

Dietrich Zilleßen

Bilder im Religionsunterricht

1 Bilderkonsum

Es ist genügend Anlaß, Bilder im Religionsunterricht zum Thema zu machen. Offenbar ist es für viele Lehrer zu einem verdrießlichen Geschäft geworden, Stunde für Stunde Texte zu interpretieren und deren Problemvorgaben zu diskutieren. Allemal attraktiver scheint Schülern zu sein, was es zu sehen gibt, besonders wenn es professionell gemacht ist von Fernseh- und Illustriertenleuten, von Fotoagenturen, Filmregisseuren und Werbeteams.

Da strengen sich Lehrer, Medienautoren und Schulbuchverlage mächtig an, um konkurrieren zu können. Wenigstens für Primar- und Sekundarstufe I werden zunehmend Bildmedien angeboten. Den Schülern der Sekundarstufe II wird fast ausschließlich weiterhin die Arbeit mit Texten zugemutet. Sie gilt dann doch als anspruchsvollere Form der Auseinandersetzung mit dem curricular organisierten Traditionsgut.

In die Methoden und Prozesse wissenschaftlichen Erkennens sollen Oberstufenschüler eingeführt werden. Da ist es höchstens akzeptabel, Bilder von kunsthistorischem Rang (nach dem Urteil von Auserwählten oder denen, die sich berufen fühlen) unterrichtlich zu verwerten und sie streng sachbezogen auszulegen, also zu fragen, was der Künstler im Zusammenhang seiner Zeit an Eindrücken und auch Vorstellungen ins Bild gesetzt hat. Die Bildbetrachter spielen dabei eine untergeordnete Rolle. Am geringsten wird für wichtig gehalten, was heutige Schüler oder andere Betrachter an Erkenntnissen, Erfahrungen und Gefühlen im Umgang mit dem Bild gewinnen. Das sind dann Projektionen und Identifikationen, die zwar didaktisch eine gewisse Bedeutung haben — sie dienen gut der Motivation und der Konfrontation. Aber sachlich sind sie von sekundärem Belang. Sie müssen innerhalb des Lernvorgangs sozusagen durch die Erkenntnis des eigentlichen Anspruchs und der eigentlichen Bildaussage transformiert werden.

Ich habe vereinfacht und pointiert. Denn ich meine, daß das Bedürfnis, mit dem attraktiven öffentlichen Bildangebot konkurrieren zu wollen, durchaus verständlich ist. Ich halte nichts davon, Abstinenz als Alternative zu empfehlen. Soll ich die Augen auf der Straße zumachen und meinen Fernsehapparat zur Müllkippe bringen?

Wie alles, was uns umgibt, sind auch die Bilder in den Konsum und seine Mechanismen geraten. Zweifellos ist die Frage berechtigt, ob mich gedankenloses oder zwanghaftes Konsumieren sowohl von den Dingen als auch von mir selbst wegbringt. Ob ich davonlaufe vor der entscheidenden Frage, warum ich konsumiere. Aber zu fragen ist immer, welchen Stellenwert Konsum, auch Bilderkonsum in meinem Leben gewinnt. Der Alltag bedarf meines Erachtens der Oberfläche *und* der Tiefe, der dahinfließenden und der erfüllten Zeit, der Kraftlosigkeit und der Kraft, der Fraglosigkeit und der Fragen, der Muße und des Engagements. Und es ist wohl wichtig, zu unterscheiden und sich von den jeweiligen Situationen trennen zu können.

Manchmal frage ich mich, ob das Übermaß eine mögliche Bedingung dafür ist, daß sich das rechte Maß einstellt.

Jedenfalls ist Gelassenheit geraten; die sogenannte Bilderflut ist nicht vom Teufel. Ein Bilderverbot für den Religionsunterricht würde diesen Unterricht nicht nur für Schüler unattraktiver machen. Es würde auch dazu führen, daß ihm viel an »religiöser Qualität« abhanden käme. Die theologische und religionspädagogische Diskussion über das sogenannte Bilderverbot weist auf die theologische Verkümmern einer reinen Worttheologie hin — und auf die eigenständige, theologisch spannungsreiche und beunruhigende Qualität des Bildes gegenüber dem Wort. Beunruhigend konkret wie die Inkarnation des göttlichen Wortes im Leben und Sterben Jesu.¹ Bilder dieses Lebens sind voll Reiz, weil sie die Menschen (im doppelten Sinn) reizen.

Heute wird gerne von der Reizüberflutung durch eine Überfülle an Bildern gesprochen. Was heißt denn Reizüberflutung? Das brauche ich manchmal. Und ein anderes Mal kann ich im Minimalen das Größte erleben. Wer sollte nicht unbescheiden sein dürfen! Wir müssen wahrscheinlich lernen, uns nicht mit einem der beiden Gegensätze und Pole des Lebens zu bescheiden — mit dem Oberflächlichen *oder* dem Wesentlichen, dem Lustigen *oder* dem Ernstesten.

Manche mögen von einem Unterricht träumen, der Stunde für Stunde mit Wesentlichem befaßt ist und stets Engagement fordert. Ich weiß nicht, ob ich die allzu engagierten Lehrer für gute Pädagogen halten soll.

Zurück zu den Bildern. Wo liegt denn nun das Problem? Bilder im Religionsunterricht. Dieses Thema birgt eine Menge Probleme in sich. Einige Kritiker beklagen die ihrer Meinung nach beliebige und zufällige Bildauswahl in neueren Religionsbüchern, Bildersammlungen und Diareihen für den Religionsunterricht — eine »bunte Bilderflut«.²

1 Vgl. zum Bilderverbot: H. Schwebel, Theologie des Wortes — Theologie des Bildes, EvErz 32 (1980) 5-20; A. Stock, Bildersturm und Augenweide, in: M. Wichelhaus und A. Stock, Bildtheologie und Bilddidaktik. Studien zur religiösen Bildwelt, Düsseldorf 1981, hier 11-19; F. Johannsen, Du sollst dir kein Bildnis machen... Auf der Suche nach theologischen und didaktischen Kriterien für den Bildgebrauch im Religionsunterricht, in: ders. (Hg.), Religion im Bild. Visuelle Medien im Religionsunterricht, Göttingen 1981, 13-31.

2 H. Halbfas, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982, 60.

Muß es für den Religionsunterricht spezielle Bilder geben? Eine sachgemäße religionspädagogische Bilddidaktik hat die Bilder im Religionsunterricht den Zielen der religionspädagogischen Lernprozesse zuzuordnen. Insofern ist die Frage berechtigt, welche Bilder legitim, also für den Religionsunterricht sinnvoll sind. Worauf basiert eine religionspädagogisch sinnvolle Bilddidaktik?

2 Tendenzen der religionspädagogischen Diskussion

Es ist innerhalb der Religionspädagogik oft und viel über Bilder als Medien des Unterrichts und ihre theologische oder religiöse Qualität diskutiert worden.³ Was hat diese Diskussion erbracht? Ich sehe zwei unterschiedliche Tendenzen, die mir darin problematisch sind, daß sie gegeneinander gerichtet sind.

Einerseits wurde mit Nachdruck gewarnt, Bilder (besonders künstlerische Arbeiten) dem Verwendungs- und Verwertungsdictat der Theologie oder Religionspädagogik zu unterwerfen. Es ist z.B. unumgänglich, daß Religionspädagogik sich den möglicherweise störenden, irritierenden und provozierenden Fragen der Bilder aussetzt; daß sie dem Widerstand eines Kunstwerks gegenüber jeder »in den Kram passenden« Deutung gerecht wird; daß sie sich von Bildern erschrecken und auch desillusionieren läßt, daß sie im Licht ästhetischer Erfahrung sehen lernt; daß sie die Konkretheit von Lebenswahrheiten in Bildern als Herausforderung aufnimmt.

Theologisch bleibt gewiß vieles zu fragen und zu klären — wie das Verhältnis von Lebenswahrheit und Offenbarung, von ästhetischer »Transzendenz« und Inkarnation usw. Theologie wird ihre Fragen an Kunstwerke und Kunstwissenschaft behalten müssen. Aber es ist wichtig, daß sie ein Kunstwerk in dem wahrnimmt, was es in sich selbst ist. Der Rückgang auf das Phänomenale bezieht alle Deutungen (des Künstlers wie des Betrachters) auf das, was ist. Einmal entlassen aus der Hand des Künstlers, ist es das, was es ist. Und darum muß auch die Religionspädagogik sehen, was das Kunstwerk ist, statt, was es für sie sein soll. Viele Arbeiten (besonders von A. Stock⁴) befassen sich mit dieser Problematik. Eine vorschnelle Vereinnahmung und Funktionalisierung von Kunstwerken dient nur der Ideologisierung des Unterrichts und läßt die Eigenständigkeit eines Kunstwerks als wirksame religionspädagogische Herausforderung ungenutzt.

