

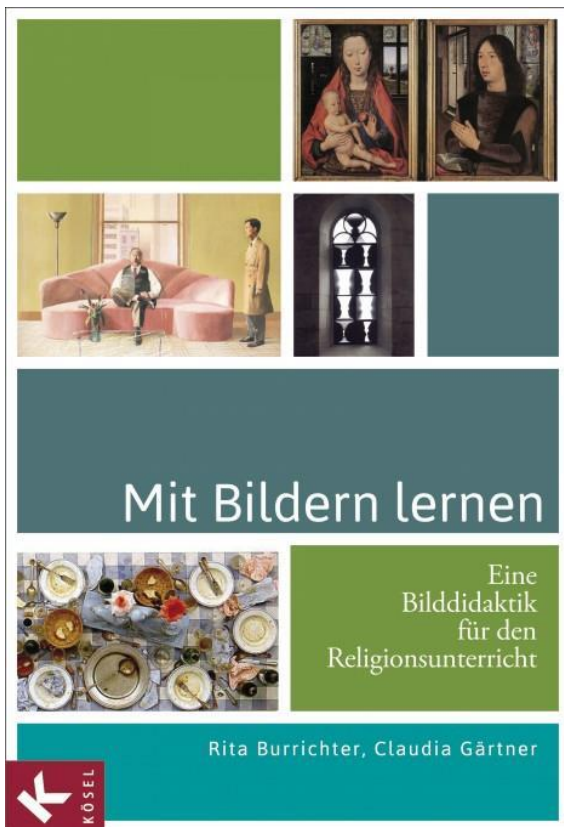
# Leseprobe

Professorin Dr. Rita Burrichter,  
Professorin Dr. Claudia Gärtner

## Mit Bildern lernen

Eine Bilddidaktik für den  
Religionsunterricht

---



Bestellen Sie mit einem Klick für 24,99 €



---

Seiten: 272

Erscheinungstermin: 29. April 2014

Mehr Informationen zum Buch gibt es auf

[www.penguinrandomhouse.de](http://www.penguinrandomhouse.de)

---

## Inhalte

- Buch lesen
- Mehr zum Autor

## Zum Buch

---

Im Religionsunterricht wird häufig mit Werken der Kunst gearbeitet. Der Umgang mit Bildern will aber gelernt sein. Welche Bilder sind beispielsweise für welches Alter geeignet? Dieses Arbeitsbuch hilft bei allen bilddidaktischen Fragestellungen. Systematisch verbindet es Theorie und Praxis: Die Antworten werden mit exemplarischen Bildanalysen und zahlreichen Praxishinweisen untermauert.



### Autor

**Professorin Dr. Rita  
Burrichter, Professorin  
Dr. Claudia Gärtner**

---

Rita Burrichter, geb. 1961, Theologin und Kunsthistorikerin, ist Professorin für Praktische Theologie an der Universität Paderborn. Mitherausgeberin der Schulbuchreihe „Sensus Religion“. Regelmäßige Bilderschließungen in der Zeitschrift „Katechetische Blätter“.

Claudia Gärtner, geb. 1971, ausgebildete Gymnasiallehrerin für Religion und Kunst, ist Professorin für Praktische Theologie an der TU

**Rita Burrichter | Claudia Gärtner**

**Mit Bildern lernen**

Rita Burrichter | Claudia Gärtner

# Mit Bildern lernen

Eine  
Bilddidaktik  
für den  
Religionsunterricht

Kösel



Verlagsgruppe Random House FSC® N001967  
Das für dieses Buch verwendete FSC®-zertifizierte Papier  
*Profibulk* von Sappi liefert IGEPA.

Copyright © 2014 Kösel-Verlag, München,  
in der Verlagsgruppe Random House GmbH  
Umschlaggestaltung: fuchs\_design, München  
Umschlagmotive: Nachweis siehe S. 264  
Druck und Bindung: Polygraf Print, Presov  
Printed in Slovak Republic  
ISBN 978-3-466-37086-3

Weitere Informationen zu diesem Buch und unserem gesamten  
lieferbaren Programm finden Sie unter  
[www.koesel.de](http://www.koesel.de)

# Inhalt

<b>Ein Buch der Bilder</b> .....	11
<b>I. Bilddidaktische Grundfragen</b> .....	17
<b>A. »Das habe ich so noch nicht gesehen!«</b> .....	18
Zum didaktischen Potenzial von Bildern der Kunst	
1. »Steffi sagt, sie sieht was ganz anderes!«	22
<i>Bilderfahrung als Herausforderung erleben (Josef Albers)</i>	
2. Die Kunstfigur als Schmerzensmann	26
<i>Anverwandlungen traditioneller Motive in künstlerischen Programmen (Horst Antes)</i>	
3. Profanisierung des Sakralen? Sakralisierung des Profanen?	30
<i>Produktive Mehrdeutigkeit schätzen lernen (Rembrandt van Rijn)</i>	
4. Neue Perspektiven auf eine wohlbekannte Erzählung	34
<i>Die Kunst der Illustration: Den Text erhellen (Silke Rehberg)</i>	
<b>B. »Ich habe doch nicht Kunst studiert!«</b> .....	38
Bilddidaktik und ästhetisches Lernen	
5. »Ich will nie so werden wie die Frau auf dem Bild«	40
<i>Ästhetische Erziehung als Auslegen von und in Bildern (Otto Dix)</i>	
6. Wahrnehmen, Empfinden, Gestalten, Ausstellen	44
<i>Experiment ästhetische Bildung (Joseph Beuys)</i>	
7. »Blühende Gebeine« im Paradiesgarten	48
<i>Künstlerische Bildung und Ästhetische Forschung (Bentlager Reliquienschrein)</i>	
8. »Ohne Bilder findet man sich nicht mehr zurecht«	52
<i>Über den Erwerb von Bildkompetenzen (Michael Triegel)</i>	
<b>C. »Der Betrachter ist im Bild!«</b> .....	56
Bildrezeption und Bilddidaktik	
9. Wie nehmen Kinder Bilder wahr?	60
<i>Altersspezifische Bilderschließung (Asger Jorn)</i>	
10. Ritter und Prinzessin, Spiderman und Zauberfeen	64
<i>Gendersensible Bilderschließung (Elzbieta Jablonska)</i>	

