

Theologische Kunstvermittlung ≠ fundamentaldidaktische Überlegungen

1 Einige Wegmarkierungen in weitläufigem Terrain

Das Thema »Kunst und Kirche«, »Kunst und Theologie« oder ganz allgemein »Kunst und Religion« hat Konjunktur. Dies gilt vor allem für die bildende Kunst und hier insbesondere für die bildende Kunst der Moderne und der Gegenwart. So belegen zahlreiche Publikationen und viele ambitionierte Ausstellungsprojekte eindrucksvoll die wachsende Aufmerksamkeit von seiten der akademischen Theologie und der kirchlichen Öffentlichkeit. Und auch in der religionspädagogischen Praxis begegnet neuerdings verstärkt eine Auseinandersetzung mit Werken zeitgenössischer Kunst. Ganz neu ist dieses Interesse an der bildenden Kunst natürlich nicht, schließlich ist die abendländische Kunstgeschichte über weite Strecken geradezu identisch mit der Geschichte der christlichen Kunst. Und theologische Positionen, vor allem aber Frömmigkeitsformen und das Glaubensverständnis der Christinnen und Christen vor uns spiegeln sich in Werken der bildenden Kunst, ob sie uns nun in Museen oder an ihren angestammten Orten, in Kirchen, Klöstern und Wohnungen begegnen. Auffallend am gegenwärtigen Trend, wenn auch, wie Alex Stock gezeigt hat,¹ keinesfalls neu ist die konsequente Befassung mit der sogenannten avantgardistischen Kunst, mit Werken, die als »autonom« bezeichnet werden.

Autonomie

Der Begriff der Autonomie, wiewohl kunstwissenschaftlich und historisch immer wieder diskutiert und in Frage gestellt,² ist hilfreich, um das Spannungsfeld von Theologie und Gegenwartskunst zu beschreiben und die darin liegenden Konfliktpotentiale zu verstehen. Für den hier vorliegenden Zusammenhang sind folgende Aspekte und Verständnisweisen zu nennen:

Autonomie der Kunst meint die Lösung aus verpflichtenden, institutionellen Bindungen, aus politischen und religiösen Funktionsrahmen und traditionellen Auftraggeberstrukturen. Vor allem im Zuge von Aufklärung und Säkularisierung vollziehen sich für die Kunst, aber

1 Alex Stock, *Zwischen Tempel und Museum. Theologische Kunstkritik. Positionen der Moderne*, Paderborn u.a. 1991.

2 Siehe dazu Werner Busch, *Die Autonomie der Kunst*, in: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hg.), *Funkkolleg Kunst, Studienbegleitbrief 3*, Weinheim/Basel 1984, 64-100. Kritisch zur Autonomie im Rahmen des bürgerlichen Kulturbetriebs Theodor W. Adorno, *Ästhetische Theorie*, hg. v. Gretel Adorno und Rolf Tiedemann, Frankfurt a.M. 1990, 334ff.

auch für die Künstler und die wenigen Künstlerinnen³, gravierende Umwälzungen hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Einbindung.

Autonomie der Kunst meint weiterhin die Lösung von den Vorgaben der traditionellen Ikonographie, von der abbildenden Funktion von Kunst schlechthin. Die künstlerischen Gestaltungsmittel werden »autonom«, d.h. sie werden zu unmittelbaren Sinnträgern, was sich einmal auf die Behandlung und Bedeutung des Gegenstandes beziehen kann, dann aber auch auf die Eigenwertigkeit von Form und Farbe, also die sinnlich wahrnehmbare Realität des Werkes selbst.

Autonomie der Kunst meint nicht zuletzt auch die Veränderung des Rezeptionsrahmens von Kunst. Die Entlassung aus festgelegten und festlegenden gesellschaftlichen Bindungen verändert auch die Wahrnehmungsregeln. Und die Verselbständigung der Gestaltungsmittel verändert die an das Werk herangetragenen Erwartungshaltungen und die konkreten Seherlebnisse.

Für das Verhältnis von Kunst und Kirche, Kunst und Theologie und für den Gebrauch von Bildern zu Zwecken des Religionsunterrichts und der Verkündigung ist diese Entwicklung folgenreich. Die Lösung der Kunst aus der ihr zugewiesenen religiösen Funktion mitsamt der theologischen Kontrolle ihrer Programme macht sie unbrauchbar für den »Dienst am Wort« (Apg 6,4). Eine autonome Kunst, die religiöse Dimensionen jenseits christlicher Ikonographie, also in subjektiver Erfassung und unmittelbar in der ästhetischen Realität des Bildes verwirklichen will, setzt sich dem Häresieverdacht, mindestens aber dem Verdacht der Unverbindlichkeit aus.

Diese grundlegende Spannung darf in der Begegnung von Kunst und Theologie nicht vorschnell aufgelöst oder harmonisiert werden. Die historische Entwicklung ist nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern sie ist im Sinne einer geschichtlichen Vergewisserung auf ihre Gegenwartsbedeutung und ihre Gegenwartswirksamkeit hin zu befragen. Die wechselseitigen Ansprüche, die Verbindungen, aber auch die Grenzen und die unaufhebbaren Distanzen aufzuzeigen und in den Auslegungsprozeß einzelner Kunstwerke zu integrieren, ist dabei eine Aufgabe theologischer Kunstvermittlung. Daß ein solcher Umgang mit den Ansprüchen eines Bildes, mit seiner Eigenwertigkeit als ästhetischem Objekt nicht nur im Blick auf die moderne Kunst verpflichtend und weiterführend ist, sondern auch die Rezeption traditioneller christlicher Kunst bestimmen sollte, darauf hat Günter Lange mehrfach hingewiesen.⁴

3 Zu Situation, Arbeitsmöglichkeiten und Rolle der Künstlerinnen in der Moderne siehe *Renate Berger*, *Malerinnen auf dem Weg ins 20. Jahrhundert*. Kunstgeschichte als Sozialgeschichte, Köln 1982.

4 *Günter Lange*, Art. Umgang mit Bildern, in: *Gottfried Bitter und Gabriele Miller* (Hg.), *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, Bd. 2, München 1986, 530-533, 532. Ders., *Kunst zur Bibel. 32 Bildinterpretationen*, unter Mitwirkung von *Richard Hoppe-Sailer* und *Hans-Dietrich Schütz*, München 1988, 9.

Gegenwart

In den zahlreichen zum Thema erschienenen Bildbänden, vor allem aber in den Ausstellungen und den dazugehörigen Katalogen fällt die konsequente Beschäftigung mit der Gegenwartskunst auf. Moderne Kunstwerke gelten als »Zeichen der Zeit« und sind als solche bedeutsam für die Reflexion von Glauben und Leben. Ihre Vorstellung, Interpretation und Konfrontation in einem religiösen Deutungszusammenhang wird verstanden als ein Beitrag zu der dringlich gewordenen kirchlich-theologischen Beschäftigung mit Phänomenen der Gegenwartskultur unter dem Eindruck einer zunehmend pluralen Gesellschaft. Auf den ersten Blick erscheint eine derartige Intention zustimmungsfähig. Sie entspricht dem zwar gegenwärtig scharf diskutierten, dennoch nach wie vor als theologisch und religionspädagogisch weiterführend angesehenen Modell der Korrelation.⁵ Ziel einer solcherart verstandenen theologischen Kunstvermittlung ist dann die Inbeziehungsetzung von künstlerischer und religiöser Welt- und Lebensdeutung, von kultureller Tradition und Glaubensstradition mit der Absicht der gegenseitigen Erhellung und Vertiefung. Aber sind derartige Vermittlungen angesichts des gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisses von Kunst und Kirche, Kunst und Religion überhaupt möglich?

Ohne die komplexe Diskussion um die gesellschaftlichen Veränderungen unter den Bedingungen der Moderne und die damit verbundenen institutionellen, sozialen und individuellen Herausforderungen nachzeichnen zu wollen, seien doch einige Aspekte genannt, die das Verhältnis von Kunst und Theologie nachhaltig bestimmen und die in einer religionspädagogischen Reflexion von Kunstvermittlungspraxis berücksichtigt werden müssen, wenn diese sich nicht dem Verdacht von Unverbindlichkeit und Anbiederung an den Zeitgeist einerseits und Vereinnahmung und unstatthafter Funktionalisierung andererseits aussetzen will.

Die Gegenwartssituation ist in Anlehnung an die Analysen des Soziologen Franz-Xaver Kaufmann⁶ zu beschreiben als ein fortschreitender Prozeß der Segmentierung, Individualisierung und Pluralisierung.

Angesichts einer zunehmenden Komplexität gesellschaftlicher Zusammenhänge werden gesellschaftliche Bereiche zu Teilsystemen, zu Segmenten, die unabhängig voneinander eigenen Organisationsregeln und eigenen Wertorientierungen folgen. Dieser Prozeß betrifft auch Kirche und Christentum. Der christliche Glaube erscheint

5 Zur Auseinandersetzung um »Scheitern« und »Ende« der Korrelationsdidaktik siehe die einschlägigen Artikel in: *Georg Hilger und George Reilly* (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*, München 1993.

