 334–343; Stefan ALTMAYER, Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen, Stuttgart 2006; Claudia GÄRTNER, Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe, Freiburg i. Br. 2011; DIES., Wie pädagogisch ist das Ästhetische und wie ästhetisch ist die Religionspädagogik?, in: Stefan ALTMAYER u. a. (Hg.), Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele, Stuttgart 2013, 156–162.

9 Vgl. u. a. Bernhard DRESSLER, Zu nichts nütze – zweckfreie Welterschließung und religiöse Bildung, in: Martin W. RAMB/Joachim VALENTIN (Hg.), Natürlich Kultur. Postsäkulare Positionierungen, Paderborn 2010, 117–128; Konstantin LINDNER, Wertebildung im religionspädagogischen Horizont. Ein Systematisierungsversuch, in: RpB 68 (2012) 5–17; Elisabeth NAURATH u. a. (Hg.), Wie sich Werte bilden. Fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung, Göttingen 2013.

anderes als verobjektivierende Wahrnehmung in positivistischer Engführung, in der der Mensch in einem distanzierten und instrumentalisierenden Verhältnis der Welt gegenübersteht und dabei seine Zugehörigkeit zur Schöpfung ausblendet. Gedacht ist vielmehr an einen Modus der sinnlichen Wahrnehmung, in dem der Mensch sich auch in seinem affektiven und praktischen Verwickeltsein in Welt erfährt und sich ihr mit all seinen Sinnen rezeptiv-empfangend öffnen kann:¹⁰ In der Wahrnehmung konstituiert sich das Subjekt.

Wahrnehmungsfähigkeit als Kultivierung der Sinne und der Sinnlichkeit ist auch für das religiöse Lernen grundlegend und gehört zur Spiritualität eines gläubigen Menschen. „Ästhetik öffnet die Wahrnehmung für Religion und deren spezifische Eigenlogik“¹¹. In dieser Hinsicht kann Herbert Schlögels Hinweis gelesen werden, dass mit Blick auf die Aufforderung in GS 4, „die Zeichen der Zeit im Licht des Evangeliums zu deuten“, das „Welt-Wissen“ für in pastoralen Berufen tätige Menschen einen wichtigen Kompetenzbereich darstellt: Dazu gehören unter anderem die Fähigkeit, das eigene Umfeld in seiner Vielschichtigkeit aufmerksam aufzunehmen, und eine Sensibilität dafür, Themen, die in der Gesellschaft nicht wahrgenommen oder verdrängt werden, in Filmen, in der Literatur und in der Kunst zu entdecken.¹² Es erweist sich theologisch-propädeutisch als sinnvoll, Phänomene der Wirklichkeit in ihrer Mehrdimensionalität wahrzunehmen und eine welthafte Aufmerksamkeit und Achtsamkeit als christlich bedeutsam anzuerkennen. Ein gestörtes und zerstörendes Verhältnis des Menschen zur Welt als Schöpfung Gottes kann von daher als Mangel an Ästhetik im Sinne mangelnder Aufmerksamkeit und staunender Achtsamkeit interpretiert werden. Simone Weil beispielsweise spricht im Zusammenhang ihrer Zeitdiagnose einer Entwurzelung immer wieder von Berührung: Der Entwurzelte sei „völlig ohne jede Berührung mit dieser Welt“¹³. Einem christlich konnotierten Ästhetikverständnis, das die Welt unter der Perspektive des Evangeliums wahrnimmt, wird es darum gehen, ästhetische Erfahrung vor autoritären oder illegitimen Abhängigkeiten, etwa durch Propaganda und Manipulation, zu bewahren.

Mit ästhetischer Erfahrung kann man einen Modus der Weltzuwendung (des Wahrnehmens, Erkennens und Urteilens) bezeichnen, der in der philosophischen

10 Vgl. George REILLY, Religionsdidaktik und ästhetische Erziehung, in: RpB 22 (1988) 55–66, 56.

11 Joachim KUNSTMANN, Ästhetik oder Ethik? Zwischenbilanz zur öffentlichen Plausibilität der Praktischen Theologie, in: SCHLAG/KLIE/KUNZ, Ästhetik und Ethik, 41–48, 47.

