

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Reinhard Hoeps (ed.), *Funktionen des Bildes im Christentum*. 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

Religionsunterricht in Deutschland

in: Reinhard Hoeps (ed.), *Funktionen des Bildes im Christentum*, pp. 273–290

Paderborn: Ferdinand Schöningh 2020 (Handbuch der Bildtheologie 2)

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.), *Funktionen des Bildes im Christentum* 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

Religionsunterricht in Deutschland

in: Reinhard Hoeps (Hg.), *Funktionen des Bildes im Christentum*, S. 273–290

Paderborn: Ferdinand Schöningh 2020 (Handbuch der Bildtheologie 2)

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

Religionsunterricht in Deutschland

Claudia Gärtner

I. Einführung

„Die Religionspädagogik greift [...] immer dann auf Bilder verstärkt zurück, wenn sie sich selbst in der Krise sieht,“¹ so resümiert Michael Künne seinen Überblick über bilddidaktische Konzeptionen in der zweiten Hälfte des 20. Jhd. Bilder besäßen damit die Funktion, einem zumeist wortlastigen Religionsunterricht (RU) aus der Krise zu verhelfen. Sollte diese These stimmen, dann wäre es zur Zeit sehr schlecht um den RU bestellt. Denn noch nie war der Umgang mit Bildern im RU so vielfältig und intensiv wie gegenwärtig. Und gerade dies wird von Seiten der SchülerInnen u.a. am RU geschätzt. Insbesondere in den unteren Klassen erfreut sich der RU großer Beliebtheit, nicht zuletzt auf Grund von Bildbetrachtung und eigener Bildgestaltung. Kreativ-expressive Formen scheinen „die Akzeptanz und Effizienz des Religionsunterrichts [zu] erhöhen und die Abmeldungsbereitschaft [zu] reduzieren“². Dennoch kann eine gewisse Krise des RUs und seiner Didaktik nicht geleugnet werden. Das langjährige Korrelationsparadigma, demzufolge sich die tradierten christlichen Glaubenserfahrungen mit den (religiösen) Erfahrungen der SchülerInnen wechselseitig erschließen, erweist sich als immer problematischer.³ Auch die spätestens seit der Würzburger Synode 1974 vorgenommene deutliche Trennung von gemeindlicher Katechese und Religionsunterricht wird zunehmend schwieriger. Denn SchülerInnen bringen immer weniger Kenntnisse und Erfahrungen, die sie im Rahmen gemeindlicher Katechese erlangt haben, in den RU mit. Es sind somit kaum mehr Vorerfahrungen und Kenntnisse vorhanden, die sich korrelativ im Lichte von Glaube und Lehre erschließen und im RU reflektieren lassen. So werden immer mehr Stimmen laut, dass der RU selbst Erfahrungsräume eröffnen müsse, damit SchülerInnen im Unterricht religiös relevante Erfahrungen machen könnten.⁴ Wenn ich

¹ MICHAEL KÜNNE: Bildbetrachtung im Wandel – Kunstwerke und Photos unter bilddidaktischen Aspekten in Konzeptionen westdeutscher evangelischer Religionspädagogik 1945-1996 (Ästhetik – Theologie – Liturgik 8), Münster 1999, 160.

² ANTON BUCHER: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe – Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 2001, 79. Die kreativen Unterrichtsformen und –methoden nehmen in den höheren Klassen ab, zugleich wird der RU unbeliebter, u.a. wünschen sich die SchülerInnen einen kreativeren Unterricht. Vgl. KLAUS PETZOLD: Religion und Ethik hoch im Kurs – Repräsentative Befragung und innovative Didaktik, Leipzig 2003, 74-76.

³ Bereits 1993 proklamierte Rudolf Englert das Ende der Korrelation als religionsunterrichtliches Leitkonzept. Vgl. RUDOLF ENGLERT: Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche – Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: GEORG HILGER/ders. (Hg.): Religionsunterricht im Abseits? – Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 97-110.

