

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Reinhard Hoeps (ed.), *Kunst und Religion*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Gärtner, Claudia

Religiöses Lernen mit Bildern

in: Reinhard Hoeps (ed.), *Kunst und Religion*, pp. 94–114

Paderborn: Ferdinand Schöningh 2021 (Handbuch der Bildtheologie 4)

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Ferdinand Schöningh:

<https://www.schoeningh.de/page/open-access>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Reinhard Hoeps (Hg.), *Kunst und Religion* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Gärtner, Claudia

Religiöses Lernen mit Bildern

in: Reinhard Hoeps (Hg.), *Kunst und Religion*, S. 94–114

Paderborn: Ferdinand Schöningh 2021 (Handbuch der Bildtheologie 4)

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Ferdinand Schöningh

publiziert: <https://www.schoeningh.de/page/open-access>

Ihr IxTheo-Team

Religiöses Lernen mit Bildern

Claudia Gärtner

Der Blick auf religiöses Lernen mit Bildern soll in dem vorliegenden Aufsatz in drei Richtungen geworfen werden. Zuerst wird in einer Art Zusammenschau auf Formen und Funktionen von Lehren und Lernen mit Bildern geblickt, die in unterschiedlichen Artikeln im Handbuch vornehmlich in historischer Perspektive entfaltet wurden. Ein zweiter Blick ist interdisziplinär ausgerichtet und nimmt die Thematik aus lernpsychologischer, kunst- und religionspädagogischer Perspektive wahr. In diesem Horizont wird anschließend die einleitend vorgenommene theologiegeschichtliche Zusammenschau erneut reflektiert, bevor abschließend in einem dritten Blick Möglichkeiten religiösen Lernens mit Bildern am Beginn des 21. Jhd. erkundet werden. Dabei beschränke ich mich auf religiöses Lernen im Christentum respektive im Katholizismus, wenngleich in der zeitgenössischen Religionspädagogik die konfessionellen Grenzen auch in der Bilderfrage deutlich aufgeweicht werden.

I. Theologiegeschichtliche Zusammenschau

Das Verhältnis von Bild und Lehre respektive Lernen, wie es in den zumeist historisch ausgerichteten Artikeln des Handbuchs beschrieben wurde, lässt sich am besten anhand von zwei Negativabgrenzungen skizzieren. Bilder seien zum einen keine reine Übersetzung der kirchlichen Lehre vom Wort in das Bild, z.B. für die Illiterati (vgl. Art. Saint-Martin: Katechismus). Die Belehrung durch Worte sei deshalb nicht mit einer Belehrung durch Bilder identisch. Bilder besäßen zum anderen aber auch nicht die Funktion oder Kraft eigenständig zu lehren, zu predigen oder zu verkündigen (vgl. Art. Bøespflug: Wort und Bild; Ders.: Sacra Doctrina). Entsprechend gäbe es auch keine orthodoxen, heterodoxen oder blasphemischen Bilder (vgl. Bøespflug: Blasphemie), diese könnten jedoch entsprechende Haltungen bei den BetrachterInnen hervorrufen. Bilder seien vielmehr eine parallele (vgl. Saint-Martin: Katechismus) oder zweite Stimme (vgl. Bøespflug: Sacra Doctrina) zur Lehre der Kirche. Dieser zweiten Stimme werden besondere Qualitäten und Funktionen in der Lehre zugesprochen, die sich nicht auf didaktische Funktionen oder gar auf die Belehrung von Kindern reduzieren lassen. Vielmehr bilden sich historisch zwei Gedankengänge heraus, die jedoch vielfältig miteinander verwoben sind:

(a) In der Tradition von Gregor dem Großen, Bonaventura, Thomas von Aquin und Durandus von Mende uvm. haben sich drei Funktionen von Bildern herauskristallisiert (vgl. Saint-

Martin, Katechismus). Demnach dienen Bilder erstens der Belehrung. Sie sind dabei insbesondere für die Illiterati hilfreich und unterstützen die Lehre und Predigt.¹ Zweitens fördern sie die Erinnerung an die Heilsgeschichte, da sich die Geschichten durch die bildliche Vergegenwärtigung besonders nachhaltig einprägen. Bilder wecken drittens Emotionen, berühren Seele und Herz und begünstigen die Andacht und Meditation. Bilder fügen der christlichen Tradition und Lehre jedoch keinen neuen Inhalt hinzu, sondern dienen vielmehr der Enthüllung ihres Sinns, führen zu ihrer tieferen Erkenntnis und zu einer intensiveren Erinnerung hieran. Durch die emotionalen Qualitäten tragen sie zu einer stärkeren Identifikation mit der christlichen Botschaft und – in konfessionellen Auseinandersetzungen – mit der jeweiligen Konfession bei. In dieser Perspektive fundieren Bilder somit religiöses Wissen, stiften religiöse (konfessionelle) Identität und tragen zur Glaubensweitergabe sowie Andacht bei.

(b) Ein zweiter Gedankengang ist explizit didaktisch ausgerichtet und hat – besonders ab dem Beginn des 20. Jhd. – auch die spezifische Perspektive von jüngeren Kindern im Blick (vgl. zum Folgenden Saint-Martin: Katechismus; Dies.: Reproduktion). Gefragt wird hier, welchen didaktischen Beitrag Bilder bei der Glaubensweitergabe und bei der Einführung in die Glaubensgemeinschaft leisten können. Der Einsatz von Bildern zielt hier vor allem auf die Unterweisung in die christliche Lehre, will den Heranwachsenden ein Grundwissen vermitteln und in die Sprache der Kirche einführen. Dazu setzen vor allem die illustrierten Katechismen wie auch die Lehrtafeln auf die gute Einprägsamkeit und die Motivationskraft von Bildern. Diese werden als besonders kindgerecht betrachtet, da sie die Intelligenz der Heranwachsenden durch die Augen fesseln, die Gemüter durch ausdrucksstarke Bilder bewegen und so Lernprozesse initiieren sollen. Geleitet von der Vorstellung, Bilder prägten sich besonders gut in das Gedächtnis (der Kinder) ein, werden sie als parallele Stimme der katechetischen Unterweisung betrachtet. Die Auswahl und der Einsatz der Bilder wird entsprechend ihrer katechetischen Funktion differenziert reflektiert: So wird teils eine vereinfachte bildnerische Formsprache für jüngere Kinder ausgewählt, die (emotionale) Bedeutung der Farbigkeit bedacht oder die Mehrdimensionalität von Bildern am Ende einer katechetischen Einheit zur Sammlung des Erlernten eingesetzt (vgl. Saint-Martin: Katechismus). In diesem Sinne werden die bildnerischen Mittel didaktisch reflektiert mit dem Ziel, die katechetische Unterweisung zu unterstützen. An das Lernen mit Bildern wird somit „die Hoffnung geknüpft, dass, wenn die mit Mühe auf ihre Hirne plakatierten, abstrakten

¹ François Bœspflug stellt jedoch heraus, dass die Bande zwischen Predigt und Bild im Mittelalter äußerst dünn sei. So seien z.B. Predigten, die auf Bilder Bezug nehmen oder diese auslegen, die Ausnahme (siehe FRANÇOIS BŒSPFLUG: Wort und Bild, Anm. 28, in: Handbuch der Bildtheologie, Bd. 3).

Definitionen des Katechismus getrocknet und abgelöst sein werden, [den Kindern] am Grund der Seele einige segensreiche Visionen [bleiben], die wir dort zurückgelegt haben.“²

Dieser starke Fokus auf die Glaubensweitergabe wird ab Mitte 20. Jhd. nach und nach auf breitere didaktische Zielvorstellungen ausgeweitet. Entsprechend treten die stark im Dienste der Katechese stehenden Funktionszuschreibungen der Bilder zurück und teils finden auch autonomere Bildwerke Berücksichtigung (vgl. Saint-Martin: Katechismus; Gärtner: Religionsunterricht in Deutschland). Die Gründe hierfür sind auch in einer stärkeren interdisziplinären Betrachtung von Lehren und Lernen mit Bildern zu suchen. Auf diese neueren Entwicklungen soll daher nach einer interdisziplinären Weitung der Thematik am Ende dieses Beitrags eingegangen werden.

II. Interdisziplinäre Weitung

Nach der theologiegeschichtlichen Zusammenschau religiösen Lehrens und Lernens mit Bildern soll in einem zweiten Schritt das Thema aus interdisziplinären Richtungen betrachtet und der Horizont entsprechend geweitet werden. Dazu werden die einzelnen Komponenten der Thematik genauer in den Blick genommen: „Lernen“, „Lernen mit Bildern“ und „religiöses Lernen“. Einleitend wird als Standortbestimmung der zu Grunde liegende Lernbegriff skizziert (1.). Anschließend werden drei verschiedene Blickwinkel eingenommen: Aus lernpsychologischer Sicht wird Lernen mit Bildern im weiteren Kontext von visuellem Lernen untersucht (2.), bevor die Thematik in kunstpädagogischer Perspektive auf ein Lernen mit Bildern fokussiert wird (3.). Abschließend ist mit religionspädagogischem Fokus zu fragen, was unter „religiösem Lernen“ näher zu fassen ist (4.).