12 Vgl. Herbert SCHLÖGEL, Profi und Profil. Zum Ethos pastoraler Berufe, Regensburg 2000, 49f.

13 Simone WEIL, Die Entwurzelung, München 1956, 71; vgl. auch: Horst RUMPF, Aufmerksamkeit, die Leere aushält. Ein Versuch sich von Simone Weil etwas sagen zu lassen, in: Hans-Günter HEIMBROCK (Hg.), Religionspädagogik und Phänomenologie, Weinheim 1998, 158–177.

Diskussion (z. B. bei Immanuel Kant) aus guten Gründen unterschieden wird von einem ‚theoretischen‘ und ‚praktischen‘ Modus. Diese Unterscheidung wäre nun im Hinblick auf Bildungsprozesse missverstanden, wenn aus ästhetischer Erfahrung das verstandesmäßig reflexive Moment und das produktive Moment ausgeklammert würden. Zur Wahrnehmung im Sinne ästhetischer Erfahrung gehören auch Verstehen, reflexives Urteilen und Handeln. Ausgehend davon lässt sich konstatieren: Überlegungen, welche Wahrnehmungsperspektiven Wirklichkeit und Lebenspraxis prägen, welche Aufmerksamkeiten zukunftsöffnend sind und den Wahrnehmenden als Subjekt stärken, treffen den Kern bildungstheoretischer Reflexion.

Im religionspädagogischen Kontext nimmt ästhetische Bildung – unter den oben erörterten Vorzeichen – religiöses Lernen unter der Perspektive einer achtsamen und aufmerksamen Wahrnehmung in den Blick und will als ‚Wahrnehmungsschule‘ für die Violdimensionalität von Welt und Leben sensibilisieren.¹⁴ Dies schließt auch die Möglichkeit ein, das alltägliche Leben achtsam, neu und anders wahrzunehmen, und umfasst auch die Infragestellung und Irritation von Wahrnehmungsgewohnheiten: nicht eine distanzierte, ‚extramundane‘ Beobachtung, die sich auf vereinnahmendes Bescheidwissen beschränkt.

Um einer Engführung ästhetischen Lernens als wert- und inhaltneutrales Wahrnehmungstraining vorzubeugen, ist es hilfreich, drei Dimensionen ästhetischer Bildung zu unterscheiden: ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit, ästhetische Gestaltungsfähigkeit, ästhetische Urteilsfähigkeit. Ästhetische Bildung beschränkt sich somit nicht auf *aisthesis* im wörtlichen Sinne, sondern weist über sinnliches Wahrnehmen hinaus auf ästhetisches Gestalten von Wirklichkeit (*poiesis*) und eröffnet Raum für das Mögliche und Erhoffte. Im Rahmen ästhetischen Urteilens (*katharsis*) gilt es, Lernenden eine kritische Bewusstseinsbildung zu ermöglichen, die sie befähigt, zwischen Humanerem und Inhumanerem, Erstrebenswertem und zu Vermeidendem zu unterscheiden, sowie für die Ambivalenz ästhetischer Kontexte sensibilisiert. Es geht dabei um ein Sich-Positionieren, um ein Mitfühlen und Mitleiden als Ausdruck von Solidarität und – unter eschatologischem Vorzeichen – um ein Gespür für eine andere oder bessere Welt, unter anderem parteinehmend auch für die ‚Zukurzgekommenen‘, Verachteten und Unterdrückten.

14 Ausführlicher dazu vgl. Georg HILGER, Wahrnehmung und Verlangsamung als religionsdidaktische Kategorien, in: HEIMBROCK, Religionspädagogik und Phänomenologie, 138–157.