6 Siehe u.a. *Franz-Xaver Kaufmann*, *Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven*, Tübingen 1989.

nicht länger als ein die Gesamtgesellschaft in allen ihren Teilbereichen prägendes weltanschauliches Orientierungssystem; er wird zu einem Deutungssystem unter anderen: »Die Religion hat keinen ausgezeichneten Standort mehr, sie ist – bezogen auf den ihr zugeschriebenen Zuständigkeitsbereich – »gleich gültig« wie die herrschenden Auffassungen in den anderen Gesellschaftsbereichen. Außerhalb dieses akzeptierten Zuständigkeitsbereichs ... ist ihr Einfluß gering.«⁷

Für eine theologische Kunstinterpretation ist die Auseinandersetzung mit dem Phänomen »Segmentierung« bedeutsam, weil die Kunst, und insbesondere die Kunst der Moderne, als eines der wichtigsten konkurrierenden Deutungssysteme gegenüber Religion und Theologie erscheint.⁸ Wie der christliche Glaube, so beanspruchen auch die meisten künstlerischen Richtungen der neueren Moderne und der Gegenwart, umfassend Sinn stiften zu können und »mit der Wahrheit im Bunde zu stehen«⁹. Dieser Anspruch wird, im Rahmen des Segments Kunst, von vielen Betrachterinnen und Betrachtern durchaus realisiert; dies ist mit ein Grund dafür, von den »religionsanalogen Funktionen moderner Kunst«¹⁰ zu sprechen. Aber ganz ähnlich wie dem Segment »Religion« ergeht es zumeist auch dem Segment »Kunst«: Im Alltagsbewußtsein weiter Bevölkerungskreise wird die Kunst, und vor allem die Kunst der Gegenwart, als gesellschaftlicher Sonderbereich angesehen, der nur besonders Eingeweihten offensteht. Darüber hinaus wird der bildenden Kunst keine Relevanz für andere (öffentliche oder private) Lebensbereiche zugesprochen. Dies steht in einer gewissen Spannung zu ihrer allgegenwärtigen Indienstnahme zu Zwecken der Dekoration und Illustration; letztlich erweist sich jedoch diese Funktionalisierung, und mit ihr verbunden die Unterwerfung der Werke unter die »Kriterien des Geschmacks und des handwerklichen Könnens«¹¹, als Entsprechung zu dieser Bedeutungslosigkeit.

7 Ders., Die Differenz von Religions- und Gottesfrage in der Gegenwart, in: ebd., 196-208, 200f.

8 So pointiert aus systematisch-theologischer Perspektive Reinhard Hoeps, Bildsinn und religiöse Erfahrung. Hermeneutische Grundlagen für einen Weg der Theologie zum Verständnis gegenstandsloser Malerei, Frankfurt a.M. / Bern / New York 1984 (Disputationes theologicae 16), 26.

9 Beat Wyss, Nach der Postmoderne. Einleitung, in: Bernhard von Löffelholz und Brigitte Oetker (Hg.), Jahresring 40. Jahrbuch für moderne Kunst, Mythologie der Aufklärung. Geheimlehren der Moderne. Konzeption und Redaktion Beat Wyss, München 1993, 175-177.

10 Franz-Xaver Kaufmann, Joseph Beuys – Homo Religiosus, in: ders., Religion und Modernität, 172-195, 172.

11 Reinhard Hoeps, Art. Ästhetische Wahrnehmung, in: Werner Böcker, Hans-Günter Heimbrock und Engelbert Kerkhoff (Hg.), Handbuch Religiöser Erziehung, Bd. 1: Lernbedingungen und Lerndimensionen, Düsseldorf 1987, 311-320. 311.

Individualisierung und Pluralisierung sind Auswirkungen dieses Prozesses. Für den religiösen Bereich beschreibt Rudolf Engkert sie als eine »Suspendierung der faktischen Geltung religiöser Überzeugungen im Bereich des gesellschaftlichen Lebens« in Verbindung mit einer »Einschränkung ihres Wahrheitsanspruchs im individuellen Bewußtsein. Dies führt ... einerseits zu einer Privatisierung religiöser Auffassungen (als Folge ihres Geltungsverlusts in den verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen) sowie andererseits zu einer religiösen Pluralisierung (als Folge des vermehrten »Angebots« von Sinnsystemen). Es gibt somit eine Tendenz zu immer »mehr« (möglicher) Religion mit immer »weniger« (tatsächlicher) Relevanz.«¹²

Individualisierung und Pluralisierung entfalten gleichermaßen ihre Wirkung im gesellschaftlichen Subsystem Kunst. So ist das »rasende Tempo stilistischer Wechsel«¹³ häufig erwähntes Merkmal moderner Kunst, in den 80er Jahren noch gesteigert durch das Prädikat der »postmodernen Beliebigkeit«. Dennoch erheben die einzelnen Richtungen jeweils den Wahrheitsanspruch und verstehen sich als Lebensdeutung und Sinngebungsinstanz.

Kunst ist also einerseits Segment einer pluralen Gesellschaft und andererseits selbst Spiegelbild der gesellschaftlichen Pluralität, insofern in ihr vielfältige, auch widersprüchliche Tendenzen mehr oder weniger unverbunden nebeneinander bestehen. Weiterhin erheben programmatische künstlerische Konzepte den Anspruch, sich mit den vielfältigen Phänomenen und Ideen gegenwärtiger Wirklichkeit auseinanderzusetzen, also Deutungen und Kommentare gesellschaftlicher Pluralität zu bieten. Auch hierin trifft sich die Kunst – und zwar durchaus konkurrierend – mit dem Anliegen einer religiösen Weltdeutung.

Für eine theologische Kunstvermittlung ist darüberhinaus die Analyse der Gegenwartssituation von Bedeutung, weil hier erstmals auch die Betrachterinnen und Betrachter mit ihren je verschiedenen religiösen und kulturellen Deutungsmustern in den Blick geraten. Deren Vielgestaltigkeit, ja Disparität wirkt sich (nicht nur) in der religionspädagogischen Kunstvermittlungspraxis entscheidend aus.

Bildlichkeit

Als Konsens religionspädagogischer Grundsatzüberlegungen zum Umgang mit dem Bild kann gelten: »Es hat seine eigene »Sprache« ..., die niemals restlos durch Beschreibung und Begriffsbildung ein-

12 Rudolf Engkert, *Religiöse Erwachsenenbildung. Situation – Probleme – Handlungsorientierung*, Stuttgart u.a. 1992 (Praktische Theologie heute, Bd. 7), 15 (Hervorhebungen i.O.)

13 Edward Lucie-Smith, *Kunstrichtungen seit 1945*, Wien u.a. 1970, 267.

zuholen ist ... Es hat Anspruch darauf, sich ›aussprechen‹ zu dürfen, in seiner individuellen Eigenart gewürdigt, statt bloß verzweckt zu werden.«¹⁴

Noch vor jeder didaktischen und methodischen Reflexion erscheint es angebracht, den Hinweisen auf die ›Sprache‹ und das ›Sprechen‹ des Kunstwerks wenigstens mit einigen grundsätzlichen Überlegungen nachzugehen. Anknüpfen möchte ich dazu bei dem Verhältnis von Bild und Wort, das eine historische »Nahtstelle« anzeigt, insofern es sowohl bei den historischen Bilderstreitigkeiten der Alten Kirche und deren vorläufigem Abschluß im Zweiten Konzil von Nizäa (787) als auch bei den Fragen um die Kunst der Moderne und der Gegenwart bedeutsam war und ist.

Weil dem unter dem biblischen Bilderverbot stehenden Christentum Bild und Bilderkult zunächst als heidnisch gelten, zielen die theologischen Legitimationsversuche auf eine Einordnung der Bilderverehrung in theologisch nicht strittige Vorstellungen und Traditionen. Unter Aufnahme der (auch für die Bilderskeptiker nicht zweifelhaften) antiken Rhetorik übernehmen die christlichen Theologen den Gedanken, daß das Bild schweigendes Wort sei, geeignet, den Sachverhalt vor Augen zu führen: »Aus dem bloßen Hörer einer vergangenen Geschichte wird durch das Gemalte ein Augenzeuge; er wird gleichzeitig mit dem dargestellten Geschehen.«¹⁵ Dabei überbietet dieses rhetorische Ideal die bloße Illustration: Über die Kenntnisnahme hinaus soll durch Detailtreue des Bildes das dargestellte Geschehen besonders beeindrucken und erregen. Diese Wirksamkeit kommt dem Bild allerdings allein aufgrund seiner Anschaulichkeit zu, nicht aufgrund seiner selbst, also etwa seiner Form und Materialität. Das, was das Bild vermag, kann jederzeit durch die anschauliche Rede restlos eingeholt werden. Das rhetorische Verständnis bedeutet für das Bild: »Es ist letztlich voll konvertierbar ins Wort; es ist kein Gegenstand sui generis mit einer eigenen ›Sprache‹; zumindest gilt seine ›Sprache‹ als voll übersetzbar und d.h. als ersetzbar.«¹⁶

Was den historischen Bilderstreit entschärft, verschärft den modernen. Während für die Theologen der Alten Kirche die Abgrenzung vom Vorstellungshintergrund des heidnischen Bilderkults von Bedeutung ist, muß in der Gegenwart angesichts einer autonom gewordenen Kunst die Relevanz von Kunstwerken für die theologische Reflexion bestimmt werden. Geläufig ist dabei auch heute noch, vor allem im Kontext von Religionspädagogik und kirchlicher Praxis, eine Deutung des Verhältnisses von Text und Bild, wie sie sich aus dem soeben vorgestellten rhetorischen Verständnis ableiten

14 Lange, Umgang, 531.

15 Günter Lange, Bildrhetorik – Bildgedächtnis – Bildbeschriftung. Was die Bildfreunde von den Bildern dachten und wie eine heutige Bilddidaktik dazu steht, in: Alex Stock (Hg.), Wozu Bilder im Christentum? Beiträge zur theologischen Kunsttheorie, St. Ottilien 1990 (Pietas Liturgica 6), 17-43, 20. Grundlegend dazu Günter Lange, Bild und Wort. Die katechetischen Funktionen des Bildes in der griechischen Theologie des sechsten bis neunten Jahrhunderts, Würzburg 1969.