11. »Kunst ist doch nur was für Gymnasiasten!« <i>Milieusensible Bilderschließung (Bettina Rheims)</i>	68
12. »Rette mich, wer kann« <i>Bilderschließung in heterogenen Lerngruppen (Anastasis-Ikone)</i>	72
<b>II. Bildtheologische Grundfragen .....</b>	<b>77</b>
<b>A. Darf, kann, muss und soll das Unsichtbare sichtbar werden? .....</b>	<b>78</b>
<b>Der Streit um das Bild im Christentum</b>	
13. »Nicht von Menschenhand gemacht« <i>Die frühchristliche Legitimation der Kultbilder (Mandyllion-Ikone)</i>	84
14. »So geht Kirche!« <i>Bilder im Kirchenraum als lehrhafte Verkündigung (Mosaik in Sant' Apollinare Nuovo)</i>	88
15. Offene Deutungsangebote <i>Perspektiven der Gegenwartskunst im liturgischen Raum (Ben Willikens)</i>	92
16. Bilder entmachten <i>Bildzerstörung als Auseinandersetzung mit sozialer und geistlicher Macht (Grabstein einer Äbtissin)</i>	96
17. Zerschneiden, zerstören und dennoch zeigen <i>Bildinterner Ikonoklasmus mit Collagen (Angus Fairhurst)</i>	100
18. Kann Kunst heute noch blasphemisch sein? <i>Der Streit um einen gekreuzigten Frosch (Martin Kippenberger)</i>	104
<b>B. Bild und Theologie .....</b>	<b>108</b>
<b>Das spannungsreiche Verhältnis von Bild, kirchlicher Lehre und Glauben</b>	
<b>Zum Beispiel: Schöpfung</b>	<b>110</b>
19. Paradies? Die Welt war immer schon die Welt! <i>Die Darstellung der Welt als Handlungsort (Meister Bertram)</i>	110
20. Die Schöpfung im Kopf <i>Landschafts-Epiphanyen (Timm Ulrichs)</i>	114
<b>Zum Beispiel: Inkarnation</b>	<b>118</b>
21. Gott wird Mensch und alles wird gut <i>Ein künstlerisch »grenzwertiges« Bildprogramm zur Veranschaulichung von Inkarnation (Matthias Grünewald)</i>	118

22. Zur Welt gekommen <i>Christliche Ikonografie revisited (Judith Samen)</i>	122
<b>Zum Beispiel: Erlösung</b>	126
23. »Für uns gestorben« <i>Erlösungsvorstellungen in einer Buchillustration (Berthold Furtmeyr)</i>	126
24. Was kommt nach dem Tod? <i>Soteriologische Dimensionen in einer Videoinstallation (Bill Viola)</i>	130
<b>Zum Beispiel: Trinität</b>	134
25. Im Zentrum der Frage nach Gott – der Mensch?! <i>Annäherungen an komplexe theologische Begriffe durch Bilder (Hildegard von Bingen)</i>	134
26. Visuelle Offenbarungen? <i>Theologische Denkbewegungen durch künstlerische Zuspitzungen in Gang bringen (Miriam Jonas)</i>	138
<b>Zum Beispiel: Eschatologie</b>	142
27. Ewig droht die Hölle <i>Weltgericht und Gerechtigkeit im ausgehenden Mittelalter (Stefan Lochner)</i>	142
28. »Der Himmel, das bin ich selbst« <i>Die Gerichtsvergessenheit in der Gegenwartskultur (Klaus Rinke)</i>	146
<b>Zum Beispiel: Christologie</b>	150
29. »Lasset die Kindlein zu mir kommen« <i>Christologie in der Bauernstube (Fritz von Uhde)</i>	150
30. »Ecce Homo« <i>Christologie auf dem Trafalgar Square (Mark Wallinger)</i>	154
<b>C. Ausprobieren, Zitieren, Kritisieren, Transformieren .....</b>	158
<b>Religion in der Gegenwartskunst</b>	
31. Hiob – der leidende und geschundene Mensch <i>Anthropologie als kontinuierliches Thema in Kunst und Religion (Thomas Lehnerer)</i>	160
32. »Die Leute, die vor meinen Bildern weinen, machen die gleichen religiösen Erfahrungen ...« <i>Transzendenz und Synkretismus in Gegenwartskunst (Mark Rothko)</i>	164
33. Grenzerkundungen im feindlichen Terrain? <i>Eine feministische Aneignung christlicher Ikonografie (Hannah Wilke)</i>	168



34. Copy and Paste?	172
<i>Zitate aus der christlichen Ikonografie in Fotografien (Boris Mikhailov)</i>	
35. Fassung bewahren	176
<i>Künstlerische Ironie zwischen Belustigung, Hintersinn und tiefem Ernst (Peter Sauerer)</i>	
<b>III. Lernorte</b> .....	181
<b>A. »Das ist doch nichts für Kinder!«</b> .....	182
<b>Bildauswahl und Bildumgang in der Grundschule</b>	
36. »Und wenn die Kuh nicht aufpasst, wird sie von den Menschen gefressen!«	184
<i>Eine Paradiesdarstellung, mit Grundschulern erschlossen (Albrecht Dürer)</i>	
37. Kunst und Krempel	188
<i>Mit künstlerischen Objekten den Sakramenten auf der Spur (Daniel Spoerri)</i>	
<b>B. »Ein schwieriges Alter für Kunst!?«</b> .....	192
<b>Umgang mit Kunstwerken im Horizont von Identitätsbildung in der Sekundarstufe I</b>	
38. Körper und Blicke	196
<i>Dimensionen von Beziehung an einem Bildmotiv der Tradition untersuchen (Artemisia Gentileschi)</i>	
39. »Was sagt mir das?«	200
<i>Ästhetische Konstruktionen rekonstruieren (Rune Mields)</i>	
<b>C. Zwischen Lebensorientierung und Zentralabitur</b> .....	204
<b>Herausforderungen für eine Bilddidaktik der Oberstufe</b>	
40. »Verkaufe deinen Körper!«	206
<i>Ethische Provokationen in der Kunst (Santiago Sierra)</i>	
41. »We didn't make plans ...«	210
<i>Kunst in anthropologischen und eschatologischen Lernprozessen der Sekundarstufe II (Muntean/Rosenblum)</i>	
<b>D. Zwischen spiritueller Quelle und katechetischer Unterweisung</b> .....	214
<b>Bilderschließung am Lernort Gemeinde</b>	
42. »Paradoxe Intentionen«	216
<i>Biografisch orientiertes Lernen in der Gemeinde (Anna Oppermann)</i>	