2.2 Urteilsfähigkeit und Wertebildung

Der Kontext Ethik konturiert die reflexiv-inhaltliche Kategorie hinsichtlich der Frage, was gut und schlecht ist, und tangiert somit moralische Praxis unter den Vorzeichen von Systematisierung und Begründung. Insofern der ethische Modus eine eigenständige Option der Weltdeutung darstellt, gilt es, diesen in Bildungszusammenhängen zu schulen. Unter anderem aus diesem Grund kommen (religions-)pädagogische Bemühungen nicht umhin, Optionen und Reichweite ethischen Lernens auszuloten, zumal sich allen Menschen permanent die ‚Aufgabe Werte‘ stellt: Immer wieder werden Werte bzw. Werthaltungen zum Kulminationspunkt gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse. Von ihnen her entscheidet sich die/der Einzelne je subjektiv, wie sie/er Leben gestaltet, was eine Orientierungshilfe darstellt und was nicht. Diese scheinbare Subjektivität aber kann nicht abseits von Kollektiven betrachtet werden, die sich auf eine gemeinsame Wertbasis gründen und von daher beurteilen, was erstrebenswert ist. Insbesondere Religionen werden als stark wertprägende Gemeinschaften wahrgenommen. Ausgehend von ihrem Gottes- und dem damit verknüpften Menschenbild eröffnet sich ein je spezifischer wertkonstitutiver Horizont, der die Entfaltung von Moralvorstellungen fundiert. Diese ethische Wirkmächtigkeit wird gesellschaftlich registriert und mündet in unterschiedlichste Reaktionen: Abhängig vom jeweiligen Kommunikationszusammenhang kann dies zu einer kritischen Skepsis oder gar vorurteilsbehafteten Ablehnung führen oder aber zur Aufforderung, als positiv erkannte Werthaltungen durch bildende Prozesse – sei es in institutionalisierter Form oder im praktischen Realisieren – in den Horizont der Gesellschaft zu bringen und somit zum Aufbau einer sozial-humanen Struktur einen Beitrag zu leisten. Letztere Reaktionsweise scheint hinter Initiativen auf, die sich bspw. stark machen, dass es Religionsunterricht an öffentlichen Schulen gibt, insofern dieser einen elementaren Beitrag zur Wertebildung der Heranwachsenden leiste. Unter anderem Jürgen Habermas verweist darauf, dass es im Interesse einer postsäkularen Gesellschaft liege, „mit allen den kulturellen Quellen schonend umzugehen, aus denen sich das Normbewusstsein und die Solidarität von Bürgern speist“¹⁵. Es sei „nicht auszuschließen, dass sie [die Religionen] semantische Potentiale mit sich führen, die eine inspirierende Kraft für die *ganze* Gesellschaft entfalten, sobald sie ihre profanen Wahrheitsgehalte preisgeben“¹⁶. Gerade weil Religionen

15 Jürgen HABERMAS, Vorpolitische Grundlagen des demokratischen Rechtsstaates?, in: Ders./BENEDIKT XVI. [Joseph Ratzinger], Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion, Freiburg i. Br. 2006, 15–37, 32 f.

16 Jürgen HABERMAS, Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze, Frankfurt a. M. 2005, 149. Habermas spricht religiösen Überzeugungen eine Bedeutung für die Gesellschaft zu, die zu artikulieren nicht verweigert werden darf. Zugleich aber for-

über die menschlich-irdische Begrenztheit hinaus Sinn generieren, bieten sie Vernunftpotentiale, die „nicht den eigenen Vorteil zum Richtmaß des Wollens und Handelns“¹⁷ machen. Der Ethikbedarf einer pluralen Gesellschaft führt von daher dazu, dass religiösen Systemen Erwartungshaltungen und bisweilen ein Vertrauensvorschub entgegengebracht werden. Wenngleich es zwar *die* christlichen Werte – im Sinne von Werten, die lediglich von der christlichen Religion in Anspruch genommen werden – nicht gibt, so stellt der christliche Glaube auf jeden Fall einen Begründungshorizont dar, der unter diesen Prämissen in Bildungsprozesse eingebracht werden kann.¹⁸

