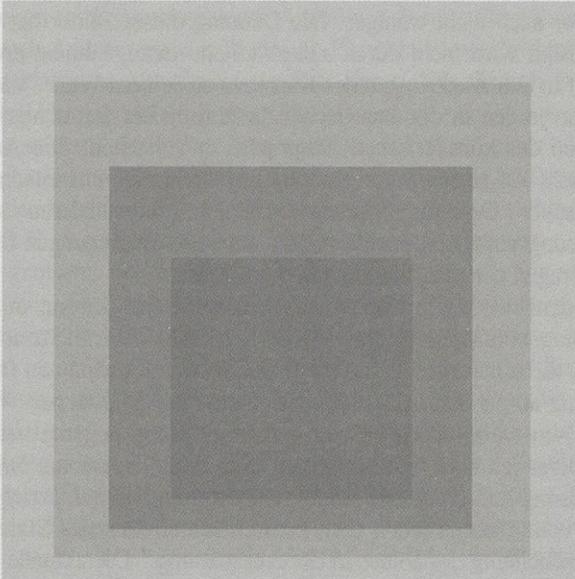


Rita Burrichter

Konfrontation mit Tradition – Transformation von Tradition,

<sup>1</sup> *Bildlichkeit als Ausgangspunkt religiösen Lernens<sup>1</sup>*

1. Eine ästhetische Erfahrung als Ausgangspunkt religionspädagogischer Überlegungen zum Umgang mit Tradition



*Josef Albers, Study for Homage to the Square, 1967;*

© The Josef and Anni Albers Foundation / VG Bild-Kunst, Bonn 2009.

Was sehen Sie? Eigentlich nicht viel: Vier höchst exakt ineinander gesetzte, höchst exakt gemalte verschiedenfarbige Quadrate mit einer vollständig glatten Oberfläche. Jede Spur des Pinselstrichs ist getilgt. Die Gegenstandsleere des Bildes lässt auch den Blick der Betrachter/innen leer werden. Man 'glotzt'. Das ist hier ausdrücklich erwünscht! Nach einer Weile nehme ich nicht mehr eine zweidimensionale Figuration wahr, vielmehr erscheint das Bild nunmehr tiefenräumlich. Ich blicke entweder in einen 'Schacht' oder sehe auf einen 'Turm' oder erlebe – mal schnell, mal eher langsam – ein Hin und Her dieser Sichtweisen. Verbunden ist dies unter Umständen mit einer starken leiblichen Selbsterfahrung: nämlich mit dem Gefühl, hineingezogen zu werden in eine Tiefe, eine Empfindung, die sogar mit leichtem Schwindel einhergehen kann. Möglich ist aber auch diese Wahrnehmung: Die klaren Grenzen zwischen den Farbfeldern verschwimmen, lösen sich auf. Die Farbe eines Quadrats scheint sich auszudehnen, nimmt alle anderen in sich auf. Und manchmal erscheinen die Komplementärfarben oder es er-

<sup>1</sup> Referat beim XV. deutsch-italienischen Religionspädagog/innentreffen (16.-20.09.2007 in Florenz)

strahlt – in einer alles überblendenden *Sensation* – die Summe aller Farben: weiß. Was sehen *Sie*? Und was sieht Ihr Nachbar, Ihre Nachbarin?

Das hier gezeigte Bild ist Teil einer Serie. Seit 1950 untersucht der 1933 in die USA emigrierte ehemalige Bauhausmeister *Josef Albers* (1888-1976) in der Reihe „*Homage to the Square*“ die bildliche Beziehung von Form und Farbe. Seine Bilder sind konkrete, selbstreferenzielle Kunst, das heißt, sie verzichten auf jedweden außerbildlichen Verweis. Sie bilden nichts ab, stellen nichts dar und symbolisieren nichts. Sie sind, was sie sind – nicht mehr, aber auch nicht weniger. Die Deutung dieser Bilder hat das zu berücksichtigen: Der Bildsinn wird nicht durch außerbildliche Bezugnahmen erschlossen, er geht auch nicht auf in den Äußerungen des Künstlers zu seinem Werk. Vielmehr erschließt sich der Bildsinn je neu in der ästhetischen Erfahrung der Betrachter/innen. Das ist nicht als Reduktion des künstlerischen Anspruchs zu verstehen! Die Arbeiten von *Josef Albers* gehen nicht auf in der Demonstration physikalischer Phänomene oder wahrnehmungspsychologischer Gesetzmäßigkeiten. Vielmehr thematisieren sie im Wechselspiel der Erscheinung von Dreidimensionalität unter den Bedingungen bleibender Zweidimensionalität Fragen der Konstitution von Wirklichkeit.