3 Vgl. neben den in Anm. 1 zitierten Arbeiten: Bilder im Religionsunterricht, EvErz 32 (1980) H. 1 (Themaheft); Bilddidaktik, rhs 21 (1978) H. 2 (Themaheft); Bild/Text, RpB 5/1980 (Themaheft); Rubriken Bild und Text, Kunst und Kirche der Katechetischen Blätter ab 108 (1983); z.B. A. Stock, Das Bild zwischen Religion und Kunst. Notizen zu einer längeren Geschichte, KatBl 108 (1983) 137-139; ku.

4 Vgl. besonders: Strukturelle Bildanalyse, in: Wichelhaus/Stock, Bildtheologie, a.a.O., 36-43.

Die andere Tendenz der religionspädagogischen Diskussion zeigt sich in dem Interesse, den breiten Spielraum sozialer und individueller (psychischer) Verweise in einem Kunstwerk, die Assoziationen und Umgangsmöglichkeiten auszuschöpfen.⁵ Dieser mehr lebensweltliche Zugang entspricht dem Selbstverständnis vieler zeitgenössischer Künstler, die ihre Arbeiten als auslösende Objekte für kreativen, spielerischen Umgang verstehen, die den lebensweltlich-alltäglichen statt den musealen Wert ihrer Arbeiten betonen und sie in diesem Sinn als »unvollendet« sehen können. Wer die kreative Aufnahme und Erweiterung solcher Arbeiten abfällig als willkürlich und beliebig bezeichnet, zeigt, daß es ihm an Verständnis für die Sache selbst mangelt.

Mir erscheint es sinnvoll, beide Tendenzen zusammenzubringen. Die zwei Perspektiven gehören zusammen: die eine, die das Provozierend-Eigenständige und auch Fremde eines Kunstwerks zu Gesicht bringt und immer wieder analysierend sich an das Phänomenale hält, sowie die andere, die die lebensweltliche Verklammerung des Kunstwerks in den Interpretationsansatz hineinnimmt. Diesen Zusammenhang zu diskutieren und als Anregung aufzunehmen steht, so scheint mir, die Religionspädagogik noch am Anfang.

Mir liegt in diesem Beitrag daran zu zeigen, daß sich die Arbeit mit Bildern nicht an klaren analytisch-zielgerichteten Verfahren orientieren kann, sondern sich auch methodisch dem Zusammenhang der beiden Perspektiven stellen muß. Sie wird sich gleichsam in Kreisbewegungen der (weiten) Sache zu nähern haben: hingehen, weggehen, zurückkommen. Erst dadurch kann es meines Erachtens gelingen, die »sachanalytische« und die »lebensweltliche« Sicht zusammenzubringen. Ich hoffe, das bei der Beschäftigung mit vier Bildern wenigstens andeuten zu können.

Viele andere Fragen, die sich mit der Situation, den Modalitäten, der Präsentation und dem ganzen Verwendungszusammenhang von Bildern im Religionsunterricht befassen (Schulbuchproblem, Lehrerfunktion, Unterrichtsverhältnisse usw.), interessieren mich hier nicht.

3 Festhalten und loslassen im Augen-blick

Es bringt nichts, lediglich die Unanschaulichkeit einer bilderfeindlichen Worttheologie zu beklagen und daraus didaktische Konsequenzen zu ziehen. Denn jede Veranschaulichung müßte immer noch unter dem Vorbehalt der rechten Lehre stehen. Sie würde durch die Text- und

5 Vgl. z.B. die von vielen empfohlenen meditativen Methoden, etwa: K. Stangier, *Meditativer Umgang mit Bildern — Das Haus*, rhs 21 (1978) 74-78. Weitergehend bei der Besprechung von Schülerarbeiten, aber auch auf den Umgang mit anderen Bildern übertragbar: G. Martini, *Malen als Erfahrung. Kreative Prozesse in Religionsunterricht, Gruppenarbeit und Freizeiten*, Stuttgart/München 1977.

Lehrüberlieferung gebilligt oder verworfen. Die Dominanz autorisierter Textauslegung stünde nicht zur Disposition.

Nun soll hier nicht die Berechtigung heiliger Texte als Ausweis heiliger Ereignisse bestritten werden. Jede Lebens- und Glaubensgemeinschaft bedarf solcher Tradition, die unter den Notwendigkeiten eines differenzierten Alltags auch schriftlich gesichert werden muß. Aber die Problematik der Bilder ist damit noch nicht ausgeschaltet. Wo liegt das Problem?

Eine religiöse Tradition, beispielsweise die christliche Tradition, hilft dem einzelnen Menschen, die Fragwürdigkeiten, Verunsicherungen und Sinn-Krisen seines Lebens zu bearbeiten. Sie schafft ihm Bewußtsein und Gefühle von Zusammenhang, von Kontinuität in sich selbst, im Lebenszusammenhang mit anderen Menschen, mit anderen Zeiten, anderen Orten. Über und in der Welt des Gegenständlichen, des Gegenübers »schafft« sie eine zweite Welt geistiger Einheit, eine Welt des Zusammenhangs von allem mit allem. Tradition verwirklicht sich in Lebenszusammenhängen und verwirklicht Lebenszusammenhänge. Sie wirkt sich aus im solidarischen Handeln und Verstehen, im gemeinsamen Wissen, Empfinden und Glauben. Sie ermöglicht die Zuordnung des einzelnen zu einer Gemeinschaft und die Einordnung seines Lebens in einen Zusammenhang. Sie hilft, Situationen zu erschließen. Sie hilft dem einzelnen, sich zu identifizieren, sich festzulegen, sich zu verorten. Wie und wodurch empfindet der einzelne aber die Wahrheit dieser Tradition, eine Wahrheit, die nur in der Erfahrung (nicht im Dogma) Bestand hat? Wer aus der Erfahrung argumentiert, verwendet Analogien.⁶

Wie verarbeite ich beispielsweise die Erfahrung von Krankheit? Ich sehe mich an das Bett gefesselt. Ich sehe mich *als Kind* umsorgt und gepflegt. Ich sehe mich von Gott geliebt, denn der Durchgang durch die Krankheit bringt mir Gewinn (von Tiefe, neuen Dimensionen des Lebens usw.). Oder von ihm verlassen, wenn die Krankheit mich *zu Boden drückt*.

In der Erfahrung von Krankheit sind die einzelnen Bilder nicht notwendigerweise wirksam. Im Gegenteil: Die Bilder widersprechen sich zum Teil. Sie sind von der Angst (Fesselung) und Bedürfnissen bzw. Wünschen (Mutter-Kind-Beziehung) gezeichnet. Insofern kann von persuasiven (Überzeugung bewirkenden) Analogien gesprochen werden. In beiden Fällen evozieren (oder verstärken) die Bilder die entsprechenden Erfahrungen. Die vertikale Beziehung Mutter-Kind als korrespondierendes Bild zur Beziehung Pflegeperson-Kranker ist dabei als ideales Bild der wünschenswerten bzw. gewünschten Beziehung gesehen. Die Legitimität der Bilder besteht jedenfalls darin, Bedeutungen (und entsprechende Erfahrungen) zu vermitteln, zu erweitern, zu verändern.