An dieser Stelle kommt Wertebildung in ihrer Bedeutung als religionspädagogische Kategorie zum Tragen. Religiöse Lern- und Bildungsprozesse sind so anzulegen, dass sie beim sich bildenden Subjekt eine Vergewisserung über das eigene Wertegerüst anstoßen und einen Ausbau dessen befördern. Die christlich-religiöse Ethik kann in diesem Zusammenhang den Blick weiten auf alternative Optionen, Mensch und Welt zu bewerten, auf neue Kriterien, die Einordnungsgrößen ‚richtig‘ und ‚falsch‘ auszuloten. Eine diskursiv-reflexive Thematisierung verschiedener ethischer Positionen (z.B. bzgl. Fragen des Umgangs mit der Schöpfung angesichts gentechnischer Möglichkeiten) ist dabei ebenso bedeutsam wie praktische Umsetzungsoptionen (z.B. Unterstützung kirchlicher Hilfsaktionen), um den christlichen Sinnhorizont zugänglich zu machen. In diesem Zusammenhang sind theologisch fundierte und systematisiert ins Bildungsgeschehen integrierte, inhaltliche Vergewisserungen unablässig, um christlich-religiöse Begründungsmomente in ihrer Spezifität würdigen zu können.

3. ‚Sehen, Urteilen, Handeln‘ – Praktische Perspektiven

Ästhetik und Ethik stellen – wie oben dargelegt – religionspädagogische Kategorien dar, die unter bildungstheoretischem Blickwinkel zwar je eigenständigen Weltzugängen entsprechen, aus deren Zusammenschau sich jedoch religiositätsproduktive Momente ableiten lassen. Nicht zuletzt der von Joseph Cardijn entwickelte, die kirchliche Soziallehre wie auch theologisch-ethische Systemati-

dert er im Umkehrschluss Gläubige dazu auf, ihre Überzeugungen so zu versprachlichen, dass sie auch für Nicht-Gläubige verstehbar werden.

17 Konrad HILPERT, *Zentrale Fragen christlicher Ethik. Für Schule und Erwachsenenbildung*, Regensburg 2009, 205.

18 Beispielsweise erkennt Christof Mandry im christlichen Glauben an Gott, an dessen Offenbarung in Jesus Christus und an die Gegenwart des Heiligen Geistes Gründe für die Ausprägung von Werthaltungen; vgl. Christof MANDRY, *Europa als Wertegemeinschaft. Eine theologisch-ethische Studie zum politischen Selbstverständnis der Europäischen Union*, Baden-Baden 2009, 215.

sierungen prägende Dreischritt „Sehen, Urteilen, Handeln“¹⁹ verweist auf deren Verwobenheit, wenn es darum geht, Leben und Welt aus theologischer Perspektive zu reflektieren (*révision de vie*) und zu gestalten. Im Folgenden werden daher ausgewählte Aspekte des Zusammenspiels von Ästhetik und Ethik vorgestellt, die in religionspädagogisch-praktischer Hinsicht bedenkenswert sind.