1. „Lernen“ – Konturierung eines Begriffs

Im Rahmen dieses Artikels ist es weder möglich, einen Einblick in die unterschiedlichen Lernbegriffe und -modelle, die in den letzten Jahrzehnten die Lerntheorie geprägt haben (z.B. behavioristische, kognitive, konstruktivistische Theorien, Lernen am Modell) zu geben,³ noch in einen ausgewählten Ansatz vertieft einzuführen. Doch gerade angesichts der Weite dieses

² ISABELLE SAINT-MARTIN: Reproduktionsfolgen – Das Beispiel der katechetischen Bilder zwischen dem 19. und dem Anfang des 20. Jhd., in: REINHARD HOEPS (Hg.): Handbuch der Bildtheologie, Bd. 3: Zwischen Zeichen und Präsenz, (letzte bzw. vorletzte Seite, Anm. 70) mit einem Zitat von Bericht des Abtes Thellier de Poncheville, in: Congrès diocésain de Paris, 1907, 398.

³ Einen ersten Überblick bieten SANDRA WINKEL / FRANZ PETERMANN / ULRIKE PETERMANN: Lernpsychologie, Paderborn 2006; GERHARD STEINER: Lernen und Wissenserwerb, in: ANDREAS KRAPP / BERND WEIDENMANN (Hg.): Pädagogische Psychologie – Ein Lehrbuch, 5. vollständig überarbeitete Auflage, Basel/Weinheim 2006, 139-202; HANS GRUBER / MANFRED PRENZEL / HANS SCHIEFELE: Spielräume für Veränderung durch Erziehung, in: KRAPP/WEIDENMANN: Psychologie 99-136, 125-128, FRANZ E. WEINERT: Entwicklung, Lernen, Erziehung, in: DETLEF H. ROST (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 4. überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim/Basel 2010, 132-143.

Feldes ist es im bildtheologischen Kontext wichtig, zumindest eine vage gemeinsame Basis zu formulieren, von der aus über ein religiöses Lernen mit Bildern gesprochen werden kann. Daher werde ich im Folgenden von zwei zentralen Definitionen aus in verschiedene Richtungen in das weite Forschungsfeld hineinblicken.

Eine erste, häufig zitierte Definition von „Lernen“ steht in behavioristischer Tradition: „Lernen bezieht sich auf die Veränderung im Verhalten oder im Verhaltenspotenzial eines Organismus hinsichtlich einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in dieser Situation zurückgeht, vorausgesetzt, dass diese Verhaltensänderung nicht auf angeborene Reaktionstendenzen, Reifung oder vorübergehende Zustände (wie etwa Müdigkeit, Trunkenheit, Triebzustände usw. zurückgeführt werden kann.“⁴ Vier Aspekte sind hierbei hervorzuheben. Verhaltensveränderungen werden dieser Definition zur Folge zum zentralen Merkmal von Lernen (1.). Lernen wird somit vom Ergebnis her erkennbar, wobei bestimmte Ursachen von Verhaltensveränderungen ausgeschlossen werden. Entscheidend ist, dass die Veränderung wahrnehmbar und messbar ist. Gelernt wurde aber auch dann, wenn (2.) ein Potenzial zu verändertem Verhalten vorhanden ist. Problematisch ist hierbei, dass das Verhaltenspotenzial nur wahrnehmbar ist, wenn es sich im Verhalten äußert. Dies bedeutet, dass zwischen Lernergebnis und Verhaltensveränderung zu unterscheiden ist. Was zwischen diesen beiden Phasen passiert, ist nicht immer zu erheben. Lernen geschieht (3.) durch wiederholte Erfahrungen. Veränderungen, die z.B. auf biologische Reifung zurückzuführen sind, sind damit von diesem Lernverständnis ebenso ausgeschlossen wie Veränderungen durch die erwähnten Faktoren wie Müdigkeit, Trunkenheit etc. Damit wird unterstrichen, dass ein Verhalten sowohl von gewisser Dauer sein muss, um als gelernt charakterisiert werden zu können, als auch wieder vergessen bzw. ‚verlernt‘ werden kann.

Während diese und vergleichbare behavioristische Zugänge Veränderungen im Verhalten(spotenzial) als Maßstab für Lernen ansetzen, gehen jüngere kognitive Lernmodelle von Veränderungen kognitiver Wissensstrukturen aus. „Lernen ist der Begriff, den wir verwenden, um Prozesse zu beschreiben, die an Veränderungen durch Erfahrungen beteiligt sind. Dies sind Prozesse, in denen durch Erfahrung relativ dauerhafte Veränderungen im Hinblick auf Verstehen, Einstellungen, Wissen, Informationen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erreicht werden.“⁵ Wie auch in der behavioristischen Definition wird hier die Erfahrung als zentrale Ursache des Lernens markiert. Aber an die Stelle des Verhaltensbegriffs tritt die

⁴ GORDON H. BOWER / ERNEST R. HILGARD: Theories of learning (The century psychology series), Englewood Cliffs ⁵1981, 31, Übersetzung nach GRUBER/PRENZEL/SCHIEFELE: Spielräume 125.

⁵ MERLIN C. WITTRICK: Learning and instruction (Readings in educational research), Berkeley 1977, IX, Übersetzung nach GRUBER/PRENZEL/SCHIEFELE: Spielräume 126.

„innere Seite“ des Lernens. „Lernen wird nun als die aktive Konstruktion von Wissen durch die lernende Person verstanden.“⁶ Dabei sind unter dem Aufbau bzw. der Veränderung kognitiver Strukturen nicht nur Sachwissen, sondern auch Handlungswissen, Meta-Wissen sowie subjektive Sichtweisen, Überzeugungen, Werteorientierung usw. gefasst. Insbesondere in neueren kognitiven Lernmodellen erhält dabei der Begriff der Kompetenz eine besondere Bedeutung.⁷ Wissen wird demnach in neuen Situationen nicht einfach aktiviert, sondern in der neuen Situation re-konstruiert. Gelingt dies, erweist sich der Lernende in dieser Situation als kompetent. Dieser Prozess der Rekonstruktion ist selbst wieder als ein Lernprozess zu begreifen, so dass Aktivierung von Wissen zugleich als ein kumulatives Lernen verstanden werden kann. Hierbei wird bereits deutlich, dass die Aktivität und die subjektiven Vorerfahrungen der Lernenden die entscheidende Rolle im Lernprozess spielen und damit zugleich der Einfluss von Erziehungs- und Lehrmaßnahmen deutlich begrenzt wird. Diese können Lernanlässe schaffen, der konkrete Lernprozess liegt bei den Lernsubjekten selbst. Damit treten insbesondere die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen des Lernens verstärkt in den Blick.

2. Visuelles Lernen – lernpsychologischer Horizont

Wenn Lernen auf Erfahrungen zurückzuführen ist und anhand von veränderten kognitiven Wissensstrukturen oder Verhaltens(potenzialen) wahrnehmbar ist, dann ist zu fragen, welchen Beitrag hierzu Bilder leisten können. Empirischen lernpsychologischen Studien liegen zumeist sehr weite Bildbegriffe zu Grunde, die nur geringe Überschneidungen mit bildtheologischen Begriffen aufweisen. Hier geht es u.a. um Diagramme, illustrierende Skizzen, Sachzeichnungen, Fotografien, Modelle, Filme uvm. Daher hat sich als alternativer Begriff für dieses Forschungsfeld „Visuelles Lernen“ etabliert, den ich im Folgenden verwende – insbesondere um die skizzierten Unterschiede im Bildbegriff zu betonen. Visuelles Lernen wird zumeist in Abgrenzung bzw. in Bezug zu Lernen mit Text und Wort erforscht. Es geht um Vergleiche von Lernen mit visuellen oder verbalen Artikulationen, wobei in der Regel vom verbalen Lernen als ‚Normalfall‘ ausgegangen wird. Im Folgenden werde ich aus der Vielzahl von empirischen Studien und Einzelergebnissen diejenigen skizzieren, die zum einen durch mehrere Studien validiert wurden und die zum anderen für religiöses Lernen mit Bildern im engeren Sinne von Relevanz sind.

⁶ Vgl. GRUBER/PRENZEL/SCHIEFELE: Spielräume 126.

⁷ Vgl. z.B. ECKHARD KLIEME u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise (Bildungsreform 1), Berlin 2003.