Dennoch ist nicht jedes Bild für sich genommen (absolut genommen) sinnvoll. Es gibt Veränderungen zum Schlechten. Die eine Erfahrung will die andere nicht wahrhaben. Sie macht sich was vor. Sie setzt ihr Bild gegen alle anderen möglichen Bilder. Peruasive Akte (sich ein Bild

6 Vgl. S.J. Tambiah, Form und Bedeutung magischer Akte. Ein Standpunkt, in: H.J. Kippenberg und B. Luchesi, Magie. Die sozialwissenschaftliche Kontroverse über das Verstehen fremden Denkens, Frankfurt/M. 1978, 259ff.

machen, um an seiner Kraft teilzuhaben) sind doch nicht einfach Wirklichkeitsbearbeitungen, Beschreibungen von Kausalität. Sie können nur dann wirksam werden, wenn sie als solche bewußt werden, d.h. als Handlungen, die von Wünschen und Hoffnungen geleitet sind. So ist die ganze Bilderwelt eine Welt konkurrierender Bilder, beweglich wie das Leben selbst. Aber die Bilder sind mehr als bloße Fiktionen. So werden sie nur aus der Perspektive vordergründig mechanistisch verstandener Kausalität gesehen. Sie sind Inkorporationen geistiger Realität, und somit ist es gewiß notwendig, sich ihrer Kraft (Energie, Magie, Geist) und ihrem Mythos auszusetzen. Wie anders sollen sie faszinieren, bekräftigen und schockieren können! In der Sinnbildlichkeit der Bilder und im sinnlich-sinnhaften Umgang mit ihnen wird die Einheit, die Ganzheit von Bild, Welt und mir selbst sinnfällig. Aber die einmal erlebte Ganzheit tendiert zur Beharrung. Die früheren Bilder dominieren die späteren. Was sie erzählen, will bleiben (Mythos). Darum bedarf es der Hermeneutik und der Katharsis des stillgelegten Erfahrungsprozesses. Solche Reinigung vollzieht sich im Lebens- und Gesellschaftsprozess nicht nur über den Weg diskursiver Wissenschaft, sondern oft über Remythisierungen dessen, was eine aufklärerische Kultur entzaubert hat.⁷ Religiöse Tradition und Erfahrung sichern den Menschen ab. Ohne Bilder könnte das nicht gelingen.

Andererseits kann solche Absicherung mit den entsprechenden Einheits- und Ganzheitsgefühlen zu regressiver Fixierung, zu Unbeweglichkeit und Vereinnahmung führen. Die Bilder müssen offen oder beweglich bleiben.

Wenn alles Bewegung von Zeit und Leben ist, wo sind dann die Maßstäbe für die Wahrheit zu finden? Aus christlicher Perspektive lautet diese Frage: Wo und wie ist Gott gegenwärtig? Zweifellos enthalten die biblischen Texte viele Bilder von Gott. Dabei kommt dem Bild des Gekreuzigten besonderes Gewicht zu. Der leidende Gottessohn wird in Analogie zu jedem leidenden Menschen gesehen, als Sohn zu den Söhnen (oder Kindern) und ihren Erfahrungen, Ängsten, Enttäuschungen, Erwartungen und Hoffnungen, wobei die Analogie auch negativ ist, indem sie Unterschiede zwischen den vergleichenden Ereignissen und Personen herausstellt.⁸ Das Bild des Gekreuzigten wird als Bild von Erniedrigung und zugleich Erhöhung genommen, von Resignation und Hoffnung: Bild des Lebens und seiner Tiefe in der Polarität von Leiden und Freuden, Trennung und Einheit, Partialität und Ganzheit. Das müßte theologisch weiter entfaltet werden, wenn diese tiefe Polarität als ewig, elementar und heilsam erfahren wird.

Die Schwierigkeit solcher reflexiven Entfaltung besteht darin, daß das

7 Vgl. die Remythisierung in der modernen Kunst: *Kunstverein Hamburg* (Hg.), *Mythos und Ritual in der Kunst der 70er Jahre*. Katalog Kunsthau Zürich 1981.

8 Vgl. *Tambiah*, *Form*, a.a.O., 872.

Elementare und Grundsätzliche nicht begriffen werden kann. Abstrahiert vom konkreten Bild, wird es leer. Im Bild selbst ist es im Konkreten verhüllt. Wird es auch spontan offenbar, ist es doch nicht greifbar und verfügbar. Indem es begriffen wird, ist es nicht mehr das, was es ist. Im Begriff ist es gleichsam sich selbst fremd geworden.

Das Bild Gottes im Bild des gekreuzigten Gottessohnes. Die Tradition hat sich in verschiedener Weise dieses Bild verfügbar gemacht, wie die unterschiedlichen Deutungen des Todes Jesu und ihre Wirkungsgeschichte zeigen. Aber das ist nur das eine: Es bedarf der Objektivierung und deutenden Erinnerung, damit das Bild orientiert. Es setzt die Worte frei. Zugleich aber das andere: Dieses Bild des gekreuzigten Gottessohnes bleibt irritierend unfassbar und autonom, aller Erinnerung und Identifizierung fremd. Es setzt keine Worte frei. Analogie gibt es nur als negative. Schweigen und sehen. Sehen und schweigen.

Die Alternative besteht nicht zwischen Worttheologie und Bildtheologie, sondern zwischen einer Worttheologie, die allzu beredt ihre eigenen Bilder vergißt und zur abstrakten Dogmatik entartet, und einer Wort- und Bildtheologie, die in der Anschauung, im Sehen, im lichten Augenblick eine Ahnung davon bekommt, was auf Dauer fremd, jedenfalls begrifflich unverfügbar bleibt.

Die Bilder und ihr Zerschneiden gehören zusammen wie die Mythen und ihr Zerschneiden. In der »Sekunde« des Augenblicks ist das Wesentliche anwesend und abwesend.

Wie töricht ist es, sich kein Bild von Gott zu machen, denn ohne Sinnerfahrungen kann ich nicht leben. Und warum soll ich mich nicht faszinieren, begeistern und bewegen, ja beschwören lassen von solchem Bild — bis hin zur grundlegenden Erschütterung und Irritation? Ein heiliges Bild — ein Bild, das mir heilig ist. Aber es kann nur das Bild des Augenblicks sein — verhüllt, zerbrochen, Material im nächsten Moment.

Wie kommt dieser Augenblick zustande? Jedenfalls nicht, indem Bilder zuvor begrifflich konstituierten Sinn veranschaulichen. Auch nicht, indem im Bild eine *verfügbare* Präsenz des Göttlichen ansichtig wird. Diesen Realitätsgehalt kann das Bild nicht beanspruchen, weil die Realität so eindeutig und unveränderlich nicht ist. Der Augenblick zwischen den Zeiten (zwischen Leben und Tod) hat im wahrsten Sinne des Wortes eine transzendente Bedingung: die mühsame und allen schnellen Identifikationen, Projektionen und Analogien widerständige Entschlüsselung, die intensive Arbeit mit dem Bild ist lediglich die Bedingung der Möglichkeit dieses Augenblicks. Festhalten und loslassen im Augenblick.

Ich sehe mit dem Auge, mit den Augen. Diese Organe des Blicks sehen, was sie sehen können. Ist der Augenblick das, was die Augen sehen können? Oder sehe ich mit der Seele, mit dem Herzen, mit dem dritten Auge? Ich sehe gewiß mit meinen Phantasien, Imaginationen, Wünschen, Träumen, mit meinen Erfahrungen, Ängsten, mit meinen Eltern, Lehrern, mit meiner Welt, meiner Kultur, meiner Natur, meiner Zeit. Die

öffentlichen Riten des Sehens vertragen wenig Abweichung. Der Bilderkult schreibt auch Seh-Wege vor. Möglicherweise gelingt es in intensiver Beschäftigung mit einem Bild, neue Seh-Wege zu eröffnen. Aber dazu bedarf es beweglicher Menschen, die auf die Befreiung der Phantasie nicht verunsichert reagieren. Folglich bedarf es religionspädagogisch wesentlich mehr als der Einübung von Interpretationsmethoden für den Umgang mit Bildern.

4 Fragmentarische Bilder

Was ist nun zufällig und beliebig an der Auswahl von Bildern in neueren Religionsbüchern und Bildersammlungen? Ohne die Bilder im einzelnen zu erörtern, will ich doch behaupten, daß mich dieser Vorwurf befremdet. Er unterstellt nämlich, daß es demgegenüber eine richtige Bildselektion gibt, die höheren Ansprüchen gerecht wird, weil sie angeblich wohl tiefere Einsichten in Gott, Mensch und Welt ermöglicht.

Sicher gibt es unterschiedliche Klassen von Bildern. Bilder von der hochtechnisierten Intensivstation im Krankenhaus, von Jugendlichen in einer Discothek, von Heilsversprechungen in Werbeanzeigen, Bilder aus der Arbeitswelt, künstlerische Bilder, Plastiken, Fotos, Zeichnungen, Bilder aus dem Bereich von Religionen und Christentum sowie Bilder ohne direkte Bezüge zur religiösen und christlichen Tradition — diese und viele andere Bilder sind in neueren Religionsbüchern versammelt. Sie haben zu tun mit dem Menschen, seinen Wünschen und Ängsten, seiner Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, mit seinen Glücksvorstellungen und Glückserfahrungen, mit den Zwängen des Lebens, mit dem Leiden.⁹

Wenn Religion es mit der ganzen Welt und dem ganzen Menschen zu tun hat, ist gerade die Selektion und Beschränkung auf eine bestimmte Klasse von Bildern willkürlich. Zu beobachten ist jedoch, daß der theologische und religionspädagogische (didaktische) Stellenwert von Bildern und Bildklassen sehr unterschiedlich ist. Das müßte im einzelnen genauer untersucht werden.