43. Eucharistische Realpräsenz im Bild <i>Die »Gregorsmesse« in der Erwachsenenkatechese (Meister des Lebensbrunnens)</i>	220
<b>E. Heilige Hallen</b> .....	224
Museen als kulturelle Andachtsräume und als Ausstellungsorte von Religion	
44. »Das war denen früher ganz wichtig, weil da so viel Gold ist!« <i>Religion als Anschauungssache (Kölner Flügelaltar)</i>	226
45. Beziehungen stiften, Nachdenken eröffnen <i>Autonome Kunst im Dialog mit religiöser Kunst (Bernhard Leitner)</i>	230
<b>F. Zutritt nicht nur für Gläubige</b> .....	234
Kunstwerke im Kirchenraum zwischen Andacht und Nachdenken, zwischen Dialog und Herausforderung	
46. Frömmigkeit zwischen Leibhaftigkeit und Immaterialisierung <i>Der Münnerstädter Magdalenen-Altar (Tilman Riemenschneider)</i>	236
47. Eine für alle? Eine wie alle? Eine von uns? <i>Ein zeitgenössischer Zugang zum Andachtsbild (Andrea Viebach)</i>	240
48. Nicht zeigen, sondern verweisen <i>Künstlerische Installation im Kirchenraum als Anfrage und Herausforderung (Dorothee von Windheim)</i>	244
49. Hell erstrahlt der »Menschensohn« <i>Die Kirchenfenster im Grossmünster zu Zürich (Sigmar Polke)</i>	248
<b>Anhang</b> .....	253
Literaturverzeichnis	253
Bildnachweis	264

## Ein Buch der Bilder

In nahezu allen aktuellen Konzeptionen und Ansätzen des Religionsunterrichts ist der Umgang mit Werken der bildenden Kunst nicht nur vorgesehen, sondern ausdrücklich erwünscht. Für viele Lehrerinnen und Lehrer sind Werke der Kunst im Religionsunterricht »Türöffner« für religiöse Themen und einen sensibel wahrnehmenden Blick auf die Welt. Für viele aber ist der Einsatz von Kunstwerken in ihrem Unterricht auch mit Unsicherheiten verbunden: Welche Bilder für welches Alter? Muss ich nicht mehr von Kunst verstehen, um das Richtige auszuwählen? Meine Schülerinnen und Schüler reden nicht gern über Kunst, sie finden Bilder langweilig und verstehen die Verbindung mit dem Unterrichtsthema nicht, und am Ende kommt nie das heraus, was die Interpretation im Lehrerkommentar vorgibt. Was tun?

### Die Zielsetzung dieses Buches

Das vorliegende Arbeitsbuch möchte für diese und andere grundlegende Fragen und Probleme rund um den vielgestaltigen Umgang mit Kunst im Religionsunterricht Hinweise und Anregungen geben. Vieles ist selbstredend ebenso für andere religionspädagogische Felder zweckdienlich; darüber hinaus gibt es auch einen eigenen Abschnitt, der sich mit außerschulischen Lernorten befasst.

Wir haben eine andere als in vielen Unterrichtswerken und -materialien übli-

che Vorgehensweise gewählt. Es gibt nicht zuerst inhaltliche »Hinweise«, zum Beispiel zu bilddidaktischen und bildtheologischen Grundlagen, zu historischen und künstlerischen Zuordnungen, zu entwicklungspsychologischen und lerntheoretischen Voraussetzungen usw., und daran anschließend die praktischen »Anregungen«, etwa in Gestalt von Beispielen und Methodensammlungen. Vielmehr verbindet das Arbeitsbuch »Hinweise« und »Anregungen«, Theorie und Praxis der Bilddidaktik, von Anfang an und systematisch miteinander. Exemplarisch werden anhand von rund fünfzig Bildbeispielen Fragen des Umgangs mit Werken der Kunst so aufgearbeitet, dass dabei Grundsätzliches geklärt wird und Übertragungsmöglichkeiten angebahnt werden.

Von vorn nach hinten gelesen ergibt sich daraus eine Einführung in die religionspädagogische Bilddidaktik, aber es ist auch möglich, bei der Suche nach Material für die praktische Erschließung eines Einzelbildes das Arbeitsbuch heranzuziehen oder jeweils nur bestimmte Einzelfragen herauszugreifen. Die Bildbeispiele bieten eine Mischung aus Tradition und Moderne, aus berühmten Highlights und Einblicken in die gelegentlich sperrige zeitgenössische Kunst. Die Einzelbilderschließungen bieten damit auch denen Anregungen, die Kunst gern und oft einsetzen und auf der Suche nach neuen Impulsen sind.

Das Buch möchte also Lust auf ästhetisches Lernen machen, das Zutrauen in die eigenen Zugänge stärken und elementare Grundfragen zum Umgang mit bildender Kunst klären. Es möchte die Versierten ebenso ansprechen wie die Skeptischen und die Neugierigen und viele unbekannte Bilder entdecken helfen. Es möchte zu Unterrichtsgestaltungen mit Kunst anregen, aber auch die persönliche Begegnung mit Bildern bereichern. Dazu braucht es eigentlich gar nicht viel: Augen auf und durch!

### Zum Aufbau des Buches

In drei großen Abschnitten – I. Bilddidaktische Grundfragen, II. Bildtheologische Grundfragen und III. Lernorte – widmet sich das Arbeitsbuch konkreten Fragen und Problemen der Vermittlungspraxis. Antworten werden dabei immer mit Blick auf ein konkretes Bildbeispiel erörtert und durch methodische Tipps auch unmittelbar praxisorientiert vorgestellt.

### *Bilddidaktische Grundfragen*

Zahlreiche bilddidaktische Beiträge in Handbüchern und Grundlagenwerken beschreiben einen sachangemessenen und adressatenbezogenen Umgang mit Kunstwerken im Religionsunterricht. Die dort – zumeist im Anschluss an die frühen bilddidaktischen Darlegungen von Günter Lange und Alex Stock (Lange 1998; Stock 1981) – gegebenen Hinweise zu Fragen des Eigenwerts des Mediums Bild, zu Fragen der Bedeutung der christlichen Kunst im Horizont der Kunstge-

schichte, zur Einbindung der Bilddidaktik in das ästhetische Lernen, zu Möglichkeiten des religiösen Kompetenzerwerbs durch Kunst werden im vorliegenden Arbeitsbuch in enger Anbindung an die vorfindbare Praxis des Umgangs mit Werken der bildenden Kunst im Religionsunterricht thematisiert.