16 Lange, Bildrhetorik, 22.

läßt.¹⁷ Auch dort, wo die Relation von Bild und Wort nicht im Sinne der bloßen Illustration verstanden wird, gilt in der Regel die Vorstellung von begrifflicher Fixierung und Versprachlichung: »Der Theologe sucht nach religiös relevantem Gehalt in jedem Bild, und zwar auf jene Weise, in der er durch die Deutung heilsgeschichtlicher Darstellungen geschult ist: Die Bilder werden einer ihnen vorgängigen außerbildlichen Realität untergeordnet, der sie im Schema symbolischer Repräsentation zu gehorchen haben.«¹⁸

Die Einwände gegen eine derartige auf den außerbildlichen Verweis zielende Auslegung¹⁹ des Kunstwerks machen geltend, daß hier mit dem »Thema« eine Verbindung zwischen Bild und Sprache etabliert wird, die die tatsächliche Kluft zwischen Bild und Wort verharmlost und die Auslegung des Bildes zum bloßen Übersetzungsproblem macht. Das hat Konsequenzen für das Bild als solches, denn es bekommt »den Rang eines Derivates, das sich aus sprachlichem und das heißt »realem« Sinn ableiten läßt. Es bildet von sich aus keinen Sinn aus und ist zur Darbietung eigener Wahrheiten nicht fähig. Strenggenommen »ist« das Bild nur, soweit es auf die Sphäre des Logos verweist, mit der es in der Deutung verschmilzt. Das Interesse, das es beanspruchen darf, mißt sich an seinen sprachförmigen Implikaten, die sich im Universum der geschichtlichen Überlieferung spiegeln und dort wiederzufinden sind.«²⁰ Ein derartiger Zugriff auf das Bild verkennt dessen Eigenheiten. Die bildspezifischen Daten wie Planimetrie, Farbe und Materialität werden nicht berücksichtigt.

Demgegenüber sucht ein Verfahren, das nicht in der historischen Rekonstruktion verbleibt, sondern sich als eine ästhetisch orientierte Betrachtungsweise versteht, das bildspezifische Vermögen zur Geltung zu bringen, indem aufgewiesen wird, daß den eben genannten Bilddaten eine die bloße Abbildlichkeit übersteigende sinnstiftende Dimension zukommt. Unter der Bezeichnung Ikonik ist dieses Verfahren in den kunstwissenschaftlichen Diskurs eingegangen: »Die Ikonik sucht zu zeigen, daß das Bild die ihm historisch

17 Andreas Mertin, Der allgemeine und der besondere Ikonoklasmus. Bilderstreit als Paradigma christlicher Kunsterfahrung, in: ders. und Horst Schwebel (Hg.), Kirche und moderne Kunst. Eine aktuelle Dokumentation, Frankfurt a.M. 1988, 146-168, 160.

18 Reinhard Hoeps, Bild und Ikonoklasmus. Zur theologisch-kunsttheoretischen Bedeutung des Bildverbotes, in: Christoph Dohmen und Thomas Sternberg (Hg.), ... kein Bildnis machen. Kunst und Theologie im Gespräch, Würzburg 1987, 185-203, 185f.

19 Angesprochen ist damit auch die ikonographisch-ikonologische Auslegung, die – trotz aller Kritik – nach wie vor als methodologisches Paradigma der Kunstwissenschaft bezeichnet werden kann. Siehe das Schema bei Erwin Panofsky, Studien zur Ikonologie. Humanistische Themen in der Kunst der Renaissance, Köln 1980, 41, und die Darlegungen bei Ekkehard Kaemmerling (Hg.), Bildende Kunst als Zeichensystem, Bd. 1: Ikonographie und Ikonologie. Theorien – Entwicklung – Probleme, Köln 1987.

20 Gottfried Boehm, Zu einer Hermeneutik des Bildes, in: Hans-Georg Gadamer und Gottfried Boehm (Hg.), Die Hermeneutik und die Wissenschaften, Frankfurt a.M. 1978, 444-471, 453.

vorgegebenen und in es eingegangenen Wissensgüter exponiert in der Überzeugungskraft einer unmittelbar anschaulichen, das heißt ästhetischen Evidenz, die weder durch die bloße Wissensvermittlung historischer Umstände noch durch irgendwelche (fiktiven) Rückversetzungen in diese historischen Umstände einzuholen ist.«²¹ An dieser Stelle wird das Verhältnis von Text und Bild radikal verschoben: Indem z.B. das Bild simultan zur Anschauung zu bringen vermag, was der Text nur sukzessiv vermitteln kann, überbietet es diesen: »Die Leistung der Bildlichkeit tritt ... darin zutage, daß das Bild eine das Textlogische übertreffende Sinneinheit erreicht durch Konzentration.«²²

Dieses »bildlich gegebene Surplus« (Stock) kann für die Theologie bedenkenswert sein, und zwar über theologiegeschichtliche Kenntnismomente hinaus aktuell bedenkenswert, denn die ästhetische Evidenz verselbstlicht das Kunstwerk und löst es aus dem historischen und religiösen Zusammenhang: »Unter diesem Gesichtspunkt ist die Ikonik eine weniger historisch als vielmehr ästhetisch orientierte Betrachtungsweise, wie immer noch zu beurteilen bleibt, ob nicht gerade das in ikonischer Betrachtungsweise zu ästhetischer Gegenwart gebrachte und insofern verselbständigte Kunstwerk den religiösen und geschichtlichen Zusammenhang, aus dem es hervorgegangen ist, wachhält, also tradiert.«²³ Was der Kunsthistoriker Imdahl hier zu bedenken gibt, ist die Eröffnung einer Antwortmöglichkeit auf die Frage, daß und warum nach Kenntnismomente der kunstwissenschaftlichen Problemstellungen um das Verhältnis von Bild und Wort die wissenschaftliche Beschäftigung der Theologie und der religionspädagogische Umgang mit Bildern relevant sind.

Die Hinweise zu Bild und Wort als historischer Streitpunkt und als Auslegungsproblem neuzeitlicher Kunst haben bei aller Nichtvergleichbarkeit doch ein Gemeinsames erbracht, das die »klassische« Bild-Wort-Thematik ein Stück weit relativiert und eine besondere Spannung als eigentlichen Mittelpunkt des Streits um das Bild sichtbar macht: »Merkwürdigerweise gerät man bei dem Plädoyer für das Eigenrecht und die Eigenständigkeit von Bildern gegenüber dem Wort nicht ohne weiteres auf die Seite der historischen Bilderfreunde, sondern versteht besser die theologischen Bildskeptiker; denn sie, die Skeptiker, die Anhänger des Bilderverbots, hatten eine Ahnung von der Wirkmacht und Verführungskraft der Bilder, die durch das katechetische Wort nie ganz eingeholt und vollständig ge-

21 Max Imdahl, Giotto-Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik, München 1988 (Theorie und Geschichte der Literatur und der schönen Künste 60), 97. Auf mögliche Mißverständnisse und die Gefahren einer schulmäßigen Erstarrung dieser »bildbezogene(n) und auf ästhetische Qualitäten gerichtete(n) Anschauungsweise« weist hin: Kurt Flasch, Die Liebe des Anarchisten für den Goldgrund. Geschichte der Kunst in der Zeit: Erinnerungen an Max Imdahl und Fragen an seine »Gesammelten Schriften«, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 229, vom 1.10.1996, Seite L24.

22 Imdahl, Giotto, 53.

23 Ebd., 97f.

zählt werden kann.«²⁴ Diese Fragen nach der Wirkmacht der Bilder beinhalten für eine theologische Analyse des Umgangs mit modernen Kunstwerken eine gewichtige Verschiebung. Zentral sind nicht mehr, wie in den altkirchlichen Auseinandersetzungen, Fragen einer worttheologischen »Bildsemantik«, also was das Bild aussagt und worauf es verweist, sondern Fragen einer sakramententheologischen »Bildenergetik«, also was es ist und was es bewirkt.²⁵

2 Was es im Umgang mit Werken der modernen Kunst zu lernen gibt

Eine gewichtige Verschiebung gegenüber früheren Verhältnisbestimmungen von Kunst und Theologie ist festzuhalten: Die gegenwärtige theologische Diskussion um die Kunst der Moderne sucht in der Regel die Begegnung mit dem Einzelwerk, und dies nicht nur aus Gründen der vorzufindenden Stilvielfalt. Vielmehr wird damit der von der Kunstwissenschaft aufgezeigten Notwendigkeit Rechnung getragen, die Sinndeutung streng am bildlichen Befund zu entwickeln, um so den besonderen bildlichen Strukturen gerecht zu werden. In der Rede von der eigenen »Sprache« des Bildes und seinem Anspruch, sich »auszusprechen«, ist dieser Grundsatz in die religionspädagogische Bilddidaktik eingegangen. An die Metapher anknüpfend bleibt dann aber zu fragen, was die Betrachterinnen und Betrachter »hören« und welche Rolle ihnen in diesem Kommunikationsprozeß zukommt. Darüber hinaus wäre die Aufgabe der Kunstvermittlung in diesem »Gespräch« zu klären. Dazu ist es nötig, noch einmal auf die besondere Sinnkonstitution des Bildes zurückzukommen.