Die Betrachter/innen werden hier im Modus einer paradoxen Seherfahrung mit einer fundamentalen Fragestellung konfrontiert: Was ist die ‘wirkliche’ Wirklichkeit dieses Bildes? Die Raumillusion, die scheinbare Transparenz im Überstrahlphänomen oder die immer mitgesehene, die nie aufgehobene Zweidimensionalität der Bildfläche? Was gedanklich durchaus aufzulösen wäre, sperrt sich in der Anschauung gegen vorschnelle Komplexitätsreduktion. Denn ich sehe tiefenräumlich und zweidimensional *zugleich*, erfahre schwebende Auflösung und fixierende Bildorganisation *auf einmal*. *Josef Albers* spricht angesichts dessen vom „*factual fact*“, dem faktisch Materiellen des Bildes, und vom „*actual fact*“, der Erscheinung des Bildes in der Anschauung.<sup>2</sup> Die aktuelle Wahrnehmung der Betrachter/innen ist echtes Faktum, sie ‘macht’ das Bild. Aber sie ist *notwendig* immer bezogen auf das materielle Faktum, auf Form und Farbe. Diese Bezogenheit ist Ermöglichung der Anschauung und gleichzeitig ihre Bestreitung. Ein Fall von ‘*coincidentia oppositorum*’ als „*Widerfahrnis im Bild*“<sup>3</sup> – eine Bildstruktur, die *Philipp Reichling* intensiv philosophisch-theologisch erarbeitet hat.

Ich möchte nachfolgend rein auf der *Phänomenebene* verbleiben und dort zwei Dimensionen hervorheben, die mir im Blick auf den religionspädagogischen Umgang mit Tradition wichtig erscheinen: die Erfahrung der Ungleichzeitigkeit des „*actual fact*“ (Kap. 2) und die Konfrontation mit der Unhintergebarkeit des „*factual fact*“ (Kap. 3).

## 2. Erfahrung der Ungleichzeitigkeit des „*actual fact*“: Wir sehen alle nicht das Gleiche, obwohl wir dasselbe sehen

Geradezu unausweichlich artikuliert in jeder Lerngruppe, die das Bild von *Albers* anschaut, mindestens eine Person ihr Erstaunen, ja ihr Erschrecken darüber, nicht das Gleiche zu sehen wie die anderen. Die gemeinsame ästhetische Erfahrung ist nur ver-

<sup>2</sup> *Josef Albers*, *Interaction of Color*. Grundlegung einer Didaktik des Sehens, Köln 1970, 117f.

<sup>3</sup> *Philipp E. Reichling*, *Rezeption als Meditation*. Vergleichende Untersuchungen zur Betrachtung in Mystik und klassischer Moderne, Oberhausen 2004, 172f.

meintlich eine Gemeinschaftserfahrung. Individualisierung zeigt sich hier gleichsam unverstellt. Und was im alltäglichen Leben ganz gern in distinktiver Absicht geäußert wird: „Ich sehe das anders!“, erweist sich im ästhetischen Modell als durchaus beunruhigend: „Ich *kann* es nicht so sehen wie du!“ Die Erfahrung der Nicht-Verfügbarkeit über die eigene aktuelle Wahrnehmung macht nachdenklich: Bin ich den prägenden Faktoren meiner Wahrnehmung hilflos ausgesetzt oder kann ich sie beeinflussen, wenigstens reflektieren? Und kann ich trotz der Ungleichzeitigkeit der individuellen Wahrnehmungen mich gemeinsam mit Anderen auf etwas Gegebenes beziehen? Ist Sehen mit den Augen Anderer oder auch nur ein Perspektivenwechsel möglich? Wie vollzieht sich eine angemessene Verständigung über derart leib-sinnlich erfahrene Verschiedenheit: über die Verschiedenheit hinweg, an ihr entlang oder durch sie hindurch? Fragen, die im Kontext des *ästhetischen Lernens* nicht einfach auf einer harmonisierenden Metaebene abgehandelt werden können, sondern die sich am bildlichen Befund zu orientieren haben, der aber wiederum die Problematik fortwährend selbst neu hervorbringt.