Es geht um fachlich und methodisch nachvollziehbare Erschließungen, die einerseits der Sache gerecht werden – nämlich den Werken der bildenden Kunst und ihrer angemessenen Auslegung – und andererseits auf die Schülerinnen und Schüler bezogen sind, auf ihre altersgemäßen und lebensweltbezogenen Voraussetzungen sowie die Dynamik ihrer Lernprozesse und Bildungsbewegungen. Dabei steht auch immer vor Augen, dass die Arbeit mit Bildern sich auf der Grundlage konzeptueller religionsdidaktischer Entscheidungen der Lehrerinnen und Lehrer vollzieht und eingebunden ist in übergreifende Unterrichtsreihen und -themen sowie in den persönlichen Unterrichtsstil und das Classroom-Management der Lehrkräfte.

Ob Bilder als inhaltliche Problemanzeige zu Text und Thema gelten oder als bildliche Ausformulierungen überzeitlicher Symbole verstanden werden, ob sie als existenzielle künstlerische Ausdrucksformen menschlicher Grundfragen betrachtet werden oder als ästhetische Objekte Schülerinnen und Schüler zu eigener kreativer Gestaltung anregen sollen, das zeitigt erhebliche Unterschiede in Bezug auf die Auswahl, die Erschließungsmethode und das Erkenntnisinteresse.

Bei aller Wertschätzung ihres didaktischen Potenzials ist der Status der künstlerischen Bilder im Religionsunterricht dabei nach wie vor eher unklar. Zwar wird seit Beginn der 1980er-Jahre immer wieder betont, dass Kunstwerke in ihrem Eigenwert ernst genommen werden müssen (Lange 1986) und dass sie gerade in ihrer medialen Eigenständigkeit den Religionsunterricht bereichern, und doch werden sie in der Praxis oftmals instrumentalisierend und daher zwangsläufig verkürzend eingesetzt und gerade nicht als Medium *sui generis* zur Geltung gebracht. Das ist auch nicht verwerflich! Aber es fordert zu bilddidaktischer Auseinandersetzung heraus. Denn es ist nicht einerlei, ob Kunstwerke als religionskundliche Quellen, als theologieproduktive »Zeichen der Zeit« oder als inspirierende ästhetische Ausgangspunkte für (religiösen) Sinn generierende Reflexionen und Konstruktionen von Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden. Dies führt zu differierenden, nicht selten auch einander ausschließenden bilddidaktischen Zugängen und Überzeugungen. Gerade diese bilddidaktischen Zugänge und Überzeugungen sind aber oftmals mit Unsicherheiten behaftet.

Ähnliches gilt für die Platzierung des Umgangs mit Bildern im Unterrichtsprozess. In allen Phasen des Unterrichts begegnen Kunstwerke. Sie dienen dem Unterrichtseinstieg, indem sie visuell anregende, oft auch irritierende Zugänge zu Themen und Texten bieten.

Kunstwerke werden aber auch bei der vertiefenden Erarbeitung im Unterricht

genutzt, da sie Facetten einzelner Inhaltsbereiche abbilden. Sie vermitteln anschaulich historische oder gegenwartsbezogene Sichtweisen auf den Glauben. Oft werden sie dabei als Zeugnisse des Glaubens vorgestellt, die besonders geeignet sind, auch die affektiv-spirituelle Dimension von Themenbereichen und Fragestellungen ins Gespräch zu bringen. Kunstwerke können aber auch der Ergebnisreflexion und -sicherung dienen, indem sie – im wörtlichen Sinn, nämlich visuell – einen abschließenden Blick auf das Thema werfen oder aber weitere Sichtweisen eröffnen. Auch hier gilt, dass je nach Einsatzbereich höchst unterschiedliche Kriterien Auswahl und Erarbeitungsformen bestimmen. Aber kommt das Kunstwerk als Kunstwerk nicht zu kurz, wenn es lediglich als *appetizer* oder *opener* eingesetzt wird oder dazu dient, »den Sack zuzubinden«?

Das Arbeitsbuch schließt an diese Fragenkreise an und eröffnet Zugänge zum Bild und zu Umgangsformen mit dem Bild, die sowohl dem künstlerischen »Eigensinn« als auch den unterrichtspraktischen Erfordernissen Rechnung tragen.

### **Bildtheologische Grundfragen**

Dem religionspädagogischen Umgang mit Werken der bildenden Kunst wird – oft leider zu Recht! – ein »Inhaltismus« zum Vorwurf gemacht, der die Bilder reduziert auf biblische und den Glauben illustrierende Motive und Themen oder auf die Möglichkeit einer Einbindung in die spirituelle Praxis. In der Vermitt-

lungspraxis aber stellt sich die Frage nach der Einbindung der künstlerischen Werke in den größeren theologischen, religiösen und existenziellen Kontext sehr konkret und bringt weitere Fragen und Probleme mit sich. Für welche Theologie steht eigentlich das Kunstwerk? Welche Form von Frömmigkeit wird hier anschaulich gemacht und damit transportiert? Und inwiefern ist es überhaupt möglich, zentrale Inhalte des christlichen Glaubens im Bild zu erfassen? Die Frage nach dem Stellenwert – und teils viel grundlegender nach der Legitimation – von Bildern in der Vermittlungspraxis ist dabei nicht neu. Die Geschichte des Bildes im Christentum erweist sich bis heute auch als eine Geschichte des Streites um Bilder, die nachdrücklich die Macht der Bilder in Vergangenheit und Gegenwart unterstreicht. Das Arbeitsbuch macht an exemplarischen theologischen Themenbeispielen und darauf bezogenen Bildbeispielen die religionsdidaktische Tragweite dieser bildtheologischen und -didaktischen Streitigkeiten deutlich und bietet methodische Zugänge an, die produktiv die damit verbundenen Herausforderungen aufnehmen.

Aber auch jenseits dieser grundlegenden Streitigkeiten über das Für und Wider von Bildern, erweist sich deren Verhältnis zu kirchlicher Lehre und Glauben als spannungsreich. Denn selbst wenn Kunst darauf zielt, die Lehre ins Bild zu setzen – und an derart enge inhaltliche Vorgaben wollen sich viele Künstlerinnen und Künstler eben nicht binden –, so resultiert aus der Visualität ein spezifischer

Mehrwert von Bildern, der sprachlich, z. B. in Form von kirchlicher Lehre, nicht einholbar ist. In diesem Sinne werden im Buch in Anlehnung an schulische Curricula zentrale theologische Themenfelder wie Schöpfung, Inkarnation, Erlösung, Christologie, Trinität oder Eschatologie bildtheologisch erschlossen und anhand von Praxisbausteinen für die Unterrichtspraxis aufgearbeitet. Die Orientierung an den großen theologischen Fragenkreisen nötigt dabei allerdings zu einer gewissen Begrenzung.

