

## Bildwelten erschließen – Bilderfahrungen machen

|| Aspekte einer Bilddidaktik im Kontext des Religionsunterrichts

### 1 Bilddidaktische Ausgangsfragen

Der Umgang mit Bildern ist im Religionsunterricht in nahezu allen Jahrgangsstufen vielgeübte Praxis: Bilder begegnen als Illustrationen der biblischen Geschichten. Bilder der Kunstgeschichte belegen von der Spätantike bis zum Barock kirchengeschichtliche Ereignisse und führen fremd gewordene Elemente der christlich-kirchlichen Tradition vor Augen. Als Bilder des Glaubens fordern sie die Befragung gegenwärtiger Glaubensvorstellungen und -modelle heraus. Bilder der Moderne und der zeitgenössischen Kunst spiegeln Fragen und Überzeugungen der Gegenwartskultur und irritieren durch ihre Formgebung konventionelle Sehgewohnheiten; sie irritieren damit nicht selten auch konventionelle Sichtweisen christlich-kirchlicher Überlieferung. Als Meditationsobjekte stoßen Bilder persönliche innere Erkundungen und spirituelle Lernprozesse an. Als Andachts- und Kultbilder fordern sie eine religiöse, manchmal auch eine konfessionell zugespitzte Standortbestimmung in Sachen des Glaubens und der Glaubenspraxis. Bilder dienen in Form von Karikaturen, Fotos und Grafiken der Ausstattung von Unterrichtswerken und als Hilfsmittel gegenwärtiger Unterrichtsmethodik. Als Bestandteil der gesellschaftlichen »medialen Bilderflut« sind Bilder verknüpft mit lebensweltlichen Kontexten und Orientierungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen heute. Bilder von Schülerinnen und Schülern schließlich sind Ausdruck der subjektiven Aneignung und kreativen Anverwandlung religionsdidaktischer Impulse. Sie sind darüber hinaus als ästhetische Produkte einer Auseinandersetzung mit der christlich-kirchlichen Tradition oder mit existenziell bedeutsamen Dimensionen der Gegenwartskultur ihrerseits Objekte religionspädagogischer Bilderkundung. Angesichts dieses breiten Spektrums des religionspädagogischen Bildergebrauchs und angesichts des grundlegenden – und ja nicht nur im Religionsunterricht problematischen – Spannungsverhältnisses zwischen »Ästhetik« und »Didaktik«<sup>1</sup> sucht die religionspädagogische Bilddidaktik seit Beginn der 80er Jahre nach Klärungen und Unterscheidungen sowohl im Gegenstandsbereich der Bilder und Bildtraditionen als auch im Bereich der visuell-ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozesse und

1 Dazu grundlegend: *Gunter Otto*, Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik, 3 Bde., Seelze-Velber 1998.

deren spezifisch religionspädagogischer Ausrichtung und Bedeutung. Als »gemeinsamer Nenner« neuerer Konzeptionen kann festgehalten werden:

(1) Konzentration auf das Bild als Medium sui generis, als Gegenstand mit einer eigenen »Sprache«, der einen je spezifischen, nämlich bildlichen Sinn hervorbringt und damit auch je spezifische Begegnungsformen und eigene Auslegungsregeln verlangt.<sup>2</sup> (2) Die Überzeugung, dass der Umgang mit Bildern religiöse Lernprozesse voranbringt, weil hier Wahrnehmung geschult, Aufmerksamkeit geweckt, mit Sinndeutungen konfrontiert und die Reflexion lebensweltlicher und auch religiöser Erfahrung anlässlich der Prozesse ästhetischer Erfahrung angestoßen und ermöglicht wird.<sup>3</sup> (3) Die Warnung vor unstatthafter Vereinnahmung des einen durch das andere: Ästhetische Erfahrung ist nicht deckungsgleich mit religiöser Erfahrung und kann nicht umstandslos religionspädagogischen und didaktischen Zielen dienstbar gemacht werden. Ihre bildende Kraft erweist sie gerade in der Widerständigkeit gegenüber Funktionalisierungen. Als echte Erfahrung konfrontiert sie weniger mit anzeugnenden Wissensbeständen als vielmehr mit Prozessen der Bildwerdung und des Bildseins, die eine kognitive, affektive und pragmatische Herausforderung der Lernenden bedeuten und gerade darin »verstehendes Lernen« ermöglichen.<sup>4</sup>

Diese – ohne jeden Zweifel hier noch höchst abstrakten – Grundsätze erfordern in der bilddidaktischen Praxis die intensive Begegnung mit dem einzelnen Bild – oder aber die Bildbegegnung sinkt ab zu einem rein formalen methodischen Schematismus, der keinen bildlichen Erkenntnisgewinn und damit auch keine bildende Wirkung hervorbringen kann.