Auch im Kontext des *religiösen Lernens* werden Erfahrungen der Divergenz von Sichtweisen gemacht. Sie werden im Konzept der nach wie vor nicht überholten Korrelationsdidaktik, die Glaubenstradition und Lebenswelt als einander wechselseitig anfragend und erhellend miteinander zu verschränken sucht, geradezu systematisch herausgefordert und unterrichtsmethodisch befördert. Dort, wo es im Zuge einer ‘anthropologisch gewendeten’ subjektorientierten Religionspädagogik zu einer Schwerpunktverlagerung der didaktischen Konzentration von der ‘Vermittlung’ hin zur ‘Aneignung’ gekommen ist, tritt die je individuelle Sicht der Schüler/innen auf Tradition in den Vordergrund. Dabei geraten zwangsläufig auch die Aporien einer solchen Erfahrungsorientierung in den Blick: Differenz und Dissens, aber auch deren Kehrseite: Indifferenz und Relativismus. Noch vor allen inhaltlichen Befragungen von Tradition ist dies vielleicht die größte Zumutung in der unhintergebar pluralisierten Gesellschaft der Gegenwart: nicht nur hinzunehmen, sondern damit umzugehen, damit zu *leben*<sup>4</sup>, dass man es so oder auch anders sehen kann. In einer enttraditionalisierten Gesellschaft erfolgt auch der Rekurs auf Tradition nicht-traditional, nämlich auswählend, entscheidend, Prioritäten setzend. Ein konstruktiver Umgang mit Differenz erfolgt daher notwendig kommunikativ, als intersubjektive Aufklärung und Verständigung über die Auswahl, die Entscheidung, die Prioritäten.

Hier stellt sich eine wichtige religionspädagogische Aufgabe: in der Einübung und Reflexion kommunikativer Grundstrukturen und in der Eröffnung kommunikativer Räume, in denen individuelle Sichtweisen auf Tradition nicht einfach nur nebeneinander gestellt und verglichen, sondern überhaupt erst ermöglicht, hervorgebracht und wechselseitig kommuniziert werden.<sup>5</sup> Ein Programm, das konsensfähig scheint. So spricht auch das Wort der *Deutschen Bischöfe* zur Konfessionalität des Religionsunterrichts von 1996 ausdrücklich von der religionsunterrichtlichen Aufgabe, „aus der Perspektive an-

<sup>4</sup> Vgl. Richard Sennett, *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*, Berlin 42000.

<sup>5</sup> Siehe dazu etwa: Hans-Georg Ziebertz, *Kommunikation*, in: Engelbert Groß / Klaus König (Hg.), *Religionsdidaktik in Grundregeln*, Regensburg 1996, 39-48.

derer sehen zu lernen“<sup>6</sup>, ja, es fordert als Bildungsziel „die Fähigkeit zu wechselseitiger ‘Perspektivenübernahme’“<sup>7</sup>. Zu fragen aber ist: Wie kann eine wechselseitige Perspektivübernahme angesichts des komplexen Bedingungsgefüges in der Ausbildung und Festlegung von Sichtweisen überhaupt gelingen? Ästhetische Erfahrung macht hier sensibel für die Grenzen der eigenen Wahrnehmung und konfrontiert mit dem grundlegenden Zusammenhang von individueller Anschauung und Sachbezug. Das führt zum zweiten Phänomen:

### 3. Die Erfahrung der Unhintergebarkeit des „factual fact“: Ich sehe nicht einfach, was ich will.

Dominant in der Anschauung des Bildes von *Albers* ist die Erfahrung, dass die Farben etwas *tun*: miteinander – gegeneinander. *Josef Albers* hat unter dem Stichwort „interaction of color“ diese Beziehungen und die ihnen zugrunde liegenden Gesetzmäßigkeiten analysiert. Immer wieder weist er darauf hin, dass das Visuelle nicht einfach nur ein Prozess in den Köpfen der Betrachter/innen ist, sondern dass es ein materielles „Gegenüber“ gibt, das jenseits der Anschauung gleichsam ein „Eigenleben“ hat.<sup>8</sup> Dieses Gegenüber, der „factual fact“, tritt uns entgegen, bleibt widerständig gegenüber unseren visuellen Aneignungswünschen.

Im Zuge der Diskussionen um die Korrelationsdidaktik ist immer wieder kontrovers verhandelt worden, wie denn der „factual fact“ der Religionspädagogik, die jüdisch-christliche Tradition, in Prozessen religiösen Lernens zur Geltung komme.<sup>9</sup> Angesichts der Unhintergebarkeit von Enttraditionalisierung und Pluralität in der Moderne, aber auch angesichts des Selbstverständnisses einer subjektorientierten Religionspädagogik ist deutlich, dass sowohl Modelle einer ‘vollständigen und unverkürzten Weitergabe des depositum fidei’ wie auch Modelle einer rein induktiven, auf die ‘natürliche Religion’ bezogenen Religionsdidaktik im Blick auf eine *motivträchtige* Vermittlung des christlichen Glaubens scheitern.

*Rudolf Englert* schlägt in diesem Zusammenhang vor, in religionsdidaktischen Konzepten religiöse Tradition als „systemische Konfiguration“ und „semantisches Universum“ zur Geltung zu bringen.<sup>10</sup> Gegen die Vorstellung, ‘die’ Tradition trete uns als monolithischer Block entgegen, wird ihre historisch gegebene Vielstimmigkeit, auch ihre Gegenläufigkeit, das Zueinander in Textbezügen und Fortschreibungen – gleichsam die ‘interaction of tradition’ – als ‘semantisches Gewebe’ betont. Und gegen die Vorstellung, Tradition sei ein „Fundus ewiger Wahrheiten“<sup>11</sup>, auf den unterschiedslos und

<sup>6</sup> *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn 1996, 62.