Grob gesprochen wird visuellem Lernen in der Lernpsychologie drei Funktionen zugesprochen: Sie besitzen eine affektive bzw. motivationale, eine kognitive sowie eine mnemonische Funktion⁸ und damit auch Funktionen, die in der theologiegeschichtlichen Zusammenschau wiederholt auftauchen. In der nicht-empirischen Literatur wird die affektive und motivationale Funktion von Bildern häufig aufgeführt. Visuelle Objekte sollen Interesse wecken, Emotionen hervorrufen oder das Lernen auflockern. Allerdings sind empirische Studien zur Validität solcher Annahmen selten. Joan Peek vermutet, dass eventuell diese Effekte so plausibel erschienen, dass deshalb keine empirische Untermauerung für nötig erachtet würde.⁹ Die wenigen Studien bestätigen in Teilen die Annahmen, weisen aber auch darauf hin, dass Bilder durch ihr Potenzial Aufmerksamkeit zu wecken, auch von begleitenden Texten ablenken können. Diese Gefahr sei umso größer, wenn die Bedeutung des Bildes für den Text nicht sonderlich groß und das Lernmaterial für jüngere Kinder konzipiert sei.¹⁰

Ein Schwerpunkt liegt in der empirischen Erforschung der kognitiven Funktion von visuellen Objekten in Lernprozessen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass visuelle Unterstützung dem Lernen grundsätzlich dienlich ist. Hierbei sind allerdings Lernsetting und Lernvoraussetzungen entscheidend. Gerade im Vergleich mit verbaler Instruktion erscheint es bedeutsam, in welchem Verhältnis Text und Bild stehen. Erleichtert wird das Erlernen von Textinformationen, wenn Illustrationen textreduzante Informationen liefern, die zusätzlich im Bild dargestellt werden.¹¹ Bei Lernenden mit geringen Lernvoraussetzungen führt die parallele Präsentation von Text und Bild allerdings auch dazu, dass der Text weniger differenziert wahrgenommen wird. „Vermutlich wird durch die piktoriale Unterstützung der mentalen Modellkonstruktion die Unterstützung durch verbale Information weniger wichtig, so dass die Textoberflächenstruktur weniger intensiv enkodiert wird.“¹² Wenn allerdings erst das Bild und dann der Text präsentiert werden, so führt dies zu einer Erweiterung dessen, was anhand des Bildes erlernt wurde.¹³

⁸ Vgl. JOAN PEEK: Wissenserwerb mit darstellenden Bildern, in: BERND WEIDENMANN (Hg.): Wissenserwerb mit Bildern – Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen, Bern u.a. 1994, 59-94.

⁹ Vgl. PEEK: Wissenserwerb 60.

¹⁰ Vgl. ebd., 61.

¹¹ Vgl. W. H. LEVIE / R. LENTZ: Effects of text illustrations – A review of research, in: Educational Communication and Technology Journal 30 (1982), 195-232, 225.

¹² WOLFGANG SCHNOTZ: Visuelles Lernen, in: DETLEF H. ROST: Handwörterbuch pädagogische Psychologie, 4. überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim u.a. 2010, 927-935, hier 930.

¹³ Vgl. ebd.

Bilder werden dabei jedoch häufig unterkomplex wahrgenommen, ohne dass dies den RezipientInnen bewusst ist.¹⁴ Da Bilder in ihrem Potenzial unterschätzt werden, wird zugleich eine geringere mentale Anstrengung in deren Erschließung gesetzt. Die nützlichen kognitiven Wirkungen von Bildern können allerdings nur dann eintreten, wenn die Lernsubjekte die relevanten Informationen extrahieren und integrieren können. Deshalb ist „ein bestimmtes Niveau an Vorwissen und Bildlese-Fähigkeit erforderlich, um aus den vorhandenen Illustrationen die relevanten Informationen zu erkennen, zu verstehen und zu integrieren“¹⁵. Visuelles Lernen sollte daher eingebunden werden in Kurse zur „Visual Literacy“, in denen durch eigenes aktives Gestalten visueller Botschaften das Bildererschließen erlernt wird.¹⁶ Die dritte Funktion, die mnemonische, wird vor allem durch die Theorie der dualen Kodierung bildlicher Informationen erklärt, die von Allan Paivio entworfen wurde.¹⁷ Demnach werden bildliche Informationen sowohl in einem verbalen als auch imaginalen System im Gehirn kodiert. Heute geht man leicht modifiziert davon aus, dass sowohl beim verbalen als auch visuellem Lernen deskriptionale als auch depiktionale mentale Repräsentationen gebildet werden.¹⁸ Während jedoch die Lesenden neben der deskriptionalen Repräsentation auf der Grundlage des Textes selbst propositionale depiktionale Repräsentationen bilden müssen, die dann in ein mentales Modell münden, scheint visuell unterstütztes Lernen den Aufbau mentaler Modelle zu erleichtern. Bei visuellen Darstellungen wird die Bildung mentaler Repräsentationen wie folgt rekonstruiert.¹⁹ In einem ersten Schritt finden subsemantische präattentive Prozesse statt (Diskrimination, Identifikation von Punkten, Flächen, Konfigurationen etc.). Diese vom Vorwissen relativ unabhängigen Prozesse führen zu stimulusnahen depiktionalen Repräsentation, die auf ersten Wahrnehmungen gründen, ohne ein Verständnis der Darstellung zu implizieren. Der Verstehensprozess setzt in einem zweiten Schritt im Arbeitsgedächtnis durch attentive semantische Prozesse ein. Hierbei werden an den internen depiktionalen Repräsentationen bestimmte Informationen

¹⁴ BERND WEIDENMANN: Lernen mit Medien, in: KRAPP/WEIDENMANN (Hg.): Psychologie 423-476, hier 450; RUNE PETTERSSON: Interpretation of image content, in: Educational Communication and Technology Journal 36 (1988), 45-55; BERND WEIDENMANN: Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern, Bern 1988; Ders.: Psychologische Ansätze zur Optimierung des Wissenserwerbs mit Bildern, in: KLAUS SACHS-HOMBACH / KLAUS REHKÄMPER (Hg.): Bild – Bildwahrnehmung – Bildverarbeitung – Interdisziplinäre Beiträge zur Bildwissenschaft (Studien zur Kognitionswissenschaft), Wiesbaden 1998, 243-253.

¹⁵ PEEK: Wissenserwerb 77.

¹⁶ Vgl. WEIDENMANN: Lernen 451.

¹⁷ Vgl. ALLAN PAIVIO: Mental representation – A dual-coding approach (Oxford psychology series 9), New York 1986. Weitere Studien, die die mnemonische Funktion von Bildern unterstreichen stellt Peterson zusammen. Vgl. RUNE PETTERSON: Aspekte der Verwendung von Bildern in Lehrbüchern, in: GABRIELE LIEBER (Hg.): Lehren und Lernen mit Bildern – Ein Handbuch zur Bilddidaktik, Baltmannsweiler 2008, 134-145, hier 144f. Vgl. zur Differenzierung und Fortschreibung von Paivio exemplarisch JOHANNES ENGELKAMP: Gedächtnis für Bilder, in: SACHS-HOMBACH/REHKÄMPER (Hg.): Bild 227-242.

¹⁸ Vgl. SCHNOTZ: Lernen 929.

¹⁹ Vgl. zum Folgenden ebd.

abgelesen. Diese Ableseprozesse sind von dem Vorwissen der Lernenden ebenso beeinflusst wie durch ihre individuellen Lernziele. Die Ergebnisse dieser Prozesse werden in Form von Propositionen fixiert, so dass neben depiktionalen auch deskriptionale mentale Repräsentationen entstehen (duale Kodierung). Dieses duale Kodieren wird daher besonders dann unterstützt, wenn Informationen vom Text geliefert und in einer Illustration zusätzlich veranschaulicht werden.²⁰ Der mnemonische Effekt ist dann besonders hoch.

3. Lernen mit Bildern – kunstpädagogischer Horizont

Während in der Lernpsychologie in der Regel von visuellen Phänomenen ausgegangen wird, von denen Bilder im Sinne des Handbuchs nur einen Bereich ausmachen, geht die Kunstpädagogik expliziter von einem Lernen mit Bildern aus. Dabei hat sich der Gegenstandsbereich der Kunstpädagogik in der noch recht jungen Geschichte des Faches mehrfach verändert. Zum einen nimmt es gestalterische Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Blick. Der klassische Zeichenunterricht lässt sich hierunter fassen.²¹ Zum anderen steht die Rezeption im Zentrum. Hierbei geht es sowohl um den Erwerb von kunstgeschichtlichen Kenntnissen als auch um den Erwerb ästhetischer Kompetenzen, die – auch im Sinne einer ästhetischen Alphabetisierung – ästhetische Erfahrungen anbahnen bzw. ermöglichen sollen. Während hierbei langjährig das Kunstwerk Ausgangspunkt der Betrachtungen war, bildete sich in den 1970er Jahren mit der Visuellen Kommunikation eine Ausweitung des Gegenstandsbereichs auf Bilder im weiteren Sinne heraus. Werbung, dokumentarische Fotografie oder Piktogramme wurden ebenso betrachtet wie das klassische Tafelbild. Nachdem die Debatten der 1980er und 90er Jahren eher um Fragen nach (kognitiv orientierter) ästhetischer Erziehung mit weitem Bildbegriff (vor allem Gunter Otto) und (künstlerisch orientierter) ästhetischer Bildung (vor allem Gert Selle) kreisten,²² zeichnen sich heute in Bezug auf den Gegenstandsbereich der Kunstpädagogik zwei Hauptrichtungen ab. Eine erste Richtung knüpft an die Tradition eines weiten Bildbegriffs an und fragt in Anbetracht einer bildlich konstituierten (Medien-)Welt nach notwendigen Bildkompetenzen. Eine zweite Richtung lässt sich mit dem Stichwort „Künstlerische Bildung“ charakterisieren. (a) Die erstgenannte Richtung ist vor allem von zwei Entwicklungen geprägt: Dem „iconic turn“ auf der einen und dem Legitimationsdruck des Unterrichtsfachs Kunst (vor allem im Zuge der Debatten um (internationale) Lernstandserhebungen und Bildungsstandards) auf der

²⁰ Vgl. PEEK: Wissenserwerb 83.