Gerade weil der originären Begegnung von (Einzel-)Bild und Betrachter/in ein derartiger Stellenwert zukommt, haben sich im Zuge der Klärungs- und Unterscheidungsbemühungen vielfältige Fragestellungen herauskristallisiert, die zusammen genommen den religionsdidaktischen Umgang mit Bildern konturieren. Das Spektrum reicht dabei von kunst- und bildtheologischen Verhältnisbestimmungen, Erörterungen des Verhältnisses von ästhetischer und religiöser Erfahrung, exemplarischen thematisch-ikonographischen Erschließungen bis zu bilddidaktischen Konzeptionen für einzelne Unterrichtswerke und deren Analyse und

2 In der Praxis bewährte Auslegungsregeln und -modelle finden sich bei: *Günter Lange*, Zum religionspädagogischen Umgang mit modernen Kunstwerken, in: *Katechetische Blätter* 116, 1991, 116–122; *Alex Stock*, Strukturelle Bildanalyse, in: *Manfred Wichelhaus / Alex Stock*, Bildtheologie und Bilddidaktik. Studien zur religiösen Bildwelt, Düsseldorf 1981, 36–43.

3 Vgl. *Georg Hilger*, Religionsdidaktische Grundregeln I, in: *Engelbert Groß / Klaus König* (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996, 19–29.

4 Dazu grundlegend: *Klaus Mollenhauer*, Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, Weinheim/München 1996.

Kritik.<sup>5</sup> Die weitgehend offene Struktur dieser Vermessung des Feldes »Lernen an und mit Bildern« hat zur Folge, dass theologiegeschichtliche Fragen so gut wie entwicklungspsychologische Erkenntnisse, kunstpädagogische Aspekte so gut wie medientheoretische Hinweise, phänomenologische Wahrnehmungen so gut wie kunstwissenschaftliche Forschungserträge im bilddidaktischen Zusammenhang diskutiert werden. Dabei erweist sich die Vielfalt der Bezugnahmen nicht als Schwäche, im Gegenteil: Gerade sie garantiert, dass in der bilddidaktischen Reflexion den Sachgesetzmäßigkeiten im Verhältnis von Kunst und Religionspädagogik ebenso Rechnung getragen wird wie der Einbindung ästhetischen Lernens in den größeren Zusammenhang theologisch und bildungstheoretisch zu begründender religionspädagogischer Positionen.

Die folgenden Überlegungen zur religionspädagogischen »Reichweite« der Bildbeispiele wollen dieser doppelten – auf »Bild« und »Bildung« gleichermaßen bezogenen – Ausrichtung der Fragestellung Rechnung tragen. Gewählt wird daher ein Zugang, der an jeweils einem Bildbeispiel eine bilddidaktische Fragestellung zu erhehlen sucht; auf eine generalisierende Systematik zur Bilddidaktik wird bewusst verzichtet.

## 2 Bildwelten erschließen. Hinweise und Beispiele zum Umgang mit den Beständen christlicher Ikonographie

»Der packt den so« – einmal ins Fremde und zurück

Das Auferstehungsbild der östlichen Kirche, die Anástasis, ein hier zu Lande wenig bekanntes Bild (vgl. Abb. 1), zeigt die Auferstehung nicht als individuelles Aussteigen Jesu Christi aus dem Grab, sondern als seinen Abstieg in das Reich des Todes, wie ihn das Glaubensbekenntnis formuliert und der Karsamstag bedenkt. Die russische Ikone aus der 1. Hälfte des 16. Jahrhunderts<sup>6</sup> stellt dieses Ereignis in einem Bildprogramm dar, das Ausschmückungen der apokryphen Schriften und Elemente der kaiserlichen byzantinischen Triumphikonographie mit dem »dürren« Satz des Symbolums verbindet.<sup>7</sup> Zu sehen ist der auferstandene Christus, der die Pforten der Unterwelt geöffnet, Schloss und Riegel zerbrochen hat und nun Adam, der ihm Hilfe suchend einen Arm entgegenstreckt, mit einem energischen Griff ans Handgelenk zu sich zieht, während Eva (und mit ihr weitere Gerechte) noch auf ihre Rettung warten.

5 Vgl. das Spektrum der Beiträge in: *Comenius-Institut* (Hg.), *Im Blickpunkt – Literaturhinweise und Texte zu aktuellen Themen: Rita Burrichter (Bearb.), Bilder im Religionsunterricht. Zeitschriften – Aufsätze – Bücher*, Münster 2000.

6 Christi Auferstehung (Höllenfahrt), russisch, 1. Hälfte 16. Jahrhundert, Lwd. auf Holz, 131x104,2 cm, Ikonenmuseum Recklinghausen, Kat.Nr. 254 (61981).

7 Dazu reichhaltiges Material bei *Günter Lange*, *Kunst zur Bibel. 32 Bildinterpretationen*, unter Mitarbeit von *Richard Hoppe-Sailer* und *Hans-Dietrich Schütz*, München 1988, 228–239.