Ich sehe, daß Religionsbücher (für Schüler) zu oft wie Bilderbücher angelegt sind. Hier ist des Guten zuviel getan. Zurückhaltung wäre hier besser. Kein Bilderverbot. Aber wenige und gut ausgewählte Bilder in Religionsbüchern sind didaktisch oder religionsdidaktisch angemessener.

Mich interessiert hier die Frage, mit welchen Bildern bzw. Bildbeispielen tiefergehende Einsichten, Empfindungen und Ahnungen gewonnen werden können, die etwas von dem ins Bild setzen, was ich erörtert habe. Ich habe bisher nicht unterschieden zwischen den inneren Bildern, die ich mir mache, und den äußeren Manifestationen innerer Bilder der Künstler, der Fotografen, der Bildermacher. Alles ist Bild. Das Sichtbare gegenüber dem intelligiblen Eigentlichen abzuwerten bringt nur eine platonisierende Askese gegenüber dem Sinnhaften und Sinnlichen

⁹ Vgl. neben vielen Religionsbüchern den Beitrag von W. Dietrich, Religion visuell. Ansätze einer Phänomenologie des Bildes im Religionsunterricht, in: Johannsen (Hg.), Religion, a.a.O., 32-52.

hervor. Dann werden alle Bilder zu bloßen Abbildern von Urbildern. Aber die Bilder meiner Blicke sind die Zugänge zum Leben — fragwürdige allerdings, aber sie entsprechen damit besser der Wirklichkeit der Welt und meines Selbst. Ihre Fragwürdigkeit ist unüberwindbar. Und die Bilder der Bilder — die Bilder des Gesehenen, Gehörten, Wahrgenommenen? Das sind die Bilder in Büchern, an Wänden, auf Papier, fotografiert, gemalt, gezeichnet, Kollagen, Plastiken, Skulpturen. Sie öffnen mir die Augen eher von ihrem Widerspruch zum Gewohnten her als von ihrer Bestätigung. Sie verweigern sich mehr dem bloßen Abbilden. Ahnungen hat die verfremdete Gestaltung, haben die Schnitte, die ich vornehme, hat das Fragmentarische, hat das Verkehrte, das Irritierende. Der Hals ist kein Hals mehr, der Stein ein Mensch, das Grab eine Höhle, die Totenmaske ein Gesicht des Lebens, der Tisch ein Nagelkissen, das Haus ein Tor, das Verformte ein Element des Heilen, das Oben das Unten, das Tote das Lebendige.

5 Beispiele

5.1 Fotokollage

Fotos spielen zunehmend eine Rolle im Religionsunterricht, besonders wenn sie auf grundlegende existentielle Strukturen menschlichen Seins und Lebens verweisen (*Photos symboliques* usw.).¹⁰ Sie werden dem Bereich menschlicher Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach dem Woher und dem Wozu, nach Heil und Erlösung, nach der Bewältigung von Leiden und Tod zugeordnet. Urerfahrungen, elementare und fundamentale Erfahrungen, Urbilder, archetypische Bilder und Symbole usw. sollen ihre Bedeutungsgehalte sein.

Ist das vorliegende Foto auf S. 102 (Fotomontage) ein gutes Foto, weil es auf die eingangs gestellten Fragen und Probleme verweisen kann? Ist es ein gutes Foto für den Unterricht, speziell den Religionsunterricht?

Bei Gruppenarbeiten mit Studenten, Sozialpädagogen und Lehrern fanden besonders viele Projektionen und Identifikationen statt. Die Betrachter identifizierten sich mit dem Kind oder sahen sich als Person, die dem Kind helfen muß. Sie fühlten sich emotional stark angesprochen und nahmen das Foto als Appell an sich und an die Gesellschaft insgesamt, für Kinder, für die Nöte und die Leiden der Kinder der Welt, für die eingespernten und eingemauerten (Pink Floyd, *The Wall*), für die unterdrückten und mißhandelten Kinder aktiv zu werden.

Viele drückten Erfahrungen aus der eigenen Kindheit aus. Appelle an die Gesellschaft, an die Welt und auch an sich selbst (»man muß unbedingt was tun«; oder anklagend: »eigentlich hätten wir längst etwas tun müssen«) wurden geäußert. Aber es gab auch resignierende Feststellungen (»das hat doch alles nicht viel Zweck«; »die es angeht, erreichst du nie«). Die meisten Betrachter nahmen die Fensterläden metaphorisch als Gitter wahr, als Ge-

10 Vgl. z.B. W. Dietrich (Hg.), *Exemplarische Bilder* (18 Mappen mit je 8 Bildern), Gelnhausen/Freiburg/Frankfurt/M. o.J..



Dia von Reinhard Schubert (R. Schubert, Foto-Grafiken, Gelnhausen und Freiburg 1974, Nr. 2,8)

fängnisgitter, als Hinweis auf vergittertes Haus, auf vergitterte Wohnung, noch symbolischer: als vergitterte Kindheit. Genauso wurde dann auch die Öffnung des Fensterladens symbolisch genommen: Noch steht eine Tür, noch steht ein Fenster zum Kind, zu den Kindern offen, wodurch der Erwachsene Zugang finden kann. Die Frage, wer das Fenster in einem solchen Zusammenhang offengehalten oder geöffnet hat, spielte eine nebensächliche Rolle. Die Aktualisierung bezog diese Tatsache auf den jetzigen Zeitpunkt, auf die heutige Situation, auf den Augenblick: *Noch* steht sie ein wenig offen; sie muß weit aufgemacht werden.

Ist es günstig, daß es zu solchen Projektionen und Identifikationen kommt?

Gewiß kann dadurch ein ernsthaftes Gespräch zustande kommen, das sich in großer Nähe zu den Erfahrungen, dem Erleben, den Gefühlen und dem Wissen der Gesprächsteilnehmer bewegt. Aber ist eine solche Gesprächsanregung alles, was das Bild möglich macht? Bleibe ich noch etwas beim Bild.

Ein Kind ist fotografiert worden in einer bestimmten Situation. Die Situation ist als solche nicht zu entschlüsseln. Sie bleibt verborgen. Es ist nicht ausgeschlossen, daß der Fotograf die Szene gestellt hat. Die Komposition des Fotografen arrangiert einen neuen Zusammenhang — den verallgemeinernden Blick des Fotografen. Das Foto wird durch die formale Struktur metaphorisch. Es verweist. Das Gesicht wird zur Maske. Das Arrangement wird überall deutlich: Dunkel-hell-Kontrast, Transparenz, Durchsichtigkeit, Unkörperlichkeit des Gesichts. Wie Feuer scheint das Licht hindurch. Die Öffnungen erscheinen wie Löcher. Durch die Überdimensionierung des Gesichts im Vergleich zum Fenster wird jede Distanz ausgeschlossen. Kind und Betrachter geraten in eine vis-à-vis-Konfrontation: Der Betrachter wird betrachtet, anklagend, fragend, hilflos. Die Urtraumata vergitterter Kindheit werden bewußt. Im Kind sind die Wünsche und Hoffnungen beginnenden Lebens gespiegelt. In seiner Bedrohung ist der Betrachter mit seinen Hoffnungen bedroht.

Die symbolische Überfrachtung des Bildes ist deutlich. Das synthetische Foto ist von Sprache und Begriffen her konstruiert. Die Metaphern sind vordergründig: Gesicht, Fenster, anschauen, anblicken, durchblicken, verschlossenes Fenster, verschlossenes Gesicht, offenes Fenster, Augenblick usw. Solche Fotografie verdoppelt nur die sprachliche Aussage. Hier hat das Sehen seine Grenze an der Sprache. Das Bild soll offenbar appellieren, Betroffenheit verursachen oder erzwingen. Es stellt keinen Moment des Lebens mehr vor, denn es ist zu künstlich. Es verallgemeinert. Was J. Berger für die Fotografie plötzlicher Momente der Agonie feststellt, gilt auch hier: »Das Bild wird zum Zeugnis des allgemeinen Menschenschicksals. Es klagt niemanden und jedermann an.«¹¹ Es läßt keine Wahl, keine freie Entscheidung zu und ermöglicht keine verantwortliche Auseinandersetzung. Die Wahrnehmung läßt keine kreativen Spielräume, sie tötet Handeln ab. Ästhetik und Ethik sind aufeinander bezogen, verhängnisvoll in diesem Fall.