⁴ Vgl. insbesondere die vielfältigen didaktischen Ansätze, die gegenwärtig unter dem Stichwort „Performativer Religionsunterricht“ zusammengefasst werden. Vgl. GÄRTNER, CLAUDIA: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn 2015, 93-97.

im Folgenden dem intensiven Einsatz von Bildern im RU der Gegenwart nachgehe, dann geschieht dies im Horizont dieser Problemstellungen. Denn – so meine These – die aktuelle Beliebtheit von Bildern im RU und die skizzierten didaktischen Problemstellungen stehen in einer noch näher zu charakterisierenden Beziehung zueinander.

Der II. Band des Handbuchs richtet sein Augenmerk auf die „Funktionen des Bildes im Christentum“. Es ist jedoch problematisch, analog nach der „Funktion des Bildes im RU“ zu fragen, da „Funktion“ keine (religions-)didaktisch gebräuchliche und hilfreiche Begrifflichkeit ist.⁵ Betrachtet man Bild als Medium bzw. Unterrichtsgegenstand, dann umschreibt „Funktion“ am ehesten „ein unterrichtliches Wirkungs- oder Leistungsverhältnis“⁶ von Bild zu Unterrichtszielen, -intentionen, -inhalten und zu erwerbenden (religiösen) Kompetenzen. Mit Inhalten, Intentionen, Zielen und Kompetenzerwerb des RUs wird allerdings ein sehr weites didaktisches Feld in den Blick genommen, das ich daher an anderen Stellen deutlich eingrenzen möchte. In diesem Sinne beschränke ich mich primär auf Kunstwerke, andere religionspädagogisch relevante visuelle Medien, wie z.B. Karikatur, (dokumentarische) Fotografie, illustrative Skizzen usw. bleiben unbeachtet. Ebenfalls unbeachtet bleibt die praktische Bildgestaltung von SchülerInnen. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich vielmehr auf den Bereich der Bildrezeption. Damit soll der wichtige Beitrag der eigenständigen kreativen Tätigkeit nicht geleugnet werden. Die Beschränkung geschieht vielmehr auf Grund des hohen Stellenwertes der Bildgestaltung im RU, die m.E. zu bedeutsam ist, um sie in den vorliegenden Kontext ein- bzw. unterzuordnen oder sie – wie vielfach üblich – in den Bereich der Methodik zu verbannen. Eine weitere Begrenzung betrifft die Institution des RUs selbst. Ich betrachte ausschließlich den Umgang mit Bildern im schulischen konfessionellen RU in Deutschland. Durch die staatliche Verankerung im öffentlichen Schulwesen und dessen Bildungsauftrag ist eine recht deutliche Abgrenzung zur gemeindlichen Katechese und deren Bildgebrauch (vgl. Kap. II. 8?) möglich.

II. Historischer Überblick

Einleitend wurde der Blick auf die gegenwärtige Situation des RUs und dessen Bildergebrauch gerichtet. Um die aktuellen Akzentsetzungen umfassender begreifen zu können, sollen diese in einem weiteren historischen Kontext verortet werden. Ein solcher historischer Überblick wird durch den Fokus auf den schulischen RU zeitlich begrenzt. Es

⁵ In einigen Didaktiken wird zwar von einer „didaktischen Funktion“ gesprochen, diese bezieht sich zumeist jedoch auf die Funktion, die einzelne Unterrichtsschritte im Gesamt des Unterrichtsprozesses besitzen. Vgl. z.B. LOTHAR KLINGBERG: Einführung in die Allgemeine Didaktik – Vorlesungen, Berlin ⁵1982, 195-206.

⁶ DIETRICH HOMBERGER: Lexikon Schulpraxis – Theorie und Handlungswissen für Ausbildung und Unterricht (Grundlagen der Schulpädagogik 47), Hohengehren 2003, 117.

bietet sich an, den RU erst ab Ende des 18. Jhd. zu betrachten, da hier mit den Schulbestimmungen des preußischen Allgemeinen Landrechtes (1794) erstmalig gesetzlich Schulen und Universitäten als staatliche Einrichtungen bestimmt werden, eine Bestimmung, die von vielen anderen deutschen Staaten nachgeahmt wird. Religion wird in den Schulen zum Pflichtfach und steht damit sowohl unter staatlicher als auch kirchlicher Aufsicht.⁷ So werden die gesetzlichen Weichen für eine Konstruktion des RUs gestellt, die bis heute den schulischen RU prägen und die zumindest strukturell die Voraussetzungen bieten, RU inhaltlich und didaktisch von der katechetischen Unterweisung, z.B. in der Gemeinde, zu unterscheiden. Damit werden auch Grundlagen für eine (eigenständige) Bilddidaktik des schulischen RUs gelegt, anhand derer auch die Funktion des Bildes im RU beleuchtet werden kann.