In vielen historischen Bildern lassen sich Beispiele für diese theologischen Themen finden. Dass diese auch in moderner und zeitgenössischer Kunst ihren Ausdruck finden, ist weniger offenkundig. Deshalb widmet sich das Arbeitsbuch auch ausführlich der Frage, wie sich Religion heute in künstlerischen Arbeiten zeigt. Denn dort werden keineswegs primär christliche Kernthemen dargestellt, sondern vielmehr wird mit Versatzstücken und Zitaten der christlichen Bildgeschichte ernsthaft oder ironisch gespielt, es geht um visuelle Transzendenz- und Sinnbezüge oder um grundlegende Fragen zum Sein und Leiden des Menschen.

### **Lernorte**

Ebenso wenig wie Bilder zeit- und kontextlos entstehen, werden sie zeit- und kontextlos rezipiert. Deshalb richtet sich in einem letzten Abschnitt der Fokus der bilddidaktischen Auseinandersetzungen auf unterschiedliche Lernorte mit ihren jeweiligen Altersgruppen, Lernvoraussetzungen und Lernkontexten. Neben den

unterschiedlichen Schulstufen (Grundschule, Sekundarstufe I und II) widmet sich das Arbeitsbuch auch den Lernorten Gemeinde, Kirchenraum und Museum. Dort ereignen sich, anders als zumeist in der Schule, religiöse Bildungsprozesse auch an Originalwerken. Und diese Lernorte machen darauf aufmerksam, dass insbesondere religiöse Bilder vielfach für einen ganz konkreten Ort geschaffen wurden: für einen speziellen Kirchenraum, für ein umfassendes Bildprogramm oder als autonome Kunst für Museen oder Galerien. Diese Lernorte ermögli-

chen somit eine reflektierte (religiöse) Bilderschließung und prägen durch ihren Kontext zugleich die Bildwahrnehmung: Ein Alltagsobjekt kann in einem Museum zum Ausstellungsstück werden, eine Marienabbildung hat auf einem Altar eine andere Bedeutung und Funktion als in einem Andachtsbüchlein oder auf einem T-Shirt.

Für solche und ähnliche Zusammenhänge möchte dieses Arbeitsbuch sensibel machen und hierdurch neue Sichtweisen auf Bilder – und damit auch auf Gott, Mensch und Welt – eröffnen. (rb/cg)

**I.**

# **Bilddidaktische Grundfragen**



## I.A »Das habe ich so noch nicht gesehen!« Zum didaktischen Potenzial von Bildern der Kunst

Bereits in den Anfängen des christlichen Bildgebrauchs finden sich didaktische Hinweise zum Umgang mit Bildwerken. Sie verdanken sich allerdings nicht pädagogischen Überlegungen, sondern stellen Lösungsversuche im altkirchlichen Bildstreit dar (→ II.A Einführung). So bindet Papst Gregor der Große (um 540–604) die Bilder in den funktionalen Zusammenhang der katechetischen Unterweisung ein: »Denn was den des Lesens Kundigen die Schrift, das bietet den schauenden Einfältigen das Bild, denn in ihm sehen die Unwissenden, was sie befolgen sollen, in ihm lesen die Analphabeten« (zit. nach Thümmel 1990, 13). So verstanden besteht der mit Bildern verbundene Lernprozess lediglich in der wiedererkennenden Auffindung des Textes im Bild. Das Argument Gregors und seine funktionalistische Umsetzung bestimmten über eine lange Zeit hinweg nahezu ausschließlich religionsunterrichtliche und katechetische Lernprozesse an und mit Bildern. Kurz gefasst: Bilder veranschaulichen biblische Texte oder Begriffe der christlichen Glaubenslehre; sie sind hinreichend verstanden, wenn ihr Inhalt ins Wort zurückübersetzt ist. Das gilt auch für die spezifisch religiöse Betrachtung des Bildes als Kult- oder Andachtsbild. Die affektive Bewegung der Betrachterinnen und Betrachter soll sich nicht auf die

Darstellung als solche richten, sondern auf den Inhalt der Darstellung. Dieser Umgang mit Kunstwerken wird allerdings aufgrund seiner instruktionistischen und rein inhaltsorientierten Verkürzung im Laufe der Geschichte immer wieder angefragt (Überblicke dazu: Gärtner 2011, 49–104; Künne 1999, 14–60).

### Ausgangspunkte gegenwärtiger Bilddidaktik

Dies geschieht mit besonderem Nachdruck zu Beginn der 1980er-Jahre. Mit der Entfaltung symboldidaktischer Ansätze, mit der Berücksichtigung rezeptionsästhetischer Fragestellungen in der Methodik des Religionsunterrichts und mit der Reflexion des Erfahrungsbegriffs in einer anthropologisch gewendeten, subjektorientierten Religionspädagogik geraten auch die Bilder als Lernchancen ganz neu in den Blick. Sie werden nunmehr dezidiert eingebunden in ein ästhetisches Lernen (Hilger 2010, 334–343), das ganzheitliche, auf Identitätsbildung zielende Zugänge eröffnet. Damit wird eine die bloße Textreferenz überschreitende Auseinandersetzung mit Werken der Kunst ermöglicht. Darüber hinaus werden nunmehr vor allem auch – angeregt durch eine entsprechende bildtheologische Forschung – Erkenntnisse der Kunstwissenschaft stärker als zuvor

berücksichtigt, und zwar unter der Maßgabe des Selbstverständnisses der bildenden Kunst als eigenständige, erkenntnisorientierte, Welt deutende und Sinn stiftende Perspektive, wie es insbesondere in der sich autonom verstehenden Kunst der Moderne zum Ausdruck kommt. Schlagwortartig ist dieser didaktisch bedeutsame Neuansatz verbunden mit der Rede vom Bild als *Medium sui generis*: »Es hat seine eigene ›Sprache‹ der Farben, Linien und Flächen, die (Qualitätsmerkmal!) niemals durch Beschreibung und Begriffsbildung einzuholen ist (...) Es hat Anspruch darauf, sich ›aussprechen‹ zu dürfen, in seiner individuellen Eigenart gewürdigt, statt bloß verzweckt zu werden« (Lange 1986, 531). Diesem Anspruch des Bildes als Bild ist auch in religiösen Lernprozessen Rechnung zu tragen, da auch der theologische und spirituelle *Gehalt* des Kunstwerks immer nur in und mittels seiner *Gestalt* gegeben ist. Die Konfrontation und analytische Auseinandersetzung mit dieser Gestalt, mit Form und Farbe, mit der Materialität und den jeweils spezifischen Wahrnehmungsbedingungen stellt Betrachterinnen und Betrachter vor Herausforderungen, die bilddidaktisch und religionspädagogisch fruchtbar sind. Im Umgang mit Bildern zeigt sich immer schon deren »bildende Kraft«, indem die Bilder nämlich Sehgewohnheiten aufbrechen, neue Perspektiven aufzeigen und in den Betrachterinnen und Betrachtern etwas hervorrufen, sie beeindruckt, auch irritieren. Das tun nicht nur die Werke der Moderne und der Gegenwart. Auch Bilder der Tradition