Die Geschlossenheit der Fotomontage kann durch das Foto einer realen Situation, die anklagend appelliert, noch überboten werden. Das Appellative macht nicht nur hilflos, sondern läßt auch persönliches moralisches Versagen empfinden, wo das Bewußtsein notwendig wäre, selbst Opfer zu sein. So wirkt ein solches Foto paradoxerweise depolitisiert, weil es keine Kreativität des Denkens und Handelns freisetzt. Es ist nicht offen genug, sondern fixiert auf sprachlich vorgegebene Aussagen, die

11 J. Berger, *Das Leben der Bilder. Die Kunst des Sehens*, Berlin 1982, 37.

lediglich illustriert werden. Die Alternative zu solcher Art von Bildern zeigt das folgende Bild (Kollage von Michael Wichelhaus),

**Selig sind die Sanftmütigen;
denn sie werden das Erdreich besitzen.
Matthäus 5,5**



das irritierend und verfremdend ein Mehr an Sinn über jede sprachliche Formulierung hinaus anschaulich macht. Nur deshalb illustriert es nicht, sondern kommt in einen kreativen Dialog mit Traditionstexten — in einen Dialog, in den sich der Betrachter hineinziehen lassen kann.

5.2 Foto

Das Foto zeigt ein Ereignis, einen Augenblick. Das Ereignis hat in aller Gegenwärtigkeit Vergangenheit und Zukunft. Es ist als Moment verbunden mit anderen Momenten vorher und nachher.



Wenn der Betrachter die Einsamkeit des Clowns als seine eigene Einsamkeit empfindet, legt er sich fest. Er legt die Bewegung seines eigenen Lebens still, steigt fiktiv und emotional aus der Zeitlichkeit seines Lebens aus. Die Perspektive des Bildes suggeriert die Sehweise: Der Clown geht aus dem Bild heraus. Er wird von oben betrachtet — gleichsam mit den Augen Gottes. Er bleibt klein, verlassen, fern, ohne Nähe und dadurch beklemmend nahe.

Seine Isolierung im Ort ist auch die Isolierung in der Zeit. Der Augenblick ist festgehalten — und vergessen ist der Faschingstrubel, der Mummenschanz vielleicht, noch nicht ist im Blick, was längst geschehen ist — seine Rückkehr in den Alltag, in die Normalität, und damit ist zugleich des Betrachters Alltag aus dem Blick. Augenblick als Zwischen-Ort und Zwischen-Zeit. Zwischen dem Fortgehen aus dem Alltag und dem Eintauchen ins Fest. Oder zwischen dem Verlassen des Festes und dem Ankommen im Alltag. Mehr Verlassen-sein? Mehr Unterwegs-sein? Der Augenblick bleibt fragend. So entsteht eine Konfrontation, eine Frage, eine Offenheit. Die Maske wird grundsätzlich: verhüllen und offenbaren. Sich unkenntlich machen, um zu überleben (B. Brecht). Sein Gesicht verlieren und bewahren. Anonym sein und einen Namen haben. Sich in die Unkenntlichkeit begeben, um Erfahrungen zu machen. Mit sich allein sein. Beziehungslos Beziehungen erleben. Ungehört reden, einsam trommeln, das Leben spielen.

Ein Fremder hat das Foto gemacht. Was habe ich mit diesem Fremden zu tun, mit dem ich mich plötzlich eins sehe? Ich muß den Zusammenhang wiederherstellen — assoziativ und spielerisch. Meine Zeitlichkeit ist auch die Zeitlichkeit der Bilder. Es gibt nichts festzuhalten, mögen die Bilder auch vieles festhalten. Trennung, Sterben, Tod verlieren alle Augenblicke. So ist es legitim, zu gestalten, anders und neu zu gestalten, was längst vollzogen ist.

Ich kann die Perspektive verändern, ich muß sie verändern, weil es nicht nur einen einzigen Betrachter am zentralen Ort gibt. Ich muß den Ort verändern, da ich nicht überall sein kann. »Nach der Konvention der Perspektive gibt es keine wechselseitige, visuelle Beziehung. Gott muß seinen Ort nicht in Beziehung zu anderen festsetzen: er selbst ist das Ganze. Der in der Perspektive liegende Widerspruch war, daß sie alle Abbilder der Realität im Hinblick auf einen einzigen Betrachter ordnete, der — anders als Gott — jeweils nur an einem Platz zu einer Zeit sein konnte.«¹² Die Realität hat viele, unendlich viele Perspektiven. Von dem fremden Fotografen weiß ich zuwenig. Ich müßte mehr wissen.

Andererseits hat das Bild genug Autonomie. Seine Struktur und szenische Gestaltung gehören plötzlich meiner jetzigen Zeit an. Ich bin gezwungen, meine Zeit auszumachen, mein Verhältnis zur Bildzeit, zur

12 J. Berger u.a., Sehen. Das Bild der Welt in der Bilderwelt (rororo-Sachbuch 6868), Reinbek (1974) 1984, 16.

Lebenszeit der Fotografen und zur Lebenszeit des abgebildeten Menschen.

Der herausgerissene Moment des Fotos zwingt mich, Beziehungen zu den anderen Momenten herzustellen. Ich verankere das Bild in meiner Realität. Die Zuschauerperspektive kehrt sich um. In dieser Umkehrung (bewußt nachvollzogen) wird die persönliche Erfahrung des »Zuschauers« verbunden mit den Erfahrungen einer ganzen Zeit und Gesellschaft. Die Individualität und die Stereotypen ihrer Wahrnehmung können transformiert werden. So werden sowohl die Ordnungsstruktur des Bildaugenblicks, seine über das Bild hinausweisenden strukturellen und inhaltlichen Polaritäten (nah-fern, vorne-hinten, Leere-Fülle, oben-unten, Diagonale-Außenbegrenzung, Straße-Haus, innen-außen, Kind-Erwachsener, allein-gemeinsam, lachen-weinen, dunkel-hell, eintönig-farbig usw.), seine Zeit-Raum-Dimension als auch die Integration des Augenblicks in alte und neue Zeitabläufe Phantasie, Bedürfnisse, Ängste, Interessen, Widerstände, Erwartungen freisetzen. Zugleich wird die beharrliche Konfrontation mit der Autonomie des Bildes auf elementare Strukturen menschlichen Lebens, auf Zeit und Ort, Zeitlichkeit und Räumlichkeit zurückkommen: die Lebenszeit, die Alltagszeit, die Augenblicklichkeit, Vergehen, Trennen, Einschneiden, Schnittpunkte — der Raum, die Umgrenzung, das Innen und Außen usw.; Aneinanderstoßen von Zeiten und von Räumen. Schnitte, Einschnitte, Abschnitte. Von dieser Konfrontation und Nähe aus wird vermieden, daß das Bild vordergründig-symbolisch aufgenommen und nur zum Anlaß für Themendiskussionen wird: Thema Einsamkeit, Thema Maske und Verkleidung.

Die Symbolik — so thematisch verstanden — geht zu weit weg vom Bild und seiner offenen Struktur. In der Nähe des Bildes zu bleiben ist unverzichtbar. Sonst kann das Bild der klischeehaften Rezeption nicht widerstehen. Den Eindrücken der Augen hat die unzulängliche Sprache immer neu und immer anders zu folgen.

5.3 Künstlerisches Objekt (Plastik von Ansgar Nierhoff)

Was gibt es da zu sehen? Welche Erfahrungen lassen sich an dieser Arbeit von Nierhoff machen? (Siehe Abb. S. 108.)

Erfahrungen zu machen ist eine Sache des Gefühls und des Denkens, der sinnlichen Nähe (des Augenblicks aller Sinne) und des rückbesinnenden (in die Ferne gehenden) Wissens.

Erfahrungen kann ich machen mit bestimmten Materialien, z.B. mit Stahl oder Stahlblech. Blecharbeiten habe ich irgendwann einmal gesehen, Blech angefaßt, Rost und Verwitterung beobachtet. Irritiert bin ich vielleicht durch die Form, die ich von Stoffkissen kenne aus Wohn- und Schlafzimmerzusammenhängen. Welchen Sinn hat es, so unterschiedliche Erfahrungen zu kombinieren?