<sup>7</sup> Ebd.

<sup>8</sup> *Albers* 1970 [Anm. 2], 12.

<sup>9</sup> Die Debatte wurde aufgegriffen in: *Georg Hilger / George Reilly* (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*, München 1993.

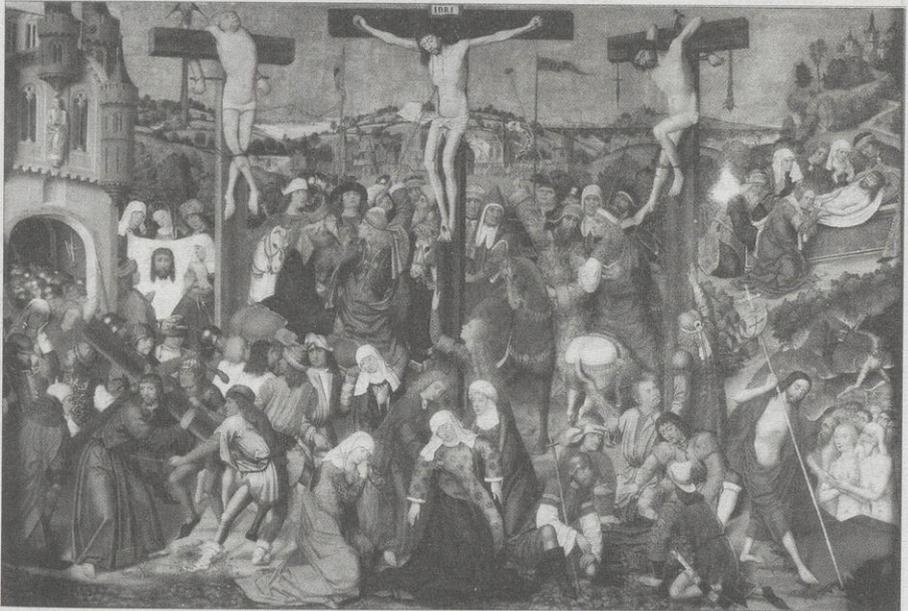
<sup>10</sup> *Rudolf Englert*, Auf einmal gar nicht mehr von gestern. Überlegungen zum religionspädagogischen Gebrauch von Tradition, in: *Matthias Bahr / Ulrich Kropač / Mirjam Schambeck* (Hg.), *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt* (FS *Georg Hilger*), München 2005, 64-77, 68.

<sup>11</sup> Ebd., 69.

fraglos zurückzugreifen sei, betont *Englert* die systemische Funktion von Tradition, ihren Charakter als Regelwerk zum Verstehen der Welt, als „Instrumentarium zur Hervorbringung situationsangemessener Reaktionen“<sup>12</sup>. In den Blick gerät dabei auch die Transformation von Tradition in unterschiedlichen Kontexten und Zeiten. Tradition erscheint so nicht als letztverbindliche Größe, wohl aber als „Grundperspektivik“<sup>13</sup>, die nachgerade systematisch mit anderen Perspektiven und mit Perspektivwechseln rechnet. Eine Grundperspektivik also, die das Wechselspiel der Perspektiven hervorbringt und es gleichzeitig als widerständiges, da materiell vorfindliches Gegenüber begrenzt.

Ich möchte an vier Bildbeispielen<sup>14</sup>, die durch das Thema ‘Kreuz’ miteinander verbunden sind, zeigen, dass dergestalt traditionsbezogene religiöse Lernprozesse insbesondere durch ästhetisches Lernen befördert werden. Zunächst zwei Beispiele aus der vormodernen Kunst:

### 3.1 Spätmittelalterliche und frühneuzeitliche Vergleichzeitigungsstrategien als Gegenwartsherausforderungen



Meister von Liesborn, Volkreicher Kalvarienberg, Soest, 15. Jhd.

Im Laufe des 15. und dann des 16. Jahrhunderts begegnen in der Malerei des deutschsprachigen Raums vermehrt charakteristisch erweiterte Kreuzigungsdarstellungen. Sie bieten neben den üblichen Assistenzfiguren nunmehr auch viele Zuschauer/innen des Kreuzigungsgeschehens sowie weitere Szenen aus der Passionsgeschichte. Dieser Typus

<sup>12</sup> Ebd.

<sup>13</sup> Ebd.

<sup>14</sup> Alle Bildbeispiele stammen aus Unterrichtsmaterialien für Religionsunterricht und Katechese.

stellt eine eigene Gattung dar, die in ihrer spezifischen Darstellung ganz bestimmte Intentionen verfolgt.