durchkreuzen geläufige Seherwartungen und eröffnen ganz neue Sichtweisen, indem sie vermittels ihrer Gestaltung Texte und Motive nicht nur auslegen und kommentieren, sondern ihnen auch widersprechen, sie gar unterlaufen und ganz Anderes, auch »Häretisches«, zur Geltung bringen. Sie zeigen damit anschaulich, dass man auch in der Vergangenheit innerkirchlich nicht immer einer Meinung ist. Die Auseinandersetzung mit Werken der bildenden Kunst führt so über die ästhetische Wahrnehmung immer auch mitten hinein in den theologischen Diskurs, in die Auseinandersetzung über und mit theologischer Tradition. Sie ermöglicht vermittels der Auseinandersetzung mit der ästhetischen Gestalt auch die Suche nach und die Erprobung von ganz eigenen, je persönlichen Ausdrucksformen. Bilddidaktik in dieser mehrfach dimensionierten Ausrichtung ist genuiner Bestandteil eines die religiöse Wahrnehmungs-, Reflexions- und Ausdruckskompetenz stärkenden Religionsunterrichts (Burrichter 2002).

### Modelle der Bilderschließung

Methodisch wegweisend sind bei dieser Hinwendung zum Bild als Kunstwerk vor allem zwei Modelle der Bilderschließung, die bis heute aufgrund ihrer Schlüssigkeit und Praktikabilität hoch geschätzt werden. Das ist zum einen die »Strukturelle Bildanalyse« von Alex Stock (Stock 1981) und zum anderen das fünfphasige Modell der »Stufen der Bilderschließung« von Günter Lange (Lange 1998). Beide Modelle bieten in systematischer Form Zu-

gänge an, die zu einer konzentrierten Wahrnehmung des Bildes und einer streng am Bildbestand orientierten Analyse der spezifischen Ausdrucksformen führen. Sie ermöglichen damit eine an die Bildlichkeit rückgebundene Deutung sowie eine kunstwissenschaftlich und theologisch angemessene Verknüpfung mit außerbildlichen Verweisen und Deutungsperspektiven. Insbesondere im Modell von Günter Lange wird das bilddidaktisch grundlegende Wechselspiel von aktueller, subjektiver Bilderfahrung und von reflektierender Sicherung und Weiterführung der Bilderfahrung am objektiven Bildbestand deutlich. Es sei daher hier noch einmal ausführlich vorgestellt (Lange 1998, 155 f.):

■ *1. Stufe: Was sehe ich?* Mit ungelenkter Aufmerksamkeit den Blick über das Bild wandern lassen, spontan wahrnehmen, was es alles zu sehen gibt; erster Austausch von Eindrücken und Vermutungen.

■ *2. Stufe: Wie ist die Bildfläche organisiert?* Versuch einer geordneten, systematischen Wahrnehmung des Aufbaus, der Bildstruktur, der Bildteile im Zusammenhang des Bildganzen; Format und Formen; Proportionen, Kontraste, Rhythmen; Perspektive; Licht und Schatten; Bewegungs- und Blickrichtungen; Topografie: links, rechts, oben, unten; Vordergrund, Mittelgrund, Hintergrund; Körpersprache, Gestik, Mimik, Kleidersprache der Personen usw. Hier dominiert die Außenkonzentration der Betrachtenden.

■ *3. Stufe: Was löst das Bild in mir aus?* Mitteilung von Gefühlen und Assoziatio-

nen. In welche Gestimmtheit hat mich der Anblick versetzt? Ist das die vom Bild angezielte Gefühlslage oder Stimmung? Innenkonzentration!

■ *4. Stufe: Was hat das Bild zu bedeuten?* Das Bildthema; sein Bezug zu Texten außerhalb des Bildes. Welche Gestalt (= Bedeutung) gibt das Bild dem verbal/visuell tradierten Thema oder welcher Bildgehalt ergibt sich (über die Inhaltsangabe hinaus) aus der künstlerischen Realisierung des Themas? Für was oder gegen was nimmt es Partei? Was könnte das bedeuten für die historische Epoche, in der das Bild entstanden ist, und für die Funktion des Bildes? (Predigersatz, liturgische Repräsentation, Andachtsbild, persönliche Versenkung usw.)

■ *5. Stufe: Was bedeutet das Bild für mich?* Finde ich mich darin wieder? Gehe ich auf seinen Appell ein? Lasse ich mich in die dargestellte Situation persönlich verstricken? Möchte ich es längere Zeit in meinem privaten Umraum haben? Warum (nicht)?

Das Modell bietet nach wie vor ein hilfreiches Schema für die Planung und Durchführung von Unterricht mit Bildern der Kunst. Es sollte aber nicht schematisch verstanden werden, insbesondere nicht im Blick auf die vollständige Abarbeitung aller Stufen in allen Lernsituationen. Auch die Reihenfolge ist nicht in jedem Fall zwingend zu verstehen, wiewohl es gute Gründe gibt, zunächst die Formensprache zu klären, bevor Seheindrücke auch in ihrer emotionalen Qualität beschrieben werden. Ganz und gar nicht

ist das Schema im Sinne einer rein verbalen Erschließung womöglich ausschließlich im Plenum einer Lerngruppe zu verstehen. Dem Vorbehalt, dass das Bild nicht umstandslos in Wort und Begriff rückübersetzt werden kann, ist auch methodisch Rechnung zu tragen! Das Modell bietet Lehrkräften aber so etwas wie eine To-do-Liste der Erschließung, die mit weiterführenden, vertiefenden, vor allem auch mit handlungsorientierten, produktiven Methoden der Bilderschließung unter Berücksichtigung der Bedingungen der Bildrezeption (→ I.C) und der Grundlegungen des ästhetischen Lernens (→ I.B) abgearbeitet werden kann.