Einem Besuch mit einer Mittelstufenklasse einer Schule für lernbehinderte Schülerinnen und Schüler im Ikonenmuseum Recklinghausen gehen unterrichtliche Gespräche über Vorstellungen zu »Himmel« und »Hölle« voraus. Die Schülerinnen und Schüler – unter ihnen zwei Muslime – sind sich einig: »Himmel« und »Hölle« sind Folgezustände für individuelle Taten, Straf- und Belohnungsorte, an denen Gerechtigkeit (verstanden als Folge der strikten Einhaltung oder Übertretung gesetzter Normen) herrscht. Der »lebensweltliche Bezug« des Themas, nämlich die täglichen Konflikte, Ausgrenzungen und Quälereien innerhalb der Lerngruppe, ist auf eine merkwürdig unbekümmerte Art immer präsent: Alle wissen sehr genau, für welche Taten sie Strafe verdient hätten, oft genug auch bekommen – und die sie trotzdem immer wieder begehen. Nach der lapidaren Feststellung: »Man kriegt, was man verdient, und so muss es auch sein« wird mit größtem Interesse vor allem über die mit »Hölle« verbundenen Bilder gesprochen – ein (auch kunsthistorisch interessanter) Einblick in die »Kettensägenikonographie« der aktuellen Videoangebote – der »Himmel« ist demgegenüber eigenartig leer und unbewohnt.

Der Besuch des Ikonenmuseums stellt diesen Befund geradezu auf den Kopf. Der fremde Ort, die Begegnung mit wertvollen Bildern und sicher auch der Wunsch, der Hospitantin Ehre zu machen, prägen die Atmosphäre und die Bereitschaft, sich auf das großformatige, aber wenig spektakuläre Bild einzulassen.

Mit großer Intensität wird das Bild mit den Augen »abgetastet«. Dabei kommt die relativ großflächige, farblich kontrastreiche und dadurch recht »ruhige« Gestaltung der Recklinghäuser Ikone den wenig ausgebildeten Wahrnehmungsfähigkeiten der Gruppe entgegen: Dass Christus, weil er »auf dem blauen Ei« (Mandorla) steht, etwas Besonderes ist, ist schnell klar. Die (nicht zentral-) perspektivischen Verhältnisse sind kompliziert, umso eifriger wird geschaut, ob der Berg kippt oder nicht, wer vorn und hinten steht, ob die Figuren rechts und links schon abgefertigt oder noch nicht dran sind. Die Einfachheit der Schlüssel und Beschlüge des Tors zur Unterwelt wird abschätzig beurteilt – ein Klacks, das zu zerbrechen. Dass der flatternde Gewandzipfel Bewegung und Wucht signalisiert, beeindruckt und überzeugt die Schülerinnen und Schüler, die sich mit eigenen bildlichen Produktionen sehr schwer tun. Und dann entdeckt ein Schüler das »schwarze Loch« (»boah«), über das Adam ja wohl gezogen werden muss: Schafft Christus das? Wenn das einer von uns wäre, würde ich da mitmachen? Ein Teil der Gruppe lässt sich an dieser Stelle und als Abschluss der Bildbetrachtung – ein bisschen verlegen lachend, großsprecherisch albern – darauf ein, den vehementen Griff ans Handgelenk nachzustellen, auszuprobieren.

Diese Bildbegegnung ist aus bildtheologischer Perspektive sicher nicht ans Ende gekommen: Weder ist der mythische Hintergrund als solcher noch die liturgische Bedeutung als Osterikone noch die eschatologische Dimension überhaupt zur Sprache gekommen. Dennoch scheint mir religionspädagogisch einiges gewonnen. Der leibhafte Nachvollzug des für die Schülerinnen und Schüler – völlig überraschend im Nach und Nach der Bilderschließung – anschaulich realisierten unverdienten (!) Rettungsgeschehens (»ausgerechnet Adam und Eva!«) relativiert hier und jetzt das den Schulalltag so anstrengend machende starre Vergeltungsprinzip – ohne dass dies jetzt begrifflich gefestigt werden könnte oder

gar sozial wirksam würde. Die Bilderfahrung hat – gerade in der Fremdheit und Distanz des Bildmotivs und der mühsam zu erarbeitenden farblichen und kompositorischen Hervorhebung des bedeutsamen Geschehens – für einen Moment aufscheinen lassen, dass es ein Anderes gibt – und damit wäre die Anástasis-Ikone als Bild des Glaubens durchaus zu sich selbst gekommen.