Warum sieben Kissen? Sieben kann ich nicht erfahren. Ich kann Ge-



genstände markieren, ich kann herumgehen und wieder bei dem markierten ankommen. Ich kann die Menge der Kissen vergleichen mit anderen Mengen, die ich kenne: viel, wenig, weniger, mehr. Ich kann sie mit einer fiktiven, gedachten Menge vergleichen, der Menge der rationalen Zahlen: *sieben* Kissen. Ich *weiß* vielleicht, daß die Zahl sieben eine Bedeutung hat (heilige Zahl). Es gibt sieben Wochentage, sieben Schöpfungstage, Siebenerrhythmen biologischer Entwicklung, sieben Weltwunder in der Antike, *septem artes liberales* usw.

Wie natürlich ist die Sieben? Wie natürlich ist das Objekt von Ansgar Nierhoff? Sieben bedeutet als Zahl noch nichts; was sie bezeichnet, ist das Wesentliche. Wird es mit sieben bezeichnet, erhält es eine Dignität zugesprochen. Hat das Objekt dieses Prädikat verdient, hat es Würde? Kann ein Objekt heilig sein in sich, oder ist es das immer nur für mich, für den Künstler, für den Betrachter? Faszinierende, mich erschütternde, tief und elementar bewegende, nämlich heilige Blechkissen? Wie komisch sich das anhört.

Irritationen lösen Fragen aus. Wo ich Blechkissen sehe, frage ich, was Kissen sind, welche Erfahrungen mit Kissen zu machen sind. Fragen, die alltäglich nicht gestellt werden. Der Alltagsgebrauch verschlingt sie.

Kissen sind weich, mildern die Härte der Unterlage, geben Druck nach, sind anschniegssam, sind warm, nehmen Körperwärme auf, sie haben Innenfüllungen. Und sie sind hier zugleich verletzend hart. Beziehungen

zwischen erinnerter Weichheit von Kissen und fühlbar, berührbar gegenwärtigen Erfahrungen harten Blechs sind spannungsgeladen. Sie sind anstößig, weil sie den Betrachter anstoßen (in jedem Sinn).

Oder sind Nierhoffs Blechkissen Pappkartons ähnlich? Oder behauenen Stein (Grabplatten)? Doch die Knitterung, der Eindruck erscheint wie eine Verletzung. Die Verformung sticht ins Auge, scheint den Gebrauchswert zu vermindern. Die Warenästhetik deklariert das Stück zum Ausschuß, zur zweiten Wahl, als gebraucht. Die Delle, die Beule im Kraftfahrzeug mindert dessen Wert, sie verweist auf einen Unfall. Jedenfalls ist das Objekt aus der Sicht der Warenästhetik beschädigt. Keine Frage, daß es sich nicht nur auf die Waren, auf die warenästhetische Kultur, sondern ebenso auf die Menschen dieser Kultur bezieht, die auch darin die manipulierten Objekte einer solchen Kultur sind. So ist die Frage verständlich, ob die Beschädigungen des Materials nicht in letzter Tiefe und Konsequenz auf die Beschädigungen der menschlichen Individuen hinweisen.

Es sind aber nicht nur die äußeren Beschädigungen, die auf innere Verletzungen hinweisen. Es ist auch das Material selbst, das aus Verwertungszusammenhängen seinen Wert zugesprochen bekommt: Es ist blechern, es klingt blechern, es ist hohl und klingt so, es ist verformbar, nicht hart genug, um den äußeren Einwirkungen Widerstand leisten zu können, es ist nicht hart wie Stein, nicht eisenhart, nicht stählern, nicht hart wie Kruppstahl, nicht ewig, unvergänglich, sondern der Verletzung, der Zerstörung, der Verwitterung, dem Rost ausgesetzt (dem Tod). Sein Glanz vergeht, Rost überzieht das Objekt, es wird zurückgeholt in die Natur, in den Kreislauf von Werden und Vergehen, braun, grün, erdhaft, erdfarben. Es lebt mit der Natur, Sonne spiegelt, Regen wird hörbar verstärkt, Schnee bedeckt es, deckt es zu.

Ein Monument. Profan. Für andere sakral mit mythischem Charakter. Kultstätte. Illusion von Basaltquadern. Archaisch, ursprünglich oder industriell-technisch. Ein Markierungspunkt. Ein Mal. Der Raum wird markiert. Eine Beziehung wird hergestellt. Der weite Raum wird zur Umgebung. Allein und isoliert, wie das Objekt plaziert ist, steht es doch mit allem in Beziehung. Es ist auf Menschen bezogen. Menschen betrachten es, sie beziehen sich auf es. Spontaner oder ritueller Umgang mit Kunst. Oder wird es zum »natürlichen« Gegenstand? Zum Denkanstoß für den Betrachter oder für den, der sich handelnd (berührend, herumgehend, hineingehend usw.) zu ihm in Beziehung setzt? Das Objekt bildet Räume, trennt Räume ab, teilt Raum auf. So setzt es Verbindungen. Korrespondenzen zwischen innen und außen, umschlossen und offen. Man kann in den Innenraum gehen oder draußen stehen, nicht überall zugleich sein. Die Rationalität der Konstruktion, die durchgängig Korrespondenzen und Spannungen setzt und zugleich spielerisch ist, ist emotional belangvoll. Sie kann elementare Gefühle wecken: Bedürfnisse, in den Kreis zu treten, sich umschließen zu lassen, Schutzraum,

Geborgenheit, Haus, Höhle, Grab, Gefängnis; Bedürfnisse, Standorte auszuprobieren. Der Kreis ist kein Kreis, nur angenähert. Die Idealität des Kreises ist nur im Unendlichen erreicht, wenn unendlich viele Kissen an den Ecken sich berührend aneinandergestellt würden (was unmöglich ist). Idealität und Realität. Fiktion und Wirklichkeit, Geist und Materie, Konzept und Sinnhaftigkeit. Kreis, Erdkreis, Kreislauf. Der Kreis vermittelt den Eindruck von Ruhe und Harmonie, ja von kosmischer Einheit. Sie wird wieder aufgelöst in Gegensätze. Verliert sich die Einheit? Bleibt sie fiktiv? Oder ist sie Sache des Betrachters? Wird der Gegensatz real?

Der Schwebezustand des Objekts fällt ins Auge. Senkt es sich, richtet es sich auf? Keines von beiden. Es steht dazwischen, im richtigen Spannungspunkt. Es ist spannungsreicher Stillstand, dynamische Ruhe, innere Kraft und äußere Gelassenheit. Unbeweglich beweglich. Unerschütterlich und erschütterbar. Das Objekt bleibt bei sich selbst. Es läßt sich nicht für etwas anderes nehmen, kein Anwendungsfall oder Beispiel für eine Lehre. Es ist, was es ist, und weist doch weit über sich hinaus. Die Spannungen, Korrespondenzen und Polaritäten des Objekts setzen eine fast unsichtbare Ordnung, ein Zusammenspiel von Beziehungen sowohl in der Horizontalen als auch in der Vertikalen. Ein Ordnungsgefüge, das der Künstler gesetzt, gemacht hat. Oder hat er es gefunden? Hat er das ihm selbst Gemäße entdeckt — das den Menschen Gemäße? Aber die Ordnung bleibt offen. Sie vergewaltigt nicht. Und das, was mir klar wird, entsteht nicht aus rationaler Überzeugung (aus Diskurs), sondern durch Stimulierung der Sinne, durch Umgang.

6 Religion im Bild

Warum sind Bilder, wie sie in den Beispielen vorgestellt wurden, Bilder für den Religionsunterricht? Um diese Frage zu beantworten, bedarf es einer Unterscheidung. Allgemein verstanden hat Religion mit menschlichen Bedürfnissen nach Sinn zu tun angesichts von Gefühlen und Erleben von Sinnlosigkeit, nach Kontinuität angesichts krisenhafter Brüche und Zäsuren im Alltagsleben, nach Sicherheit angesichts erlebter Verunsicherung, mit Gemeinsamkeit, Einheit, Ganzheit angesichts von Alleinsein, Trennung und Gebrochenheit, nach Freiheit und Glück angesichts von Zwängen und Leiden. So gesehen sind alle Bilder menschlichen Lebens, die das eine oder das andere der beiden Pole ausdrücken, Bilder, mit denen sich Religion und Religionsunterricht befassen können.