### Neu und ganz anders sehen lernen

Die folgenden Beispiele wollen Fragen zu den Perspektiven, die mit der Wertschätzung des Bildes als Bild, als Medium sui generis gegeben sind, vertiefen:

■ Am Beispiel einer Arbeit von *Josef Albers* wird das spezifisch Herausfordernde des Bildes als materiell-ästhetisches Objekt vorgestellt und im Blick auf die Chancen und Grenzen des Umgangs mit Kunst in religiösen Lernprozessen hin befragt. Der niederländische Künstler Theo van Doesburg hat Kunstwerke einmal als »Turnergeräte des Geistes« bezeichnet. In diesem Sinne ist Albers' Serie »Homage to the Square« zu verstehen als Denkherausforderung durch Seherfahrung (→ Kap. 1).

■ Dass beim Betrachten von Bildern im Religionsunterricht immer noch und immer auch die Frage nach Thema und Motiv gestellt wird, ist im Kontext eines kunstorientierten Zugangs nicht unan-

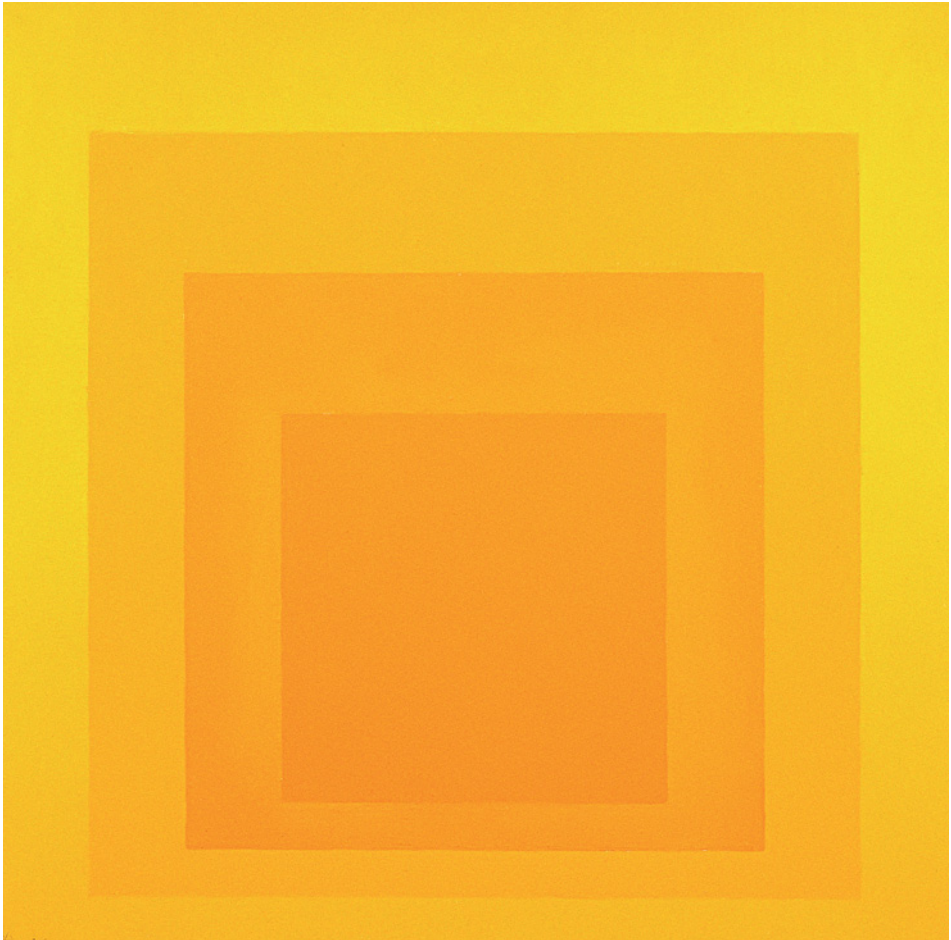
ständig! Auch das Sehen sieht nicht ab vom schon Gesehenen. Eine Auseinandersetzung mit einem Gemälde von *Horst Antes* will zeigen, wie künstlerische Programmatiken der Moderne neue Umgangsweisen mit den traditionellen Beständen der christlichen Ikonografie ermöglichen, wie das Bild zwar an das Thema anschließt und doch mehr ist als nur »Thema« (→ Kap. 2).

■ Dass die ikonografische Tradition der christlichen Kunst innerkünstlerisch fortgeschrieben, transformiert, säkularisiert und gerade durch diese neuen Sichtweisen auf ganz neue und höchst verblüffende Weise theologisch bedeutsam wird, belegt subtil und doch eindrucklich auch ein vormodernes Gemälde von *Rembrandt* (→ Kap. 3).

■ Und schließlich: Mit der Abkehr der Bilddidaktik von bloßer Textbezogenheit geht oft eine Abwertung der Illustration als »religiöser Gebrauchs-kunst« einher. Das Beispiel einer Illustration von *Silke Rehberg* zur katholischen Schulbibel möchte dagegen deutlich machen, dass und wie gerade auch eine künstlerische Auseinandersetzung, die sehr eng auf den Text bezogen ist, diesen ganz neu zum Sprechen bringt und im Wortsinn illustriert, nämlich *erhellte*: »Das habe ich so noch nicht gesehen.« (→ Kap. 4). (rb)

# 1. »Steffi sagt, sie sieht was ganz anderes!«

## Bilderfahrung als Herausforderung erleben



Bildbetrachtung nach dem Stufenmodell von Günter Lange (→ I.A. Einführung) mit einer Gruppe Studierender: »Was sehen Sie?« Die Antworten kommen zögerlich. Weil es zu banal erscheint, zu sagen, was zu sehen ist? Vier ineinandergesetzte Quadrate in unterschiedlichen Farbwer-

ten von Orange und Gelb. Die Farbfelder sind in der Vertikalen nicht mittig ineinandergesetzt; die Abstände der Farbfelder je zum unteren Rand sind geringer als zum oberen. Das war's schon.