²¹ Vgl. GEORG PEEZ: Einführung in die Kunstpädagogik (Grundriss der Pädagogik – Erziehungswissenschaft 16), Stuttgart 2008, 31-39.

²² Vgl. CLAUDIA GÄRTNER: Ästhetisches Lernen – Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 16), Freiburg/Basel/Wien 2011, 107-129.

anderen Seite. Die Kunstpädagogik bezieht beide Entwicklungen aufeinander. Angesichts der unermesslichen Bedeutung des Bildlichen, das Gesellschaft, Kommunikation, Welt- und Selbstverständnis maßgeblich prägt, sind Bildkompetenzen, visual oder pictorial literacy, unerlässlich. Der Kunstunterricht sei gegenwärtig der einzige Ort innerhalb institutionalisierter Lern- und Bildungsprozesse, der sowohl eine Tradition des Bildumgangs besitze als auch systematisch einen reflektierten Umgang mit Bildproduktion und -rezeption einübe. Daher sei er der unverzichtbare, wenn auch nicht einzige Ort für den Erwerb von Bildkompetenzen. Bilder sind somit kein Sonderbereich von Lernen und Bildung, sondern Bildkompetenzen werden als konstitutiver Teil der Allgemeinbildung, als Schlüsselkompetenzen betrachtet.²³

(b) Während die erste kunstpädagogische Richtung von einem weiten Bildbegriff ausgeht, liegt der Ausgangspunkt der zweiten hier zu skizzierenden Richtung, die „Künstlerische Bildung“, dezidiert in der Bildenden Kunst. Die Bezeichnung verdeutlicht bereits zwei zentrale Akzentsetzungen, nämlich erstens einen expliziten Bezug zur Kunst und zweitens ein Bekenntnis zum (subjektorientierten) Bildungsbegriff. Dabei zeichnet sich die Künstlerische Bildung durch eine konsequente Hinwendung insbesondere zur zeitgenössischen Kunst und deren künstlerischen Arbeitsformen aus, wobei der erweiterte Werkbegriff der Gegenwartskunst leitend ist. Künstlerische Bildung weitet damit ihren Gegenstandsbereich ebenfalls auf außerkünstlerische Bereiche aus, ohne jedoch einen so breiten Bilderkanon in den Blick zu nehmen wie die erstgenannte Richtung. Bei der Künstlerischen Bildung werden Inhalte, Methoden, Medien sowie fundamentale Begründungen kunstpädagogischer Prozesse analog zu Arbeitsweise und Werkverständnis zeitgenössischer Kunst entwickelt. In der gegenwärtigen Kunstpädagogik soll es „darum gehen, über eine ästhetische Praxis des Lehrens und Lernens in kunstanaloges Denken und Arbeiten einzuführen.“²⁴ Dabei ist Künstlerische Bildung besonders auf Gestaltung ausgerichtet,²⁵ wobei Phasen der Produktion, Rezeption, Reflexion und Recherche (auch außerkünstlerischer Aspekte) miteinander verwoben werden.

Die zweite Akzentsetzung liegt bei der Künstlerischen Bildung auf subjektorientierten

²³ Vgl. z.B. ROLF NIEHOFF / KUNIBERT BERING (Hg.): Bildkompetenz(en) – Beiträge des Kunstunterrichts zur Bildung (Artificium 28), Oberhausen 2009; KUNIBERT BERING u.a.: Kunstdidaktik (Artificium 15), Oberhausen 2006, 54f; BDK e.V. Fachverband für Kunstpädagogik (Hg.): Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss, Erfurt 2008, 4-10 (www.bdk-online.info/xmentor/media/8,1225705103.pdf; entnommen am 20.11.2010); MARTIN ZÜLCH (Hg.): Die Welt der Bilder – ein konstitutiver Teil der Allgemeinbildung (BDK-Materialien 7), Hannover 2001; JOHANNES KIRSCHENMANN / FRANZ SCHULZ / HUBERT SOWA (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung (Kontext Kunstpädagogik 7), München 2006.

²⁴ CHRISTIANE BROHL: Displacement als kunstpädagogische Strategie – Vorschlag einer heterotopie- und kontextbezogenen ästhetischen Diskurspraxis des Lehrens und Lernens, Norderstedt 2003, 267.

²⁵ Vgl. CARL-PETER BUSCHKÜHLE: Die Welt als Spiel, Bd. II: Kunstpädagogik – Theorie und Praxis künstlerischer Bildung (Kunst und Bildung 2), Oberhausen 2007, 24.

Selbstbildungsprozessen. Im künstlerischen Tun und Reflektieren gilt es, individuelle Kompetenzen (weiter) zu entwickeln, zu einem schöpferischen und selbstbestimmten gesellschaftlichen Handeln zu befähigen und dem je eigenen Lebenssinn nachzugehen. Dabei soll das Subjekt befähigt werden, sich selbst und sein Leben selbstbestimmt und selbstverantwortlich zu gestalten. Freiheit und Selbstbestimmung gelten damit auch der Künstlerischen Bildung als bedeutende demokratische Zielvorstellungen.²⁶ Kunstwerke bieten den Lernenden in ihrer Mehrdeutigkeit mannigfaltige Anknüpfungspunkte an ihre jeweiligen individuellen motivationalen, affektiven und kognitiven Lernvoraussetzungen, ohne hierbei in Beliebigkeit und Willkürlichkeit zu verfallen. Lernen mit Kunstwerken im Sinne Künstlerischer Bildung ist somit durchaus zielgerichtet. Es lässt sich jedoch in der Regel kein eindeutiges, operationalisierbares Lernziel ausmachen. Vielmehr ergeben sich breitere, aber durchaus zu konturierende Lernzielareale. In diesem Sinne ist Lernen mit Bildern zugleich an künstlerischen Prozessen und an grundlegenden Selbstbildungsprozessen orientiert.

4. Religiöses Lernen – religionspädagogischer Horizont

Obwohl der Begriff des „religiösen Lernens“ zum zentralen religionspädagogischen Vokabular zählt, wird nur selten explizit dargelegt, was hierunter zu fassen ist. Selbst in vielen einschlägigen Handbüchern oder Lexika fehlt der Begriff. Er droht als unaufgeklärte Leerformel verwendet zu werden²⁷ oder durch den Begriff „religiöser Bildung“²⁸ ersetzt zu werden. Dies mag zum einen an der nur schwer zu beantwortenden Frage liegen, was denn überhaupt ‚religiös‘ respektive ‚Religion‘ sei. Zum anderen mag hier die Skepsis durchschimmern, dass Religion und Glaube gar nicht lehr- oder lernbar sei. Da es aber so etwas wie Religion bzw. Religiosität gibt und diese auch nicht gänzlich ohne Lernprozesse zu denken ist, hat sich der Begriff „religiöses Lernen“ für diese nur vage zu fassenden Lernvorgänge etabliert, ohne immer hinreichend geschärft zu sein. Auch im Bezug auf Bilder findet der Begriff Verwendung, ohne dass stets Rechenschaft abgelegt wird, was denn hieran genau wie zu lernen ist. Im Folgenden werde ich daher Dimensionen religiösen Lernens näher

²⁶ Zur Vielfalt unterschiedlicher Akzentsetzungen sowie Divergenzen im Bereich der Künstlerischen Bildung vgl. den Sammelband CARL-PETER BUSCHKÜHLE (Hg.): Perspektiven künstlerischer Bildung – Texte zum Symposium „Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft“ (Diskussionsbeiträge zur ästhetischen Bildung 3), Köln 2003; MANFRED BLOHM (Hg.): Berührungen & Verflechtungen – Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen (Diskussionsbeiträge zur ästhetischen Bildung 4), Köln 2002; BERING u.a.: Kunstdidaktik 88-117.

²⁷ Vgl. BURKHARD PORZELT: Grundlegung religiöses Lernen – Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2009, 9-17.

