

Zeitgenössische Kunst als Gegenstand im Religionsunterricht

Seit den 1980er Jahren widmet die Religionspädagogik der Erschließung und Vermittlung von bildender Kunst verstärkte Aufmerksamkeit.¹ Eine bis heute anhaltende Wertschätzung ästhetischen Lernens und der Arbeit mit Kunstwerken in der Religionspädagogik belegt die grundsätzliche Reflexion des Themenfeldes in den einschlägigen Handbüchern und Lexika.² Im Mittelpunkt des religionspädagogischen Interesses steht hierbei die verlangsamte Wahrnehmung der formalen und inhaltlichen Bildgehalte, das Erfassen und Meditieren des oft nicht in Sprache übersetzbaren Aussagegehaltes und der tieferen (religiösen) Dimensionen der Wirklichkeit. Die Beschäftigung mit Werken der Kunst kann den Religionsunterricht lebendiger und sinnlicher machen und die Schüler/innen affektiv ansprechen.³ Religionspädagog/innen geht es neben dem emotionalen Zugang jedoch auch um eine intensive kognitive Auseinandersetzung mit der Symbolsprache und den (z.T. religiösen) Inhalten der Werke, sodass sich eigene und fremde Sinnspektiven verschränkend erschließen.⁴ Ästhetisches Lernen wird dabei mit *Rita Burrichter* „als genuiner Bestandteil eines auf Aneignung und Fortschreibung von Tradition bezogenen religiösen Lernens in Zeiten der Enttraditionalisierung“⁵ verstanden.

Der Fokus dieses Beitrages liegt auf dem Umgang mit Werken der *zeitgenössischen* Kunst: Welche didaktischen Potenziale ergeben sich, wenn heutigen Schüler/innen zeitgenössische Kunstwerke im Religionsunterricht präsentiert werden? Gespräche mit Studierenden über ihre Begeisterung, ihr Unverständnis und ihre kritischen Anfragen in Kontakt mit zeitgenössischer Kunst waren für die Autorin und den Autor als Seminarleiter/in⁶ Inspirationsquelle und Anlass, um zentrale Diskussionspunkte und didaktische Hilfestellungen zusammenzustellen.

¹ *Rita Burrichter* nennt diese Entwicklung in der Religionspädagogik mit Verweis auf *Peter Biehl* eine „ästhetische Wendung“: *dies.*, „Du sollst dir ein Bild machen“ – religiöses Lernen heute im Horizont ästhetischen Lernens, in: Claudia Vorst u.a. (Hg.), *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule*, Frankfurt/M. u.a. 2008, 99–119, 104.

² JRP 13 (1996): *Kunst und Religion*, Neukirchen-Vluyn 1997; *Gottfried Bitter*, *Ästhetische Bildung*, in: NHRPG (2002) 233–238; *Rita Burrichter*, *Kunst und Religionspädagogik*, in: LexRP (2001) 1139–1144; *dies.*, *Mit Bildern der Kunst arbeiten*, in: Ludwig Rendle (Hg.), *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht*, München 2007, 218–229; *Georg Hilger*, *Ästhetisches Lernen*, in: ders. / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2003, 305–318; *Reinhard Hoeps*, *Ästhetische Wahrnehmung*, in: Werner Böcker (Hg.), *Handbuch religiöser Erziehung*, Bd. 1: *Lernbedingungen und Lerndimensionen*, Düsseldorf 1987, 311–320; *Günter Lange*, *Ästhetische Bildung im Horizont religionspädagogischer Reflexion*, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, 339–350; *Günter Lange*, *Umgang mit Kunst*, in: Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen 2002, 247–261; *Gert Otto / Gunter Otto*, *Ästhetische Erziehung, Ästhetisches Lernen*, in: LexRP (2001) 12–18; *Vorst u.a.* 2008 [Anm. 1].

³ Vgl. *Margarete Luise Goecke-Seischab*, *Das Bild im Religionsunterricht. Von der Bildbetrachtung christlicher Kunst zur kreativen Bildgestaltung biblischer Texte*, in: ru 29 (3/1999) 89–94, 89 und auch *Peter Orth*, *Umgang mit Bildern*, in: NHRPG (2002) 489–493, 489f.

⁴ So: *Burrichter* 2001 [Anm. 2], 1140.

⁵ *Dies.* 2008 [Anm. 1], 99f.

⁶ Auslöser der folgenden Ausführungen war eine Exkursion mit Studierenden zur documenta 12, der größten Weltausstellung zeitgenössischer Kunst. In dem Begegnungsprozess der angehenden Religi-

In *Kap. 1* erfolgt zunächst eine theoretische Klärung des Begriffs ‘zeitgenössische Kunst’, ein Systematisierungsversuch von Kunstwerken nach den Modi ihrer Bezugnahme auf Religion sowie eine kurze Darstellung der spannungsreichen Beziehung zwischen ästhetischer und religiöser Erfahrung. Im Anschluss wird herausgestellt, welche Bildungspotenziale die Begegnung mit zeitgenössischer Kunst in sich birgt (*Kap. 2*) und welche didaktischen Hilfestellungen, Empfehlungen und methodischen Zugangsformen die religionspädagogische Theorie anzubieten hat (Auswahlkriterien, methodische Schritte der Begegnung mit Kunstwerken, Gestaltungsfragen: *Kap. 3*). In abschließenden Thesen (*Kap. 4*) wird unser eigener Standpunkt in der Diskussion um ästhetisches Lernen und den Umgang mit zeitgenössischer Kunst im Religionsunterricht pointiert werden.

1. Zeitgenössische Kunst und Religion

Als Kunst und Religion noch in Form einer *Synthese*⁷ oder einer *Ehe*⁸ verbunden waren, stellte sich die Frage nach dem Verhältnis der beiden Bereiche kaum. Seit deren Zerfall bzw. ihrer Scheidung gehen die ehemaligen Partner jedoch zunehmend eigene Wege.⁹ Kunst fand neue – profane – Sujets, was sich in der Abnahme der Beschäftigung mit explizit religiösen Inhalten niederschlägt: Von über 95% der überlieferten Werke aus dem Hochmittelalter sank der Anteil entsprechender Werke auf unter 5% im 20. Jahrhundert.¹⁰ Wenn zudem zutrifft, dass zeitgenössische Kunst zu einem großen Teil anti-kirchlich ist¹¹ bzw. religiöse Aspekte nur noch marginal eine Rolle spielen, kann von einem Abhängigkeitsverhältnis keine Rede mehr sein. Das bereits zu Beginn der Neuzeit im Zuge von Humanismus und Renaissance entwickelte *autonome Selbstverständnis* der Kunst bildet heute jedenfalls die unhintergehbare Grundlage, auf der nach dem Verhältnis von Kunst und Religion gefragt werden muss.¹²

1.1 Zeitgenössische Kunst

Bevor die Frage nach dem Verhältnis von Kunst und Religion zu beantworten ist, gilt es, den aus religionspädagogischer Perspektive weniger bekannten Partner vorzustellen. ‘Zeitgenössische Kunst’ soll mit der französischen Kunsthistorikerin *Catherine Millet*

onslehrer/innen mit zeitgenössischen Kunstwerken waren die Faszination und Intensität, die ästhetischem Lernen eigen ist, ebenso spürbar wie die zum Teil große Scheu und Fremdheit, die zeitgenössischer Kunst entgegengebracht wurde.

⁷ Bitter 2002 [Anm. 2], 236.

⁸ Andreas Mertin, Holzwege. Zum Verhältnis von Theologie und Ästhetik in der Postmoderne (www.amertin.de/aufsatz/1989/holzwege.htm [13.09.08]).

⁹ Horst Schwebel beschreibt diese Geschichte sehr anschaulich als ‘Geschichte eines Konflikts’: ders., Die Kunst und das Christentum. Geschichte eines Konflikts, München 2002.

¹⁰ Andreas Mertin / Karin Wendt, Mit zeitgenössischer Kunst unterrichten. Religion – Ethik – Philosophie, Göttingen 2004, 9 mit Bezug auf eine statistische Untersuchung von *Pitrim A. Sorokin*.

¹¹ Friedhelm Mennekes, Künstlerisches Sehen und Spiritualität, Zürich – Düsseldorf 1995, 189.

¹² So wird von wissenschaftlicher wie von kirchlicher Seite die „strikte Anerkennung der Eigenständigkeit“ (Burrichter 2001 [Anm. 2], 1140) gefordert und dazu aufgerufen, die eigene Dignität der Kunstwerke wertzuschätzen; vgl. Karl Lehmann, Die Welt im Spiegel der Kunst als Herausforderung für Kirche und Theologie, in: Reinhard Hoeps (Hg.), Religion aus Malerei? Kunst der Gegenwart als theologische Aufgabe, Paderborn 2005, 15–28, 25.

nicht einfach als die gerade aktuelle Kunst, also etwa die der letzten zehn bis 20 Jahre, verstanden werden.¹³ Vielmehr stellt sie eine kunsthistorische – noch unabgeschlossene – Epoche dar, die sich durch eigene stilistische und inhaltliche Merkmale von vorherigen Kunstepochen, insbesondere der Klassischen Moderne bzw. Avantgarde, abgrenzen lässt. Zeitgenössische Kunst entstand in den 1960er Jahren und hatte ihren großen – auch kommerziellen – Erfolg in den 1980er Jahren, in denen sich auch die eine Vielzahl von Stilen umfassende Sammelbezeichnung ‘zeitgenössische Kunst’ durchsetzte.¹⁴ Zeitgenössisch war nicht jede gerade vorherrschende Kunst, sondern wurde diese erst durch die Zuwendung zu unserem alltäglichen Leben.¹⁵ Das sie prägende thematische Leitmotiv liegt in ihrem Versuch, *die Grenze zwischen Kunst und Leben zu eliminieren* – sie ist getrieben „von dem Wunsch, die Welt, so wie sie ist, und ihre Bewohner, so wie sie sind, auch in ihren niedrigsten Instinkten in die künstlerische Sprache zu übersetzen.“¹⁶ Versuchen wir weiter, Charakteristika dieser vielfältigen Bewegung aufzuweisen, ist neben der *Zuwendung zum Banalen*¹⁷ unbedingt die gestiegene Bedeutung des involvierten Publikums zu nennen. „In der zeitgenössischen Kunst spielen der Standort und die Sehweise des Rezipienten von Kunst eine größere legitime und produktive Rolle als je zuvor.“¹⁸ „Durch die Interpretation, manchmal durch sein tatsächliches Eingreifen vollendet der Adressat das Kunstwerk.“¹⁹ Dieses Kunstverständnis, das in den 1970er Jahren als Prinzip der *‘Teilnahme des Betrachters’* firmierte, beschrieb *Umberto Eco* in seinem kunsttheoretischen Werk bereits in den 1960er Jahren.²⁰

„Hauptcharakteristikum der Kunst dieses Jhs. [des 20. Jahrhunderts, Ergänzung] ist deren Nicht-eindeutigkeit bzw. ‘Offenheit’. Damit ist nicht nur gemeint, dass der Interpretationsvorgang unabgeschlossen ist; denn das gilt auch von der eher eindeutigen traditionellen Kunst. Vielmehr handelt es sich um eine ‘Offenheit zweiten Grades’ (*U. Eco*). Dank seiner Form ist die Botschaft des Kunstwerks selber *mehrwertig* geworden. Die modernen Kunstwerke sind ‘Knoten komplementärer Möglichkeiten’ (*Eco*) und reproduzieren gerade darin ‘die Ambiguität unseres In-der-Welt-Seins’.“²¹

Für den für das Kunstverständnis des 20. Jahrhunderts kaum zu unterschätzenden *Joseph Beuys* (1921-1986) ist „Kunst eine Denkbewegung, an der auch die Rezipientin

¹³ *Catherine Millet* vertritt die Ansicht, dass Kunst nicht zu allen Zeiten ‘zeitgenössisch’ war (vgl. *dies.*, *Zeitgenössische Kunst*, Bergisch-Gladbach 2001, 6), und vermutet, dass die Bezeichnung ‘zeitgenössische Kunst’ dauerhaft mit der Kunst am Ende des 20. Jahrhunderts verbunden bleibt (vgl. *ebd.*, 71). Folgendes *ebd.*, 31.