Das war's schon? Bei längerem Schauen sehen die Betrachterinnen und Be-

trichter das zweidimensionale Bild dreidimensional. Das funktioniert mit stillgestelltem Blick, durch »Glotzen«, auch bei der Betrachtung der Abbildung in diesem Buch. Zu sehen ist entweder ein »Turm«, wie eine Art Treppenpyramide von oben, oder aber tiefenräumlich ein »Schacht«, der sich wie ein Tunnel öffnet. Dabei bleibt diese Seherfahrung zumeist nicht statisch, sondern wechselt. Mal sehen die Betrachterinnen und Betrachter etwas, das ihnen entgegenkommt, das aus dem Bild heraustritt. Mal werden sie – für manche sogar als starke körperliche (synästhetische) Empfindung spürbar – förmlich hineingesogen in das Bild. Eine weitere nicht willentlich zu kontrollierende oder herbeizuführende Erfahrung kann mit dem Werk gemacht werden: Gelegentlich verschwimmen die Grenzen zwischen den Farbfeldern. Eine der Farben dehnt sich dann aus, wird zur bildbeherrschenden Farbe. Manchmal führt dieses Überstrahlungsphänomen auch dazu, dass die Komplementärfarben erscheinen oder gar keine einzelne Farbe mehr gesehen wird, sondern die Summe aller Farben, nämlich Weiß. Diese Seherfahrungen begegnen ganz unmittelbar, geradezu als ästhetische Widerfahrnis. Für viele Betrachterinnen und Betrachter ist das Spontane und Unkontrollierbare dieser Erfahrungen reizvoll und überraschend, andere verweisen »aufgeklärt« auf die zugrunde liegenden psychophysiologischen Gesetzmäßigkeiten. Entziehen kann man sich – bei einigermaßen guten Reproduktionsbedingungen im Raum – der Zwangsläufigkeit der Über-

wältigung durch das Farbsehen in der Regel nicht. Als besonders irritierend und herausfordernd wird dabei erlebt, dass zur gleichen Zeit, in der die eine einen »Turm« sieht, der andere den »Schacht« sieht oder »was ganz anderes«. Die Lerngruppe macht in der Kunsterfahrung zugleich eine fundamentale Erfahrung von Differenz: Wir sehen dasselbe und doch nicht das Gleiche. Das ist in Bezug auf Anschauungsfragen aller Art durchaus wohlvertraut: »Das sehe ich anders! Das magst du anders sehen!« Hier tritt die Erfahrung von Differenz allerdings unhintergebar und unaufhebbar, nämlich »faktisch«, vor Augen.

Der Künstler Josef Albers thematisiert in seinem Œuvre die Bedeutung von Farbe »an sich«. Seine Werke bilden nichts ab, sie sind auch keine Abstraktionen von Gegenständen oder Begriffen, schon gar keine Symbole. Sie sollen auch nicht als existenzieller malerischer Ausdruck der Künstlerpersönlichkeit verstanden werden. Albers vermeidet jede »Handschriftlichkeit«; kaum ein Pinselstrich ist zu erkennen, verwendet werden genormte Industriefarben. Das Bild *ist* Form und Farbe auf Leinwand – sonst nichts. In der Kunstwissenschaft ist angesichts solcher Werke von »konkreter Kunst« die Rede, die auf nichts Bezug nimmt als auf sich selbst – selbstreferenziell, nicht-relational – so wie es auch im berühmten Diktum des amerikanischen Künstlers Ad Reinhardt 1958 zum Ausdruck kommt: »Kunst ist Kunst. Alles andere ist alles andere« (Reinhardt 1998, 68). Wie Rein-

hardt und andere (vor allem nordamerikanische) Künstlerinnen und Künstler nach 1945 verzichtet auch Albers vollständig auf die Repräsentation außerbildlicher Wirklichkeit. Seine Bilder vermitteln kein »als ob«, sondern sich selbst als »dies«, »hier«, »jetzt« (Janhsen-Vukićević 2000, 238 f.). Mit der Konzentration auf Form an sich und Farbe an sich in ihrer

#### ZUM KÜNSTLER

**Josef Albers** (1888–1976) war Maler und Grafiker. Er lehrte als Meister am Bauhaus in Weimar und Dessau. 1933 emigrierte er in die USA. Vor allem durch seine serielle Farbmalerie übte er großen Einfluss auf die Entwicklung der nichtgegenständlichen Kunst aus. In seiner Geburtsstadt Bottrop sind in einer Dauer Ausstellung des Museumszentrums Quadrat seine Werke zu sehen.

jeweiligen konkreten Bildgestalt, die Albers den »factual fact« des Kunstwerks nennt, kommt aber auch der Wahrnehmung der Betrachterinnen und Betrachter von Form an sich und Farbe an sich eine ganz besondere Bedeutung zu. Die aber unterliegt den oben beschriebenen psycho-physiologischen Besonderheiten. Dem »dies«, »hier«, »jetzt« der in Form und Farbe gegebenen *Bildgestalt* entspricht das »dies«, »hier«, »jetzt« der *Bilderfahrung*. Albers selbst nennt dies den »actual fact« des Bildes und betont, dass es sich bei diesen Effekten um »wirkliche Tatsachen (Bewusstseinstatsachen)« han-

delt (Albers 1970, 118). Der objektive Bildbestand selbst ist gar nicht wahrnehmbar, höchstens mittels technischer Hilfsmittel messbar (z. B. durch die Industrienorm eines Farbtons). Er weist zwar gewisse Gesetzmäßigkeiten auf, die beschreibbar sind (z. B. die Wechselwirkungen der Farben), der Zugang dazu aber erfolgt über die unstetigen, je aktuellen, radikal subjektiven Wahrnehmungen. *In* diesen und *durch* diese erst konstituiert sich (Bild-)Sinn. Die Überlegungen Albers' zum Zusammenhang von Bildsinn und Aktualität der Bilderfahrung, zum Zusammenhang von Erscheinung und Identität, von physikalischen Tatsachen und Bewusstseinstatsachen, von »actual fact« und »factual fact« sind streng auf Form und Farbe, auf Kunst an sich bezogen. Damit verbieten sich unmittelbar anschließende symbolische, gar farbmythische, existenzielle wie religiöse Deutungen.

Und doch sind die Werke von Albers (und anderen Vertreterinnen und Vertretern der konkreten, nicht-relationalen Kunst) gerade in ihrer künstlerischen Selbstbezüglichkeit religionspädagogisch und bilddidaktisch relevant. Die mit ihnen verbundenen Seherfahrungen schärfen zum einen den Sinn für die Bildlichkeit des Bildes, indem sie durch ihre Nicht-Abbildlichkeit die Betrachterinnen und Betrachter immer wieder auf den ästhetischen Befund und das Sehen selbst zurückverweisen. Sie schärfen aber auch ästhetisch-visuell die Aufmerksamkeit für die Erfahrung von Differenz. Die Tendenz der Ausbreitung und Überstrahlung