Andererseits ist die Befriedigung von Bedürfnissen noch nicht sinnvolles und erfülltes Leben. Erfüllte Bedürfnisse lassen neue entstehen. Bedürfnisse können von anderen Bedürfnissen beherrscht oder verdrängt sein. Konkrete Bedürfnisse entstehen unter den Bedingungen des sozialen Umfeldes, der Erziehung usw. In ihnen sind bestimmte Vorstellungen,

Wertvorstellungen und Normen mitgeben. Sie sind von Traditionen (ihren Glaubensinhalten und ihrer Lebenspraxis) abhängig. Sie sind, wie sie sind, jedenfalls nicht »natürlich« vorhanden, übergeschichtlich, allgemein menschlich. Daher bedarf es eines Grundverständnisses von Wirklichkeit, der Erkenntnis ihres Wesens, ihrer Prinzipien und Elemente, eines Wissens um die Tiefe des Seins in allem Seienden. Dieses Verstehen und Wissen ist jedoch erkenntnistheoretisch nicht objektivierbar. Es lebt beispielsweise im Zusammenhang von religiösen Traditionen und ihrer Glaubenspraxis, im Zusammenhang mit ihren Erfahrungsorten, ihren Erfahrungsgeschichten, ihren Mythen. Nach wie vor ist dabei die Religionskritik zu hören, die unter anderem und besonders vor Ideologisierung warnt oder der Religion einen gefährlichen, nämlich kompensatorischen, verdrängenden Umgang mit menschlichen Bedürfnissen vorwirft. Solche Vorwürfe zu erörtern ist wohl notwendig. Hier wird darauf nicht eingegangen, sondern auf christliche Positionen verwiesen (von P. Tillich ausgehend), die die Gebrochenheit der Ideologie, des Mythos, ja der gesamten menschlichen Existenz als Grundelement menschlichen Seins und als Strukturelement alles Wissens und aller Erfahrung sieht. Dadurch wird eine Offenheit erforderlich, die in der Spannung von Wahrheit und Fragwürdigkeit die Unsicherheiten menschlichen Lebens ertragen muß und im Erkennen und Erfahren der elementaren polaren Struktur des Lebens (Leid und Freude, oben und unten, Ohnmacht und Macht, Einheit und Trennung, Teil und Ganzes, Kreuz und Auferstehung) auch ertragen kann.

Bilder im Religionsunterricht, die sich mit der Religion auf der Bedürfnisebene befassen — und das ist legitim auch für Religionsbücher —, sind folglich zu *unterscheiden* von Bildern, die fähig sind, elementare Strukturen von Sein und Existenz sehbar, faßbar, berührbar, sinnlich erfahrbar zu machen. Die offen genug sind, die offene Wirklichkeit auszudrücken. Es sind weniger Abbilder des Oberflächlich-Sichtbaren als konstruktive Entwürfe der gesehenen, erfahrenen elementaren Struktur. Für diese Bilder und Objekte gilt in gleicher Weise, daß sie gefunden und gemacht werden. An den gegebenen Beispielen wurde dieser Prozeß des Findens und Machens beschrieben. Das Bild oder Objekt als gefundenes *und* gemachtes sehen zu können bedarf mehr als nur des Erkennens der konstruktiven Elemente in Bildern und Objekten. Es ist eine ins Bewußtsein kommende Erkenntnis, die die Betrachtung des Bildes mit dem ganzen Lebenszusammenhang des Betrachters verbindet. Solches Offenbarwerden transzendiert seine Bedingungen (in der konstruktiven Anlage des Bildes oder Objektes).

Viele fürchten jedoch eine theologische Vereinnahmung aller Bilder, besonders derjenigen, von denen Menschen sich in Sinnkrisen, in Grundfragen ihres Daseins, in ihren tiefen Hoffnungen und Verunsicherungen angesprochen fühlen. Ist diese Furcht berechtigt?

Die besten Bilder für den Religionsunterricht sind solche, die offen ge-

nug sind, der reinen Verwertung (gegebenenfalls Illustration) für Lehre, für dogmatische Lehre zu widerstehen. Solche Bilder haben einen Sinn- und Ausdrucksüberhang, den Sprache nur vorläufig erfaßt, der auf Tiefe verweist und für denjenigen elementar werden kann, der sich lange genug den Bildern aussetzt. Gilt Auseinandersetzung statt dogmatischer Unterweisung als Ausdruck sinnvollen Unterrichts, dann gibt es eine Nähe zwischen in dieser Weise offenem Unterricht und seinen Bildmedien. Für eine religionspädagogisch legitime Theologie hat dieses Verständnis von Religionsunterricht Konsequenzen. Theologie drückt sich aus im Zusammenspiel von Lehre und Erfahrung, von Tradition und Lebenssituation. Kein Element kann vom anderen isoliert werden. Sie sind beide so miteinander verwickelt, daß beispielsweise der Sinngehalt biblischer Texte nur auf der Ebene der Gleichzeitigkeit (Zeit und Ort) der Erfahrungen und ihrer Bilder erschlossen werden kann. Bei Gleichzeitigkeit haben jedoch die Texte als Texte keinen Sinn. Den gewinnen sie nur auf der Basis von Ungleichzeitigkeit der Erfahrungen. Von daher liegt bereits in der Tradition ein Element an Offenheit, das nach Verständigung, nach Konsens drängt. Die Kontinuität kann nur prinzipiell, von Grundprinzipien und Leitideen her, pragmatisch-existentiell (nicht theoretisch) gesichert werden. Die Bildhaftigkeit der Erfahrung ist also konstitutiv für eine (religionspädagogisch legitime) Theologie. Ich meine, für jede Theologie. Ein Bilderverbot würde Theologie abstrakt-lehrhaft, dogmatisch fixieren. Es würde zu nichts weiter führen, als daß die einen glauben, die permanente Paraphrasierung abstrakter dogmatischer Sätze sei als himmlische Sprache der eigentliche Ausdruck des Glaubens, während die anderen sie als Phrasen für wertlos und unverständlich halten.

Wenn Theologie nicht ohne Bilder auskommt, wird die Frage besonders wichtig, wie theologische Theoriebildung sich auf die nicht-theologischen »Konzepte« der Bilder beziehen kann. Nachdem klar ist, daß Theologie Bilder braucht, wäre eine mögliche Furcht der Bildermacher vor theologischer Vereinnahmung sehr verständlich.

Allerdings wird der Hinweis auf die beiderseitige Offenheit die Furcht vor Vereinnahmung relativieren können. Offenheit entzieht sich weitgehend der Vereinnahmung. Man wird also ruhig miteinander diskutieren können, wo Nähe und Distanz, Zustimmung und Widerspruch, Entsprechungen und Fremdheit zu sehen sind — in den Beziehungen von Bildern zu Texten und Texttraditionen, von Bildern und ihren Erfahrungen zu anderen Bildern und deren Erfahrungen.

Eine dialogische Theologie (Worttheologie — Bildtheologie), die der Korrespondenz zu allen möglichen Welt-Anschauungen, Welt-Erfahrungen und Welt-Konzepten bedarf, müßte in konkreten religionspädagogischen Beispielen weiter erörtert werden. Zum Beispiel müßte auf der Basis der in diesem Beitrag ausgewählten Bilder der Dialogbeitrag der Theologie ausgedrückt werden. In einigen Punkten sind dafür Andeutungen gegeben: Erfahrung von Zeit und Zeitlichkeit, Polaritäten menschlichen Existierens, Kreuz und Auferstehung, Schöpfungsthema und Schöpfungserfahrungen, Ordnung und Freiheit, Determination und Zufall. Wohlgemerkt: Es geht nicht nur um Themen, sondern um

grundlegende Erfahrungen, nicht um bloß symbolische Verweise im Umgang mit Bildern, sondern um die sinnliche und sinnhafte Nähe, die sich dem Sinnlichen der materialen und strukturellen Darstellung lange genug aussetzt. Abstinenz von der symbolischen Verallgemeinerung tut gut.

7 Ästhetische Erfahrungen machen

Aufgabe des Religionsunterrichts sehe ich nicht darin, Schülern theologische Inhalte, die durch kirchliche Tradition vorgegeben sind, mit Hilfe motivierender Medien (Bilder, bildnerische Kunstwerke) geschickter und nachhaltiger zu vermitteln. Traditionen können wohl nur durch Auseinandersetzung ins eigene Leben integriert, transformiert und als Grundlage des eigenen geschichtlichen Seins wahrgenommen werden. Dazu sind sowohl der kritisch distanzierte, analytische Zugang wie der »integrative«, lebensweltliche Umgang mit der Tradition notwendig. Darum müssen Schüler eigene Erfahrungen mit der Tradition und mit sich machen können — kreisend um die Sache, weggehend, ablehnend, zurückkehrend, abgestoßen und angezogen zugleich. Von Bildern, die allzu motivierend und ansprechend sind, wird man wahrscheinlich nicht lange begeistert sein. Ohne eigene Arbeit, ohne Bereitschaft, den Widerspruch und das Fremde des Bildes ernst zu nehmen, d.h. ohne Offenheit und Bereitschaft zur Veränderung bei mir selbst, werde ich diesen Geist wohl kaum bemerken und erleben. Geisterfahrung zu ermöglichen halte ich für eine Aufgabe des Religionsunterrichts, die aber unterlaufen wird, wenn vorgegebene Inhalte etwa durch allzu passende und ansprechende »religiöse« Bilder (oft als »Meditationsbilder« verstanden) nur noch angeeignet werden sollen.