¹⁴ *Millet* (*ebd.*, 14) führt ein volles Dutzend auf, wobei Pop-Art, Minimal Art und Farbfeld-Malerei insbesondere für den Nicht-Experten zu den bekanntesten zählen dürften.

¹⁵ Vgl. *ebd.*, 18 und 71.

¹⁶ *Ebd.*, 84.

¹⁷ Auch *Schwebel* 2002 [Anm. 9], 174 nennt als Merkmal der Kunst in der Postmoderne den ‘Triumph des Banalen’: „Auf die Grenzüberschreitung der Kunst in Richtung Alltagskultur (Pop-art) und ‘Erweiterung des Kunstbegriffs’ (*Joseph Beuys*) folgt eine Hinwendung zum Banalen bis zur neuen Wertschätzung des vermeintlich Kitschigen.“

¹⁸ *Günter Lange*, Zum religionspädagogischen Umgang mit modernen Kunstwerken, in: KBI 116 (2/1991) 116–121, 119.

¹⁹ *Millet* 2001 [Anm. 13], 37.

²⁰ Vgl. *Umberto Eco*, *Das offene Kunstwerk*, Frankfurt/M. 1996 [ital. Erstausgabe 1962].

²¹ *Lange* 2002 [Anm. 2], 258.

und der Rezipient Anteil haben.“²² Die im Kunstwerk verwendeten Materialien sind somit „Anlass für diese Bewegung und nicht schon die Sache selbst. Es geht ihm also um das Denken und nicht um das Speichern von Dingen und Wissen.“ *Beuys'* Diktum *'Jeder Mensch ist ein Künstler'* beschwört nicht nur die potenzielle Kreativität des Otto-Normal-Bürgers. Der von ihm propagierte *'erweiterte Kunstbegriff'* geht auch damit einher, dass Kunst und Künstler 'vom Sockel' geholt werden. Pop-Art-Künstler wie *Andy Warhol* oder *Roy Lichtenstein* brachten dies zum Ausdruck, indem sie bei ihren Arbeiten bewusst auf einen „unnachahmlichen Touch“²³ verzichteten; mit Herstellungstechniken aus der industriellen Erzeugung 'produzierten' sie ihre Werke in völlig transparenter und unpersönlicher Weise. Dies kann als weiteres Merkmal zeitgenössischer Kunst gelten, eine neuartige Freiheit in der Verwendung von Materialien und Verfahren, die die bisherigen für die Kunstrezeption wesentlichen Kategorien wie Dauerhaftigkeit, Einzigartigkeit und Originalität in Frage stellen.²⁴ Talent und eine kunstfertige Technik, wie sie erst mühsam durch langjährigen Akademiebesuch angeeignet werden sollten, sind danach als Grundlagen des Kunstschaffens obsolet: „Der Künstler – ein Mensch wie jeder andere“²⁵.

1.2 Modi der Bezugnahme von Kunst auf Religion

Fragen wir danach, was zeitgenössische Kunst – oder allgemeiner: Kunst überhaupt – mit Religion zu tun hat, tut sich ein breiteres Positionsspektrum auf: *Romano Guardini* zufolge wird „im Kunstwerk das Ganze des sonst nicht erkennbaren Daseins fühlbar“²⁶. Die Eigenschaft von Kunst, auf etwas 'Eigentliches', hinter der empirischen Wirklichkeit Liegendes, zu verweisen, veranlasst so manche Theolog/innen, *jedem* Kunstwerk, „bedingt durch seine Struktur – nicht aufgrund seines Inhaltes – einen religiösen Charakter“ zuzuschreiben.²⁷

Mit *Günter Lange*²⁸ wollen wir hier die Position vertreten, nach der Kunstwerke durchaus im Grad ihrer religiösen Interpretierbarkeit – hier gewendet als Grad der Bezugnahme auf Religion – unterschieden werden können. Ein eigener heuristischer Ansatz soll ermöglichen, in analytischer Weise *Typen der Bezugnahme von Kunst auf Religion* zu unterscheiden und deren jeweilige Stärken und Schwächen bei der Auswahl von Werken zu bedenken. Neben dem durch eine gründliche Analyse des Kunstwerks of-

²² *August Heuser*, *Beuys für die Schule*, in: Thomas Schreijäck (Hg.), *Werkstatt Zukunft. Bildung und Theologie im Horizont eschatologisch bestimmter Wirklichkeit*, Freiburg/Br. 2004, 206-218, 216, dort auch das folgende Zitat.

²³ *Millet* 2001 [Anm. 13], 28.

²⁴ Ebd., 14 und 44. *Arnulf Rainers* Übermalungen etwa realisieren und verdeutlichen diese „Negierung des ästhetischen Endgültigkeitsanspruchs“ (*Werner Hofmann*, *Grundlagen der modernen Kunst*, Stuttgart 2003, 506).

²⁵ *Millet* 2001 [Anm. 13], 27.

²⁶ *Katharina Winnekes*, *Kunst und Religion*, in: *NHThG* 2 (2005) 402–410, 405; ebenso das Folgezitat.

²⁷ Von „der emphatischen These, dergemäß alle großen Kunstwerke, insofern sie den Menschen als ganzen und in seinem Innersten angehen und betroffen machen, religiös und darum auch theologisch bedeutsam seien“ distanziert sich dagegen *Alex Stock*, *Ist die bildende Kunst ein locus theologicus?*, in: ders. (Hg.), *Wozu Bilder im Christentum? Beiträge zur theologischen Kunsttheorie*, St. Ottilien 1990, 175–181, 180; auch *Horst Schwebel* sieht darin eine unzulässige Vereinnahmung der Kunst durch die Religion (vgl. *ders.* 2002 [Anm. 9], 218).

²⁸ Vgl. *Lange* 1991 [Anm. 18], 122.

fensichtlich werdenden Thema bzw. Inhalt ist dabei die Künstlerintention – bekannt oder gemutmaßt – zu berücksichtigen.

Die folgende Systematik unterscheidet so sechs Modi der Bezugnahme auf Religion, die in der Reihenfolge ihrer Nähe zur Religion aufgeführt werden.

(1) Zuerst ist die *sakrale Kunst* zu nennen, deren Anteil unter zeitgenössischer Kunst marginal ist. Sakrale Kunst identifiziert sich mit einem bestimmten Glauben und ist selbst Teil des Glaubens, Teil der Glaubenspraxis in Form eines kontemplativen Bildes, einer Ikone, einer heiligen Handlung oder einer verehrungswürdigen Statue.

(2) Ein weiterer Typus repräsentiert Kunstwerke, in denen Künstler/innen ebenfalls eine *Identifikation* mit einer bestimmten Religion zum Ausdruck bringen, die aber nicht Teil der sakralen Verehrung sind. Diese Kunst kann als christliche, islamische, buddhistische usw. Kunst konkretisiert sein. Sie lässt eine den Glauben vermittelnde oder verkündigende Absicht erkennen. Solche Werke, wie etwa Bilder von *Sieger Köder* oder *Andreas Felger*, illustrieren und veranschaulichen biblische Geschichten. In einigen christlichen Kreisen erfreuen sie sich großen Zuspruchs und ihr Eingang in manches Religionsbuch zeugt von ihrer kirchlich-identifizierenden Aussageabsicht. Gerade dieses christlich-kirchliche Imprimatur lässt einige Kritiker jedoch die Kunsthaftigkeit solcher Werke bzw. ihre Zugehörigkeit zu der Spezies ‘zeitgenössische Kunst’ in Frage stellen.²⁹

(3) Die dritte Gruppe unterscheidet sich von den ersten beiden durch die *Art der Identifikation mit Religion* bzw. durch ihr plurales und lebendiges Verständnis religiöser Tradition.³⁰ Diese Künstler/innen, die sich in einem Glauben beheimatet fühlen, begreifen ihre Werke als einen eigenen *Beitrag zur Fortschreibung religiöser Tradition*. Dem Wortsinn biblischer Texte wird ein *eigenständiger* Bildsinn beigesellt. Hier wird mit den Aussagen religiöser Tradition gerungen, Widersprüchliches und Unverständliches aufgedeckt, werden eigene Fragen und Antworten angeboten, persönlicher Zweifel und Unglauben ausgedrückt. Es geht hier um eine Fortschreibung von Tradition in Form *aktualisierender* Auslegung der Überlieferung in der Sprache der Kunst.³¹ Neben den im Bild aufgegriffenen religiösen Motiven wird neben einem ästhetischen mit einem religiösen ‘Mehrwert’ des einzelnen Kunstwerkes gerechnet.

(4) Der vierte Modus der Bezugnahme von zeitgenössischer Kunst auf Religion ist die *explizite Bezugnahme auf religiöse Motive ohne erkennbare Identifikation* mit einer bestimmten Religion. Die Gruppe solcher Werke umfasst ein breites Spektrum von Arbeiten, etwa angefangen bei den Aktionen oder den von Kreuzen gespickten Werken *Beuys*’, nach dessen Selbstverständnis „Kunst

²⁹ *Katharina Winnekes* 2005 [Anm. 26], 405 etwa konstatiert die gebräuchlich gewordene Trennung von ‘echter Kunst’ und ‘kirchlicher Gebrauchskunst’ (*Eberhard Roters*), „die fernab der so genannten autonomen, ständigem Wandel unterworfenen Kunst überkommene Ikonographien mit rein stilistischen Neuerungen benutzt.“ – Ob solche Arbeiten als Kunst aufzufassen sind oder nicht, mag die Leserin bzw. der Leser entscheiden. Das Fehlen von Hinweisen auf entsprechende ‘Künstler’ in einschlägigen Arbeiten (etwa *Schwebel* 2002 [Anm. 9]), lässt die Frage von ‘Expertenseite’ als negativ beantwortet erscheinen. *Mertin / Wendt* 2004 [Anm. 10], 33 verweisen auf die Gefahr, dass außerästhetische Ziele Kunst ihrer Autonomie berauben, somit autonome Kunst nie wirklich christlich sein kann.

³⁰ Vgl. *Rita Burrichter*, Konfrontation mit Tradition – Transformation von Tradition. Bildlichkeit als Ausgangspunkt religiösen Lernens, in: Rpb 61/2008, 3-14, 5.