Wir sehen hier einen solchen 'volkreichen Kalvarienberg', eine westfälische Tafelmalerei des 15. Jahrhunderts. Hoch aufgerichtet in der Bildmitte die drei Kreuze auf Golgota, darunter in vielfigurigen Gruppen nahezu versteckt: Longinus und Stephaton, der heidnische Hauptmann, Maria und Johannes, Maria Magdalena. Wie eine Girlande umrahmen darüber hinaus weitere Figurengruppen das Geschehen: der Zug der Kreuztragung, Veronika mit dem Schweiß Tuch, die um das Gewand Jesu wüffelnden Soldaten, die Beweinung Christi, die Auferstehung in der orthodoxen Bildform als Abstieg Christi in das Reich des Todes. Die zeitlich auseinander liegenden Szenen werden simultan in einer gemeinsamen Bildlandschaft zur Darstellung gebracht. Sie folgen zwar in ihrer chronologischen Entwicklung von der Kreuztragung bis zur Auferstehung der geläufigen Leserichtung von links nach rechts, sind aber in planvollen kreisförmigen Gruppierungen so angeordnet, dass sich abgeschlossene, dramatisch aufgeladene Nebenschauplätze ergeben. Das Bild bietet so die Gelegenheit, das Geschehen nicht einfach nur *nachzuvollziehen*, sondern sich *einbeziehen* zu lassen, sich in *verschiedene* Haltungen einzufühlen: in den Kummer der Frauen, in die Teilnahmslosigkeit der Soldaten, in die Verachtung, den Zweifel, das Erstaunen der Umstehenden.

Die szenische Simultaneität wird durch eine weitere 'Vergleichzeitigungsstrategie' noch gesteigert. Der spätmittelalterliche Kalvarienberg lässt die Figuren teils in biblisch-orientalisch anmutenden Gewändern, teils in zeitgenössischer Kleidung auftreten. Er verknüpft geradezu systematisch die biblischen Rollen und ihre Charaktere mit zeitgenössischen gesellschaftlichen Rollenmodellen. Diese Bildform stellt also nicht einfach nur das Kreuzesgeschehen vor Augen, sondern verwickelt den zeitgenössischen Betrachter in das Geschehen hinein. Die szenische Simultaneität und der Realismus der Inszenierung, die Verschmelzung von biblischer Geschichte und spätmittelalterlicher Gegenwart belegen die künstlerische Nähe dieser Bildgattung zu den zeitgenössischen Passionsspielen, die ebenfalls in besonderer Weise Vergegenwärtigung im Spiel, Transformation der Heilsgeschichte an den Schauplätzen der Alltagswirklichkeit und damit in die Alltagswirklichkeit hinein zum Thema machen.

Heutigen Betrachter/innen tritt die anachronistische Simultaneität gleich doppelt entgegen. Denn sie werden in diesem Bild überdies konfrontiert mit mittelalterlichem Antijudaismus, mittelalterlichem Ständedenken und einer mittelalterlichen Deutung des Kreuzestodes. Das Bild macht vermittelt eindrucklich, dass und wie biblische Tradition je kontextuell, situationsbezogen angeeignet und transformiert wird – und dass es diese Transformationen sind, die uns heute wiederum als Tradition entgegentreten. Das Bild konfrontiert mit der historischen Komplexität von Tradition und damit auch mit den positiven wie negativen Perspektiven im 'semantischen Universum'. Es tut dies aber nicht referierend und belehrend, sondern anschaulich und aufgrund seiner szenischen Dichte und seines innerbildlichen inszenatorischen Realismus auch heute noch unter Einbeziehung der Betrachter/innen. Das 'Wimmelbild' nötigt auch mich – wie schon die spätmittelalterliche Betrachterin –, sehend von Gruppe zu Gruppe zu wandern, mich einzufühlen – oder mich abzugrenzen. Es eröffnet durch das Hineinziehen in das szenische

Bildgeschehen Anhaltspunkte für eine Reflexion des Bildinhalts unter den Bedingungen meiner Gegenwart, für eine Reflexion, die mit historischen und aktuellen Transformationen rechnet.



*Albrecht Altdorfer, Beweinung Christi, 1513.*

Die Einbeziehung der Betrachter/innen in die inhaltliche Fragestellung eines Bildes durch ihr Hineinziehen in das Bild im Prozess der Anschauung ist keine Erfindung der Moderne. Wir sehen eine Federzeichnung von *Albrecht Altdorfer* (1480-1538), dem Hauptmeister der so genannten Donauschule. Zusammen mit *Albrecht Dürer* markiert er den Übergang der Malerei im deutschsprachigen Raum vom Mittelalter zur Neuzeit, von der Gotik zur Renaissance. Das gilt für seine Auffassung von Mensch und Natur, für seine Deutungen von Glaube und Geschichte, aber auch für seine bildkünstlerischen Auffassungen. Fragen der Bildwirklichkeit im Bildraum und der Verschränkung von Bildwirklichkeit und außerbildlicher Realität treten nunmehr reflektiert in den Vordergrund. Das Blatt zeigt die Beweinung Christi im unmittelbaren Anschluss an die Kreuzabnahme.