»Ich glaub', da ist Jesus zweimal drauf, tot und lebendig!« – Ein »volkreicher Kalvarienberg« als Einführung in die Kirchengeschichte als Beziehungsgeschichte

Die abendländische Kunstgeschichte ist über weite Strecken nahezu deckungsgleich mit der christlichen Bildgeschichte. Hinweise auf christliches Traditionsgut, auf seine künstlerische Verknüpfung mit vor- und außerchristlichen Bildtraditionen, auf seine höchst differenzierten Entwicklungen und Transformationen, auf seine gesellschaftliche Anpassungsfähigkeit und seine gesellschaftliche Widerständigkeit finden sich in einer unüberschaubaren Zahl bildkünstlerischer Werke.<sup>8</sup>

Werke der christlichen Kunst illustrieren, legitimieren und deuten zeitgenössische Glaubens- und Lebensvorstellungen, aber sie kritisieren und revidieren sie auch und schreiben dadurch die christlich-kirchliche Überlieferung fort. Für viele Schülerinnen und Schüler ist die nähere Beschäftigung mit ausgewählten Hauptwerken der Kunstgeschichte als Teil einer Traditionsgeschichte, die auch die eigenen, gegenwärtigen Überzeugungen noch prägt, meist fremd. Während der Geschichtsunterricht Bilder in der Regel als »abgeschlossene« historiographische Quellen »liest«, beschäftigt sich der Kunstunterricht vorzugsweise mit Fragen ästhetischer Konvention und Innovation. Das folgende Beispiel sucht demgegenüber den Zusammenhang von ikonographisch-kulturgegeschichtlicher Analyse und religiösem Lernen deutlich zu machen.

Der sogenannte »volkreiche Kalvarienberg«<sup>9</sup> (vgl. Abb. 2), eine im Spätmittelalter beliebte Darstellung der Kreuzigung, die zu den üblichen Figuren unter dem Kreuz weitere Gruppen von spottenden Juden und römischen Soldaten gesellt, nicht selten auch – in einer weiten Panoramalandschaft vor den Toren Jerusalems angeordnet – alle Kreuzwegstationen, sowie die Beweinung, Grablegung und Auferstehung Christi schildert, ist ein – schon für Grundschulkinder – leicht zugängliches »Wimmelbild«<sup>10</sup>, dessen Enträtselung Gelegenheit bietet, die biblische Passionsgeschichte zu memorieren und sich in Standards christlicher

8 Vgl. *Gertrud Schiller*, *Ikongraphie der christlichen Kunst*, 5 Bde., Gütersloh 1969–1991; *Lexikon der christlichen Ikonographie*, hg. von *Engelbert Kirschbaum*, 8 Bde., Freiburg i.Br. 1971.

9 Vgl. *Elisabeth Roth*, *Der volkreiche Kalvarienberg in Literatur und Bildkunst des Spätmittelalters*, Berlin 21967.

10 Wimmelbilder sind Kindern bereits aus dem Kindergarten geläufig, auch die oft in Überblicksperspektiven angelegten Game Boy- und Computerspiele können in diesem Zusammenhang als weit verbreitete, schon vorauszusetzende, Sehschule angesehen werden.

Ikongraphie einzuüben. Dabei sind Lehrerinnen und Lehrer gut beraten, sich kundig zu machen: Kinder entdecken und befragen jedes Detail, und im Spätmittelalter ist jedes Detail bedeutungstragend!

Mit der Aufzählung und Identifizierung der biblischen Szenen ist die Erfassung der Darstellung aber längst nicht an ihr Ende gekommen. Schon die anachronistische Kleidung der Bildfiguren, womöglich die Entdeckung außerbiblischer Szenen oder zeitgenössischer Stifter und Stifterinnen des Bildes macht deutlich: Dies ist keine Illustration des Bibeltextes. Das geht ja auch gar nicht, denn das Bild zeigt alles auf einmal und erzählt es nicht nach und nach. Die bildinterne Erzählstrategie lässt (comic-geübte) Kinder stutzen: Die Gruppen sind zwar voneinander getrennt und in Gestik und Mimik ganz auf sich bezogen, aber doch – bildräumlich simultan – in eine einzige Szene gestellt, und wir, als Betrachterinnen und Betrachter, wir wissen schon alles!

Diese Beobachtung zur räumlichen Vergleichzeitigung, die jeder Tafelbilderfahrung ihre besondere Qualität verleiht, kann Anlass sein, auch über historische Vergleichzeitigung nachzudenken: Der spätmittelalterliche Maler hat das Heilsgeschehen kleidersprachlich und architektonisch in seine Zeit hineingeholt. Könnten wir das auch tun? Und könnten wir dabei den spätmittelalterlichen Maler, seine Gesellen, seine Frau, seine Kinder, seine Nachbarinnen und Nachbarn, die sich Christus ja schon »vergleichzeitig« haben, auch noch mitnehmen, uns auch mit ihnen »vergleichzeitigen«?<sup>11</sup>

Derartige Fragen lenken weg von der Darstellung der Passionsgeschichte »an sich« zur Darstellung der Passionsgeschichte »spätmittelalterlich«. Wie erscheint eigentlich in typisch spätmittelalterlicher Perspektive das »Volk« des »volkreichen Kalvarienbergs«? Sind die Frauen unter dem Kreuz Verzweifelte oder Glaubenszeuginnen? Erscheinen die Juden als bloße Augenzeugen oder als heuchlerische Gottesmörder? Wirken die römischen Soldaten wie Henkersknechte oder wie potenzielle Gläubige? Und wenn der auferstandene Christus ein besonders ekliges Monster unter den zerborstenen Höllentoren zertritt – hat das auch was mit dem »Volk« zu tun?