²⁸ Vgl. CLAUDIA GÄRTNER: Religionsunterricht - ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn 2015, 17-98.

umreißen, die mir in Hinblick auf die Bilderthematik weiterführend erscheinen, ohne hiermit dem Anspruch genügen zu können, das Feld religiösen Lernens umfassen abzustecken. Ich orientiere mich dabei am Religionsbegriff von Charles Y. Glock,²⁹ der in der Praktischen Theologie und auch zu empirischen Erhebungen von Religiosität breit rezipiert wird.³⁰ Glock charakterisiert das Phänomen ‚Religion‘ durch fünf Dimensionen, näherhin die Dimension der religiösen Erfahrung, die ritualistische, ideologische (bekenntnishafte) und intellektuelle Dimension sowie die Dimension der Konsequenzen aus religiösen Überzeugungen.³¹ Auch wenn die gemeinschaftliche Dimension von Religion – insbesondere mit Blick auf das Christentum – sicherlich expliziter zu formulieren wäre,³² so erweist sich diese Charakterisierung von Religion in Hinblick auf ein Verständnis von religiösem Lernen als fruchtbar.³³ Denn die Dimensionen weiten zum einen den Blick auf die Vielgestaltigkeit von Religion und unterstreichen damit zugleich, wie vieldimensional religiöses Lernen sein kann bzw. muss. Religiöses Lernen beschränkt sich in der Glockschen Perspektive – anders als in Teilen der Kirchengeschichte – weder auf das Erlernen von religiösen Wissen und deren Reflexion (intellektuelle Dimension) noch auf den Erwerb ritueller Kompetenzen (rituelle Dimensionen). Zum anderen lässt sich in diesem Horizont die Frage nach der grundsätzlichen Lehr- und Lernbarkeit von Religion differenzierter diskutieren.³⁴ Während Lehr- und Lernprozesse in Bezug auf die ritualistische, ideologische und intellektuelle Dimension zumindest in Teilen bejaht werden kann, gilt es kritisch zu prüfen, was genau im Bereich religiöser Erfahrungen und in Bezug auf die Konsequenzen religiöser Überzeugungen zu lehren und zu lernen ist. In diesem Sinne können die Glockschen Dimensionen auch genauer zu erfassen helfen, wie sich religiöses Lernen mit Bildern vollzieht und was es umfasst. In Hinblick auf die Anlage dieses Artikels (vgl. 0.) erscheint mir eine Bündelung der fünf

²⁹ Vgl. CHARLES Y. GLOCK: Über die Dimensionen der Religiosität, in: JOACHIM MATTHES (Hg.): Kirche und Gesellschaft – Einführung in die Religionssoziologie II, Reinbek 1969, 150-168.

³⁰ Vgl. STEFAN HUBER: Dimensionen der Religiosität – Skalen, Messmodelle und Ergebnisse einer empirisch orientierten Religionspsychologie (Freiburger Beiträge zur Psychologie 18), Bern 1996; Ders.: Zentralität und Inhalt – Ein neues multidimensionales Messmodell der Religiosität (Veröffentlichungen der Sektion Religionssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 9), Opladen 2003; Bertelsmannstiftung (Hg.): Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2007.

³¹ GLOCK: Dimensionen 151.

³² Vgl. URSULA BOOS-NÜNNING: Dimensionen von Religiosität – Zur Operationalisierung und Messung religiöser Einstellungen (Gesellschaft und Theologie, Sozialwissenschaftliche Analysen 7), München/Mainz 1972, 45-54.

³³ Vgl. GÄRTNER: Auslaufmodell, 17-98; PORZELT: Grundlegung 78-82; RUDOLF ENGLERT: ‚Schwer zu sagen...‘ – Was ist ein religiöser Lernprozess, in: Der evangelische Erzieher – Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 49 (1997), 135-150, hier 136-138; ULRICH HEMEL: Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986, 51-71.

³⁴ Vgl. zur Frage der Lehr- und Lernbarkeit von Religion und Glaube zusammenfassend PORZELT: Grundlegung 119-125.

Dimensionen auf drei Komponenten sinnvoll, die Rudolf Englert eingeführt hat.³⁵ Englert spricht von der 1. experientiellen (erfahrungsbezogenen), der 2. traditionellen und der 3. existentiellen (lebenspraktischen) Seite der (christlichen) Religion. Religiöses Lernen im engeren Sinne ist dann ein (kollektiver) Lernprozess, in dem es darum geht, „1. Jene Erfahrungen zu bestimmen, die als signifikant für das Verhältnis zum ‚Ultimaten‘ (Oser) gelten sollen, 2. Diese Erfahrungen im Horizont ganz bestimmter geschichtlicher und persönlicher Herausforderungen zu deuten und immer wieder neu zu erschließen und 3. Lebensformen zu entwickeln, die den Ansprüchen solcher religiöser Interpretationen von Leben und Welt gerecht werden.“ (136f) Diese Komponenten sind nach Englert zirkulär miteinander verbunden, so dass ein (intentionaler) Lernprozess an jeder Stelle einsetzen (vgl. 138) und zugleich unterschiedliche Schwerpunkte besitzen kann. Religiöses Lernen ist damit – wie jeder Lernprozess – ein individuell motivierter und geprägter Prozess. Gleichwohl geht die Beschreibung religiösen Lernens von Grundannahmen aus: Demnach gibt es ein zu umreißendes Ziel religiösen Lernens, das sequentiell und methodisierbar angestrebt werden kann. Nach Englert ist daher ein (intentionaler) religiöser Lernprozess ein „Geschehen, in dem das religiöse Potential eines Menschen in Richtung eines Ideals religiöser Reife durch ein methodisch mehr oder weniger stark reflektiertes Procedere zu aktualisieren und zu entfalten versucht wird.“ (145)

Neben individuell-biografischen Ausprägungen haben sich auch unterschiedliche historische Konstellationen religiöser Lernprozesse ergeben, die insbesondere in Hinblick auf eine Relecture der im Handbuch (historisch) dargelegten und (noch) zu erkundenden gegenwärtigen Formen und Potenziale von religiösem Lernen mit Bildern von Belang sind. Englert macht diesbezüglich vier historisch ausgeprägte Grundtypen religiösen Lernens aus, die trotz vielfältiger Bezüge zueinander, holzschnittartig wie folgt charakterisiert werden können (vgl. 145-147).

(a) Religiöses Lernen als Konversion: Insbesondere in den ersten christlichen Jahrhunderten bedeutete religiöses Lernen vor allem, sein „altes“ Leben abzulegen – und damit vielfach sein nicht-christliches Umfeld – und zum Christentum zu konvertieren. Religiöses Lernen implizierte Metanoia, ein Lernprozess, der zumindest religionspädagogisch gegenwärtig kaum Beachtung findet.

(b) Religiöses Lernen als Inkulturation: Diese Lernform ist in einem Kontext religiöser Homogenität vorherrschend. Religiöses Lernen vollzieht sich dabei vornehmlich beiläufig, indem man in einer religiösen Tradition und Gemeinschaft aufwächst, sozialisiert wird und

³⁵ Vgl. ENGLERT: Schwer zu sagen. Die Seitenzahlen im Text verweisen im Folgenden auf diesen Artikel.

die geltenden Traditionen, Lebenspraktiken, Werte und Normen übernimmt, ohne sie tiefergehend in Frage zu stellen. Leben und Religion sind (nahezu) untrennbar.

(c) Religiöses Lernen als Formation: Spätestens seit der Konfessionalisierung im 16. Jhd. gewann intentional und didaktisch-methodisch gesteuertes religiöses Lernen an Gewicht. Da die tradierten religiösen Formen hinterfragbar wurden, bildete sich eine bewusste religiöse Erziehung im Dienste der Formierung einer spezifischen religiösen Identität heraus mit – in Glockscher Terminologie – stark bekenntnishafter und intellektueller Dimension.

(d) Religiöses Lernen als Expedition: Bei diesem gegenwärtig zentralen Lerntyp steht die individuelle Prüfung und Aneignung von religiösen Traditionen im Mittelpunkt. Religiöses Lernen ist Teil eines individuellen Selbstentwurfs, einer Suche nach dem eigenen Lebensweg. Religiöses Lernen erhält den „Charakter einer Expedition in ‚offenes Land‘.“ (147) Gezeichnet ist dieser Lerntyp durch hochgradig individualisierte Verlaufsmuster, wechselnde religiöse Referenzsysteme und ein hohes Maß an Selektivität in Bezug auf Traditionen und Institutionen.

Wie sollte bzw. kann vor diesem Hintergrund religiöses Lernen im 21. Jhd. aussehen – und welchen Beitrag können hierbei Bilder leisten? Bevor dieser Frage im folgenden Kapitel nachgegangen wird, sei abschließend ein kritischer Blick auf den gegenwärtig dominanten Lerntyp der „Expedition“ gerichtet. Gerade in Anbetracht der individualisierten und selektiven Zugriffe auf Religion stellt sich die Frage nach Einseitigkeiten im Gefüge der fünf Dimensionen von Glock respektive der erfahrungsbezogenen, traditionellen und existentiellen Seite von Religion, Einseitigkeiten, die in einer religionspädagogischen Reflexion religiösen Lernens (mit Bildern) bedacht werden sollten (vgl. 149f).