Die Kompositionsstruktur ist irritierend und spannungsvoll. Die erste Aufmerksamkeit gilt sicher dem in Seitenansicht gezeigten Kreuz links, erst danach gewahrt man den die Bildgrenzen überschreitenden Balken rechts. Die angelehnte Leiter lässt dessen Höhe ahnen, ein monumentalisierender Kunstgriff. Dieser motivische Hinweis auf die Kreuzabnahme klärt, dass das linke Kreuz nicht das Christuskreuz ist, sondern einen der mit ihm Gekreuzigten zeigt. Damit erschließt sich auch die Figurengruppe im Vordergrund, die keilförmig von links nach rechts aufsteigend dem Kreuzesstamm zugeordnet ist. In

der Mitte der tote Christus, sein Oberkörper wird gehalten von einer männlichen Figur, in starker perspektivischer Verkürzung sehen wir auf seine Fußsohlen. Diese spannungsvolle Untersicht, von *Andrea Mantegna* (1431-1506) in der Beweinung Christi um 1466 meisterlich vorgeführt, hat eine ganze eigene Karriere in der Kunstgeschichte bis in die Popkultur hinein gemacht. Bei *Altdorfer* erfüllt sie einen sehr spezifischen Zweck. Die Szene wird deutlich erhöht auf einem Podest geschildert, das innerbildlich konsequent – wenn auch anachronistisch, also als frühneuzeitliche ‘Vergleichzeitigung’ – als Schafott zu verstehen ist. Das Podest erfüllt damit aber auch die Funktion einer Bühne, vor der die Betrachter/innen stehen. Jetzt. Unmittelbar. Nur einen Schritt weiter und man könnte den Leib Christi selbst berühren.

*Altdorfer* hat das Entstehungsjahr der Zeichnung mitten in die leere Bildfläche eingetragen. Die eingeschriebene Jahreszahl 1513 bricht in gewisser Weise die starke bildliche Suggestion des Im-Bilde-Seins, weil sie die geschlossene Bildräumlichkeit in Frage stellt. Sie dimensioniert die Frage der ‘Vergleichzeitigung’ aber noch einmal – jetzt sozusagen kognitiv, intellektuell: Ist auch uns möglich, was der Künstler tut, indem er den perspektivisch realistischen Bildraum des Kreuzestodes Christi als ‘reale Signatur’ seiner Zeit versteht, indem er ihn ‘signiert’?

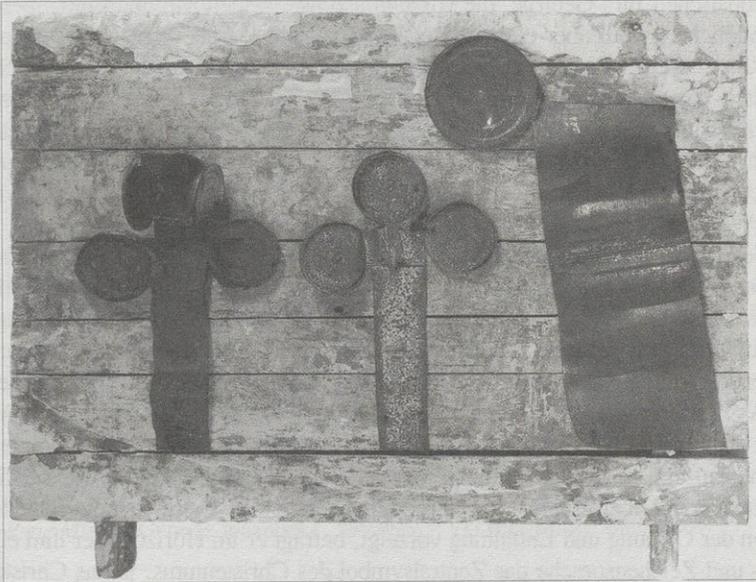
Die Religionspädagogik der Gegenwart ist sich im Klaren darüber, dass in nachtraditionaler Zeit die Perspektive der jüdisch-christlichen Tradition nur *eine* Perspektive unter möglichen ist: Man kann alles auch anders sehen. *Rudolf Englert* betont daher im Anschluss an *Günter Langes* Rede vom Religionsunterricht als „Sehschule“<sup>15</sup> die religionsdidaktische Aufgabe, ein „Experimentieren mit den Seh-Vorschlägen der christlichen Tradition“<sup>16</sup> zu ermöglichen, die Konsequenzen einer solchen Weltansicht in den Blick zu nehmen und zu befragen, sie zu erwägen, um für sich zu einer Entscheidung zu kommen. Das Blatt *Altdorfers* ist im Letzten Produkt einer solchen Erwägungskultur.