³¹ Religiöse Tradition wird hierbei nicht als ein abgeschlossener Text, sondern als ein sich immer wieder neu zu bewährendes „Text- und Diskursuniversum“ (*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, 68f.) verstanden, das vielstimmig ist und „aus wechselseitigen Kommentierungen und Erhellungen“ (*Burrichter* 2008 [Anm. 1], 107) besteht.

untrennbar mit Spiritualität verbunden³² ist.³³ Solche Art der Auseinandersetzung mit Religion bemüht offensichtlich deren tradierte Symbolsprache, steht aber ebenso offensichtlich in einem Spannungsverhältnis zu deren orthodoxer, jedenfalls kirchlicher Aussageabsicht.³⁴

(5) Als fünften Idealtypus einer Bezugnahme auf Religion ist die zumindest *implizit religiöse Thematisierung des Erhabenen* zu nennen. Wie schon bei *Caspar David Friedrich* (1774-1840) zielen Kunstwerke der Farbfeldmaler *Mark Rothko* (1903-1970) und *Barnett Newman* (1905-1970) auf die Begegnung mit dem Transzendenten: „Das Gefühl der Erhabenheit angesichts der Großartigkeit der Umgebung und der Nichtigkeit des eigenen Seins.“³⁵ *Rothko* beabsichtigte keineswegs, Bekanntes aus dem Bereich des Religiösen aufzuweisen, vielmehr versuchte er, mit seinen „künstlerischen Mitteln Offenheit für das nicht Sichtbare zu evozieren.“³⁶

(6) Bei all den expliziten, impliziten oder quasi-religiösen Bezügen soll nicht vergessen werden, dass die *Mehrzahl zeitgenössischer Kunstwerke* von all dem nichts aufweist, also *durch und durch profan* ist. Dennoch lässt sich von theologischer Warte aus auch dieser sechsten Gruppe von Kunstwerken eine religiöse bzw. theologische Relevanz zusprechen, wenn solche Kunst durch die formale Gestaltung Anstöße zur *Reflexion der eigenen religiösen Wirklichkeitswahrnehmung* gibt oder sie *existenzielle Themen* anspricht, die auch für den Glauben von Bedeutung sind. Wo die Frage nach Tod und Trauer, Leid und Verletzbarkeit des Menschseins, ebenso Fragen nach Gerechtigkeit, nach Hoffnung und Liebe künstlerisch zum Ausdruck gebracht werden – vgl. etwa das zweite der drei Leitthemen der *documenta 12* „Was ist das bloße Leben?“ – sind dies auch die Themen der ‘Jünger Christi’.³⁷

1.3 Die Verwandtschaft von ästhetischer und religiöser Erfahrung

Kunst und Religion begegnen einander im Subjekt als dem Akteur, der auf beide Bereiche Bezug nimmt. Die Person macht ästhetische und – je nach Ausprägung der Religiosität – religiöse Erfahrung und stellt dabei mögliche Bezüge her. Über diese subjektbezogene Verknüpfung hinaus stellt sich jedoch die Frage nach dem sachlichen Zusammenhang von Kunst und Religion. Stellt etwa Kunst einen *locus theologicus*, also einen Ort theologischer Entdeckung dar? Eine Frage, die *Karl Lehmann* und *Alex Stock* in dem weiten Sinn bejahen, wenn dabei nicht an den Begründungs-, sondern zunächst an den Entdeckungszusammenhang der Theologie gedacht ist.³⁸ Kunst im weiten Sinn als

³² Heuser 2004 [Anm. 22], 216; vgl. a. Heusers Deutung der Kleidung *Beuys*' als Attribute christologischer Rollen: die Anglerjacke des Menschenfischers, der Hut als Attribut des Lehrers, der Pelzmantel des schamanischen Heilers. Zu *Beuys*' Aktion in der Karwoche von 1971 vgl. *Schwebel* 2002 [Anm. 9], 164.

³³ Auch die Übermalungen *Arnulf Rainers* (*1929) bis zu dem Orgien-Mysterien-Theater eines *Hermann Nitsch* (*1938), dessen performatives Gesamtkunstwerk, bestehend aus inszenierten Schlachtungen, Kreuzigungen, Verschütten von Blut, Waschungen, Prozessionen mit Musik und festlichem Essen und Trinken, zwangsläufig mit den Kategorien religiöser Kulthandlung gedeutet werden muss. Zu Beschreibung und Deutung des Werks von *Nitsch* vgl. *Schwebel* 2002 [Anm. 9], 167.

³⁴ In diese Gruppe lässt sich auch die spöttisch-ironische Verwendung christlicher Ikonographie zu ordnen, die als ‘*mockery*’ (‘Spott’) bezeichnet wird; vgl. ebd., 176. *Jan Knaps* „Maria am Bügelbrett“ (1987) etwa sowie Arbeiten von *Yasumasa Morimura* (*1951) sind hierzu zu zählen.

³⁵ *Eva Maltrovsky*, Eine rotierende Peitschenlampe und ein Teppich, unter den nichts zu kehren ist ... Kunst im Religionsunterricht oder Zugänge zur Wirklichkeit, in: cpb 120 (1/2007) 9–13, 11. Ausführlich äußert sich *Barnett Newman* selbst dazu in seinem Aufsatz: *The Sublime is Now – Das Sublime ist jetzt*, in: ders., Schriften und Interviews 1925–1970, Bern – Berlin 1996, 176–179; vgl. hierzu a. *Oliver Wick* (Hg.), *Mark Rothko und Barnett Newman – Das Sublime, jetzt!* [Ausstellungskatalog], Riehen 2007.

³⁶ *Winnekes* 2005 [Anm. 26], 406.

³⁷ Vgl. den Einleitungssatz der Pastoralkonstitution ‘*Gaudium et spes*’.

³⁸ Vgl. *Stock* 1990 [Anm. 27], 181 sowie *Lehmann* 2005 [Anm. 12], 22.

locus theologicus zu begreifen heißt mit *Burrichter*, sie zu begreifen „als Ort der Hervorbringung theologieproduktiver Fragen, ja als ‘Auffindungsort’ von Theologie neben den geläufigen Orten Bibel und Tradition.“³⁹

Aus theologischer Perspektive ist die Frage nach der theologischen Relevanz zeitgenössischer Kunstwerke virulent:

„Wie verhalten sich die in religionslosen, ‘gottlosen’ Räumen als unabweisbar (wieder)entdeckten Sinnfragen (als Gottesfragen) in den Zeugnissen gegenwärtiger Kunst zu den jüdisch-christlichen Antworten auf eben diese Fragen? Genauer: Wie stehen die subjektzentrierten neuen Transzendenzerfahrungen via Kunst zum überlieferten Offenbarungsglauben? Wie inspirierend, wie innovierend, wie korrigierend ist das Verhältnis von religionsverdächtiger Kunst-Erfahrung heute und traditionsgeprägtem Offenbarungs-Glauben zu bestimmen?“⁴⁰

2. Das Bildungspotenzial der Auseinandersetzung mit Werken der zeitgenössischen Kunst

Lern- und Bildungsprozesse brauchen Anlässe – Anlässe, die meist in der Begegnung mit Personen oder Gegenständen bestehen, die nicht vertraut oder bekannt bzw. nicht ganz begriffen sind. Unterricht als die gezielte Initiierung solcher Prozesse bedarf dieser Begegnungen mit anderen und fremden ‘Dingen’, die zur erschließenden Auseinandersetzung einladen und bestehende Weltansichten herausfordern. Werke der zeitgenössischen Kunst bergen diese Fremdartigkeit, sie stellen unserem vorschnellen Verstehen Hindernisse in den Weg, sie fordern heraus und bieten so ein reiches Bildungspotenzial. Dieser Schatz an Bildungspotenzialen, der in der Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst liegt, soll im Folgenden in eine Reihe von Aspekten ausdifferenziert werden. Zu beachten ist dabei, dass zunächst (in *Kap. 2.1*) von allgemein pädagogischen Gesichtspunkten die Rede ist, bevor in einem zweiten Schritt (*Kap. 2.2*) deren spezifisch religionsdidaktischer Wert herauszustellen ist.

2.1 Die Potenziale im Hinblick auf pädagogische Gesichtspunkte

Als ernst zu nehmendes Motto kann *Max Beckmanns* Diktum „Kunst dient der Erkenntnis, nicht der Unterhaltung, der Verklärung oder dem Spiel“⁴¹ die Liste der Bildungschancen überschreiben.

(a) Schulung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit und Einübung in eine Haltung der Aufmerksamkeit

Ästhetische Bildung dient – die etymologische Bedeutung des Begriffs der *aisthesis* wörtlich nehmend – der Schulung der *Sinneswahrnehmung*. Ein genaues und waches Hinschauen (bzw. Hinhören ...) zu fördern, das nicht vorschnell von bestehenden Vorstellungen verzerrt wird, stellt eine Bildungsaufgabe dar, der Unterricht selten nachkommt. Gerade in einer Zeit der Bilderflut und deren oberflächlich-vordergründigen Konsums muss es hierbei um eine konzentrierte und entschleunigte Wahrnehmung ge-

³⁹ *Burrichter* 2008 [Anm. 1], 106.

⁴⁰ *Bitter* 2002 [Anm. 2], 236.

⁴¹ *Max Beckmann*, Über meine Malerei [Vortrag, gehalten London 1938], in: ders., Sichtbares und Unsichtbares (hg. v. Peter Beckmann), Stuttgart 1965, 20–32; zit. nach: *Bernhard Grom*, Menschen- und Weltbilder moderner Malerei, München 2003, 10.

hen, um eine „Verlangsamung des Sehens, eine Stärkung der Sehgeduld“⁴² also, die die Beobachter aus der Konsumentenrolle herauszurufen vermag⁴³ und eine Offenheit „für das Andere, das Fremde und Neue“⁴⁴ anzueignen hilft. Gelingt diese Sensibilisierung für das tatsächlich Begegnende, können sich Schüler/innen dabei einen *Habitus der Achtsamkeit* aneignen, der dann auch ethische Relevanz annehmen kann, da auch die Wahrnehmung der Ansprüche und Bedürfnisse der sozialen Umwelt Aufmerksamkeit verlangt.⁴⁵ Besonders Strömungen zeitgenössischer Kunst, die das Banale aufgreifen⁴⁶, aber auch jene, die die Situation marginalisierter sozialer Gruppen darstellen, können hierzu einen innovativen Beitrag leisten.

(b) Förderung von Erkenntniskritik

Es bedarf keines konstruktivistischen Ansatzes, um die Konstruiertheit unserer Vorstellungen von Wirklichkeit festzustellen. Diese sich nach und nach breit machende „(kantische) Einsicht“⁴⁷ muss auch im Bildungsauftrag der Schule ihren Niederschlag finden. Notwendig ist eine *wahrnehmungs- und erkenntniskritische Bildung*, die die Art und Weise, wie wir unser Bild von Wirklichkeit selbst schaffen, in den Blick nimmt und uns zeigt, dass wir hierfür auch Verantwortung tragen.⁴⁸ Zeitgenössische Kunstwerke, die mit der Wahrnehmung unserer Sinne spielen, lassen uns die Erfahrung der Nicht-Verfügbarkeit über die eigene aktuelle Wahrnehmung machen und sind dadurch bereits erkenntnissträchtig.⁴⁹ Auch die Bedeutung von eigenen bzw. zugewiesenen Deutungskategorien bei der Interpretation von Wirklichkeitserleben lässt sich anhand der ästhetischen Erfahrung anschaulich machen: Mit welchen Wahrnehmungsmustern nehmen wir die Welt wahr und wie ändern sie sich, wenn wir zusätzliche Informationen erhalten? Wo liegen die Grenzen meines Wahrnehmungsvermögens und in welchem Verhältnis steht meine spontane Wahrnehmung zu der durch ‘Fremdwissen’ erweiterten Deutung, etwa der Intention einer Künstlerin oder eines Künstlers?

(c) Förderung von Wahrnehmungskritik als Medienkritik

Bilder haben suggestive Kraft. Da es keine Gegenbilder gibt, kann ihnen auch nicht widersprochen werden. Diesem wahrnehmungspsychologischen Sachverhalt verdankt unsere Mediengesellschaft die Flut von Bildern, mit denen wir für alle möglichen Absichten gewonnen werden sollen. Bilder dienen als vermeintlicher Wahrheitsbeweis, ob uns die reinigende Kraft eines Waschmittels oder die klinisch-reinen Operationen einer

⁴² Lange 2002 [Anm. 2], 260; vgl. a. Orth 2002 [Anm. 3], 491, Bitter 2002 [Anm. 2], 236.

⁴³ Beckmann 1965 [Anm. 41].

⁴⁴ Vgl. Mertin / Wendt 2004 [Anm. 10], 79.

⁴⁵ Hilger 2003 [Anm. 2], 315f..

⁴⁶ Vgl. ebd., 311.

⁴⁷ Vgl. Maltrovsky 2007 [Anm. 35], 10 mit Ausführungen zu entsprechenden Arbeiten von Michael Kienzer, Werner Reiterer und Markus Wilfling.

⁴⁸ Bitter 2002 [Anm. 2], 236.

⁴⁹ Vgl. Hartmut von Hentig, *Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung*, München – Wien 1985, 75.