Vorbehalte

Das Bild, so wurde gesagt, vermag etwas zur Anschauung zu bringen, was durch die begriffliche Fassung niemals vollständig einzuholen ist. Dem korrespondiert auf seiten der Betrachterinnen und Betrachter: Nur im sehenden Nachvollzug erschließt sich das bildliche Potential. Unter den Bedingungen der autonomen Kunst erlangt diese wechselseitige Bezogenheit eine herausragende Funktion. Das autonome Bild beansprucht, nicht länger nur Wirklichkeit abzubilden oder nachzuahmen, sondern es selbst bringt, und zwar vermittelt seiner optischen Organisation, Wirklichkeit hervor und ermöglicht Erkenntnisse und Erfahrungen, die nur hier, in der Erfahrung des Bildes selbst, erlangt werden können.²⁶

24 Lange, *Bildrhetorik*, 18.

25 Stock, Vorwort, XI.

26 Siehe dazu *Gottfried Boehm*, *Kunsterfahrung als Herausforderung der Ästhetik*, in: *Willi Oelmüller* (Hg.), *Kolloquium Kunst und Philosophie*, Bd. I: *Ästhetik*

Bilderfahrung unter den Bedingungen der autonomen Kunst ist weder statisch noch bloß »wiedererkennend«. Vielmehr korrespondiert der Bildautonomie das autonome, das »sehende« Sehen, das seinerseits den Bildsinn mitkonstituiert.²⁷ Bündeln lassen sich diese Beziehungen in der Rede von der »Potentialität« des autonomen Kunstwerks, die verdeutlicht, daß die Sinnstiftung des Bildes nicht eindimensional, sondern komplex ist, und korrespondierend dazu in der Rede von der »Prozessualität« der Bilderfahrung der Betrachterinnen und Betrachter, die, gleichfalls unabgeschlossen und je neu, den Sinn des Bildes mitkonstituiert.

Für eine (religions-)pädagogische Kunstvermittlung wird es hier in zweifacher Hinsicht vertrackt: Zum einen entzieht sich das Bild als Gegenstand des Vermittlungsprozesses, und das hat Folgen für die Auslegung: »Die begriffliche Artikulation der Bedeutung in der Interpretation oder ästhetischen Reflexion muß anerkennen, daß ihr eine Struktur vorausliegt, die sie nicht in Besitz zu nehmen vermag, eine Struktur uneinholbarer Alterität. Zwischen dem Zirkel der Sinnerschließung und dem nichtreflexiven Anderen des Bildgefüges klafft eine begrifflich unüberbrückbare, wohl aber anschaulich realisierbare Differenz.«²⁸ Zum anderen bleibt die Bilderfahrung in ihrer Prozessualität widerständig gegenüber einer Integration in pädagogische Entwürfe. So gibt Gottfried Boehm zu bedenken: Die spezifische »Inkonsistenz« der ästhetischen Erfahrung des Kunstwerks »errichtet eine schwer überwindliche Barriere gegenüber jenen Versuchen, sie einzugemeinden, sie in den kulturellen Kreislauf zurückfließen zu lassen oder zum Instrument ästhetischer Bildung zu machen.«²⁹ Sowohl der Vorgang der autonomen Anschauung, des sehenden Sehens, als auch dessen »Ergebnis« entziehen sich der vollständigen Übertragung in die diskursive Rede: »In ästhetischen Objekten, und das gilt analog für die ästhetische Erfahrung, wird nicht gesagt, ›was ist‹, sondern ›was sich bildet‹.«³⁰

Ist dieser Befund das »Aus« für den religionspädagogischen Umgang mit Werken der modernen Kunst? Nicht als Verlegenheitslösung oder als hervorgezaubertes »Kaninchen aus dem Hut«, sondern als vieldiskutierten und vielleicht gerade dadurch weiterführenden Begriff möchte ich das Stichwort »Korrelation« an dieser Stelle erneut einführen, und zwar verstanden als die Verschränkung äquivalenter

sche Erfahrung, Paderborn u.a. 1981, 12-28, und *ders.*, Hermeneutik. Weiterführend dazu auch *Michael Bockemühl*, Die Wirklichkeit des Bildes. Bildrezeption als Bildproduktion: Rothköt, Newman, Rembrandt, Raphael, Stuttgart 1985.

27 Die Unterscheidung des Sehens wurde eingeführt von *Max Imdahl*, Cézanne-Braque-Picasso. Zum Verhältnis zwischen Bildautonomie und Gegenstandssehen, in: *ders.*, Bildautonomie und Wirklichkeit. Zur theoretischen Begründung moderner Malerei, Mittenwald 1981, 9-50, 15f.

28 *Boehm*, Kunsterfahrung, 21f.

29 *Gottfried Boehm*, Über die Konsistenz ästhetischer Erfahrung, in: Zeitschrift für Pädagogik 36, 1990, 469-480, 471.

30 *Ebd.*, 469.

Sinn- und Deutungsstrukturen.³¹ Der entscheidende Hinweis für diesen Zugang findet sich im Stichwort »Erfahrung«. So hält Boehm fest: »Bei aller Uneinholbarkeit ästhetischer Erfahrung sind wir aber doch als Betrachter bemüht und imstande, das Erfahrene zu vergleichen, es in den Strom unserer Lebensgeschichte einzubauen ... So läßt sich die Alterität des Kunstwerkes zwar schwerlich in einen theoretischen Diskurs integrieren (in dem es sofort zum Beleg, zum Dokument für ein Argument verkommen müßte), mit unserer Lebensgeschichte steht sie freilich in engster Korrespondenz.«³² Die Anknüpfungsmöglichkeit von Bilderfahrung an Lebenserfahrung, und damit möglicherweise auch an Glaubenserfahrung, ist dabei nicht bruchlos und vollzieht sich auch nicht als Interpretation des einen durch das andere. Die ästhetische Erfahrung bleibt instabil, aber sie fällt nicht aus der Kontinuität der Lebens- und Erfahrungszusammenhänge heraus. Wie sich diese Verknüpfung vollzieht, ist von Mensch zu Mensch verschieden und hat mit der Übung des Kunstsinns zu tun; sie ist darüber hinaus auch nicht zwingend. So hält Boehm fest, »daß die ästhetische Erfahrung nur mit losen Enden an die Kontinuität unseres persönlichen Lebens angeknüpft werden kann. In der Unmittelbarkeit ihrer Wirkung sind wir ihr nah und verbunden wie sonst kaum etwas in unserer säkularisierten Kultur. Die Alterität, die sich nicht austilgen läßt, reißt uns erfahrend auch aus jedem Zusammenhang heraus.«³³

Für eine religionspädagogische Kunstvermittlung zeigt sich an dieser Stelle, welche Aufgaben sich im Umgang mit der Kunst der Moderne und der Gegenwart eigentlich stellen: Erfahrungsprozesse zu ermöglichen, zu begleiten und zu reflektieren, und zwar so, daß die Unterschiedlichkeit der (ästhetischen, religiösen, lebensgeschichtlichen) Erfahrungen, die Unterschiedlichkeit der Glaubens-, Welt- und Lebensdeutungen nicht eingeebnet wird, sondern im Interesse einer produktiven Verschränkung offengehalten wird. In diesem Verschränkungsprozeß werden die Sinnperspektiven der Betrachterinnen und Betrachter mit der Sinndimension des Kunstwerks konfrontiert. Enthalten ist darin auch die Möglichkeit einer Transformation bislang für gültig gehaltener Überzeugungen. Gegen die Vorstellung des bloß erbaulichen Kunstgenußes ist also das Beunruhigende dieser Begegnung nachdrücklich hervorzuheben: »Der Betrachter wird in die Lage versetzt, in einem vielgestaltigen Exerzitium auch die Grenzen seiner eigenen Erfahrung zu erkunden, das Eigene mit dem Fremden zu vergleichen, sich auszugrenzen, sich anzuschließen.«³⁴

Um dies in einer religionspädagogischen Bilddidaktik fruchtbar zu machen, sind grundlegende Reflexionsschritte erforderlich, z.B. die Klärung eines angemessenen Umgangs mit Erfahrungen, die Benen-

31 Englert, Erwachsenenbildung, passim. Ausführlich dargelegt finden sich die Überlegungen zu diesem Gedankengang in meiner Dissertation: Rita Burrichter, Kunstvermittlung. Eine praktisch-theologische Auseinandersetzung mit moderner Kunst: Yves Klein und Dorothee von Windheim, Bochum 1995 (Diss.).

32 Boehm, Konsistenz, 477.

33 Ebd., 478.

34 Ebd.

nung von Reichweite und Bedingungen biografischer Verknüpfungen in religionspädagogischer Absicht, schließlich auch die Konkretion der bei Boehm absichtsvoll vage bleibenden »Anknüpfung mit losen Enden«.³⁵

Voraussetzungen

Diese Erwägungen sind ohne Zweifel sperrig gegenüber pädagogischen Eingemeindungs- und Verwertungsinteressen. Sie verhindern zwar keineswegs den produktiven Umgang mit Bildern, markieren aber sehr deutlich die von seiten des Kunstwerks gegebenen Verstehensvoraussetzungen und Wahrnehmungsbedingungen, hinter die im pädagogischen und religionspädagogischen Diskurs nicht zurückgegangen werden kann. Dabei handelt es sich bei diesen Vorbehalten nicht nur um Versuche zur Sicherung der genuinen Interessen der Kunst, vielmehr klingen in ihnen auch grundsätzliche bildungstheoretische Anfragen bezüglich der Bedeutung ästhetischer Erfahrungsprozesse an. Klaus Mollenhauer hat dies verschiedentlich³⁶ thematisiert. Seine pädagogischen Überlegungen, die mit dem hier zugrundegelegten Bildverständnis korrespondieren, seien an dieser Stelle skizziert.