3.1 Wechselseitige Verwiesenheit berücksichtigen

Wahrnehmen als ästhetische Erfahrung ist mehr als ein konstatierendes Wahrnehmen. Es grenzt sich ab von einem einseitig distanzierenden Verhältnis zur Welt und meint sensibilisiertes Wahrnehmen auch des Ausgesperrten, des Unterscheidenden und Differenten, das Wahrnehmen von dem, was Leben gelingen lässt und Leben behindert. Ästhetische Wahrnehmung will zur Stellungnahme herausfordern gegenüber der Verfasstheit des Alltags, will aufmerksam machen auf Lebensformen, die das Recht auf Leben behindern. In dieser kathartischen Dimension manifestiert sich die ethische Verwiesenheit der Ästhetik. Diese existiert grundlegend, insofern ein Individuum durch seine vorhandenen ethischen Kategorien ‚hindurch‘ wahrnimmt. Mittels der wahrnehmenden Identifikation von Neuem können neue ethische Referenzen entstehen. Wertbasiertes, ethisches Handeln wiederum verlangt Artikulation – einen letztlich ‚urästhetischen‘ Modus. Praktisch-theologisch gewendet ist daher mit Bernhard Waldenfels zu berücksichtigen, dass Aufmerksamkeit „einen ethischen Unterton [hat], nicht mehr, aber auch nicht weniger“²⁰. Dies gilt insbesondere, wenn beachtende Aufmerksamkeit übergeht in Achtung, die gegeben oder verweigert wird, und ob wir bei einer geschuldeten Aufmerksamkeit hinsehen und hinhören oder weggehen und weghören. Im Dienste von (religiöser) Bildung ist Wahrnehmung zu weiten und für Wahrnehmungsblockaden zu sensibilisieren, die je nach Situation zu überwinden sind, damit Achtsamkeit zur Achtung des Anderen werden kann. Ob es dazu kommt und antwortende Zuwendung realisiert oder ob diese verweigert wird, ist eine ethische Entscheidung. Dies gilt es bei der Initiierung religiöser Lern- und Bildungsprozesse zu berücksichtigen: Ästhetik darf nicht beim Wahrnehmen stehen bleiben, sondern braucht die urteilenden und produktiven Momente. Ethik wiederum, die lediglich kognitiv angesiedelt bliebe, verliert ihre praktische Referenz.²¹

19 Vgl. u. a. Marianne HEIMBACH-STEINS, Sozialethik, in: Herbert SCHLÖGEL u. a. (Hg.), Orientierung finden. Ethik der Lebensbereiche, Freiburg i. Br. 2008, 166–208, 176 f.

20 Bernhard WALDENFELS, Phänomenologie der Aufmerksamkeit, Frankfurt a. M. 2004, 261.

21 Vgl. hierzu u. a. die Überlegungen Martha Nussbaums bzgl. des Zusammenspiels von Ethik und Ästhetik: Martha C. NUSSBAUM, „Finely Aware and Richly Responsible“. Moral

An der Gottes- und der damit verknüpften Wahrheitsfrage lässt sich diese Aufeinanderbezogenheit in einer weiteren Hinsicht plausibilisieren: Insbesondere im ästhetischen Zugang ist es möglich, sich dem jüdisch-christlichen Gott anzunähern (vgl. spirituell-liturgische Ausdrucksweisen). Zugleich ergeben sich von der jüdisch-christlichen Beantwortung der Gottes- und Wahrheitsfrage her Begründungen für bestimmte Werthaltungen.

3.2 Christliche Sinnhorizonte zugänglich machen

Wie Wahrnehmung verwandelt, in Bewegung und auf neue Wege bringt, das lässt sich an der Heilung des blinden Bartimäus (Mk 10,46–52) nachvollziehen. Davon erzählt auch der Weg der für Phänomene so aufmerksamen Weisen aus dem Morgenland, die den Stern sehen, sich etwas von Herodes sagen lassen, losgehen, das Kind und seine Mutter sehen, ihm huldigen, sinnenfreudige Geschenke geben, sensibel sind für Traumbilder und -stimmen, und schließlich „auf einem anderen Weg heimkehren in ihr Land“ (Mt 2,12b), während Herodes als instruierter Wissender nicht selber sehen will, sich nicht auf den Weg begibt und in Jerusalem und bei sich bleibt. Viele biblische Überlieferungen bieten unter ästhetisch-ethischem Vorzeichen Potential: Sie konturieren die (heils-)bedeutsame Dimension der Wahrnehmung, sie verwandeln, eröffnen so neue Wahrnehmungsräume und regen zum (neuen) Handeln an. Diesen Sinnhorizont müssen religiöse Lern- und Bildungsprozesse zugänglich machen, um vorhandene, soziokulturell geprägte Wahrnehmungsmuster aufzubrechen und mit Wahrnehmungsweisen aus der christlichen Tradition in Berührung zu bringen. Im Diskurs damit oder durch Momente des Erprobens kann die individuelle Wahrnehmungsfähigkeit erweitert und die ethische Kompetenz produktiv vorangebracht werden. Dabei gilt es, eine diskursive, Emanzipierungen ermöglichende sinnlich-wahrnehmende Auseinandersetzung zuzulassen: Die Bildung ästhetischer Urteilsfähigkeit setzt voraus, dass jede/r Beteiligte eigene Erfahrungen in die Kommunikation einbringen oder gar ästhetische Erfahrungen machen kann – ohne Zwang und Bevormundung und im Interesse eines kommunikativen Suchens von Wahrheit. Problematisch wäre es unter anderem, wenn ein christlich geprägter Orientierungsrahmen normativ und als ‚übernahmepflichtig‘ vorgegeben würde.