Ich möchte nun zwei Bildbeispiele der Moderne anschließen, unter der Überschrift:

<sup>15</sup> *Günter Lange*, Religionsunterricht als Sehschule durch Metaphern, in: KBI 102 (9/1977) 715-723.

<sup>16</sup> *Englert* 2005 [Anm. 10], 76.

## 3.2 Systemische Bezüge und Konfigurationen: Bildsprache und Sprache der Tradition



Joseph Beuys, Drei Jurakreuze, 1962; © VG Bild-Kunst, Bonn 2009.

Der Bildhauer *Joseph Beuys* (1921-1986) gilt als einer der prominentesten und gleichzeitig umstrittensten Künstler der neueren Moderne im deutschen Kontext. In seinem Œuvre werden Zeichnung, Plastik und Aktionskunst zu charakteristischen Werkkomplexen und Installationen verbunden. Eine besondere Herausforderung stellt seine Bevorzugung einfacher, oft ärmlicher und unbedeutender Materialien dar. Diese deutet er sehr stringent – gleichsam in Art einer Privatikonographie – symbolisch-existenzziell: zum Beispiel Fett und Filz als Energieträger und Lebens-Mittel im eigentlichen Sinn. Quellen dieses künstlerischen Verweissystems sind Anthroposophie, schamanische Religionen, aber auch das Christentum. Darüber hinaus sind für *Beuys* politische, soziale und ökologische Themen von besonderer Bedeutung.

Das Bildobjekt „Drei Jurakreuze“ aus dem Jahr 1962 besteht aus sieben roh zusammengefügt Holzlatten, die mit einer weißen Gipschicht so lasiert sind, dass die unbehandelte Oberfläche des Holzes sichtbar bleibt. Darauf sind drei aufgeschnittene Weißblechdosen montiert, die von links nach rechts sich weiter öffnende ‘Kreuzformen’ bilden. Die mittlere entspricht unseren Sehgewohnheiten sicher am stärksten, aber im Zuge der Leserichtung wird aufgrund der Reihung auch die einfach nur geglättete Dose mit dem nach oben wegstrebenden Deckel als ‘Kreuz’ gelesen.

Das Ganze wirkt roh, ungefügt, wenig künstlerisch. Aber im Zueinander von Material, Verarbeitung und Betitelung lassen sich elementare Bildzeichen und inhaltlich weiterführende Verweise finden. Dass *Beuys* sich auf das christliche Kreuz bezieht, liegt auf-

grund der Form, der Dreizahl und des Titels nahe. Der Titel enthält darüber hinaus eine weitere Anspielung: Das Objekt mit seiner Gipslasur auf Holzgrund bezieht sich auf die mitteleuropäischen Jura-Gebirge, die vornehmlich aus weißen Muschelkalken bestehen. Kein abbildlicher, wohl aber ein materieller Realismus! Darüber hinaus bezeichnet der Begriff 'Jura' nicht nur die geologische Formation, sondern auch das dazugehörige Erdzeitalter, das mittlere Mesozoikum (251-65 Mio. v. Chr.), die Zeit der Dinosaurier und des Archäopterix. Die Kreuze werden als „Jurakreuz“ gleichsam zurückdatiert in die vorchristliche Zeit, ja, in die Zeit vor Erscheinung des Menschen. Die Bezugnahme auf das christliche Kreuz erfährt damit eine für *Joseph Beuys* charakteristische kosmologische Weitung.

Diese Weitung ist der überlieferten christlichen Deutung ganz nahe. Dass Christologie und Kosmologie, Erlösung und Schöpfung zusammengehören, ist biblisch und theologiegeschichtlich vielfach bezeugt, angefangen beim Parallelismus des „Im Anfang“ der *Genesis* und des „Im Anfang“ des *Johannesevangeliums*, über die Ausformulierung der Präexistenzchristologie seit dem *Konzil von Ephesos* (431), bis hin zum Zusammendenken der Vollendung von Welt, Geschichte und Mensch in der Eschatologie. Das Bildobjekt zielt aber nicht einfach auf eine Illustration solcher Zusammenhänge, sondern eröffnet und befragt sie zugleich. Indem *Beuys* Weißblechdosen wählt, wie sie für die Verpackung von Lebensmitteln üblich sind, und indem er diese in unterschiedlichen Zuständen der Öffnung und Entfaltung vorzeigt, befragt er im Horizont der ihm eigenen Material- und Zeichensprache das Zentralsymbol des Christentums, ja das Christentum selbst sehr nachdrücklich: Ist es Energieträger, Lebens-Mittel für die Welt? Öffnet und entfaltet es sich in Raum und Zeit? Oder rostet es still vor sich wie einige Stellen dieses Bildes? Bei alledem hält das Bildobjekt in seiner schroffen Materialität solche Interpretationsansätze immer auch auf Distanz, es bleibt: Weißblech auf Holz, eigenwertig in seiner optischen, haptischen, formalen Qualität.