(a) Durch die Privatisierung und Individualisierung von Religion ergibt sich ein Mangel an funktionalen religiösen Lerngelegenheiten. Heranwachsende sind nicht per se in religiös tradierte Settings involviert, die religiöse Erfahrungen initiieren können, womit auch ein religiöser Erfahrungsverlust einhergeht. Es ist eine zentrale religionspädagogische Herausforderung, (neue) Formen und Orte religiöser Erfahrung, von experiencieller Selbstvergewisserung und Spiritualität in religiösen Lernprozessen zu erschließen. Es ist zu diskutieren, inwiefern hierzu Bilder einen Beitrag leisten können.

(b) Der Lerntyp „Expedition“ knüpft nur locker oder selektiv an religiöse Traditionen an und führt damit zu einem schleichenden Verlust derselben. Religionspädagogisch scheint eine Balance zwischen individueller Identitätssuche und Rückbindung an Tradition gefragt. Ob Bilder respektive Kunst ein Ort ist, der beides gleichermaßen umfasst, gilt es zu fragen.

(c) Die Entwicklung der je individuellen Religiosität steht gegenwärtig im Vordergrund auch religionspädagogischer Bemühungen. Fragen nach inhaltlichen Optionen oder nach Konsequenzen eines religiösen Lebens treten dahinter ebenso zurück, wie religiöse Elemente die gewohnte Lebenspraxis durchbrechen und geltende Logiken in Frage stellen. Es ist zu diskutieren, inwiefern – auch sperrige – Grundoptionen von Religion in ihrer lebensweltlichen Relevanz stärker auf die religionspädagogische Agenda gehören – und ob Bilder diesbezüglich Potenzial besitzen.

III. Interdisziplinäre Relecture: Religiöses Lernen mit Bildern

Im Horizont der interdisziplinären Weitung der Thematik soll im Folgenden ein Blick zurück auf die theologiegeschichtliche Zusammenschau geworfen werden. Hierbei sollen Anschluss- und Abbruchstellen für ein zu konturierendes religiöses Lehren und Lernen mit Bildern am Beginn des 21. Jhd. markiert werden (vgl. Kap. IV.).

Augenfällig ist, dass die drei theologiegeschichtlich etablierten Funktionen von Bildern (vgl. Kap. I) lernpsychologisch als kognitive, motivationale und mnemonische Funktion reformuliert werden können. Dabei lässt sich insbesondere die theologisch und katechetisch bedeutsame mnemonische Funktion in Grundzügen lernpsychologisch bestätigen. Durch duales Kodieren, die Bildung deskriptionaler und depiktionaler mentaler Repräsentationen, ist die Erinnerung an Gelerntes besonders hoch – insbesondere dann, wenn Bild und Text sich gegenseitig ergänzen, wie dies vor allem in den illustrierten Katechismen der Fall ist. Dabei unterstreichen die empirischen Studien die dienende Funktion visueller Darstellungen auch in Hinblick auf ihre kognitiven Funktionen. Denn kognitives Wissen wird mit Hilfe von Bildern besonders dann erworben, wenn sie illustrativ die Informationen des Textes (erneut) darstellen. Ein auf kognitive Instruktion zielendes religiöses Lernen könnte in dieser Hinsicht an die Tradition illustrierter Katechismen anknüpfen. Dass sich religiöses Lernen allerdings nicht auf instruktivistische Aspekte (z.B. auf intellektuelle oder ideologische Dimensionen im Glockschen Sinne) reduzieren lässt, darauf haben die religionspädagogischen Überlegungen hingewiesen. Ganz in diesem Sinne veranschaulicht die theologiegeschichtliche Zusammenschau allerdings auch, dass sich in der Geschichte des Christentums die Lehre mit Bildern hierauf nicht begrenzt. Bilder dienen und dienten immer auch der lebendigen Erinnerung und Vergegenwärtigung, der Andacht und dem Gebet – und damit religiösen Dimensionen, die nach Glock als Dimension der religiösen Erfahrung bzw. als ritualistisch bezeichnet werden können. Religiöses Lernen mit Bildern kann in dieser Hinsicht mehrdimensional ausgestaltet werden.

Die Lernpsychologie bekräftigt zugleich auch eine in der Geschichte des Christentums immer wieder geäußerte Kritik der Bildergegner. Bilder besitzen eine Eigendynamik und können vom Wort ablenken. So führt gerade bei Lernenden mit geringen Lernvoraussetzungen (vgl. historisch die Illiterati) die parallele Präsentation von Text und Bild dazu, dass der Text weniger differenziert wahrgenommen wird. Dann werden in Lehr-Lernprozessen Bilder häufig unterschätzt. Lehren und Lernen mit Bildern kann nicht voraussetzungslos geschehen, es bedarf vielmehr hoher Bildkompetenzen (pictural respektive visual literacy).

Inwiefern Bildern als *eigenständige* Quelle in Lehr-Lernprozessen eine Bedeutung zukommt, wird weniger lernpsychologisch empirisch untersucht als kunstpädagogisch (zumeist hermeneutisch) erörtert. Hier werden Bilder als komplexe Form-Inhalt-Gefüge wahrgenommen, die sich von anderen spezifischen Zeichensystemen der menschlichen Kommunikation unterscheiden und die biografisch sowie historisch-kulturell bedingt individuell erschlossen und gedeutet werden können. Bilder evozieren hier – anders als in der lernpsychologischen Erforschung visueller Darstellung – vielmehr hermeneutisch un abgeschlossene Sinn- und Weltdeutungsprozesse, die gegenüber verbalen Artikulationen ihre Eigenständigkeit bewahren. Diese Eigenständigkeit geht meines Erachtens über die theologiegeschichtlich herausgestellte Funktion der zweiten respektive parallelen Stimme des Bildes in der Lehre des Christentums hinaus. Was dies für religiöses Lernen mit Bildern bedeutet, gilt es noch weiter auszuloten.

Zentral erscheinen hierbei Verschiebungen zu sein, die sich besonders deutlich anhand des einleitend skizzierten Begriffs des Lernens verdeutlichen lassen. Während in der theologiegeschichtlichen Zusammenschau der Fokus auf der Lehre, auf dem zu erlernenden Objekt lag, wird der lernpsychologische Ausgangspunkt im Lernsubjekt mit seinen kognitiven und motivationalen Voraussetzungen festgemacht. Das Was des Lernens bzw. der Lehre ist damit unlösbar mit dem Wer und Wie des Lernens verbunden. Diesem Lernverständnis zufolge wird selbst instruktiv vermitteltes Wissen (von Handlungswissen, Meta-Wissen, Haltungen in Bezug auf Wertefragen etc. ganz zu schweigen) nicht in einen didaktischen Container verladen, um dann von den Lernsubjekten wieder ausgepackt und gespeichert zu werden. Die Jahrhunderte lange Vorstellung, die christliche Lehre sei über Bilder in Katechese, Predigt oder Schule zu vermitteln und weiterzugeben, ist somit aus lernpsychologischer Sicht problematisch. Auch die Lehre mit und durch Bilder ist an die subjektiven Vorerfahrungen der Lernenden gebunden, trifft auf je individuelle kognitive und motivationale Strukturen, die den Lehr-Lernprozess entscheidend prägen. Zentral sind somit nicht allein der Input – hier eines Bildes – sondern die jeweiligen Erfahrungen, die die

Lernenden in der Auseinandersetzung mit diesem Bild machen. Lernen geschieht durch wiederholte Erfahrungen und impliziert dauerhafte Veränderungen der mentalen „Landkarte“ der Lernenden. Damit werden Bilder in stärkerem Maße zu eigenständigeren Lehr- und Lernobjekten, als dies vielfach in instruktivistischen (z.B. katechetischen) Lernphasen wahrgenommen wird. Ein Bild (wie auch Text) kann aus lernpsychologischer Sicht kein Lerncontainer einer theologischen Lehre sein. Lernen mit Bildern muss somit nicht nur bei den Bildern, sondern auch bei den Lernsubjekten einsetzen. In dieser Hinsicht lässt sich eine mögliche Anschlussstelle für religiöses Lernen mit Bildern in der Künstlerischen Bildung (vgl. II.3) ausmachen. Die Auseinandersetzung mit Kunst zielt hierbei explizit auf (ästhetische) Selbstbildungsprozesse, die es auch in Hinblick auf religionspädagogische Lernprozesse zu reflektieren gilt (vgl. IV.).