Attention and the Moral Task of Literature, in: JPh 82 (1985) 515–529; vgl. auch Klaus GÜNTHER, Das gute und das schöne Leben. Ist moralisches Handeln ästhetisch und lässt sich aus ästhetischer Erfahrung moralisch lernen?, in: GAMM/KIMMERLE, Ethik, 11–37.

3.3 Funktionalisierungen vermeiden

„Religion ist nicht Ethik. [...] Religion ist nicht Ästhetik.“²² – Mit dieser programmatischen Formulierung verweist Joachim Kunstmann auf eine Schwierigkeit, die es zu vermeiden gilt. Schnell wird Religion auf die Funktion einer Wertelieferantin reduziert: Dies „kann in eine ethische Substantialisierung des christlichen Glaubens umschlagen, so dass das Anliegen von Christen auf die Realisierung bestimmter, feststehender ‚Gehalte‘ reduziert würde“²³. So wäre es beispielsweise zu ‚kurz‘ gedacht, die oben vorgestellte Piccinini-Skulptur „The young family“ vorschnell als Beweis dafür zu deuten, wozu ein Mangel an ‚christlichen Werten‘ führen könne. Ebenso finden sich auch Tendenzen, Religion vornehmlich als Anbieterin rituell-ästhetischer Vollzüge zu nutzen, ohne diese in ihrer Verwobenheit mit (christlich-)theologischer Weltdeutung bzw. Sinnstiftung wahr- und ernst zu nehmen. Religiöse Lern- und Bildungsprozesse bedürfen daher einer sensiblen Begleitung, die es den Lernenden ermöglicht, ethische und ästhetische Kontextualisierungen von Religion ‚in Gebrauch zu nehmen‘,²⁴ aber auch für die transzendenten, der empirisch vorfindlichen Welt entzogenen Dimensionen offen zu werden – insbesondere auch für die eschatologische Perspektive. So können die christliche Botschaft sowie ihre theologisch-ethische Entfaltung unter ästhetischen und ethischen Vorzeichen in ihrem spezifischen kritischen und produktiven Potential zur Geltung kommen.

22 KUNSTMANN, Ästhetik, 47.

23 MANDRY, Europa, 237.

24 Am Beispiel des Compassion-Projektes lässt sich die Verknüpfung von Ästhetik und Ethik augenscheinlich nachvollziehen: Durch die helfende Tätigkeit im Rahmen eines Sozialpraktikums und eine anschließende Reflexion des praktisch Erfahrenen im Horizont der christlichen Botschaft werden die Wahrnehmung für „Mit-Leid“ (Johann B. Metz) geschult, Urteilen in Handeln überführt und die Herausbildung orientierender Kategorien gefördert. Vgl. Lothar KULD u. a. (Hg.), Lernchance Sozialpraktikum. Wirkungen sozialen Engagements Jugendlicher in sozialen Einrichtungen, Freiburg i. Br. 2012.