⁵⁰ Burrichter beobachtet treffend, dass die gemeinsame Betrachtung eines zeitgenössischen Kunstwerkes, z.B. von Josef Albers „Study for Homage to the Square“ nur eine vermeintliche Gemeinschaftserfahrung darstellt. „Wir sehen alle nicht das Gleiche, obwohl wir dasselbe sehen.“ (dies. 2008 [Anm. 30], 4)

Kriegsführung vor Augen geführt werden sollen.⁵⁰ Die manipulative Wirkung des Bildes zu durchschauen und die Abbildhaftigkeit des Bildes in Abgrenzung zu einer weit komplexer strukturierten Wirklichkeit aufzuweisen, steht in bestem Einklang mit dem aufklärerischen Auftrag von Bildung.⁵¹

(d) Imaginationslernen und das Stärken des Möglichkeitssinns

Bildung zielt auf die Förderung von *Mündigkeit*. Diese setzt wiederum die Möglichkeit voraus, auf Distanz zu gesellschaftlich herrschenden Strukturen und Vorstellungen zu gehen. In kognitiver wie affektiver Hinsicht soll Bildung die Fähigkeit zur Utopie wie das Vermögen fördern, Alternativen zu denken. Genau diese Weitung des Vorstellungshorizontes ermöglicht die Beschäftigung mit Kunst, deren Grundfunktion es gerade ist, „das Mögliche zu erkunden“⁵². Kunst irritiert festgefahrene Wahrnehmungsmuster, macht das Unsichtbare sichtbar, schafft das Unmögliche und eröffnet so neue Erfahrungsmöglichkeiten.⁵³ Kunst ist *subversiv* und birgt Befreiungspotenzial, indem sie zur Welt des Bestehenden etwas Neues hinzufügt, das häufig dazu gerade in Spannung steht.⁵⁴ *‘Imaginationslernen’* nennt *Georg Hilger* diese Dimension ästhetischen Lernens, bei der die dem Subjekt eigenen Vorstellungen – auch gegen die Macht des Faktischen – gefördert und kultiviert werden.⁵⁵ Hierin ist *Hartmut von Hentig* zuzustimmen, der mit Emphase die Notwendigkeit ästhetischer Bildung betont:

„Wenn Kunst all das ist, was uns fragen macht, ob etwas möglich ist (und nicht nur, ob es notwendig ist), ob etwas so oder anders gewollt werden kann (und nicht nur, ob es von Natur so ist), ob es Genuß bringt (und nicht nur, ob es nützt); wenn Kunst das ist, was uns erlaubt, Alternativen zu der uns geläufigen Erfahrung wahrzunehmen; wenn sie das ist, was uns erlaubt, mit den Widersprüchen zu leben, die die Ratio einstweilen nicht oder nie auflösen kann – dann scheint sie mir hinreichend praktisch definiert und wert, unter großen Anstrengungen erhalten zu werden.“⁵⁶

(e) Ermutigung zum Ausdruck

Eine weitere Dimension der Ästhetik ist neben der Wahrnehmung die Gestaltung.⁵⁷ Ausdruck ist praktisch für alle Lebensbereiche unerlässlich, da erst im Ausdruck – gleich ob in einem sprachlichen oder wie auch immer gearteten Code – Kommunikation ermöglicht wird und Eindrücke aktiv verarbeitet werden. Schüler/innen können beim Umgang mit Kunst die Möglichkeit erleben, innere Vorgänge und Eindrücke zu kon-

⁵⁰ Vgl. etwa die Installation des spanischen Künstlers *Íñigo Manglano-Ovalle* „The Phantom Truck“ auf der documenta 12. In einem dunklen Raum erkennt der Betrachter einen mit einem Labor ausgestatteten Lastkraftwagen – eine Allegorie auf die 2003 vom damaligen US-Außenminister *Colin Powell* vor den Vereinten Nationen gezeigten Geheimdienstaufnahmen, die die Invasion der USA in den Irak rechtfertigen sollten.

⁵¹ Vgl. *Orth* 2002 [Anm. 3], 491.

⁵² *Von Hentig* 1985 [Anm. 48], 22. *Aristoteles* stellte bereits fest, dass uns die Geschichte lehrt, was geschah, während die Kunst uns zeigt, was geschehen kann, vgl. ebd., 15.

⁵³ Vgl. *Hilger* 2003 [Anm. 2], 308, der hierin ein konvergierendes Ziel von Kunst und Religionsunterricht sieht.

⁵⁴ Vgl. *von Hentig* 1985 [Anm. 48], 102. *Millet* 2001 [Anm. 13], 103 zeigt, dass dieses Potenzial der Abweichung besonders der zeitgenössischen Kunst eigen ist, die ja gerade versucht, die Grenze zwischen Kunst und Alltagsleben aufzuheben.

⁵⁵ Vgl. *Hilger* 2003 [Anm. 2], 312.

⁵⁶ *Von Hentig* 1985 [Anm. 48], 103.

⁵⁷ *Hilger* 2003 [Anm. 2], 307 behandelt diese Dimension unter dem Stichwort *‘Poiesis’*.

kreten Weltentwürfen werden zu lassen und somit vermittelbar zu machen. Im Fall, dass sie auch selbst zum Ausdruck angeregt werden können, sind sie gefordert, aus der bequemeren Kritikerrolle hervorzutreten und selbst eigene Gestaltungsentwürfe zu schaffen.⁵⁸ Aber nicht erst die Produktion, sondern bereits die Wahrnehmung eines Kunstwerks bedeutet eine Mit-Schöpfung des Werkes⁵⁹, gestaltet sich die Rezeption des Werkes nicht als bloßer Empfang einer eindeutigen Botschaft.

(f) Selbsterkenntnis und Einstellungskritik mittels Rezeptionsanalyse

Neben Sach- und Sozialbildung muss Bildung stets auch Selbstbildung sein, d.h. sie soll Erkenntnis der eigenen Person fördern. In ausgezeichneter Weise ermöglicht dies die Analyse der eigenen Rezeption von Kunstwerken und zwar auf mehreren Ebenen: Was sehe ich, was assoziiere ich, was empfinde ich bzw. wie reagiere ich? Was stößt mich ab, was verstehe ich nicht? Die Subjektivität der Eindrücke zeigt schnell ein Austausch untereinander – das Bewusstwerden der eigenen Perspektivität bzw. des eigenen Standpunktes wird so ermöglicht⁶⁰, und gerade dort, wo Schüler/innen an die Grenzen ihres Verstehens, auch an die Grenzen ihres Interesses, herangeführt werden, ist der Schritt zur Selbsterkenntnis nicht mehr weit, und dies umso eher, als ästhetische Erfahrung in seelische Tiefen vorstößt⁶¹, die ausschließlich kognitiven Zugängen verwehrt bleiben. Wo sich Schüler/innen auf solche Selbsterkundungen mittels Kunstbegegnung einlassen, wird ideologie- bzw. einstellungskritische Bildung möglich.

(g) Das Aushalten von Bedeutungsoffenheit und -vieldeutigkeit

„Ein gutes Kunstwerk ist immer bedeutungsoffen, zeigt mehr, als man sagen kann, und lebt geradezu von seinem Überschuss an Bedeutung.“⁶² Ist Kunst im Allgemeinen bereits nicht vollständig verstehbar, bringt es die oben beschriebene Mehrdeutigkeit der zeitgenössischen Kunst mit sich, dass ihre Kunstwerke kein konsumierbares Weltbild vermitteln, sondern ihre Betrachter „zu einem immer neu beginnenden Spiel mit den Interpretationen“⁶³ verführen. Kunstverständnis ist nicht einfach lehrbar⁶⁴, vielmehr verlangt es vom Betrachter ein Einlassen auf das Neue und Unbestimmte.⁶⁵ Mit ihren Werken halten damit viele Künstler „die Sehnsucht nach dem wach, was die darstellbare Welt, in der wir leben, undarstellbar übersteigt und gleichwohl zur Darstellung drängt.“⁶⁶ Einer der aktuell prominentesten deutschen Maler, *Gerhard Richter* (*1932), sagt über seine häufig vom stilistischen Moment der Unschärfe geprägten Arbeiten:

⁵⁸ Vgl. *Mertin / Wendt* 2004 [Anm. 10], 16.

⁵⁹ Vgl. *von Hentig* 1985 [Anm. 48], 77.

⁶⁰ Vgl. *Maltrovsky* 2007 [Anm. 35], 13.

⁶¹ Vgl. *Lange* 1991 [Anm. 18], 120.

⁶² *Georg Hilger*, Wie Religionsunterricht gestalten? Methodenfragen und ihre Implikationen, in: ders. u.a. 2003 [Anm. 2], 201–218, 210.

⁶³ *Petra Bahr*, Über die Familienähnlichkeit von Kunst und Religion, in: *ku-praxis* 50 (1/2006) 63f., 63.

⁶⁴ Vgl. *Mertin / Wendt* 2004 [Anm. 10], 8.

⁶⁵ Vgl. *Maltrovsky* 2007 [Anm. 35], 9.

⁶⁶ *Inken Mädler*, Spuren des Religiösen in der bildenden Kunst der Moderne: *Caspar David Friedrich – Gerhard Richter*, in: Christoph Gestrich / Thomas Wabel (Hg.), *Gott in der Kultur. Moderne Transzendenzerfahrungen und die Theologie*, Berlin 2006, 43–57, 57.

„Ich kann über Wirklichkeit nichts Deutlicheres sagen als mein Verhältnis zur Wirklichkeit, und das hat zu tun mit Unschärfe, Unsicherheit, Flüchtigkeit, Teilweisigkeit oder was auch immer. [...] Das, was wir [...] als Unschärfe ansehen, ist Ungenauigkeit und das heißt Anderssein im Vergleich zum dargestellten Gegenstand.“⁶⁷

(h) Kompetenz im Umgang mit Zeichen und systemisches Lesen und Entschlüsseln lernen

Ein offensichtliches und doch zu erwähnendes Lernpotenzial der Auseinandersetzung mit Kunstwerken liegt in der Schulung semiotischer Kompetenz. Sofern Kunstwerke auf Zeichen rekurren, fördert deren Erschließung in Form einer Bildanalyse ebenso die Kenntnis tradierter Zeichencodes – etwa der christlichen Ikonographie – wie auch das Verständnis der Funktionsweise von Zeichen und Symbolen überhaupt. Die Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst fördert „systematisierendes und Bezüge stiftendes Fragen und Suchen“⁶⁸ in besonderer Weise.

(i) Aktualitätsbezug

Wolfgang Klafki forderte als Bildungsaufgabe die Beschäftigung mit „epochaltypische Schlüsselproblemen“.⁶⁹ Kunst kann hierbei als Lieferant aktueller Diskurse dienen. Mitunter werden Künstlern besondere Fähigkeiten als Zeitdiagnostiker, Seismographen, Impulsgeber oder (Fremd)Propheten zugesprochen,⁷⁰ unstrittig jedoch stellen Kunstwerke „Sedimente aktueller Zeitgeschichte“⁷¹ dar, anhand derer sich verdichtete Erfahrung und Weltdeutung betrachten und diskutieren lassen.

(k) Motivation durch Irritation

Werke insbesondere der zeitgenössischen Kunst irritieren und provozieren, sie hinterfragen und geben uns zu denken.⁷² Häufig schafft die Abstraktion visuelle Aporien⁷³, die uns zur Auseinandersetzung herausfordern; aber auch Werke anderer Stilrichtungen können zu einer „Lockerung der ‘Verblüffungsfestigkeit’“⁷⁴ führen, indem sie konventionelle Sehgewohnheiten durchbrechen.⁷⁵ „Besonders bei Themen, die durch ständige Wiederholungen ‘verbraucht’ erscheinen, sind solche inhaltlichen Verschiebungen oder auch formalen Verfremdungen didaktisch willkommen.“⁷⁶ Schüler/innen kann dies aus der Konsumentenrolle zur aktiven Stellungnahme und zum Positionsaustausch bewegen.

⁶⁷ *Gerhard Richter*, Text. Schriften und Interviews (hg. v. Hans-Ulrich Obrist), Frankfurt/M. – Leipzig 1993, 19, zit. nach *Mädler* 2006 [Anm. 66], 53.