Auch Mollenhauer markiert zunächst die Grenze zwischen Kunst und Pädagogik und distanziert sich von pädagogischen Verwertungsinteressen aller Art. Seine Überlegungen bezüglich der »vergessenen Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie« zielen nicht auf Pragmatisches, sondern auf Grundsätzliches, nämlich auf die Frage nach der Beschaffenheit der (möglicherweise) bildenden Wirkung ästhetischer Ereignisse.

Die Annäherung an diese Fragestellung erfolgt bei ihm zunächst in Form einer historischen Vergewisserung. Bereits in den Schriften des 18. Jahrhunderts finden sich ver-

35 Diese Verknüpfung von Bilderfahrung und Lebenserfahrung ist, soweit ich sehe, in der praktisch-theologischen Beschäftigung mit Kunst methodologisch noch nicht aufgearbeitet. Verwiesen sei daher an dieser Stelle exemplarisch auf praktisch-theologische Zugänge zur Biographieforschung, die auch im Blick auf den Umgang mit Kunst weiterführend sein können: *Karl Ernst Nipkow*, Lebensgeschichte und religiöse Lebenslinie. Zur Bedeutung der Dimension des Lebenslaufs in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik, in: JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 3-35; *Stephanie Klein*, Theologie und empirische Biographieforschung. Methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für eine erfahrungsbezogene Theologie, Stuttgart/Berlin/Köln 1994 (Praktische Theologie heute, Bd. 19); *Monika Maaßen*, Biographie und Erfahrung von Frauen. Ein feministisch-theologischer Beitrag zur Relevanz der Biographieforschung für die Wiedergewinnung der Kategorie Erfahrung, Münster 1993.

36 *Klaus Mollenhauer*, Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie, in: *Dieter Lenzen* (Hg.), Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?, Darmstadt 1990, 3-17; *ders.*, Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion, Weinheim/München 1986.

schiedentlich Hinweise darauf, daß die Kunst »Affekte, Gefühle, Seelenzustände nicht nur signifiziert, sondern in Bewegung bringt«³⁷, einem humanistischen Bildungsverständnis entsprechend also bildet. Vorausgesetzt wird dabei allerdings »das urteils- und handlungskompetente Subjekt ... Der Schein der Freiheit, im ästhetischen Ereignis, leuchtet nur dem, dem die epistemischen Zumutungen der Verstandesbegriffe vertraut und die Brauchbarkeitserwartungen der gesellschaftlichen Praxis geläufig geworden sind.«³⁸ Die Lektüre der Schriften des »pädagogischen« Jahrhunderts erbringt demnach keinen Aufschluß über »Wie« und »Was« dieser bildenden Wirkung oder auch nur über ihre Verfügbarkeit im Rahmen von Erziehungsprozessen. Sie lenkt aber den Blick auf die eigentümliche Struktur dieser Wirkung, die im Kontext der Moderne und der avantgardistischen Kunst von besonderer Bedeutung ist: »Es scheint also, als würde sich, gut 200 Jahre später, die Frage erneuern, ob es eine »Magie« ästhetischer Ereignisse gebe, eine Form der Konfrontation des Menschen mit der Hervorbringung seiner ästhetischen Zeichen oder der Auseinandersetzung mit den ästhetischen Zeichen anderer, die folgenreich ist, nicht nur für seine Kenntnis der kulturellen Umwelten, sondern für die Bildungsbewegung, in der er selbst sich befindet.«³⁹ Die spezifische Sinnstiftung des Kunstwerks wird hier also verknüpft mit einer zentralen Dimension des zugrundeliegenden Bildungsverständnisses.

Diese Verknüpfung ist keine Ineinssetzung, etwa in dem Sinne, daß das ästhetische Ereignis und dessen bildende Wirkung zwangsläufig und gleichsam automatisch aufeinanderfolgten, vielmehr weist Mollenhauer nachdrücklich darauf hin, daß auch und gerade im Kontext der Moderne und der Gegenwartskultur das historische und soziokulturelle Verständnis der ästhetischen Zeichen, die Kenntnis ihres kulturellen Kontextes als Grundvoraussetzung eines sachgemessenen Umgangs gefordert ist: »Ästhetische Alphabetisierung kann deshalb als der vielleicht nicht ganz treffende, aber mögliche Ausdruck für den Lernvorgang verstanden werden, in dem nichtsprachliche kulturell produzierte Figurationen in einem historisch bestimmten Bedeutungsfeld lokalisiert, das heißt als bedeutungsvolle Zeichen »lesbar« werden.«⁴⁰ Die hier angezielte Lesefähigkeit, so ist festzuhalten, ist an »kognitive Operationen gebunden, die einen Signifikanten auf ein Signifikat beziehen, und zwar nach kulturell je geltenden Regeln, nicht spontan-naturwüchsig.«⁴¹

Ein derart mit den Mitteln des Verstandes geübter Umgang mit Kunstwerken betrifft nun allerdings nicht das Ganze des ästhetischen Ereignisses; für die bildende Kunst wurde weiter oben festgehalten, daß das Visuelle im Begrifflichen eben nicht restlos aufgeht. Auch Mollenhauer nimmt diese Grundvoraussetzung auf, allerdings nicht nur als Bedingung der Sachangemessenheit eines z.B. unterrichtlichen Vorgangs, sondern er überführt sie unmittelbar in das Zentrum einer bildungstheoretischen Überlegung. So beschreibt er

37 Mollenhauer, Dimensionen, 4.

38 Ebd., 6.

39 Ebd., 7.

40 Ebd., 11.

41 Ebd.

das »Mehr« des ästhetischen Ereignisses, das ja schon in den ästhetisch-pädagogischen Schriften des 18. Jahrhunderts geschildert wird, mit Bezug auf Rezipientinnen und Rezipienten: Künstlerische Figurationen »können zwar immer Träger kulturell eingespielter Bedeutungsfelder, also kultureller Zeichen, also kognitiv lesbar sein. Sie sind aber zugleich auch empfunden, mittels unserer Wahrnehmungsorgane, die nie vollständig und vor allem nicht von Anfang an in den dominanten kulturellen Codes, den gegebenen Zeichenformationen gefangen sind.«⁴² Diese komplexe Wahrnehmung ist die eigentliche Herausforderung im Umgang mit ästhetischen Ereignissen. In ihr vollzieht sich die Konfrontation des wahrnehmenden Subjekts mit sich selbst, mit der Empfindung seiner selbst. Dieser konfrontierende Prozeß, auf der Grenze zwischen Verstand und Sinnlichkeit, enthält das genuine Bildungspotential. Wenn ästhetische Ereignisse diese Struktur tatsächlich aufweisen, d.h. wenn sie »eine bestimmbare Mitte zwischen Verstand und Sinnlichkeit hätten, dann könnte es sein, daß sie im Prozeß der Ich-Bildung eine Chance hätten – nicht in der Form der diskursiven Rede, aber in der Form der Metapher ..., die fortlaufend, in immer neuen Darstellungen ästhetischer Wirkungen, einen metaphorischen, einen ästhetischen Diskurs bildet.«

Dies gilt nicht nur für die Rezeption explizit künstlerischer Werke, sondern gleichermaßen für die ästhetische Produktion wie Rezeption auch von Kindern und Jugendlichen: »Mit Bildungsprozessen wären sie insofern verbunden, als sie, metaphorisch, etwas zum Thema machen, das weder in begrifflich zuverlässiger Rede noch im begriffslosen sinnlichen Eindruck oder Ausdruck zur ›Sprache‹ kommen kann: Die Konfrontation des Ich mit seinen Selbstempfindungen zwischen Begriff und Sinnlichkeit.«⁴³

Möglichkeiten und Entfaltungen

Für einen Umgang mit Werken der bildenden Kunst, der diesen Voraussetzungen und Grenzziehungen Rechnung tragen will, sind Fragen der Auswahl und des Vorgehens der Auslegung von besonderer Bedeutung.

Zwar kann im Rahmen einer theologischen Kunstvermittlung von einer entfalteten Bilddidaktik zur modernen Kunst noch nicht gesprochen werden, es zeigt sich aber, daß neuere Überlegungen zum religionspädagogischen Umgang mit Bildern dem autonomen Selbstverständnis moderner Kunstwerke und der spezifischen Sinnkonstitution des Bildes durchaus Rechnung tragen. So finden sich

42 Ebd., 13.

43 Ebd., 14.

bildtheologische Grundlegungen verknüpft mit bilddidaktischen Hinweisen in den Werken von Alex Stock.⁴⁴ Die von Stock im Anschluß an Simone Weil anempfohlene »Ausbildung unseres Vermögens zur Aufmerksamkeit«⁴⁵ ist gleichsam der Mittelpunkt didaktischer Überlegungen zum Umgang mit Bildern und begegnet auch dort, wo die Benennung von »Schritten« oder »Phasen« der Erschließung methodische Hilfen bieten.⁴⁶ Das »Programm« derartiger Empfehlungen lautet: Dem Sehen Zeit geben, das eigene Urteil prüfen, kritisch bleiben gegenüber schnellen Einordnungen und Deutungen, immer wieder zum Bild zurückkehren.