Ist der Blick erst einmal für die Bildstrategie der »Vergleichzeitigung« geschärft, dann ergeben sich daraus gleichermaßen empathische wie kritische Anfragen. Schon Grundschulkinder empfinden, dass so ein Bild nicht die ganze Wahrheit der Passionsgeschichte ist, dass es ungerecht ist, den Juden so unverhohlen die Schuld am Tod Jesu zu geben, dass sicher nicht Veronika mit dem Schweiß Tuch sofort in die Christusbildproduktion eingestiegen ist, sondern voller Angst und Trauer war u.a.m. Das gibt Schülerinnen und Schülern auch Gelegenheit, über die Begrenztheit unseres Wissens der Ereignisse nachzudenken – und die fröhliche Gewissheit mancher sachkundlicher Arbeitsblätter »Wie es bei Jesus zugeing« zu befragen. Es kann gleichzeitig eine erste anschauliche

11 Zum Zusammenhang des »Beziehungslernens« im Kontext kirchengeschichtlichen Lernens vgl. Klaus König, Kirchengeschichtsdidaktische Grundregeln, in: *Groß/König* (Hg.), *Religionsdidaktik*, 182–202.

Einübung in das kritische Verständnis subjektiver Erzählperspektiven sein, eine Aufgabe, die auch den Lernbereich »Sprache« in der ausgehenden Primarstufe betrifft.

Eine derartige Schärfung der geschichtlichen Perspektive mit Blick auf den bildlichen Befund lässt noch einmal aufmerksam werden für den ersten bildlichen Anhaltspunkt: »Ich glaub', da ist Jesus zweimal drauf, tot und lebendig«. Die Frage, warum der spätmittelalterliche Maler eigentlich alles auf ein Bild »quetschen« musste, beantwortet sich aus mittelalterlicher spiritueller Perspektive so: weil auch in der Heilsgeschichte alles zusammengehört: Leiden, Tod und Auferstehung. Mit diesem visuell formulierten, »überzeitlichen« Bekenntnis werden auch heutige Betrachterinnen und Betrachter im »volkreichen Kalvarienberg« konfrontiert, gleichzeitig aber sehend, dass auch dies zur Geschichte heilsgeschichtlicher Hoffnung »in der Zeit« gehört: Antijudaismus und Solidarität, befremdliche Bildverehrung und Konversion, triumphalistische Selbstherrlichkeit und Hoffnung auf Rettung.

### 3 Bilderfahrungen machen. Hinweise und Beispiele zum Umgang mit Werken der modernen und zeitgenössischen Kunst und deren Anschluss an religionspädagogische Fragestellungen

#### »Introitus« – Seherfahrung und Lebenserfahrung

Der grundlegende bilddidaktische Ausgangspunkt, nämlich die Wertschätzung des Bildes als Medium sui generis, ist im Zusammenhang des religionspädagogischen Bildergebrauchs keine Selbstverständlichkeit. Die lange Tradition der kultischen und katechetischen Indienstnahme wirkt bis heute nach. Dass Bilder mehr sind als Illustration, nicht umstands- und restlos in Sprache aufzulösen sind, dass sie einen eigenen Sinn, nämlich Bildsinn, hervorbringen, der eigenwertig gegenüber anderen Sinnstiftungsdimensionen ist, hat insbesondere der Umgang mit der Kunst der Moderne, der »autonomen« Kunst gelehrt. Die weitgehende Anerkennung dieses Anspruchs in theologischen und religionspädagogischen Erörterungen kann allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass nach wie vor ein weitgehend illustrativer, meist rein thematisch orientierter Zugang vorherrscht. Religionspädagogisch »absichtslose« Bilderkundungen zur Aufspürung dessen, was »Bildsinn« eigentlich meint, helfen gelegentlich, den Eigenwert ästhetischer Erfahrung zu vergegenwärtigen, und manchmal sind es dann gerade diese Bildbegegnungen, die auch religiöses Lernen entscheidend weiterbringen. Die Betrachtung eines Bildes von Josef Albers (vgl. Abb. 3) fördert dies in den unterschiedlichsten Lerngruppen und Lernsituationen immer wieder zu Tage.

Josef Albers (1888–1976) hat ein malerisches Konzept entwickelt, das die Bedeutung von Farbe an sich thematisiert. In der vielfach variierten Serie »Hommage to the Square« setzt er höchst exakt Farbquadrate ineinander. Es handelt sich um Malerei, für deren Verständnis nicht die Kenntnis von Motiven, Traditionen oder der Lebens-

geschichte des Künstlers von Nöten ist, sondern deren Sinn erst und vollständig in der Betrachtung durch die einzelnen Betrachterinnen und Betrachter hervorgebracht wird.<sup>12</sup> Albers hat diesen Anspruch kunsttheoretisch differenziert reflektiert, aber auch ohne Kenntnis dieser Zusammenhänge ist er leicht zu erschließen – einzige Voraussetzung ist die Fähigkeit der Betrachterinnen und Betrachter zu stereoskopischem Sehen.<sup>13</sup>