⁶⁸ *Burrichter* 2008 [Anm. 30], 14.

⁶⁹ *Wolfgang Klafki*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1996, 56.

⁷⁰ *Günter Lange* 1991 [Anm. 18], 120 sowie 2002 [Anm. 2], 257 etwa sieht in der Kunst eine derart theologisch bedeutsame Kraft; auch *Bernhard Grom* 2003 [Anm. 41], 11 bezeichnet Künstler wie *Piet Mondrian* oder *Beuys* als „prophetische Persönlichkeiten“; *Mertin / Wendt* 2004 [Anm. 10], 81 dagegen halten die These, Künstler seien besonders sensible Zeitdiagnostiker, für unhaltbar und führen deren Herkunft auf die Genieästhetik des 18. Jahrhunderts zurück.

⁷¹ Ebd., 81.

⁷² Vgl. *H.-Jürgen Röhrig*, Kunstwerke im Religionsunterricht, in: *Ulrike Baumann* (Hg.), *Religions-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2007, 26–55, 27.

⁷³ Vgl. *Miller* 2001 [Anm. 13], 70.

⁷⁴ *Lange* 1991 [Anm. 18], 120.

⁷⁵ Vgl. *Rita Burrichter*, Bildwelten erschließen – Bilderfahrungen machen. Aspekte einer Bilddidaktik im Kontext des Religionsunterrichts, in: *JRP* 18 (2002) 144–156, 145.

⁷⁶ *Lange* 2002 [Anm. 2], 258.

(l) Die Aktualität ästhetischer Erfahrung

„Wer sich auf Kunst einläßt, partizipiert an der Gegenwart; er hat sich gegen Routine und Stillstand und für das Lebendige und das geistige Abenteuer entschieden.“⁷⁷ Ästhetisches Lernen im Unterricht referiert nicht fern liegende Sachverhalte, sondern bedeutet Erfahrung, die im Hier und Jetzt des Klassenraums gemacht und ausgeleuchtet wird. *Burrichter* beschreibt dieses Merkmal der Kunstbegegnung für den Bereich der Bilderfahrung und stellt die besondere Eignung zeitgenössischer Kunst für dieses Erleben heraus:

„Besonders eindrücklich ist diese Konfrontation mit dem ‘Dies. Hier. Jetzt’ der Bilderfahrung ohne Zweifel im Kontext einer zeitgenössischen Kunst, die auf jedwede außerbildliche Referenz verzichtet und die Konfrontation mit der Sinnstruktur des Kunstwerks vollends im je aktuellen Akt der Erfahrung des Kunstwerks situiert.“⁷⁸

Unterricht mit solchen Werken bereitet aktuelle und gemeinsame Erfahrung, an die unmittelbar angeknüpft werden kann.

(m) Die Ganzheitlichkeit ästhetischer Erfahrung

„Kunst ist ausnahmslos sinnlich – selbst ihre Abstraktionen sind unbegrifflich, sprechen zum Verstand in der Sprache der Sinne.“⁷⁹ Die *Sinnlichkeit* der Kunstbegegnung bringt einen weiteren didaktischen Vorteil mit sich, werden doch ihre Rezipienten nicht einseitig, sprich bloß kognitiv angesprochen. Die ästhetische Erfahrung erfasst eben auch Gemüt und Sinne bis in die leibliche Erfahrung hinein und berührt damit neben bewussten auch unbewusste Dimensionen. Verfolgt Unterricht das Ziel, seine häufig beklagte Wortlastigkeit zurückzuführen, sollte Didaktik diese Chance nicht ungenutzt lassen.⁸⁰

2.2 *Ästhetisches Lernen als religiös relevantes Lernen*

Geht es nun um die Frage, inwieweit die aufgezeigte Palette an didaktischen Potenzialen, die die unterrichtliche Arbeit mit Werken zeitgenössischer Kunst bietet, Bedeutung für den Religionsunterricht hat, lautet unsere einfache These: Alle genannten Bildungsaufgaben entsprechen aktuellen religionspädagogischen Zielsetzungen, die religiöse Kompetenzen ausbilden wollen. Ästhetisches Lernen ist, wenn nicht sogar notwendig, so doch jedenfalls relevant und hilfreich für das religiöse Lernen. An einigen der zwölf Punkte sei dies kurz ausgewiesen:

Die Sensibilisierung für Achtsamkeit und die Ausbildung von Wahrnehmungsfähigkeit, um die Tiefendimensionen von Wirklichkeit, um die religiöse Dimension des Lebens erschließen zu können, sind genuin religiöse Kernziele. Damit es nicht nur bei einem naiven, subjektiven Gespür für das Subtile, das unter der Oberfläche Liegende bleibt, bedarf es der Erkenntnis- und Selbstkritik, um auf eine mündige, verantwortungsvolle und auch kognitiv anspruchsvolle Weise Rechenschaft ablegen zu können. Religionsunterricht bedeutet somit immer auch *Arbeit am persönlichen Welt- und Wirklichkeitsverständnis*. Für den Bereich religiöser Erfahrung ist die Arbeit an folgenden Fragen beispielsweise fruchtbar: Welchen Einfluss haben vorgegebene Deutungen auf die anschließenden ästhetisch-religiösen Erfahrung und inwieweit können Voreinstellungen aber auch authenti-

⁷⁷ *Schwebel* 2002 [Anm. 9], 184.

⁷⁸ *Burrichter* 2007 [Anm. 2], 222.

⁷⁹ *Von Hentig* 1985 [Anm. 48], 22.

⁸⁰ Vgl. *Orth* 2002 [Anm. 3], 489f., der weitere didaktische Vorzüge von Bildern ausführt.

sche religiösen Begegnung erschweren? Für die *Ausbildung einer kritisch-religiösen Urteilskraft* ist es nötig, unterschiedliche Weltdeutungen und religiöse Angebote kennenzulernen und kritisch auf ihre Form der Erkenntnisgewinnung zu befragen. Eine fundamentale und angesichts religiöser Pluralität zunehmend relevanter werdende religiöse Kompetenz ist der *Umgang mit Divergenz und Bedeutungsoffenheit*⁸¹, und zwar sowohl bezüglich existenzieller religiöser Fragen als auch im interreligiösen Dialog. Gerade das ästhetische Denken hat mit dem religiösen gemein, die Welt als Ganzes wahrzunehmen und nicht – wie etwa in den Naturwissenschaften – in verschiedene Parameter zu zerstückeln.⁸² In gleicher Weise ist auch die *Förderung des Möglichkeitssinns* als Aufgabe des Religionsunterrichts zu betrachten, stellt doch die Suche nach Alternativen – im ethischen wie im soteriologischen Sinn – die klassische Domäne von Religion dar.⁸³ Imaginationlernen im Kontext religiösen Lernens erhält freilich einen neuen Horizont, erscheint doch das Machbare unter eschatologischer Perspektive nicht mehr als das Letztgültige.⁸⁴ Die Einsicht in die *Notwendigkeit von Ausdruck*, die aus der Beschäftigung mit Kunst erwachsen kann, ist ebenfalls für religiöses Lernen relevant, denn auch religiöse Formen brauchen Gestalt, um sich nicht zu verflüchtigen.⁸⁵ Im Religionsunterricht bedarf es des vermehrten Einsatzes von Methoden, die den ästhetischen und religiösen Ausdruck fördern, damit es nach *Hans Schmid* zu einer gesunden *Balance zwischen Eindruck und Ausdruck* kommen kann.⁸⁶ Die *Ermutigung zur Symbolisierung*, zur – sprachlichen oder bildlichen – Formulierung innerer Gestalten, darf als wichtige Aufgabe bei der Förderung einer entwickelten Religiosität gelten. Die Einübung in religiöses Sprechen und in das spezifisch semantische Textuniversum von Religion kann gut anhand von religiösen Bild(er)werken vollzogen werden.

Gute Kunst ist verschieden lesbar. Den religiös Verschlossenen will und wird sie nicht von Religion überzeugen – das vermögen allerdings auch keine religiös intentionalen Vollzüge wie Liturgie oder Katechese. Kunst wirft Fragen auf, die die Betrachterin oder den Betrachter auf sich verweisen und so auch religiöse Deutungen zulassen und mitunter nahelegen. Die religionsphilosophische wie gesellschaftliche Situation, dass Religion nicht zwingend, aber doch potenziell – in Abhängigkeit vom Subjekt – bei der Deutung von Lebenserfahrung eine Rolle spielt, kann in der unterrichtlichen Deutung von ästhetischer Erfahrung paradigmatisch erlebbar werden.

3. Methodische Ressourcen und Hilfen für den Einsatz zeitgenössischer Kunst

Es wurde deutlich: Die möglichen Bildungspotenziale im Umgang mit zeitgenössischer Kunst sind gewaltig. Wir wollen zum Einsatz zeitgenössischer Kunstwerke ermuntern, und daher methodische Hinweise und Vorschläge geben, die günstige Ausgangsbedingungen für gelungene Begegnungsprozesse zwischen Schüler/innen und zeitgenössi-

⁸¹ Vgl. *Burrichter* 2008 [Anm. 30], 5.

⁸² Vgl. *Bitter* 2002 [Anm. 2], 237 sowie *Maltrowsky* 2007 [Anm. 35], 9.

⁸³ *Millet* 2001 [Anm. 13], 103 sieht hier eine Funktionsübertragung von der Religion auf die Kunst.

⁸⁴ Vgl. *Hilger* 2003 [Anm. 2], 312.

⁸⁵ Ebd., 310.

⁸⁶ „Wir brauchen eine Balance zwischen Außengerichtetheit und Innengerichtetheit, zwischen Kollektivem und Individuellem, zwischen Erarbeitung und Verweilen, zwischen *Eindruck* und *Ausdruck*, zwischen Spannung und Entspannung.“ (*Hans Schmid*, Die Kunst des Unterrichts. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 2001, 66f.) Um gegen das derzeitige Ungleichgewicht in der Schule vorzugehen, fordert *Schmid* eine „Erweiterung der Eindrucksschule zu einer Ausdrucksschule.“ (ebd.)

schen Kunstwerken schaffen. Was also gilt es zu beachten beim Versuch, sich an diese befremdliche und eigentümliche Spezies heranzuwagen? Weil die Methodenwahl entscheidend von den didaktischen Grundintentionen bestimmt ist, soll eingangs ästhetisches Lernen als eine Dimension korrelativen, religiösen Lernens expliziert werden (Kap. 3.1). Danach werden Auswahlkriterien für Kunstwerke diskutiert (Kap. 3.2), methodische Schritte und Zugangsformen bei der Erschließung von Kunstwerken vorgestellt (Kap. 3.3) und ein Beispiel zur methodischen Gestaltung gegeben (Kap. 3.4).

3.1 Der korrelative Charakter ästhetischen Lernens

Religiös-ästhetische Lernprozesse sind methodisch so zu gestalten, dass ein *wechselseitiger Austauschprozess* zwischen den Entwicklungserfordernissen und Verstehenszugängen der Heranwachsenden einerseits und den genuinen Aussagegehalten und Verstehenszugängen der Kunstwerke andererseits gewährleistet ist. In der religionsunterrichtlichen Arbeit mit zeitgenössischer Kunst sollen eigene und fremde Sinnperspektiven – durch das Kunstwerk oder die Mitbetrachter eingebracht – verschränkend erschlossen werden.⁸⁷ Es gibt keine einzig richtige Interpretation, aber gewiss falsche Interpretationen – Interpretationen sind trotz ihrer Pluralität nicht beliebig.⁸⁸ Für den Einsatz von Kunstwerken ist es daher wichtig, methodische Formen so miteinander zu verschränken, dass es sowohl zu einer gründlichen sachlichen Erschließung des Kunstwerkes als auch zur Ermöglichung von subjektiver ästhetischer Erfahrung bei den Betrachter/innen kommen kann. Wir denken daher, dass beide Seiten Raum und eigene methodische Zugänge benötigen. Auf der einen Seite sind Methoden einzubringen, die einen möglichst optimalen Rahmen und eine Atmosphäre schaffen, sodass Schüler/innen das Kunstwerk eigenständig betrachten und subjektiv auf sich wirken lassen können, um dann für sie selbst Bedeutsames aktiv anzueignen bzw. sich bewusst davon zu distanzieren. Auf der anderen Seite sollten die Lehrpersonen sich als „Anwälte der Würde der Gegenstände“⁸⁹ betätigen und damit hermeneutische Kompetenzen zur Analyse der Formen und Kenntnisse von der Wirkung von Farben (*Ikonik*), Informationen über den historischen Entstehungskontext (*Ikonologie*) und ikonographische Kenntnisse⁹⁰ vermitteln und einbringen. Die Kunst des ästhetischen Lernens ist es, eine *Balance* zu finden zwischen Nähe und Distanz zum Kunstwerk, zwischen rationaler Analyse und intuitiver Verschmelzung.