Zu Fragen der Auswahl

Mit der Hinwendung zur Kunst der Moderne und der Gegenwart, also zu der Kunst, die Anspruch auf »Autonomie« erhebt, erlangt die Frage der Auswahl in der theologischen Kunstvermittlung neues Gewicht: Welche Kunstwerke sind im Zusammenhang religiöser Lernprozesse bedeutsam?

Mit dem Abschied von der Indienstnahme der Bilder zu Zwecken der Illustration wird ein Abschied von katechetisch bislang geschätzter Gebrauchs-kunst notwendig, und notwendig wird auch ein Abschied von bislang greifenden Auswahlkriterien. Die Beschäftigung mit modernen Werken kann sich nicht länger auf thematische Anschlüsse an religionspädagogisch geläufige Inhalte beschränken. Die Wahl eines einzelnen Werkes erfolgt vielmehr im Blick darauf, welche Seh- und Verstehensprozesse hier eingeleitet werden, also im Blick auf die Mannigfaltigkeit und Tragweite des zu erschließenden Sinnpotentials.

Dies hat für die konkrete Auswahl mehrere Folgen: Gefordert ist immer die Beschäftigung mit dem Einzelwerk, negativ gesprochen: der Verzicht auf motivische Reihen, die gleichsam als Facetten das »Eigentliche« rahmen und schmücken. Des weiteren ist bei der Auswahl zu bedenken, daß die Bedeutsamkeit des Werks im religiösen Lernprozeß sich an innerbildlichen Kriterien und an der künstlerischen Qualität bemißt. Das bringt es mit sich, daß sehr viel

44 Alex Stock, *Poetische Dogmatik. Christologie*, Bd. 2: Schrift und Gesicht, Paderborn u.a. 1996; ders., *Keine Kunst. Aspekte der Bildtheologie*, Paderborn u.a. 1996; ders., *Strukturelle Bildanalyse*, in: Manfred Wichelhaus und Alex Stock, *Bildtheologie und Bilddidaktik. Studien zur religiösen Bildwelt*, Düsseldorf 1981, 36-43.

45 Ders., *Über das Bild Gottes im Evangelischen Religionsbuch*, in: ebd., 44-62, 45.

46 Z.B. bei Lange, *Kunst*, 10; Franz W. Niehl, *Damit uns die Augen aufgehen. Über den Umgang mit Bildern im Religionsunterricht*, hg. vom Katechetischen Institut des Bistums Trier 1988; Stock, *Bildanalyse*; Kurt Zisler, *Über das Erschließen von Bildern. Elemente einer Bilddidaktik*, in: ders. (Hg.), *Im Leben und im Glauben wachsen. Handbuch zu »Glaubensbuch 6«*, Bd. 2, Salzburg 1988, 79-93. In diesen Zusammenhang gehören auch alle grundsätzlichen religionspädagogischen Überlegungen zum Stichwort »Lernkultur«, siehe z.B. das von Georg Hilger besorgte Themenheft der Katechetischen Blätter 121, 1996, H. 5.

mehr Werke zur Wahl stehen als nur die thematisch naheliegenden. Gefordert ist damit eine Weitung des Blicks, eine gesteigerte Aufmerksamkeit für die Tendenzen der zeitgenössischen Kunst – allerdings eine Aufmerksamkeit, die selbstkritisch die religionspädagogischen Verwertungsinteressen auf Vereinnahmungstendenzen hin befragt. Und darüber hinaus: Wer mit der spezifischen Sinnkonstitution des Bildes rechnet und eben diese als weiterführend in religiösen Lernprozessen ansieht, muß mit Brüchen, Scheitern und Differenzen im Zusammenhang der Bilderfahrung der Betrachterinnen und Betrachter rechnen. Bereits in der Auswahl muß dies mitbedacht und ein konstruktiver Umgang damit einbezogen werden.

Die soeben formulierten Vorbehalte nötigen nun nicht zum Verzicht auf die Erschließung von modernen Werken, die Biblisches, Christliches oder Religiöses thematisieren. Dies um so weniger, als gerade in diesem Bereich zahlreiche qualitativ hochwertige kunsttheologische Erschließungen vorliegen. Unverzichtbar aber ist bei der Verwendung dieser Werke in Religionsunterricht, Erwachsenenbildung und Gemeindekatechese, das »Wie« und »Warum« der künstlerischen Bezugnahme auf Elemente der christlichen Ikonographie oder Bildkonzepte und Symbole anderer Religionen ausdrücklich zu klären mit dem Ziel, das Eigene des Bildes zur Geltung zu bringen.

Zu Fragen der Auslegung

Für den konkreten Bildergebrauch in Religionsunterricht, Erwachsenenbildung und Gemeinde gibt es Materialien in Hülle und Fülle. In der Tat, »niemand braucht uns zu motivieren, mehr ästhetisch-sinnlich Gestaltetes, also mehr Kunst, Kultur oder Poesie in unsere religionspädagogische Praxis aufzunehmen.«⁴⁷ Für die Kunst der Moderne und der Gegenwart, wie sie hier in ihren Wahrnehmungsbedingungen vorgestellt wurde, gilt dies nur bedingt. Weithin dominieren nach wie vor bei der Beschäftigung mit Modernem Illustration und religiöse Gebrauchskunst. Doch eine Trendwende zeichnet sich ab. In neueren Religionsbüchern, evangelischen wie katholischen, begegnen auch moderne und zeitgenössische anspruchsvolle Kunstwerke. Deren Erschließung in den Lehrerhandbüchern⁴⁸ spiegelt das zunehmende Problembewußtsein; dies gilt auch für einige neuere praxisorientierte Materialsammlungen und Arbeitshilfen.⁴⁹

47 Günter Lange, Zum religionspädagogischen Umgang mit modernen Kunstwerken, in: Katechetische Blätter 116, 1991, 116-122, 116.

48 Siehe dazu die Literaturhinweise bei Günter Lange, Ästhetische Bildung im Horizont religionspädagogischer Reflexion, in: Hans-Georg Ziebertz und Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 339-350, 341; insbes. Anm. 33f.

49 Siehe z.B. Werner Broer und Annemarie Schulze-Weslarn (Hg.), Verfremdung, Provokation, Deutung. Christliches in der Kunst des 20. Jahrhunderts, Hannover 1993 (Materialien für den Sekundarbereich II. Arbeitstexte für den Kunstunterricht). Hier wird im übrigen nahezu ausschließlich auf Texte der theologischen Kunstbe-

Um so wichtiger scheint es, nachdrücklich darauf hinzuweisen, daß auch für den Religionsunterricht und religiöse Bildungsveranstaltungen die Erträge der Fachdidaktik maßstabgebend sind. Was es religionspädagogisch an und mit Bildern zu lernen gibt, ist von den Diskussionen um Aufgabe und Ziel der Kunsterziehung und der Museumspädagogik nicht abzutrennen. Dabei sind vor allem die Entwürfe zu Rate zu ziehen, die, dem oben entwickelten Verständnis von Bildsinn und Bilderfahrung gemäß, den Umgang mit Bildern als lebensbedeutsam ansehen.⁵⁰ Dem von mir hier zugrundegelegten Verständnis einer theologischen Kunstvermittlung korrespondieren v.a. die Analysen und Darlegungen von Gunter und Maria Otto.⁵¹ Deren didaktische Zuspitzung sei daher auch hier vorgestellt.

Die Arbeit von Otto und Otto ist schon deshalb für eine theologische Kunstvermittlung wichtig, weil hier keine Festlegung auf das Schulfach »Kunsterziehung« erfolgt, sondern von der Notwendigkeit ästhetischer Erziehung im Kontext der allgemeinen Bildung ausgegangen wird. Damit ist einmal der Bogen gespannt in Richtung der bildungstheoretischen Überlegungen, wie sie bei Mollenhauer und ansatzweise bei Boehm begegnen, aber es geht auch ganz bildungspraktisch um die Überwindung möglicher Engführungen: Ästhetische Erziehung findet im Rahmen von Schule statt, als Fachunterricht und fachübergreifend, und darüber hinaus in den vielfältigen Formen der Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbildungsarbeit. Nur wer diesen größeren Bezugsrahmen im Auge behält, kann von der identitätsbildenden Wirkung des Umgangs mit ästhetischen Ereignissen angemessen sprechen. So wird denn auch als Gegenstand und Anspruch gleichermaßen festgehalten: »Ästhetische Erziehung entsteht aus der Teilhabe an den Fragen und Antworten, Sehnsüchten und Ängsten, Antizipationen und Erinnerungen heute lebender Menschen einerseits und aus der Erarbeitung spezifischer Verfahren zur Auslegung, Visualisierung, Vermittlung und Kommunikation von individuellen und gesellschaftlichen Problemen und Situationen andererseits. Dazu gehört auch die Thematisierung von Fragen und Antworten, Sehnsüchten und Ängsten, Antizipationen und Erinnerungen von Menschen und Gesellschaften anderer Zeiten und Regionen. Auslegen von Bildern und Auslegen in Bildern werden als Erkenntnisprozesse eigener Art vorge-

gleitung und Kunsttheorie zurückgegriffen. Für die religionspädagogische Praxis siehe die Arbeiten von *Margarete Luise Goecke-Seischab*, z.B. *Von Klee bis Chagall. Kreativ arbeiten mit zeitgenössischen Graphiken zur Bibel*, München und Stuttgart 1994.