Der ausdauernde, stillgestellte Blick auf die Reproduktion<sup>14</sup> eines Quadrats (der auch als unterrichtlich nur lose angebundene Konzentrations- und Stilleübung eingesetzt werden kann) führt nach einer Weile dazu, dass nicht mehr die zweidimensionale Figuration wahrgenommen wird, sondern das Bild tiefenräumlich erscheint. Man blickt entweder in einen tiefen »Schacht« oder sieht einen »Turm«. Erwachsene wissen an dieser Stelle zu erläutern, dass das etwas mit dem neuronal-optischen Bedingungs-zusammenhang des Gesichtssinns zu tun hat, Kinder sind begeistert, Jugendliche wollen wissen: »Und jetzt?« ... Und jetzt? Und jetzt klappt es um: Was zuvor erhaben war, sinkt ab, und umgekehrt. Manchmal vollzieht sich der Wechsel zwischen dieser und jener Sichtweise schneller, als man es vermelden kann: »Und jetzt ... und jetzt ... und jetzt ...«. Die visuelle Räumlichkeitserfahrung kann dabei durchaus die Qualität starker leiblicher Selbsterfahrung erhalten: »Und jetzt kann ich hineingehen. Ich werde aufgesogen.« Ein Zweites kommt hinzu: Der konzentrierte Blick lässt die Grenzen der einzelnen Farbquadrate verschwimmen, die Farbe scheint sich auszudehnen, die Komplementärfarben erscheinen, oder es erscheint als Summe aller Farben: weiß. Auch anlässlich dieses Überstrahlungsphänomens lässt sich kluges Faktisches, nämlich Physikalisches sagen (und es wäre ja schon etwas gewonnen, wenn ein Kind anlässlich optischer Experimente im Physikunterricht sagen könnte, dass es das schon aus eigener Erfahrung – »in Wirklichkeit« – weiß). Zunächst und zuerst aber ist es eine starke, immer wieder verblüffende und für das eigene Sehen aufmerksam machende Erfahrung. Die Erfahrungen, die im Umgang mit Bildern von Josef Albers im Religionsunterricht gemacht werden, lassen sich nicht einfach religiös eingemeinden. Wer dies täte, etwa im Sinn einer Farbenmystik oder mit Bezugnahme auf die metaphorische Rede von Gott, würde das Selbstverständnis moderner Kunst ganz allgemein und die besondere Machart der Arbeiten Albers' speziell missachten. Die Beobachtungen aber lassen sich durchaus als Denkherausforderungen an religionspädagogisch relevante Themen und Aspekte anschließen: Die Tendenz der Ausbreitung

12 *Josef Albers, Interaction of Color. Grundlegung einer Didaktik des Sehens, Köln 1997.*

13 Was eine Begrenzung der Altersgruppen auf ca. 8+ und eine Berücksichtigung individueller Wahrnehmungsstörungen bedingt.

14 Eine möglichst qualitätvolle Reproduktion ist nötig. Da *Albers* auch in den meisten öffentlichen Sammlungen gut vertreten ist, ist vor allem die Begegnung mit dem Original im Museum zu empfehlen.



und Überstrahlung der Farbe, ihr Drang zur »Selbstverwirklichung«, zur »Individuierung« also, »funktioniert« bildlich nur, weil es die Grenze zur benachbarten Farbe, weil es die benachbarte Farbe überhaupt gibt. Was bedeutet das z.B. für jugendliche Selbstkonzepte? Die Erfahrung des Bildraums und die Erfahrung des permanenten Wechsels »funktioniert« bildlich nur, weil die Farben zueinander in Beziehung treten. Was bedeutet das z.B. für die Konstitution sozialer Beziehungen? Der Umgang mit Kunst erbringt dabei keine anthropologischen oder soziologischen Erkenntnisse, wohl aber Reflexionspotenzial für den Umgang mit Wirklichkeit – und das ist ja ohne Zweifel ein Generalthema des Religionsunterrichts.

»Das kann ich auch! – Das solltest Du auch tun!« – Ästhetische Produktion als kritische Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit ...  
... der Kleinen ...

Die Überzeugung, moderne Kunst sei nur etwas für Eingeweihte und meistens hässlich, ist nach wie vor weit verbreitet. Manchmal aber erfreut sich das *Euvre* eines Künstlers oder einer Künstlerin allseits großer Beliebtheit. Die Arbeiten der 1930 geborenen französischen Künstlerin Niki de Saint Phalle († 2002) sind dafür ein Beispiel. Ihre großen bunten Polyesterfiguren umspielen, nicht zuletzt auch mit Hilfe gezielter Vermarktungsstrategien, gekonnt die Grenzen zwischen Kunst und Dekoration. Ihre Bildsprache, die sie seit Beginn der 60er Jahre strikt entwickelt hat, wirkt auf Grund der lebhaften Farbigkeit, der Verwendung ornamentaler Schmuckformen und der Bevorzugung organischer Formen ansprechend und leicht zugänglich. Eine genauere Erkundung ihres Farb- und Formenrepertoires zeigt aber, dass Niki de Saint Phalle äußerst absichtsvoll weit reichende symbolische Bedeutungszusammenhänge entwirft.<sup>15</sup>