⁸⁷ Vgl. Burrichter 2001 [Anm. 2], 1140.

⁸⁸ Vgl. Günter Rombold, *Leben mit Kunst*, in: KBl 116 (2/1991) 90-96, 93.

⁸⁹ Lange 1991 [Anm. 18], 116: „Wir sind Agenten der Theologie und der Kirche und wir sind auch Anwälte der jungen Menschen und ihrer Bedürfnisse, aber wir müssen vielleicht erst noch lernen [...], *Anwälte der Würde der Gegenstände* zu sein, an denen und aus denen wir lernen lassen.“

⁹⁰ In der Kunstwissenschaft wird unterschieden zwischen der *Ikonik* als Bildlichkeit des Kunstwerkes, die man allein durch eine intensive Betrachtung des Kunstwerkes erschließen kann, der *Ikonographie* als im Kunstwerk verwendeter Bildersprache (Symbole und Codes) und der *Ikonologie*, in der es um den geschichtlichen Entstehungskontext des Bildes und sich darin neu erschließende Deutungsweisen geht.

3.2 Auswahlkriterien für die didaktische Arbeit mit Kunstwerken

Für Religionslehrer/innen stellt sich jedes Mal erneut die Frage, welches Kunstwerk sich für den Einsatz in einer bestimmten Lerngruppe eignet. Zur Hilfestellungen sollen hier Kriterien zur Auswahl von Werken bereitgestellt werden.

(a) Orientierung durch die Modi der Bezugnahme auf Religion

Die oben präsentierte Typologie verschiedener Modi der Bezugnahme auf Religion kann bei der begründeten Auswahl zeitgenössischer Kunstwerke Orientierung geben.

(1) Sakrale und zugleich zeitgenössische Kunst ist äußerst rar, eine sinnliche und kritische Auseinandersetzung mit derselben, ihrer Aussageabsicht und ihrer religiösen Wirkkraft begrüßen wir aber sehr. (2) Der Einsatz von Bildern der zweiten Gruppe, der sog. 'christlichen Gebrauchskunst', die biblische und religiöse Tradition ausschließlich illustrieren, halten wir für didaktisch weniger wertvoll, da mit ihm „kein Prozess des Erkennens, sondern bloß des reinen Wiedererkennens“⁹¹ verbunden ist. (3/4) Größeres Bildungspotenzial sehen wir in der Arbeit mit Kunstwerken, die explizit – sei es durch religiöse Inhalte oder vereinzelt religiöse Motive – auf Religion Bezug nehmen, sich hierbei jedoch eine eigene Aussageabsicht und eine gewisse Sperrigkeit bewahren.⁹² (5) Für ähnlich lohnend halten wir die Auseinandersetzung mit Werken der fünften Gruppe. Wenn es – vergleichbar mit Werken sakraler Kunst – gelingt, authentische ästhetische Erfahrung zu bereiten, die für eine Erfahrung von Transzendenz durchlässig wird, kann damit religiöse Kompetenz insbesondere im Bereich religiöser Sensibilität gefördert werden. (6) Ausdrücklich wollen wir auch zum Einsatz gänzlich profaner Kunst im Unterricht animieren. Sie macht für zeitgenössische Fragen und Probleme sensibel, bietet vielfältige ästhetische Erfahrungen und gibt zudem theologisch zu denken. Obgleich man auch bei Begegnungsversuchen mit zeitgenössischer Kunst „mit unüberbrückbarer Distanz“⁹³ zwischen Betrachter/in und Werk rechnen muss, lohnt sich die Zuwendung. Erfahrungen der Distanz, des Unverständnisses und der Begrenztheit von Verständigung sind angesichts einer pluralen Welt real, daher ist es pädagogisch sinnvoll, diese Erfahrungen auch im Religionsunterricht wahrzunehmen und auszuhalten und einen angemessenen Umgang mit ihnen einzuüben. Anzustreben wäre hier, dass solche bleibenden Fremdheitserfahrungen nicht zu völliger Abwehr führen, sondern als Chance genutzt werden, die eigenen Rezeptionsvoraussetzungen und Erfahrungen kritisch zu reflektieren. „Erfahrungen der Divergenz von Sichtweisen“⁹⁴ bergen in sich bereits ein wichtiges religiöses Bildungsziel.

(b) Auswahl durch den authentischen Begegnungsprozess der Lehrperson

Grundvoraussetzung für jeden Einsatz von (zeitgenössischen) Kunstwerken ist, dass die Lehrperson – vor der Frage nach deren religionsdidaktischer Verwendbarkeit – sich zunächst selbst auf das Kunstwerk einlässt. Nur Werke, die die Lehrperson in irgendeiner Form berühren, begeistern, erschrecken, überraschen oder bewegen, sollten zum Einsatz kommen, da gerade die authentische Auseinandersetzung der Lehrperson mit dem Werk bei den Schülern Interesse wecken kann.⁹⁵

⁹¹ Burrichter 2008 [Anm. 1], 104. Sie kritisiert die strikte katechetische Intention des Bildes als „Strategie der Entwertung“.

⁹² „Kunstwerke mit und ohne Evangeliumsbezug sind im Religionsunterricht angebracht, da sie zu ‚sinnstiftenden Überlegungen‘ anregen.“ (Röhrig 2007 [Anm. 72], 27)

⁹³ Mertin / Wendt 2004 [Anm. 10], 118.

⁹⁴ Burrichter 2008 [Anm. 30], 5.

⁹⁵ Zu beachten ist der Hinweis Burrichters, wonach sich die Lehrerin oder der Lehrer in der Unterrichtssituation erneut dem Werk aussetzen und für neue Erfahrungen offen sein soll: „Die *Gegenwärtigkeit der Bilderfahrung* führt dazu, dass Lernenden und Lehrende sich gleichzeitig auf den Weg

(c) Auswahl durch das Kriterium der didaktisch-thematischen Passung

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass Kunstwerke dann didaktisch wertvoll sind, wenn diese 'reich'⁹⁶ an identifizierbaren Bildzeichen sind, vielfältige Zugänge ermöglichen und unterschiedliche Emotionen wecken.

Eine didaktisch begründete Auswahl eines Kunstwerkes befragt zudem das Kunstwerk danach, welchen besonderen Beitrag⁹⁷ es für die Erarbeitung des *Themas* und die damit verbundenen *Intentionen* leistet.⁹⁸ Die Platzierung der Bildbetrachtung in der Unterrichtsdynamik ist hier wesentlich zu berücksichtigen. Dient es etwa zum Einstieg in ein Thema und sollen damit der Fragehorizont und die Problemlage in ihrer Vielfalt erschlossen werden? Soll eine bereits vertraute biblische Geschichte durch ein Kunstwerk verfremdet, neu gesehen und begriffen werden? Soll die Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk und die darin zu entschlüsselnde Weltansicht und Theologie dazu anregen, selbst philosophisch oder theologisch produktiv zu werden? Die Auswahl des Kunstwerkes wird zudem von der je situativen Gewichtung der aufgelisteten Potenziale ästhetischer Lernprozesse (vgl. Kap. 2) mitbestimmt. Im Sinne des didaktischen *Prinzips des aufbauenden Lernens* kann ein weiteres Kriterium bei der Auswahl von Kunstwerken sein, ob das Bildverständnis mit steigendem Alter vertieft werden kann, ob ein Kunstwerk reich genug ist, etwa sowohl im ersten Schuljahr als auch im vierten Schuljahr erschlossen zu werden, und damit ein sukzessives (religiöses) Lernen ermöglicht wird.

(d) Auswahlkriterium Qualität der Kunst

Nicht nur als didaktisches Qualitätsmerkmal von Kunst begreift *Lange* die positive Mehrdeutigkeit, „ob sich ein Werk als mehrdimensional, polyvalent und bedeutungspotent erweist, d.h. ob es (diachron) zu immer neuen Annäherungen verlockt, so dass ein sehgeduldiger, aufmerksamer Betrachter nie damit 'fertig' ist, bzw. ob es (synchron) verschieden disponierten Betrachtern etwas zu 'sagen' vermag.“⁹⁹ Der Religionsunterricht sollte hochwertige Kunst auswählen. Doch was ist gute Kunst? Gibt es neben dem Kriterium der positiven Mehrdeutigkeit weitere Kriterien für qualitätsvolle Kunstwerke? *Günter Rombold* gibt zu bedenken, dass das Erkennen von Qualität primär von den Sinnen her erfolgt, eine Sache der Begabung und des langen Umgangs mit Kunst ist: „Die Sprache lässt uns dabei oft im Stich: Wie sollen wir erklären, dass ein Farbklang schöner ist als ein anderer?“¹⁰⁰

machen, sich der ästhetischen Bilderfahrung immer wieder neu aussetzen!“ (*dies.* 2007 [Anm. 2], 228)

⁹⁶ „Reich“ bezieht sich dabei nicht auf einen quantitativen, sondern qualitativen Wert. Auch Leere kann wertvoll sein.

⁹⁷ „Wenn Sie Kunstwerke auf einen Text oder ein Thema beziehen wollen, beherzigen Sie den Grundsatz: Nicht die Übereinstimmung, sondern die Differenz ist wichtig. Künstler sind gegenüber Bildinhalten souverän und eigenständig. Dieser eigenständige Beitrag muss in den Blick geraten, denn er ist das Besondere, das das jeweilige Werk leistet.“ (*Mertin / Wendt* 2004 [Anm. 10], 95)

⁹⁸ Den Inhalts- und Themenbezug eines Bildes als Auswahlkriterium zu nutzen, ist unserer Ansicht nach legitim, wenn die Eigenart des Kunstwerks gewahrt und sein Bedeutungsüberschuss anerkannt werden, s.o.

⁹⁹ *Lange* 2002 [Anm. 2], 249.

¹⁰⁰ *Rombold* 1991 [Anm. 88], 92f, ebd. auch folgendes Zitat. Die folgenden von *Rombold* für traditionelle Kunst aufgestellten Qualitätsmerkmale lassen sich unserer Ansicht auch auf Werke zeitgenössischer Kunst anwenden.