Ein Problem des religionspädagogischen Umgangs mit Tradition in enttraditionalisierter Zeit ist – so wurde gesagt – der Verlust des Blicks auf das Ganze. Dass die christologische Rede vom 1. *Konzil von Nizäa* (325) bis zum 2. *Vatikanischen Konzil* (1962-1965) und bis heute Transformationen unterworfen ist, steht außer Frage. Schulischer Religionsunterricht und Katechese sehen zu Recht ihre Aufgabe nicht darin, alle damit zusammenhängenden Verwerfungen, Klärungen, Positionierungen im Einzelnen zu vermitteln. Sie enthalten sich darüber hinaus hoffentlich – und auch dies zu Recht – einer normativen Einschränkung des religionspädagogischen Christusbildes zugunsten nur eines Aspekts. Aber wie bleibt bei der Suche nach dem lebensweltlich und lebensgeschichtlich Wesentlichen das Ganze im Blick? Der Blick auf Tradition als „systemische Konfiguration“ klärt sich nicht zuletzt mit Blick auf ästhetische Konfigurationen, die das 'Anderssehen', das 'Relationen bilden', aber auch den Anspruch durch 'Evidenz', der sich in solchen Systematisierungen zeigt, anschaulich zugänglich halten. Das tastende, erprobende Erschließen ästhetischer Objekte, das durch die Unhintergebarkeit des „factual fact“ ein bloß subjektivistisches Verstehen distanziert, bildet hier eine hervorragende Übung.



der religiösen Kunst übernommen wird. Darunter eine Hand, die mit einem Zirkel eine Kugelform – den Kosmos, dem der Logos eingeschrieben ist – vermisst: ein Hinweis auf die Vorstellung Gottes als Baumeister der Welt, der alles nach Maß, Zahl und Gewicht geordnet hat (Weish 11,20). Diese bildliche Vorstellung begegnet kunstgeschichtlich erst ab dem 11. Jahrhundert und dann – kein Zufall – verstärkt im 13. Jahrhundert, dem Zeitalter des großen Kathedralbaus. Spannungsvoll ist nun, wie *Mields* diese attributiven Bildzeichen einander zuordnet und wie sie diese dem übergreifenden Bildzeichen, nämlich dem schwarzen Kreuz in der Form der *crux commissa*, einschreibt: Hinter dem im allseitigen Überblick entworfenen, vollkommenen und vernünftigen Kosmos liegt der Verweis auf Gewalt, Leid und Tod.

Diese fundamentale Spannung begleitet auch die theologische Reflexion des Christentums seit der paulinischen Rede vom „Wort vom Kreuz“ (1 Kor 1,18). Es ist frappierend, dass der analytische Blick der Künstlerin eben dies hervorhebt. Die Spannung wird in diesem Bild nicht beschwichtigt, nicht aufgehoben, auch nicht durch das Verhältnis von Bild und Wort: Die Lesbarkeit der Schrift ist nicht losgelöst von den bildlichen Bezügen zu haben. Die Künstlerin kommentiert und bewertet diese Spannung nicht. Sie nimmt die Hinweise und Elemente des ‘Systems christliche Ursprungserzählung’ und bringt sie in eine bildliche Ordnung.

Dabei fällt auf: Man muss die ursprünglichen Bedeutungen der Zeichen, man muss das Zeichensystem gar nicht unbedingt kennen und vermag vermittlels der ästhetischen Ordnung doch Systematisches zu erkennen: Zuordnungen und Unterordnungen, Spannungen und Brüche, Helles und Dunkles, Schweres und Leichtes. Wir können die Probe machen, indem wir andere Genesis-Bilder von *Mields* anschauen: japanische, nordeuropäische, indianische Ursprungserzählungen. Wenn wir auch nicht immer alles identifizieren können, so ermöglicht uns doch das Bildverstehen einen fundamentalen hermeneutischen Zugang zum Fremden. Solche fremden, konstruktivistischen Blicke auch auf die christliche Tradition mehren sich – auch und gerade im Religionsunterricht. Diesem Fremdverstehen und unserem Verstehen des Fremdverstehens hilft systematisierendes und Bezüge stiftendes Fragen und Suchen. Bildende Kunst kann dabei eine wichtige Verbündete sein.