Das Architekturmodell »Le temple idéal (Kirche für alle Religionen)« (vgl. Abb. 4) aus dem Jahr 1991<sup>16</sup> ist dafür ein sprechendes Beispiel. Der dreigeschossige Bau lässt die Weltreligionen Judentum, Christentum, Islam und Buddhismus als Turmbauten auf einer archaisch-matriarchalen Geschosszone aufrufen, während eine von vier Portalen durchbrochene Sockelzone den gesamten Bau trägt. Die Verkleidung mit Spiegelmosaiken, die farbig-spiralige Fassung der Fensterhöhlen, hervorspringende Schlangenköpfe und die vergoldeten Symbole der großen Buchreligionen bilden zusammen einen festlich-strahlenden Gesamteindruck, wiewohl die einzelnen Bauteile und Bildzeichen einen spannungsvollen Zusammenhang bilden. Für Kinder ist dies eine »richtig schöne Kirche«. Sie wirkt freundlich, fröhlich und einladend. Oder doch nicht? Oder sind die Portale unheimliche Höhleneingänge, die Schlangen grässliche Bewohnerinnen des Innenraums und die goldenen Spitzen machtvoll-mahnende Herrschaftsinsignien?

15 Pontus Hulten, Kat. *Niki de Saint-Phalle*, Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland 1992, Stuttgart 1992.

16 Georg Hilger / Elisabeth Reil (Hg.), *Bilder der Kunst für den Religionsunterricht*. 36 Folien, München 2000.

Die Arbeiten Niki de Saint-Phalles wissen ein unruhiges, labiles Gleichgewicht zu wahren, an dem es sich sehend abzuarbeiten gilt. Dies ist Aufgabe und Ergebnis einer Bildbetrachtung, die – neben der Decodierung der einzelnen Symbole – auch architektonisch-skulpturale Beobachtungen thematisiert: das Verhältnis von Tragen und Lasten, die Gebrauchsfunktion einzelner Bauteile, das Arrangement von Einzelteilen zu einem Ganzen und die daraus folgenden Verhältnisse von Zuordnung, Unterordnung und Überordnung.

Die Klärung dieser formalen Fragen eröffnet dann den Blick auch auf inhaltliche Fragen, die Bestandteil des Themenbereichs »interreligiöses Lernen« sind: Sind die Schriftreligionen die »Krönung« der Geschichte? Sind die matriarchalen Kulte »Unterbau« oder »Durchgangsstation«? Kann es eine »Kirche für alle« eigentlich geben? Wie betet man dort? Wer wird dort beten? Die Arbeit von Niki de Saint Phalle eröffnet vielfältige Zugänge zu einer eigenständigen produktiven ästhetischen und denkerischen Bewältigung und Aneignung dieser Probleme. Die ansprechende Farbigkeit und skurrile Formgebung motiviert Kinder zu eigenen Entwürfen, und eben diese selbsttätige Durcharbeitung des Themas bringt die Schwierigkeiten des interreligiösen Dialogs »real«, nämlich als ästhetisches Produkt hervor. Diese Schwierigkeiten wiederum können Ausgangspunkt unterrichtlicher Reflexionen sein: Habe ich alles bedacht: Was den einen das Heilige ist und den anderen? Wo die einen schweigen und die anderen tanzen? Wo die einen trennen und die anderen zusammen bringen? Werde ich allen gerecht? Finde ich selbst mich dort wieder?

... und der Großen!

Eine Landschaft! Wogende Gräser vor dem geröteten Himmel eines Sonnenauf- oder -untergangs. Gegen das Gold und Rot des Himmels sticht die Schwärze des Bodens in besonderer Weise ab. In der Betrachtung erinnere ich gesehene Landschaften, eine Erinnerung, die sich mit der Sehnsucht nach den noch ungesehenen, den auf so eigenartige Weise bekannt-unbekannten Landschaften »in mir« vermischt. Die sanft bewegten Gräser umspielen die Horizontlinie. Eine weite Landschaft, eine schöne Landschaft, eine Landschaft »am Anfang«. Keine Bäume, keine Sträucher, das Grasland der Savanne, der Prärie ... vielleicht Afrika ... vielleicht Amerika ...? Nichts von alledem! Die belichteten Endstreifen eines Diapositivfilms, abgezogen auf Cibachrome im Format 50x70 cm! Mit den »Landschafts-Epiphaniën« aus den Jahren 1982/87<sup>17</sup> (vgl. Abb. 5) nimmt Timm Ulrichs – wie in den meisten seiner Werke – die Wirklichkeit künstlerisch beim Wort. Im Betrachten der Abfallstreifen eines belichteten Films entdeckt er »die Welt«. Eine verblüffende – und für alle Betrachterinnen und Betrachter leicht nachzuprüfende – Erschei-

17 Katalog *Timm Ulrichs*, Landschafts-Epiphaniën, Kunsthalle Recklinghausen 1991.

nung, die Hervorbringung von Landschaft, und zwar von einer anscheinend an Ur-Empfindungen des Menschen anrührenden Landschaft – aus dem »Nichts«, aus sich selbst!