Für die Beurteilung der Qualität von Kunst nennt er als ein erstes Kriterium die *Gestaltung*: Wirkt die formale Gestalt, der Umgang mit Farbe und Licht, mit Punkt, Linie und Fläche überzeugend? Als weiteres Kennzeichen wird die *Zeitgemäßheit* der Werke genannt: Inwieweit ist das Werk auf der Höhe der Zeit und hinkt nicht hinter der Gegenwart her? Der nächste Punkt ist die *Ursprünglichkeit*: Ist das Kunstwerk ein Original, wird etwas Eigenes, noch nicht da Gewesenes offenbar, etwas Ursprüngliches geschaffen? Als viertes Merkmal qualitätsvoller Kunst werden die *Intensität und Dichte* des Werkes erwähnt: Nicht jeder künstlerische Weltentwurf besitzt dieselbe Überzeugungskraft, hat den gleichen existenziellen Tiefgang. Als letztes Kriterium unterstreicht *Rombold die Offenheit* des Kunstwerkes: Ein gutes Kunstwerk wahrt sein Geheimnis und lässt sich nie zu Ende interpretieren. Man kann es immer wieder anschauen – ja „es verlockt zu weiterem Sehen.“¹⁰¹

(e) Auswahl hinsichtlich der entwicklungspsychologischen Angemessenheit

Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist zu klären, welche zeitgenössischen Kunstwerke für welche Altersstufe geeignet sind. In der religionspädagogischen Diskussion gibt es zur Frage der Altersgemäßheit von Bildern eine kontroverse Debatte:

Die *eine Position* berücksichtigt die Altersgemäßheit weniger in der Auswahl, als vielmehr in der methodischen Art der Hinführung und Erschließung eines Bildes.¹⁰² Sie lehnt eine eindeutige entwicklungs-gemäße Passung zwischen Werk und Alter ab: „Es gibt keine Bilder nur für Kinder oder nur für Erwachsene.“¹⁰³ Die Vertreter dieser Position ermutigen dazu, den Kindern viel zuzutrauen und auch schon in unteren Schulstufen abstrakte Kunstwerke einzusetzen. „Bilder in Religionsbüchern müssen nicht auf Anhieb verständlich sein, müssen noch weniger in einem volkstümlichen Sinn ‘gefallen’ und dürfen erst recht nicht ‘gefällig’ sein wollen.“¹⁰⁴ *Hubertus Halbfas* etwa spricht sich gegen den ausschließlichen Einsatz kindgemäßer Darstellungen aus, da durch die Anpassung an kindliche Auffassungskategorien Kunstwerke ihre eigene Substanz einbüßen.¹⁰⁵

Die *andere Position* betont, dass es bei ästhetischen Lernprozessen um eine Begegnung zwischen Bild und Betrachter geht und damit die ästhetische Perspektive des Kindes – nicht des Erwachsenen – zu berücksichtigen sei. *Christina Kalloch* kritisiert an herkömmlichen Schulbuchkommentaren über Kunst, dass diese „die Sichtweisen von Kindern prägen, ohne zu fragen, was Kinder wirklich sehen!“¹⁰⁶ Ein solches Vorgehen wird als traditionelle Vermittlungsdidaktik identifiziert und als kindvergessen, adultzentrisch und eklatante kognitive Verfrühung¹⁰⁷ zurückgewiesen. Um bild-ästhetische Kompetenz bei Kindern zu fördern, sei eine strukturelle Über- oder Unterforderung zu

¹⁰¹ *Lange* 2002 [Anm. 2], 249.

¹⁰² *Günter Lange* etwa gibt den Hinweis, dass eine altersspezifische Methodik bei der Betrachtung von Kunstwerken zu berücksichtigen ist. In der Grundschule empfiehlt er eine narrative Erschließung (ebd., 250f; vgl. a. *Orth* 2002 [Anm. 3], 492, *Mertin / Wendt* 2004 [Anm. 10], 6.

¹⁰³ *Orth* 2002 [Anm. 3], 491.

¹⁰⁴ *Hubertus Halbfas*, *Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik*, Düsseldorf 1989, 332.

¹⁰⁵ Vgl. *ders.*, *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*. Düsseldorf 1982, 77. – Hinzugefügt sei hier, dass eine reine Orientierung am kindlichen Auffassungsvermögen keinen Bildungsanreiz bietet und damit auch aus didaktischen Gründen wenig bildungsförderlich erscheint.

¹⁰⁶ *Christina Kalloch*, *Bilddidaktische Perspektiven für den Religionsunterricht der Grundschule*, Hildesheim 1997, 164.

¹⁰⁷ Vgl. *Anton Bucher*, „Das Bild gefällt mir: Da ist ein Hund drauf.“ Die Entwicklung und Veränderung von Bildwahrnehmung und Bildpräferenz in Kindheit und Jugend, in: *Dietlind Fischer / Albrecht Schöll* (Hg.), *Religiöse Vorstellungen bilden*, Münster 2000, 207-231, 227. Vgl. a. *Kalloch* 1997 [Anm. 106], 212.

vermeiden. Daher müssten Auswahlkriterien an entwicklungspsychologischen Befunden hinsichtlich der Bildpräferenzen von Kindern orientiert sein.¹⁰⁸

So interessant Forschungsergebnisse zu Entwicklungsstufen von Bildpräferenzen sind, bleibt es unserer Ansicht eine Frage, ob man sich bei der Auswahl von Bildern im Religionsunterricht nach diesen Bildpräferenzen richten sollte. Es ist kritisch zu bedenken, was genau bei der Erhebung derzeitiger Bildpräferenzen gemessen wurde. Zeigen sich in den Ergebnissen tatsächlich die entwicklungsbedingten und damit unveränderlichen Stufen kindlicher Bildwahrnehmung oder sind es die Resultate der gegenwärtigen Bildsozialisation von Kindern, die in ihrer ästhetischen Kompetenz durch kindliche oder gar 'kindische' Bilder kaum gefordert und gefördert wurden?

Mit *Peter Orth*¹⁰⁹ vertreten wir eine *vermittelnde Position*. Einerseits ist zu bedenken, dass Kinder auf der Stufe des konkret-operationalen Denkens Schwierigkeiten haben, abstrakte Bildzeichen zu lesen. Jüngeren Kindern sollte man daher keine zu komplexen Kunstwerke anbieten. Zudem ist zu bedenken, dass das Thema des Kunstwerkes kindgemäß in dem Sinne sein sollte, dass es zwar herausfordernd, aber nicht destruktiv und schädlich auf das kindliche Bewusstsein wirken sollte. So halten wir es für problematisch, Kindern Kunstwerke mit pornographischen oder extrem gewalttätigen Motiven darzubieten. Gerade bei zeitgenössischer Kunst, die sich mit den Abgründen menschlichen Daseins kritisch auseinandersetzt¹¹⁰, bieten sich nicht alle Kunstwerke für die Erschließung mit Kindern an. Andererseits sind wir davon überzeugt, dass Grundschulkinder bereits abstrakte Bilder mit Hilfestellung decodieren und sich diese nach ihrem Verständnis aktiv aneignen können. So wollen wir dazu ermuntern, Kindern viel zuzutrauen und sie durch eine kindgemäß arrangierte Begegnung mit zeitgenössischer Kunst herauszufordern.

3.3 Methodische Zugänge und Schritte der Werkbegegnung zeitgenössischer Kunst

In der Religionspädagogik stehen verschiedene methodische Angebote zur schrittweisen Bilderschließung zur Verfügung: das Verfahren der strukturalen Bildanalyse von *Alex Stock* (mit der Differenzierung in sechs Codes)¹¹¹ sowie die Bildbetrachtung nach *Adolf Anderl* (mit der Unterscheidung in objektive und subjektive Betrachtungsebene)¹¹², v.a. aber die Bilderschließung nach *Günter Lange*¹¹³, die von *Rita Burrichter*¹¹⁴ fortgeführt wurde und an dieser Stelle besonders hervorgehoben werden soll.

Wenn eine zentrale Aufgabe bilddidaktischen Arbeitens in der wechselseitigen Bezugnahme von objektiver und subjektiver Seite besteht, kann die Intensität der Auseinan-

¹⁰⁸ Mit Bezug auf eine empirische Studie zur Entwicklung der Bildpräferenzen von *Michael J. Parsons* (1987) fordert *Anton Bucher* dazu auf, die Auswahl von Bildern an der Entwicklung des ästhetischen Urteils der Kinder zu orientieren: *ders.*, Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen, Sankt Ottilien 1990, 286–294.

¹⁰⁹ *Orth* 2002 [Anm. 3], 491.

¹¹⁰ Entsprechende Beispiele, die auf der documenta 12 begegneten, sind die Arbeit „Siegessäulen“ von *Ines Doujak* (2007) oder die Arbeiten von *Juan Davila*.

¹¹¹ Vgl. *Alex Stock*, Strukturelle Bildanalyse, in: Manfred Wichelhaus / Alex Stock, Bildtheologie und Bilddidaktik. Studien zur religiösen Bildwelt, Düsseldorf 1981, 36–43.

¹¹² Vgl. *Adolf Anderl*, Aspekte der Bildbetrachtung, in: KBl 110 (3/1985) 185–195; *ders.*, Bildnerische Gestaltungsprozess als Konsequenz oder Ausgangspunkt der Bildbetrachtung, in: KBl 111 (1/1986) 60–65.

¹¹³ Vgl. zuletzt *Lange* 2002 [Anm. 2].

¹¹⁴ *Burrichter* 2007 [Anm. 2].

dersetzung mit einem Werk daran gemessen werden, ob und wie beide Rezeptionspole voll zur Geltung kommen, also sowohl das objektive Werk 'draußen' als auch die Person mit ihren inneren persönlichen Eindrücken. Einfache didaktische Verfahren schenken den beiden Komponenten ihre Aufmerksamkeit *nacheinander*: Nach Bildbetrachtung, -beschreibung und -deutung kommt die subjektive Empfindung zum Zug.¹¹⁵ Elaboriertere Ansätze versuchen, die Balance zwischen den beiden Seiten durch *mehrfache Wechsel* zwischen den Polen zu erreichen. Dies gilt ebenso für die von *Lange* entwickelten 'methodischen Schritte der Begegnung mit Werken der christlichen Kunst'¹¹⁶ als auch für den jüngeren Ansatz von evangelischer Seite, den *Andreas Mertin* gemeinsam mit *Karin Wendt* vorgelegt hat.¹¹⁷ Die folgende Tabelle listet die einzelnen Schritte auf:

<i>Günter Lange</i> : Methodische Schritte der Begegnung mit Werken der christlichen Kunst ¹¹⁸ bzw. <i>Rita Burrichter</i> : Stufen der Bilderschließung ¹¹⁹	<i>Andreas Mertin / Karin Wendt</i> : Elemente der Begegnung mit Kunstwerken im Unterricht ¹²⁰
1. Spontane Wahrnehmung (Was sehe ich?)	1. Erste Wahrnehmung
2. Analyse der Formsprache (Wie ist das Bild aufgebaut, wie seine Bildfläche organisiert?)	2. Faktorenanalyse
	3. Historisch-systematische Überprüfung
3. Innenkonzentration (Was löst das Bild in mir aus?)	4. Analyse der Rezeption
4. Analyse des Bildgehalts (Was hat das Bild zu bedeuten?)	5. Analyse der Bildsemantik
5. Identifizierung mit dem Bild (Wo siedle ich mich an auf dem Bild? Was bedeutet das Bild für mich?)	6. Frage nach dem lebensweltlichen Bezug

Die parallelisierte Darstellung zeigt, dass gemäß beiden Ansätzen der Weg nach einer ersten Wahrnehmung zur *objektiv-analytischen Seite* führt, bevor die erste Konzentration auf die *persönliche Rezeption* geschieht. Die beiden abschließenden Schritte wiederholen diesen Wechsel von objektiver und subjektiver Seite.

Bei aller Offenheit der Methodenwahl ist zu bedenken, dass die Reihenfolge von Schritten der Bildbetrachtung nicht beliebig, aber auch nicht absolut zwingend ist.¹²¹ *Rita Burrichter* empfiehlt daher, sich nicht starr an ein „methodisches Rezept“ zu halten, wohl aber sich an „einem Modell,

¹¹⁵ So etwa bei *Orth* 2002 [Anm. 3], 492.

¹¹⁶ Einem entsprechenden Umgang mit Werken nicht-christlicher Kunst steht unserer Auffassung nach nichts entgegen.

¹¹⁷ Vgl. die kunsttheoretisch überaus profunde Monographie von *Mertin / Wendt* 2004 [Anm. 10], 90, die dabei explizit auf *Günter Lange* Bezug nehmen.

¹¹⁸ *Lange* 2002 [Anm. 2], 259f.

¹¹⁹ *Burrichter* 2007 [Anm. 2], 220f.