Die Orientierung an (religiösen) Bildungsprozessen, die ihren Ausgangspunkt beim Lernsubjekt nehmen, erscheinen auch in der Perspektive aktueller religionspädagogischer Überlegungen plausibel. Denn hier ist ein bedeutender Abbruch- respektive Transformationsprozess zu markieren. Legt man die religionspädagogisch vorgenommene Unterscheidung religiöser Lernprozesse in vier Grundtypen (Konversion, Inkulturation, Formation, Expedition) zu Grunde, dann zeichnet sich ab, dass die theologiegeschichtlich herausgestellten Formen von Lehren und Lernen mit Bildern vornehmlich den Grundtypen Inkulturation und Formation zuzurechnen sind. Lernen an und mit Bildern geschah entweder beiläufig, in einem homogenen christlichen Gefüge, in dem Bilder selbstverständlicher Teil des Lebens und Glaubens waren. Oder Bilder waren Teil intentional und didaktisch gesteuerten religiösen Lernens, das explizit im Dienste der Formierung einer spezifischen religiösen oder konfessionellen Identität stand. Inkulturation und Formation besitzen für heutiges religiöses Lernen nur noch eine randständige Bedeutung, so z.B. in der Erziehung in religiösen Familienstrukturen oder in der Sakramentenkatechese. Dominante Form religiösen Lernens ist die Expedition mit all ihren oben skizzierten Ambivalenzen. Religiöses Lernen mit Bildern ist somit im Paradigma „Expedition“ mit anderen Anforderungen und Ausprägungen konfrontiert. Wenn heute die individuelle Prüfung und Aneignung religiöser Traditionen im Zentrum religiöses Lernen steht, um Bestandteil eines individuellen Selbstentwurfs zu werden, dann ist religiöses Lernen mit Bildern notwendiger Weise zum einen subjektorientiert und zum anderen Teil eines offenen, lebenslangen Prozesses. Bilder besitzen somit andere Funktionen. Es geht weniger um Glaubens- und Traditionsvermittlung, sondern vielmehr um individuelle Aneignung und Transformation der christlichen Religion. Damit sind zugleich auch andere Bilder für diese Form religiösen Lernens notwendig. Wie ein

solches religiöses Lernen mit Bildern am Beginn des 21. Jhd. aussehen kann, soll abschließend grob konturiert werden.

IV. Bilddidaktische Konturierungen: Religiöses Lernen mit Bildern

Die im Folgenden skizzierten Überlegungen knüpfen an Entwicklungen an, die in der Bilddidaktik in den 1970er Jahren begonnen haben und die sich besonders deutlich am Einsatz von Bildern im Religionsunterricht verfolgen lassen (vgl. Gärtner: Religionsunterricht in Deutschland). Bilder treten aus einer der Religionspädagogik dienenden Funktion heraus und werden immer mehr zu einer „Partnerin“ in religiösen Lernprozessen.³⁶ Hiermit einher geht auch eine veränderte Bildauswahl. Es werden nicht ausschließlich Bilder mit christlichen oder religiösen Motiven verwendet, sondern autonome Kunstwerke halten verstärkt Einzug in religionspädagogisch initiierte Lernsettings. Kunst soll in dieser Perspektive zu theologischer Erkenntnis führen, als Seismograph des Zeitgeistes fungieren, fremdprophetische Funktionen besitzen, zur Bildung eines Kultur- und Traditionsbewusstseins beitragen oder eine spirituelle Bedeutung besitzen. In den aktuellen religionspädagogischen Debatten sind Kunstwerke Teil einer Wahrnehmungsschule, in der die Heranwachsenden zu einer bewussten Wahrnehmung und existenziellen respektive religiösen Deutung von Gegenwartskultur befähigt werden. Die SchülerInnen sollen dabei lernen, die zeitgenössische Kultur im theologischen Horizont zu reflektieren und Transformationsprozesse religiöser Traditionen zu erschließen.³⁷

Abschließend sollen in zwei Schritten diese umfangreichen religionspädagogischen Funktions- und Wirkungszuschreibungen von Bildern in religiösen Lernprozessen konkretisiert und konturiert werden. Dies geschieht erstens im Horizont der interdisziplinären Überlegungen (vgl. III.) und zweitens auf der Grundlage empirischer Erkundungen zu religiösen Lernprozessen mit Bildern im Religionsunterricht.

1. Interdisziplinäre Konturierungen

Sowohl lernpsychologisch als auch kunst- und religionspädagogisch zeichnet sich ab, dass religiöses Lernen mit Bildern nicht (ausschließlich) vom Bild oder der Theologie, sondern (auch) vom Lernsubjekt und seinen kognitiven und motivationalen Voraussetzungen aus gedacht werden muss. Daher muss auch die Bildauswahl – abweichend von weiten Teilen der

³⁶ Vgl. RITA BURRICHTER/CLAUDIA GÄRTNER, Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht, München 2014.

³⁷ Vgl. CLAUDIA GÄRTNER: Mit Bildern lässt sich besser lernen!? Die Frage nach der Funktion und Wirkung von Bildern im Religionsunterricht aus religionspädagogischer Perspektive, in: ANDREAS BRENNE/CLAUDIA GÄRTNER (Hg.): Kunst im Religionsunterricht - Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren, Stuttgart 2015, 13-25.

christlichen Tradition (vgl. z. B. Lerntyp Inkulturation, Formation; Kap. II.4.) – nicht allein in Bezug auf Theologie und Christentum, sondern auch in Bezug auf das Lernsubjekt und die Lernsituation getroffen werden. Gerade in Hinblick auf „Expedition“ als dominanten religiösen Lerntypus liegt es nahe, für religiöse Lernprozesse Kunstwerke auszuwählen. Denn folgt man der Künstlerischen Bildung (vgl. II.3.) dann können diese Werke auf Grund ihrer Polysemie den Lernsubjekten vielfältige Anknüpfungspunkte an ihre mentalen Lernvoraussetzungen bieten und dadurch umfassende (religiöse) Selbstbildungsprozesse initiieren. Zugleich wird hierbei Kunst in ihrer Eigenständigkeit und bildnerischen Logik ernst genommen. Religiöse Lernprozesse, die durch Kunstwerke angestoßen werden, ermöglichen somit einerseits eine offene, experimentelle individuelle Aneignung von (ästhetischen) Welt- oder Selbstentwürfen, andererseits sind sie dabei nicht beliebig, sondern orientiert an einem bewusst gestalteten Form-Inhalt-Gefüge.

„Expedition“ als dominanter Modus heutigen religiösen Lernens ist jedoch nicht unhinterfragt (vgl. II.4.). Problematisch ist, dass sich durch die Privatisierung und Individualisierung von Religion ein Mangel an religiösen Lernsituationen ergibt, so dass es neue Orte zu erschließen gilt, an denen religiöse Erfahrungen gemacht werden können. Die Künstlerische Bildung geht davon aus, dass die gestalterische Auseinandersetzung mit Kunst grundlegende Selbstbildungsprozesse anstößt, die sowohl zu sinnerfüllter Subjektwerdung als auch zu selbstbestimmten gesellschaftlichen Handeln befähigen. Ohne hier diskutieren zu können, inwiefern diese Lernziele insbesondere in Hinblick auf den Lernort Schule realisierbar sind, so zeichnet sich hierin zumindest vage ab, dass in so ausgerichteten Lernsettings auch religiöse Dimensionen (vgl. C. Y. Glock; II.4.) berührt werden. Dies gilt insbesondere für Aspekte von Alterität und Fremdheit, die in Kunstwerken zum Ausdruck kommen. Denn während religionspädagogisch zu konstatieren ist, dass in der verstärkt experimentell-individuellen Aneignung von Religion deren teils sperrige, die Alltagslogik durchbrechende Grundoptionen vernachlässigt werden, so zeichnen sich gerade Kunstwerke auch durch Unterbrechung des Gewohnten, durch eine kritische Distanz von geltenden Logiken und Plausibilitäten ab. Religiöses Lernen an und mit Kunstwerken könnte diesbezüglich Erfahrungen von Fremdheit und Alterität ermöglichen oder zu einem Nachdenken hierüber motivieren.

Problematischer erscheint hingegen der mit dem Lerntyp „Expedition“ verbundene drohende Verlust christlicher Traditionen. Zwar greifen zahlreiche KünstlerInnen durchaus christliche (Bild-)Traditionen auf. Sie tun dies aber vielfach im Modus der Transformation, der Kritik,

des selektiven Zitats oder der kryptischen Privatmythologie.³⁸ Ob hierdurch die religionspädagogisch notwendige Balance zwischen individueller Identitätssuche und Rückbindung an Tradition hergestellt werden kann, ist fraglich.