Ulrichs, der als Künstler kaum etwas dazutut, der lediglich das tut, was bei Fotostreifen naheliegend ist, nämlich sie zu vergrößern, nennt diese Arbeiten »Epiphanien«. Er bezeichnet sie also mit einem religionswissenschaftlichen Fachbegriff, der das plötzliche Hereinbrechen, Erscheinen und wieder Verschwinden des Heiligen in die Welt meint. Im künstlerischen Konzept von Timm Ulrichs ist dies nicht zu verstehen als religiöse Erfahrung von Transzendenz, wohl aber als plötzliche und erkenntnis-trächtige Konfrontation mit der Konstruktion von Welt im Kopf und der Konstruktion von Welt in der Kunst.

In der bilddidaktischen Praxis zeigt sich immer wieder die Eignung dieser Arbeit, den Weg der Bilder »in uns« nachzugehen. Die anlässlich der Betrachtung des Bildes geäußerten Anmutungen und Erinnerungen umspielen zumeist Stimmungshaftes, oft sehr Persönliches, gelegentlich werden sogar schöpfungstheologische Bekenntnisse formuliert. Die »Auflösung« des Bildes ruft Überraschung hervor, eigenartigerweise (bislang) nie Enttäuschung oder Zorn. Man fühlt sich hier nicht »veräppelt« von einem »Scharlatan«, sondern gerät in intensive Überlegungen, wie denn und wo denn im Kleinen und Großen »die Welt« zu finden sei und warum »die Welt« in meinem Kopf schon so »klar« ist. Das diffizile kunsttheoretische Konzept, das in einer Auseinandersetzung um Anspruch und Grenzen der Fotografie besteht: Was »ist« denn nun das Bild? wird dann auch bildtheologisch relevant. Insbesondere für Jugendliche und junge Erwachsene, die sich anlässlich der Entwicklung eigener Selbstkonzepte mit »Welt« und »Wirklichkeit« auseinander setzen, ist diese Arbeit eine Herausforderung, die nicht nur in der Betrachtung angemessen angenommen wird, sondern auch eigene kreative Realisationen (vor allem medialer Art) anstößt.

Dr. Rita Burrichter ist wiss. Assistentin für Religionspädagogik und Katechetik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität in Bochum

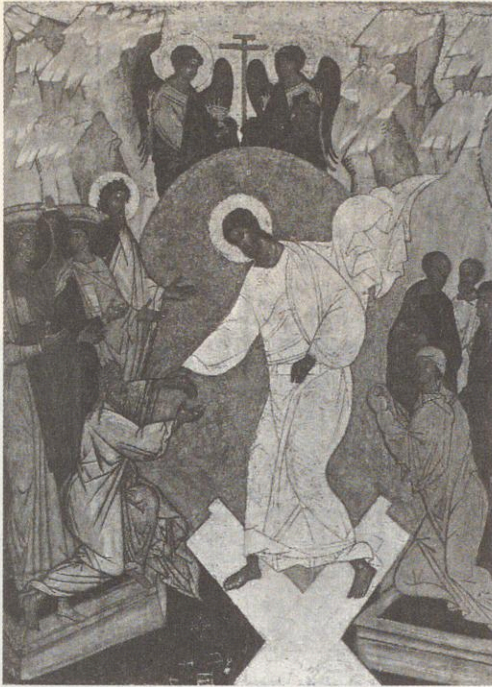


Abb. 1: Anastasis  
(Ikonen-Museum Recklinghausen)



Abb. 2: Ein volkreicher Kalvarienberg  
(Evang. Kirche St. Maria zur Höhe, Soest)

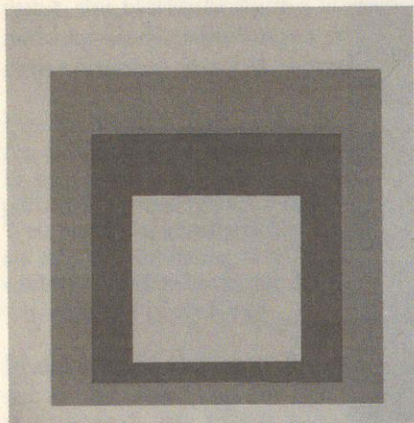


Abb. 3: Josef Albers,  
Homage to The Square Impact  
1965, 60 x 60 cm  
(Josef Albers Museum, Bottrop)



Abb. 4: Niki de Saint Phalle,  
Le temple idéal  
(Bundeskunsthalle Bonn)



Abb. 5: Timm Ullrichs,  
Landschafts-Epiphanyen  
(Kunsthalle Recklinghausen)