¹²⁰ *Mertin / Wendt* 2004 [Anm. 10], 90–95.

¹²¹ Vgl. *Lange* 2002 [Anm. 2], 259.

das die konkrete Seherfahrung strukturiert¹²² zu orientieren. Die jeweiligen Stufen können je nach Lerngruppe und Lernsituation nach Länge und Intensität unterschiedlich gestaltet werden. Bei der Übertragung dieser Modelle der Bilderschließung auf zeitgenössische Kunstwerke ist zu beachten, dass deren enorme Formenvielfalt eine Vielfalt im methodischen Umgang fordert. Es kommt auf die optimale Passung zwischen der formalen und inhaltlichen Sprache des Werkes und den gewählten Methoden an.¹²³

Bei der konkreten Anwendung solcher Bildbetrachtungsmethoden ist besonders zu beachten, dass beide Seiten, die objektive wie die subjektive Seite, gleichermaßen zu ihrem Recht kommen und nicht unverbunden nebeneinander stehen. Gelungene Korrelation lebt gerade von der intensiven Verschränkung beider Seiten; erst wenn es zu einem wechselseitigen produktiven Austausch kommt, sind fruchtbare Begegnungs- und erkenntnisträchtige Lernprozesse möglich.

3.4 Zur Stärkung des persönlichen Pols – ein Beispiel zur methodischen Gestaltung

Es wurde deutlich, dass für eine intensive Auseinandersetzung mit Kunstwerken sowohl die Sachkomponente des Werkes als auch die persönlich-rezeptive Seite stark gemacht werden muss. Während erstes durch eine präzise Betrachtung sowie das Einbringen recherchierter Hintergrundinformationen relativ leicht zu bewerkstelligen ist, stellt die Ausarbeitung des zweiten Pols methodisch anspruchsvollere Herausforderungen. Wir wollen hier beispielhaft eine Methode anführen, bei der anhand eigener kreativer Weiterbearbeitung eines Kunstwerks die subjektiv-persönliche Seite in intensiver Weise ausgeprägt werden kann.

Bei dieser – dem Repertoire der Kunsttherapie¹²⁴ entnommenen – Methode wird den Teilnehmern bzw. Schüler/innen eine Gruppe von Werken in Form von Abbildungen (z.B. Kunstpostkarten) dargeboten, aus der sich jede/r eine Arbeit aussuchen soll. Es soll jenes Bild ausgesucht werden, das einen besonders anspricht, sei es in anziehender oder abstoßender Weise. In einem *ersten Schritt* gilt es in Einzelarbeit, das aus dem Bild 'Gesprochene' in Worte zu fassen. Die Assoziationen sollen in Form *einer* Aussage, eines Appells, einer Frage oder einer Überschrift gebündelt werden. In einem *zweiten Schritt* gehen die Schüler daran, das Bild selbst kreativ umzuformen.¹²⁵ Das 'alte' Werk kann in einen neuen Kontext eingebettet werden, ergänzende oder kontrastierende Elemente können hinzutreten, einzelne Aspekte können hervorgehoben werden (farblich oder schlicht, indem der Rest der Arbeit weggeschnitten wird). Bei der Erstellung der 'neuen' Bilder bzw. Collagen sollen die Schüler/innen erspüren, ob es einen Impuls gibt, etwas an dem Bild zu

¹²² Burchrichter 2007 [Anm. 2], 228. Ebenso stellt Röhrig 2007 [Anm. 72], 29 heraus: „Es gibt keinen Königsweg“.

¹²³ Als einen zentralen Aspekt zur Schärfung des ästhetischen Profils des Religionsunterrichts nennt Georg Hilger die Stimmigkeit von Inhalt und Form: *ders.*, Vorstellungen und Träume von einem guten Religionsunterricht: die Perspektive eines Hochschullehrers, in: JRP 22 (2006), 41-51. – Während bei zeitgenössischen Kunstwerken der Malerei, der Fotografie und anderen Werken die oben beschriebenen Modelle der Bildbetrachtung hilfreich sind, steht die Etablierung vergleichbarer spezifischer methodischer Zugänge zu Skulpturen, Performances oder Videoinstallationen noch aus. Erste Verfahren mit anderen Medien als Bilder skizziert: Röhrig 2007 [Anm. 72], 26-55.

¹²⁴ Vgl. Erich Trüg / Marianne Kersten, Praxis der Kunsttherapie. Arbeitsmaterialien und Techniken, Stuttgart 2005, 68. Hier auch eine ausführlichere Beschreibung der hier aufgeführten Methode.

¹²⁵ Aus organisatorischen – nicht zuletzt finanziellen Gründen – kann es von Vorteil sein, Schwarz-Weiß-Kopien von den ausgewählten Werken anzufertigen. Der Effekt, dass hierdurch eine weitere Distanz zum Werk entsteht, bringt auch Vorteile, da auf diese Weise mehr 'Raum', insbesondere farblich, für die eigene Kreativität frei wird und zudem die Hemmschwelle reduziert wird, als 'Laie' ein 'Kunstwerk' zu überarbeiten.

verändern, damit sie stärker damit übereinstimmen können – damit es ‘ihr’ Bild wird. Als *dritten Schritt* bietet sich zur Auswertung eine Gruppenarbeit an, bei der zunächst Rückmeldungen zum ‘neuen’ Werk eingeholt werden.¹²⁶ Auf diese Weise lassen sich einerseits Anregungen zur Deutung des ‘neuen’ Werkes zusammentragen, v.a. aber wird im Abgleich der eigenen Gedanken mit den Eindrücken der Gruppenmitglieder die Perspektivität des eigenen Blicks deutlich. Sowohl im Hinblick auf die Wahrnehmung des ‘alten’ als auch des ‘neuen’ Werkes zeigt sich die (völlig legitime) subjektive Brille und lässt sich diese um neue Sichtweisen bereichern und weiten. Ein Austausch während des methodischen Vorgehens gemachten Erfahrung (in der Kleingruppe oder im Plenum) bietet die Möglichkeit, die Anderen am gemachten Prozess teilhaben zu lassen und aufgeworfene Fragen – oder auch Empfindungen – in den Blick zu nehmen bzw. aufzufangen. Als Ziel der Methode lassen sich v.a. die Förderung von Kreativität und Ausdrucksfähigkeit sowie die Förderung von Selbstwahrnehmung nennen.

4. Thesen zum religionsdidaktischen Einsatz zeitgenössischer Kunstwerke

(1) Unter den gegenwärtigen Bedingungen religiöser Pluralität und zunehmender Enttraditionalisierung sehen wir in den Begegnungsprozessen mit zeitgenössischer Kunst ein besonderes Potenzial religiösen Lernens. Zeitgenössische Kunst ist *Diskursanlass*, der religiös-relevante Fragen aufwirft und gegebenenfalls religiöse Antworten oder Empfindung hervorruft. Im Bewusstsein von der Fremdheit zeitgenössischer Kunst sehen wir auch für religiös-distanzierte Menschen in der Auseinandersetzung mit den in den Kunstwerken thematisierten existenziellen Grundfragen einen ästhetischen und kognitiven Erkenntnisgewinn.

(2) Jede didaktische Hinwendung zu zeitgenössischer Kunst sollte eine *Wertschätzung* des Kunstwerkes als *Medium sui generis* beinhalten, achtsam sein bezüglich Tendenzen der *Vereinnahmung* und damit einseitigen *Verwertungswünschen* entgegenstehen.

(3) Eine *Vereinbarkeit von didaktischem Interesse und Wahrung der Autonomie* sehen wir gegeben: Gegen eine didaktische Inanspruchnahme von Kunstwerken ist nichts einzuwenden, wenn zeitgenössische Kunst in ihrer Andersartigkeit und ihrem unvorhersehbaren Potenzial wahr- und ernst genommen wird. Die Offenheit für die je aktuelle Begegnung und damit für die Wirkmächtigkeit des Kunstwerkes muss gewahrt bleiben.

(4) Die Begegnung mit zeitgenössischer Kunst ist *für alle Altersstufen* erkenntnisträchtig. Wir haben Zutrauen, auch bereits mit Grundschulkindern zeitgenössische Werke zu besprechen, wenn ihnen entsprechende Hilfestellungen angeboten und notwendige Informationen und Kenntnisse für das Verstehen geben werden.

(5) Im angeleiteten Begegnungsprozess mit zeitgenössischer Kunst votieren wir dafür, *beiden Seiten*, sowohl der subjektiven Aneignung des Kunstwerkes als auch der Bildlichkeit des Kunstwerkes, ausreichend Raum zu geben: Die Begegnung mit Werken gerade der zeitgenössischen Kunst wirft die Betrachter/innen auf sich zurück und löst Reaktionen aus, die Auskunft über das betrachtende Subjekt geben. Die Beschäftigung

¹²⁶ Organisatorisch lässt sich dies etwa so arrangieren, dass die Bilder (z.B. in einer 4er-Gruppe) je einer Person weiter gereicht werden. Alle sind aufgefordert, auf je einem Zettel einen spontanen persönlichen Eindruck („Das Bild wirkt auf mich...“) oder einen möglichen Bildtitel zu notieren. Der das Bild je begleitende Kommentierungszettel wird immer wieder umgefaltet, so dass das Geschriebene nur für die Autorin bzw. den Autor des Bildes zu lesen ist. Wenn die Bilder die Runde gemacht haben, kann jeder die Kommentare zum eigenen Bild lesen und Rückfragen stellen.

mit der spezifischen Rezeption bietet die Chance zu *Selbsterkenntnis*. Keineswegs wird damit jedoch gesagt, dass die Auseinandersetzung mit Kunst vorwiegend subjektiv oder emotional, die Deutung von Kunst letztlich beliebig geführt werden sollte. Jede/r kann seine eigene Deutung an das Kunstwerk herantragen, sollte dies aber begründen. Die gewissenhafte Würdigung des Objekts 'da draußen' ist für den Subjektbezug konstitutiv wichtig, da ansonsten nur das Wahrgenommene an die eigenen Muster assimiliert wird. Die intellektuell anspruchsvolle Auseinandersetzung bedarf hierzu vielfältiger Kenntnisse, um dem Werk selbst gerecht zu werden. Erst wenn *beide Komponenten der Kunstbegegnung, Rezeptionssubjekt und -objekt*, gewürdigt werden, findet eine intensive Auseinandersetzung und ästhetisches Lernen statt.

(6) Während die religionspädagogische Theorie die Potenziale ästhetischen Lernens für religiöse Lernprozesse bereits facettenreich aufgewiesen hat, hinkt der *praktische Umgang* mit Kunst dem hinterher. Hier besteht Aufholbedarf, zum einen in der theologischen Ausbildung, den Erwerb kunstwissenschaftlicher und ästhetischer Kompetenzen zu fördern, zum anderen in der Entwicklung von Materialien zur kunstwissenschaftlichen und -didaktischen Hilfestellungen.

(7) Ästhetische Bildung als wahrnehmungskritische Bildung ist nicht als Geschmackschulung misszuverstehen – sie beinhaltet einen *ethischen Stachel!* Wir warnen vor einer Ästhetisierung von Kunst im Sinn ihrer Hochstilisierung. Als Kulturbereich steht Kunst im Dienst der Gesellschaft¹²⁷ und darf und soll zur kritischen Auseinandersetzung mit Ästhetik, Gesellschaftsthemen und der je eigenen Person 'genutzt' werden.

(8) Die Auseinandersetzung mit Kunst birgt ein *Krisenpotenzial*, etwas Provozierendes, Fremdes, Widerspenstiges, das sich nicht zähmen lässt, ohne diese wesentliche Eigenart zunichte zu machen. Wiederkehrende Irritationen: Kein Expertenwissen schützt davor! Die Möglichkeit, dass Schüler/innen keinen Zugang zu einem Kunstwerk finden bzw. kein Verständnis dafür entwickeln können, ist im Bewusstsein zu halten und methodisch zu berücksichtigen.

¹²⁷ Vgl. von Hentig 1985 [Anm. 48], 82.