50 *Wolfgang Jakobi*, *Lebensbedeutsame Bilder. Pädagogische Interpretation von Kunst*, Weinheim 1988, 22f. Siehe auch: *Charmaine Liebertz*, *Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart*, Weinheim 1988; *Klaus Weschenfelder* und *Wolfgang Zacharias*, *Handbuch Museumspädagogik. Orientierung und Methoden für die Praxis*, Düsseldorf 1981.

51 *Gunter Otto* und *Maria Otto*, *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*, Velber 1987.

stellt, in denen Menschen sich selbst, andere und die Welt, in der wir leben, sei es vergewissernd, überschreitend oder kritisch in Erfahrung bringen und reflektieren können.«⁵²

Angesichts dieser offenen Vermessung des Terrains könnte der Eindruck entstehen, hier täte sich neuerlich eine Sackgasse für den religionspädagogischen Umgang mit Kunst auf. In der Tat erweist sich das hier vorgestellte didaktische Modell als keinesfalls vordergründige »Zubereitung« von Themen, sondern verlangt den Lehrenden und Lernenden ein hohes Maß an Investitionsbereitschaft in Sachen Erfahrung und ein hohes Maß an Experimentierfreude in Sachen Auslegung ab.

Otto und Otto weisen nachdrücklich darauf hin, an welche Grenzen der herkömmliche »didaktische Blick« gerät, wenn er sich auf künstlerische Produktionen einläßt. So gerät oftmals bei der »Sachanalyse« (die zumeist auch kunsthistorischen Anforderungen nicht genügen kann) der Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler außer acht; dort, wo die Lernenden explizit in den Blick geraten, kommt es hingegen in der Regel zu »Pattsituationen«, was die Deutung und Bedeutung des Gegenstands anbelangt. Otto und Otto halten dennoch daran fest, daß Ästhetisches kommunikabel und für alle Menschen, gleich welchen Alters, welcher Bildungsherkunft und Schichtenzugehörigkeit, lebensbedeutsam werden kann. Daher stellen sie ihre Verfahrensvorschläge unter die folgenden drei Prämissen:

»(1) Der didaktische Blick auf ästhetische Lerngegenstände lenkt die Aufmerksamkeit nicht auf die Auslegung, sondern auf mögliche Horizonte und Prozeduren des Auslegens. (2) Der didaktische Blick versucht die invariablen Segmente der didaktischen Situation von den variablen Segmenten zu unterscheiden. (3) Der didaktische Blick lenkt die Aufmerksamkeit gleichermaßen auf ein Gegenstandsfeld und auf ein Theoriefeld.«⁵³ Mit diesen Prämissen nehmen Otto und Otto didaktisch in den Blick, was zuvor mit den Stichworten Potentialität und Prozessualität im Hinblick auf das Bild und die Bilderfahrung thematisiert wurde. Was bei Boehm und Mollenhauer nurmehr annäherungsweise über das »Wie« und »Was« des Bildungspotentials ästhetischer Erfahrung gesagt wurde, erscheint hier integriert in ein Lernkonzept. Nicht verwischt werden dabei die Brüche und Schwierigkeiten, Differenzen und unterschiedlichen Voraussetzungen. So markiert die erste Prämisse einen perspektivischen Unterricht, der die potentielle Bedeutungsvielfalt positiv aufnimmt. Die zweite Prämisse verbindet die Faktoren Gegenstandsangemessenheit und Schülerangemessenheit so miteinander, daß sie unter der verbindenden Klammer der Kompetenz nicht als konkurrierende Werte, sondern als Bedingungen eines gemeinsamen Zielfeldes erscheinen. Die dritte Prämisse schließlich weist in der Betonung der Mehrzahl der Ebenen darauf hin, daß auch die metatheoretische Reflexion zwingend Bestandteil eines didaktischen Entwurfs sein muß, »das Nachdenken darüber nämlich, von wem ich meine Schüler durch die von mir bevorzugte Art des Lehrens und Lernens, durch die in der Regel von mir favorisierten Gegenstände, unterscheide,

52 Ebd., 16.

53 Ebd., 36.

mit wem ich sie verbinde, an wem ich sie orientiere, wovon ich sie ausschließe. Wer so nicht fragt, klammert die Frage nach der Solidarität der Lernenden und durch Lernen aus.«⁵⁴

Der produktive Umgang mit Bildern ist Ziel und Vollzug ästhetischer Erziehung. Dieser produktive Umgang wird bei Otto und Otto als »Auslegen« bezeichnet und vollzieht sich sowohl im Auslegen von Bildern, als auch im Auslegen in Bildern. Auslegen von und in Bildern geschieht in den Prozeduren des Redens über Bilder, des Sammelns von Bildern und des Machens von Bildern. Es gibt keine Hierarchie dieser Prozeduren, wohl aber bringen sie je Eigenes zur Geltung. Sie stehen als Auslegungsverfahren je für sich, können aber auch miteinander verknüpft werden und so den Auslegungsvorgang vorantreiben.

Ohne die komplexen Überlegungen Ottos und Ottos hier wiedergeben zu wollen, sei doch darauf hingewiesen, inwiefern die hier begegnenden Erwägungen und Empfehlungen im Rahmen einer theologischen Kunstvermittlung fruchtbar werden können. So kommt dem als Problembereich skizzierten Verhältnis von Wort und Bild hier eine besondere Rolle zu.

Vor allem im Bereich des Redens über Bilder begegnet ein differenzierter Umgang mit Formen des Sprechens über das Bild, über das Thema des Bildes, hinsichtlich des Bildes etc. Hier werden die sonst so problematischen Konnotationen und Vor-Urteile der Betrachterinnen und Betrachter methodisch aufgenommen und verarbeitet. Dies gilt auch im Bereich des Sammelns von Bildern. Angezielt wird dabei nicht nur der ikonographische Vergleich, sondern gefragt wird, was denn das sei, worauf sich das Augenmerk (wörtlich!) richtet: Zusammenhänge, Herkünfte und Fixierungen werden so deutlich, ganz abgesehen vom Prozeß des Suchens selbst, der schon eine intensive Beschäftigung erfordert und den Gegenstand oft in anderem Licht erscheinen läßt. Der Bereich des Bildermachens schließlich ist im Rahmen theologischer Kunstvermittlung besonders problematisch, bedeutet es doch oft nichts anderes, als mehr oder weniger reflektiert das im Kunstwerk dargestellte Geschehen nun selber zu zeichnen oder zu malen oder aber die Technik eines Bildes zu imitieren (z.B. als Ikonenübermalung im Stil eines Arnulf Rainer). Demgegenüber wird bei Otto und Otto nicht nur die Fähigkeit angezielt, das Gemachte in seiner Machart zu erkennen und als Gemachtes zu thematisieren, sondern in den Mittelpunkt gerät die Darstellung eines Problems, z.B. die Übereinstimmung von Selbstporträt und Selbstgefühl: Bin das ich? Erst in der Formulierung derartiger Probleme, die ja nicht nur Darstellungsprobleme sind, erweist sich die Konfrontation mit den eigenen ästhetischen Hervorbringungen als folgenreich für die Entwicklung der Ich-Identität und die Bildungsbewegung des Individuums, wie dies bei Mollenhauer skizziert wird.

Die Hineinnahme religiöser Sinndimensionen, religiöser Themen und religiöser Erfahrungen in ein derartiges Konzept ästhetischer Erziehung hat der Such- und Verstehensbewegung, wie sie hier eingeleitet wird, Rechnung zu tragen. Das bedeutet, daß ein derartiger Anschluß sich nicht einfach methodisch »anhängen« kann an die Prozeduren des Redens, Sammelns, Machens, sondern daß er seiner-

seits den »Zusammenhang von Wahrnehmung und Denken im Verhalten zur Welt«⁵⁵ in diesen ästhetischen Auslegungsverfahren religionspädagogisch zu initiieren und zu begleiten hat.

3 Bild und Abbild – Wirklichkeit und Bildwirklichkeit. Eine exemplarische Annäherung

Es ist naheliegend, daß im Rahmen eines derartigen Verständnisses der Versuch einer Konkretion an dieser Stelle weder in einem Unterrichtsentwurf noch in einer vorausgehenden Sachanalyse bestehen kann. Vorgestellt werden kann allerdings exemplarisch ein Werk und die im Zusammenhang seiner Auslegung (im oben beschriebenen Sinn) begegnenden Fragen und Herausforderungen. Es handelt sich dabei um die Arbeit »Selbstportrait (Leichtentuch)« von Dorothee von Windheim aus dem Jahr 1969.⁵⁶

In den Jahren 1969-1971 schafft Dorothee von Windheim (geb. 1945) mehrere lebensgroße Figurenbilder, denen sie selbst den »Charakter indirekter Selbstbildnisse«⁵⁷ zuspricht. Die hier vorgestellte Arbeit gehört dieser Werkgruppe an.

Auf einem hellgrundigen Nesseltuch bildet sich die Silhouette einer menschlichen Figur ab. Die Arme sind so eng an den Körper gelegt und die Füße so eng nebeneinandergestellt, daß der Rumpf und die Extremitäten zu einem schmalen Hochrechteck verschmelzen. Lediglich im Hüftbereich, dort wo auch die Hände vermutet werden können, ist eine Verbreiterung wahrzunehmen – eine gewisse Rundung, die auch als Indiz für die Weiblichkeit der Figur gedacht werden kann. Die Farbigkeit beruht auf von hellbeige zu gelbbraun reichenden Farbwerten. Zwar sind die Farbzonen von Hintergrund und Körperform voneinander abzugrenzen, doch es gibt Verwischungen und verlaufende Ränder des Bindemittels Öl, die die Figur wie eine Aura umgeben, umstrahlen. Das zerknitterte Tuch wirkt wie ein Laken, es ist nur lose an der Wand befestigt.