Keht man die Blickrichtung um, so dürfte allerdings auch deutlich werden, dass institutionalisierte Orte religiösen Lernens, wie z.B. Schule und Gemeinde nicht nur Bilder gewinnbringend in die dort initiierten Lernprozesse einbringen können, sondern das umgekehrt dort auch zentrale Bildkompetenzen erworben werden, die wichtiger Bestandteil der (Allgemein-)Bildung sind (vgl. II.3.). Insbesondere Fragen nach der individuell-biografischen Bedingtheit und historisch-kulturellen Einbindung von Bildern lassen sich im religiösen Horizont erörtern. Bilder tragen somit nicht nur zum religiösen Lernen, sondern auch zur Herausbildung fachübergreifender Bildkompetenzen bei. Inwiefern religiöse Bildung allerdings spezifisch religiöse respektive theologische Bildkompetenzen erfordert, die nicht in allgemeinen Bildkompetenzen (vgl. II.3.) aufgehen, ist eine bislang weitgehend offene Frage.³⁹

2. Empirische Fundierung

Im religionspädagogischen Diskurs sind die Aufgaben und Funktionen von Bildern in religiösen Lernprozessen bislang primär theoretisch postuliert und nur in Ansätzen empirisch überprüft.⁴⁰ Abschließend werden daher die vorliegenden empirischen Ergebnisse kritisch mit der hier entfaltenen Theoriebildung verschränkt mit dem Ziel, empirisch fundiert die Bedeutung von Bildern in religiösen Lernprozessen zu konturieren.

Die empirischen Erkundungen deuten darauf hin, dass die in der Praxis des Religionsunterrichts verwendeten Bilder zumeist eher zufällig und selektiv ausgewählt werden. Insbesondere erfahrene LehrerInnen stellen sich im Laufe ihrer Berufsbiografie einen eigenen „Kanon“ von Bildern zusammen, mit dem sie im Verlauf der Berufsbiografie erfolgreich gearbeitet haben. LehramtsanwärterInnen wählen Kunst eher nach didaktisch-methodischen Gesichtspunkten entsprechend der Unterrichtsplanung und -phasierung aus.⁴¹ Der spezifische Eigenwert von Kunst oder dezidiert subjektorientierte Kriterien (vgl. III.) sind für die Lehrkräfte bei der Bildauswahl hingegen weniger bedeutsam. Auch kunstnahe, kreative oder erfahrungsorientierte Erschließungsverfahren (vgl. II.3.) werden in den

³⁸ Vgl. JOHANNES RAUCHENBERGER: Bestreiten, aber unterlaufen – Zum Kreativitätspotenzial zwischen christlichen Bilderwelten und Gegenwartskunst am Beginn des 21. Jahrhunderts, in: REINHARD HOEPS (Hg.): Handbuch der Bildtheologie, Bd. 1: Bild-Konflikte, Paderborn u.a. 2007, 354-375.

³⁹ Vgl. mit ersten Vorüberlegungen in diese Richtung GÄRTNER: Lernen 340-342; 360-361.

⁴⁰ Vgl. GÄRTNER: Mit Bildern, 13-25.

⁴¹ Vgl. SILKE LEONHARD: Partizipative Zugänge zu Kunst in der Religionslehrer/-innenbildung. Eine Fallstudie, in: BRENNE/GÄRTNER (Hg.), Kunst, 188-191.

beobachteten Lernsequenzen selten in der Bilderschließung angewandt, es dominieren vielmehr frontal durchgeführte, hermeneutisch orientierte mehrschrittige Verfahren, vor allem in Anlehnung an Günter Langes fünf Schritte der Bilderschließung.⁴²

Partizipativ-kreative Formen des Kunstzugangs erweisen sich dabei in den empirischen Studien als ertragreich,⁴³ insbesondere wenn die gewählten didaktischen Methoden aus den Kunstwerken selbst gewonnen werden. Sog. partizipative Kunst oder Installationen weiten dabei religiöse Lernprozesse konsequent auf partizipative Lerngegenstände und -verfahren aus. Allerdings gehen mit diesen Erschließungszugängen auch inhaltliche Verschiebungen einher. Weniger theologische Themen stehen dann im Zentrum, sondern vielmehr Persönlichkeitsbildung, Empathiefähigkeit und Gemeinschaft. Entsprechende Ansätze werden in den letzten Jahren bereits in der Kunstpädagogik intensiv entwickelt, so z. B. in der künstlerischen Bildung, ästhetischen Forschung oder partizipativen Kunstpädagogik.⁴⁴ Insbesondere die vielfältigen Ansätze der performativen Religionsdidaktik⁴⁵ können hieran anschließen.⁴⁶

Bei der Bilderschließung der Lernenden lässt sich oftmals ein folgenschwerer Bruch zwischen Bildanalyse und -deutung erkennen. Nach teils sehr differenzierten Bildanalysen nehmen die SchülerInnen höchst individuelle Deutungen vor, die sie kaum an Bildanalyse und -beschreibung rückbinden.⁴⁷ Wenn allerdings die SchülerInnen nur das erkennen, was ihnen bereits vertraut ist (vgl. Max Imdahls „wiedererkennendes Sehen“; Artikel im Handbuch???) und Bilderkenntnisse und -irritationen ausblenden, droht der (religiöse) Lernprozess ins Leere zu laufen. Diese empirischen Befunde finden ihre Parallele zum einen in den skizzierten lernpsychologischen Erkenntnissen (vgl. II.2.), dass insbesondere schwächere SchülerInnen das Potenzial von Bildern nicht angemessen ausschöpfen. Zum anderen spiegelt sich hierin

⁴² Vgl. CLAUDIA GÄRTNER: Kunst im Religionsunterricht - sehr beliebt, oft unterschätzt, manchmal funktionalisiert und selten zweckfrei, in: BRENNE/GÄRTNER, Kunst, 267-276, 269f.

⁴³ Vgl. MAIKE ADEN, Die sichtbarmachung und Reflexion unserer Konstruktionen über religiöse bilder im Ästhetischen Forschungsalbum, in: BRENNE/GÄRTNER: Kunst, 225-261; VIERA PIRKER: ‚Der eigene Weg ist der bessere Weg‘. Partizipative Kunst im Religionsunterricht: Eine Erprobung, in: BRENNE/GÄRTNER: KUNST, 197-224.

⁴⁴ Vgl. exemplarisch ANDREAS BRENNE/ CHRISTINA GRIEBEL/ MARIO URLAß (Hg.): MitEinAnder. Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule, München 2013.

⁴⁵ Vgl. exemplarisch THOMAS KLIE / SILKE LEONHARD (Hg.): Performative Religionsdidaktik – Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008; Dies. (Hg.): Schauplatz Religion – Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003.

⁴⁶ Vgl. zur Nähe von kunstpädagogischen Verfahren und performativer Religionsdidaktik CLAUDIA GÄRTNER: Performative Religionspädagogik im Horizont kunstdidaktischer Performancearbeit, in: International Journal of Practical Theology 13/2 (2009), 258-274.

⁴⁷ Vgl. CLAUDIA GÄRTNER: ‚Bei Bildern hat jeder andere und eigene Wahrnehmungen‘. Was und wie lernen Schüler/-innen, wenn sie Bilder im Religionsunterricht erschließen?, in: BRENNE/GÄRTNER: Kunst, 79-110, 88-98.

der religiöse Lerntyp „Expedition“ (II.4.). Religiöses Lernen gestaltet sich heute oftmals als hochgradig individuelle Aneignung religiöser Traditionen.

Somit erweist sich grundsätzlich die Vieldeutigkeit von Kunst im Religionsunterricht sowohl als Chance als auch als Problemstellung. Für SchülerInnen liegt hierin ein hoher Reiz, da individuelle Interpretationen („Expedition“; II.4.) möglich sind, was als motivierend betrachtet wird. Zugleich zeigen die untersuchten Unterrichtssequenzen, dass die Lernenden durch ihre individuellen Interpretationen die Komplexität und Fremdheit der Werke oftmals unterlaufen, den Anspruch und den Eigenwert von Kunst unterschätzen und geringe Lernenergie einsetzen. Entsprechend gering fällt der beobachtbare nachhaltige Lerngewinn aus.⁴⁸

Allerdings ist das bislang vorliegende empirische Fundament zu schwach, um hierdurch die (katechetische) Lern- und Erinnerungsfunktion von Bildern, die seit Gregor dem Großen die Bildtheologie durchzieht (vgl. I.), grundsätzlich in Frage zu stellen. Dennoch zeigen die - wenn auch wenigen - vorliegenden empirischen Studien, dass die Praxis des Religionsunterrichts bislang die hochgesteckten Erwartungen an Bilder in religiösen Lernprozessen erst mühsam einholen kann.

Weiterführende Literatur

ANDREAS BRENNE/CLAUDIA GÄRTNER (HG.): Kunst im Religionsunterricht - Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren, Stuttgart 2015.

RITA BURRICHTER/CLAUDIA GÄRTNER: Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht, München 2014.

RUDOLF ENGLERT: ‚Schwer zu sagen...‘ – Was ist ein religiöser Lernprozess, in: Der evangelische Erzieher 49 (1997), 135-150.

CLAUDIA GÄRTNER: Ästhetisches Lernen – eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 16), Freiburg i.Br./Basel/Wien 2011.

CLAUDIA GÄRTNER: Religionsunterricht - ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn 2015

BURKHARD PORZELT: Grundlegung religiöses Lernen – eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik, Regensburg 2009.

BERND WEIDENMANN (Hg.): Wissenserwerb mit Bildern – Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen, Bern u.a. 1994.

⁴⁸ Vgl. GÄRTNER: Bildern, 98-101.