Ästhetische Erfahrung im weitesten Sinn möchte ich daher als eine Aufgabe des Religionsunterrichts bezeichnen. Zu klären ist dabei, welchen Stellenwert solche Erfahrung im Gesamtzusammenhang des Religionsunterrichts gewinnen muß und welche Rolle der Ästhetik innerhalb der Theologie zukommt.¹³

Es hat keinen Sinn, sich zu entschuldigen, wenn ästhetische Erfahrung als eine theologische und religionspädagogische Aufgabe gesehen wird — als würde man etwas Fremdes, das anderen gehört, vereinnahmen. Im Gegenteil, ästhetische Erfahrung hat eine religiöse Grundlage, die oft nicht zur Kenntnis genommen wird.¹⁴ Ästhetische Erfahrung kann Alltägliches transzendieren, alte Erkenntnis- und Verhaltensmuster in

¹³ Dazu liegen mehrere neuere Arbeiten vor, auf die ich hier nicht eingehe. Vgl. dazu die Hinweise von P. Biehl, Theologie im Kontext von Lebensgeschichte und Zeitgeschichte. Religionspädagogische Anforderungen an eine Elementartheologie, ThPTh-ThPr 20 (1985) 155-170, bes. 161ff.

¹⁴ Vgl. meinen Beitrag »Ästhetik und Ethik« auf dem Religionspädagogischen Symposium 1983, als Manuskript vervielfältigt in: Universität zu Köln — Seminar für Theologie und ihre Didaktik, Religionspädagogisches Symposium 1983, Köln 1983, 41-55.

Bewegung bringen. Unvollendbar, unabschließbar und undefinierbar vermag sie Tagträume auszulösen. Endgültig ist sie nie, weshalb wir uns oft schwer mit ihr tun. Sie ist als Realität fiktional und als Fiktion real. Darin steht sie nicht gegen reale Erfahrung: »Ästhetische Erfahrung kann die reale nicht ersetzen, sondern nur anregen, erweitern, relativieren, umstrukturieren.«¹⁵ So kann sie den einzelnen zu sich selbst bringen, daß er sich als ein unverwechselbares Subjekt erfährt und annimmt.

»Die erzwungene Verleugnung der Subjektivität«¹⁶ wird nicht schon dadurch aufgehoben, daß man Jugendliche didaktisch zielgerichtet mit bestimmten Sachen konfrontiert, sondern dadurch, daß schöpferische Gestaltung, Konstituierung der Welt, teilhabende Erfahrung, Relativierung und Orientierung, Faszination und Selbstbestimmung Schülern ermöglicht werden, daß die ästhetische Erfahrung einen größeren Raum in der Schule erhält, als sie ihn heute hat. Aber die Erfahrung der Violdimensionalität des Lebens und des Lebendigen ist stets Erfahrung von Polarität, von Einheit und Trennung, Distanz und Nähe, Angst und Zutrauen, Leben und Tod. Nur unter dieser Spannung wird sich wohl die ästhetische Freude realisieren, wird das Sinnenfällige gefällig erscheinen und das sinnenhafte Verhalten vergnüglich sein.

Wird die Erfahrung dieser Offenheit und Violdimensionalität verhindert, wie und wo soll dann Wirklichkeitsfülle zur Heimat werden können? Wie soll dann Partnerschaftlichkeit unter Menschen und mit der Natur möglich sein? »Wir haben nicht die Wahl eines zweiten korrigierenden Schrittes, wenn wir im Erkenntnisprozeß schon gewaltsam geworden sind.«¹⁷ Ästhetik und Ethik entsprechen einander. Wieso sollten wir Jugendlichen mit Appellen kommen?

Die Wirkungslosigkeit appellativer Einwirkung ist leicht zu erkennen und zu erfahren. Außerdem ist sie getragen von einem allzu sicheren, nämlich verfügenden Umgang mit vermeintlicher Wahrheit. Ästhetische Erziehung dagegen läßt sich »als Erziehung zum Enthusiasmus« verstehen und »soll uns jene Größe nahebringen: die Kunst der Erfindung«.¹⁸

Sich zurechtfinden in der Welt, sie in ihrer Vielfalt und Offenheit erfahren, heimisch in ihr werden — das heißt auch: in der Erfahrung genießen lernen. »Eine ästhetische Erziehung bestünde folglich vor allem darin, den Menschen von klein auf die Gestaltbarkeit der Welt erfahren zu lassen, ihn anzuhalten und die unendliche Variation nicht nur der Aus-

15 B. Hurrelmann, Über die Verkümmerng ästhetischen Lernens, in: K. Doderer (Hg.), Ästhetik und Kinderliteratur. Plädoyers für ein poetisches Bewußtsein, Weinheim/Basel 1981, 56.

16 Hurrelmann, ebd., 63.

17 A.M.K. Müller, Die Wende der Wahrnehmung. Erwägung zur Grundlagenkrise in Physik, Pädagogik und Theologie, München 1978, 218.

18 R. Garaudy, Ästhetik und Erfindung der Zukunft (Akademie der Künste), Berlin 1973, 4.

drucksmöglichkeiten, sondern gerade auch der Aufnahme- und Genußmöglichkeiten zu erkennen«.¹⁹ Aber die Begeisterung, die dazu notwendig ist, rührt von einem Geist, in dem und aus dem alles schon beschlossen ist. M.a.W.: Kreativität und Geschöpflichkeit des Menschen sind zusammenzusehen so wie Begeisterung und unverfügbarer Geist. In diesem Sinne basiert kreative Selbstverwirklichung letzten Endes auf der Möglichkeit, sich sinnenhaft auf die Fülle der Welt zu konzentrieren, das Gefühl kreatürlicher Einheit zu gewinnen, andächtig zu sein, meditativ sehend wie hörend sich loszulassen und zugleich sich der Suggestion der eigenen Wahrnehmung zu entziehen, sich auseinanderzusetzen, aufzulösen, abzurechnen, zu transformieren, zu kombinieren usw. Diese Art von Alltagsästhetik wäre eine Form elementarer und allgemeiner Liturgie.

»Auflehnung oder Gebet« (R. Garaudy)? Auflehnung und Gebet, Gebet und Auflehnung. Das Gefühl schlechthinniger Geborgenheit in der Offenheit der Welt und Wirklichkeit ist paradoxerweise das Gefühl von Geborgenheit *durch* Offenheit. Diese religiöse Perspektive erst läßt in aller ästhetischen Wahrnehmung die »unendliche Schönheit« sehen, die von anderer Art ist als gängige Schönheitsideale. In ihrem Licht wird die tiefste Menschlichkeit gewahrt. Oder umgekehrt (mit Georg Büchner): Tiefe menschliche Liebe wird dieses Lichtes gewahrt. »Die schönsten Bilder, die schwellendsten Töne gruppieren, lösen sich auf. Nur eins bleibt: unendliche Schönheit, die aus einer Form in die andere tritt, ewig aufgeblättert, verändert. Man kann sie aber freilich nicht immer festhalten und in Museen stellen und auf Noten ziehen und dann alt und jung herbeirufen und die Buben und Alten darüber radotieren und sich entzücken lassen. Man muß die Menschheit lieben, um in das eigentümliche Wesen jedes einzudringen; es darf einem keiner zu gering, keiner zu häßlich sein, erst dann kann man sie verstehen; das unbedeutendste Gesicht macht einen tieferen Eindruck als die bloße Empfindung des Schönen, und man kann die Gestalten aus sich heraustreten lassen, ohne etwas vom Äußeren hineinzukopieren, wo einem kein Leben, kein Muskel, kein Puls entgegenschwillt und -pocht.«²⁰

Dr. Dietrich Zilleßen ist Professor für Evangelische Theologie und ihre Didaktik an der Universität Köln.

19 H.v. Hentig, Lernziele im ästhetischen Bereich, in: O. Schwencke (Hg.), Ästhetische Erziehung und Kommunikation, Frankfurt/M. 1972, 112.

20 Lenz. — Werke und Briefe (Gesamtausgabe 70). Mit einem Nachwort von F. Bergemann, München 1965, 72.