Die Bezeichnung »Leichtentuch« wird sinnfällig vermittelt durch die stille, erhabene Haltung. Und die Bearbeitung mit Fetten verstärkt den Eindruck, es handle sich um ein Abbild im Wortsinn, nämlich um einen Körperabdruck. Das zerknitterte, »benutzte« Tuch suggeriert den Bildentstehungsprozeß: das Einhüllen des Körpers, die Verfärbung des Tuchs im Laufe der Zeit. Der Titel »Selbstportrait« steht dazu in Spannung; auf der bildlichen, visuellen Ebene jedoch ist die Reichweite von Selbstbild und Abdruck durchaus erfahrbar. Sie ist erfahrbar über die Materialität, die optische und haptische Assoziationen ermöglicht. Dies bezieht sich zunächst auf das Färbematerial, das sowohl in seiner Farbigkeit wie in seiner Stofflichkeit Anklänge an Körperlichkeit enthält. Das bezieht sich aber auch auf den Malgrund, das unge-

55 Ebd., 243.

56 Dorothee von Windheim, Selbstportrait (Leichtentuch), 1969, Öl auf Nessel, gekocht, 97 x 177 cm, Sammlung c+d mueller-roth, Stuttgart. Eine kunsthistorische und praktisch-theologische Auseinandersetzung mit dieser und anderen Arbeiten Dorothee von Windheims findet sich in meiner Dissertation: Burrichter, Kunstvermittlung. Die hier angesprochenen Fragen und Themenkreise sind Erträge aus der Vorstellung des Werkes in verschiedenen Erwachsenenbildungsveranstaltungen.

57 Dorothee von Windheim, Wer bin ich? Beiheft zum Katalog der Ausstellung Dorothee von Windheim im Museum Wiesbaden vom 10. September bis 19. November 1989, n.p.

spannte Nesseltuch, dessen Gewebe Farbe und Öl aufnimmt. Durch den Vorgang des Kochens verbinden sich Gewebe und Farbe derart, daß das Tuch nicht länger als bloßer Bildträger, sondern gleichsam als »Haut« des gezeigten Körpers erscheint.

Zwei ineinander verschränkte Fragenkreise begegnen immer wieder anlässlich dieses Werks. Der eine bezieht sich auf das Verhältnis von Bild – Abbild – Abdruck, der andere auf das Verhältnis von Bildwirklichkeit – Bilderfahrung – Selbsterfahrung.

Das hier vorgestellte Werk, so wurde gesagt, suggeriert optisch und haptisch einen besonderen Prozeß der Bildentstehung: Es suggeriert einen Körperabdruck. Ein solcher Abdruck wäre »mehr« als »nur« ein Bild, denn im Abdruck geht etwas von der »Substanz« des Abgedruckten auf den Bildträger über.⁵⁸ Ein Abdruck vermittelt visuell Unmittelbarkeit und Authentizität, und zwar Authentizität verstanden als eine die Frage der Perfektion der Nachahmung entscheidend überbietende Dimension. Die Echtheit und der damit verbundene Anspruch beruhen darauf, daß der Abdruck nicht »gemacht« ist, sondern »entstanden«. Dies ist im Grunde der Kern der Frage nach der Bedeutung und Würde des Schweißtuchs der Veronika und des Turiner Grabtuchs.⁵⁹

Unmittelbarkeit und Authentizität des Abdrucks und seine »Mehrwertigkeit« als Abbild gegenüber dem Bild sind aber in erster Linie eine ästhetische Qualität; eine Qualität, die sinnlich wahrnehmbar ist und auf der Ebene des Prüfaren Gewicht und Überzeugung erlangt. Diese geläufige Behauptung, (nur) das zu glauben, was man mit eigenen Augen gesehen hat, wird anlässlich der Arbeit Dorothee von Windheims subtil befragt. Denn die Wirkung des Bildes erschöpft sich nicht in der bloßen Suggestion: Es leugnet seine malerische Abkunft nicht. Es ist und bleibt ein Porträt, mit Öl auf Nessel gemalt und durch Kochen in seine besondere Form gebracht. Allerdings: ein Porträt von größtmöglicher ästhetischer Präsenz und Dichte, ja Monumentalität.

Die verschiedenen Behandlungsprozesse, denen das Material ausgesetzt wird, beziehen das Tuch als ganzes ein; eine Unterscheidung von Bildgrund und Bildmotiv ist damit nicht mehr gegeben. Dieser weitgehende Verzicht der Künstlerin auf die Bearbeitung und Veränderung von Details, auf eine differenzierte Bildherstellung bedingt schon, daß hier durchaus von »Bildwerdung« gesprochen werden kann, daß dieses Werk »nicht gemacht« ist. Eben diese künstlerischen Eingriffe bedingen nun den

58 Dorothee von Windheim geht in mehreren Arbeiten diesem Fragenkreis nach. Siehe dazu z.B. Kat. Dorothee von Windheim, hg. v. Volker Rattemeyer, Museum Wiesbaden, Wiesbaden 1989.

59 Zu der Verbindung der Arbeiten von Windheims mit diesem Themenkreis gibt es eine Fülle kunsthistorischer wie theologischer Literatur. Siehe zuletzt: Josef Meyer zu Schlochtern, Eine andere Gegenwart. Die Jesus-Tücher der Dorothee von Windheim, in: Das Münster H. 4, 1995, 347-350.

Eindruck von Unmittelbarkeit und setzen doch gleichzeitig eine »ästhetische Sperre«, die die Bildlichkeit gegenüber allen subjektiven Identifikationsversuchen nachdrücklich auch als »Fremdheit« des Bildes gegenüber den Betrachterinnen und Betrachtern reklamiert. Das Bild, wie es hier begegnet, ist und bleibt künstlerisches Werk, setzt aber gerade dadurch Bedeutungspotentiale frei und erweist sich darin als »authentisch«.

Die Arbeiten Dorothee von Windheims begegnen des öfteren im Zusammenhang theologischer Kunstvermittlung. Dies zumeist wegen ihrer (allerdings losen) frömmigkeitsgeschichtlichen Bezüge. Das Interesse der Künstlerin ist demgegenüber aber ein ästhetisches: die Dinge in ihrer Materialität und in ihrer Bildlichkeit zu sehen, zu zeigen, zu haben. Dieses Interesse spiegelt sich unmittelbar im bildlichen Befund und wird von den (aufmerksamen) Betrachterinnen und Betrachtern ihrer Kunst durchaus realisiert. So vollzieht sich im Umgang mit dem »Selbstportrait (Leichentuch)« immer wieder neu ein Herantasten an Fragen wie: Was ist die »Substanz« eines Bildes? Was ist das eigentlich Echte an Bildern, das Bildliche am Bild? Und angesichts der suggestiven Kraft dieses Werks: Was bedeutet die Rede von der Macht der Bilder – auch persönlich, also im Erfahrungshorizont der Betrachterinnen und Betrachter?

Dorothee von Windheim erprobt in diesem Werk die Beziehung von Bild und Wirklichkeit, Bild und Erfahrung. Ihre künstlerischen Verfahren thematisieren den Bildwerdungsprozeß. Ist dieses Bild gemacht oder geworden? Interpretiert es – als Porträt – eine außerhalb seiner selbst liegende Wirklichkeit, oder ist es selbst die Wirklichkeit? Wenn das scheinbar Substantielle, die Berührung mit dem Körper, seine Spuren im Tuch ganz anderer Natur sind: Was bleibt dann? Im Wechselspiel von Suggestion und Distanzierung, in der immer wieder erfolgenden Auflösung der größtmöglichen Nähe verweist die Künstlerin auf die eigene Qualität des künstlerisch bearbeiteten Materials. Dieses bietet sie den Betrachterinnen und Betrachtern zur Identifizierung und möglichen Identifikation an. Im »Selbstportrait (Leichentuch)« begegne ich nicht »authentischen« Körperspuren, nicht der Porträtierten, schon gar nicht der Künstlerin – aber vielleicht mir selbst, einer Ahnung, einer Empfindung, einer Erfahrung meiner selbst.

Dr. theol. Rita Burrichter ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Katechetik an der Kath.-Theol. Fakultät der Ruhr-Universität Bochum.

Abstract

The treatment of the modern and present-day fine arts in religious education increasingly tends to respect the picture as a medium in its own right. Therefrom special conditions arise for understanding and teaching. The fine arts of modern times, having got autonomous, shrink from being functionalized by church and theology, instead they claim for interpreting comprehensively world and life, thus for establishing meaning. Since this is mediated by and may be experienced through the pictorial and material structure of the works, theological treatment of art-work has to

develop methods of interpreting and concepts of teaching that take into consideration the characteristic way pictures establish meaning as well as the structure of aesthetic experience. The experience of art cannot easily be integrated into didactic concepts but remains inconsistent with educational utilization interests. However, the inherent opportunities of reflection may become fertile in educational processes. The processes of perceiving, generating, interpreting, and understanding aesthetic signs are of great impact for the educational process of a person as well as for their understanding of themselves and the world. Therefore, the challenge for theological mediation of the fine arts is to integrate the process of establishing dimensions of religious meaning with educational processes.



Dorothee von Windheim, *Selbstportrait* (Leichentuch), 1969, Öl auf Nessel, gekocht, 97 × 177 cm, © VG Bild Kunst.