Nicht nur die gesetzliche Verankerung der staatlichen Schulbildung, sondern auch die Entwicklungen von Didaktik und Methodik sind Ende des 18. Jhd. im besonderen Maße von den Philanthropen geprägt. Insgesamt besitzen sie ein eher ambivalentes Verhältnis zum Bild. Einerseits ist für sie die Sinnlichkeit der Bilder eher hinderlich für begriffliches Denken und Abstraktionsfähigkeit, da hierdurch die kindliche Phantasie an die Stelle einer rationalen Durchdringung trete.⁸ Andererseits finden Bilder in bisher ungeahntem Ausmaße Einzug in den (Religions-)Unterricht. Dabei zeichnet sich ab, dass „bei den Philanthropen der Mediencharakter des Bildes ansatzweise erkannt und praktiziert wurde, indem sie seine Verwendung im Zusammenhang der Erkenntnis mit Blick auf bestimmte Erziehungsziele in die Unterrichtsmethode einfügten oder ablehnten.“⁹ Damit wird hier erstmalig das Bild als Träger didaktischer Intentionen und als eigenständige Darstellungsform erkannt, wobei das Bild deutlich dem Wort bei- oder nachgeordnet wird. Die Entscheidung für Bilder wird dabei besonders in Hinblick auf das Kind getroffen, denn Bilder (wie auch Erzählung), betrachten die Philanthropen als eine besonders einprägsame Mitteilungsform, die zudem eine affektive

⁷ Vgl. ERNST CHRISTIAN HELMREICH: Religionsunterricht in Deutschland – Von den Klosterschulen bis heute, Hamburg/Düsseldorf 1966, 67f; ERICH FEIFEL: Religionsunterricht, in: GOTTFRIED BITTER / GABRIELE MILLER (Hg.): Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, 1. Bd., München 1986, 198-208, hier 199. Dennoch blieben in der Praxis viele Schulen weiterhin unter der Aufsicht von Pfarrern oder anderen Vertretern der Kirche.

⁸ Vgl. GERHARD RINGSHAUSEN: Von der Buchillustration zum Unterrichtsmedium – Der Weg des Bildes in die Schule dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichtes (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte 2), Weinheim/Basel 1976, 124.

⁹ Ebd., 121f. Dieses Bildverständnis vertreten insbesondere CHRISTIAN GOTTHILF SALZMANN: Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen, Leipzig 1780 (vgl. hierzu RAINER LACHMANN: Die Religions-Pädagogik Christian Gotthilf Salzmanns – Ein Beitrag zur Religionspädagogik der Aufklärung und Gegenwart (Arbeiten zur Historischen Religionspädagogik 2) Jena 2005, 264-269) sowie CARL FRIEDRICH BAHRDT: Philanthropischer Erziehungsplan oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin zu Marschlins, Frankfurt a.M. 1776.

Beziehung zwischen Kind und Inhalt hervorrufen kann.¹⁰ Sobald diese (religions-)pädagogischen Aspekte jedoch in den Hintergrund treten, verblassen auch die Gründe für eine Bildverwendung im RU. Dies macht sich insbesondere in der von den Philanthropen verbreiteten sokratischen Unterrichtsmethode bemerkbar. Sobald diese primär auf einen begrifflich orientierten Abstraktionsprozess zielt, erfahren insbesondere erzählende biblische Bilder eine eher negative (didaktische) Bewertung.¹¹

Um 1800 führen ökonomische und buchtechnische, vor allem aber die bildskeptischen Argumente der Aufklärung zu einem massiven Rückgang an Bildern in Religionsbüchern, bei gleichzeitigem Anstieg des populären Bildgebrauchs in weiten Teilen der Bevölkerung.¹² Erst um die Mitte des 19. Jhd. trägt die durch neue Reproduktionstechniken möglich gewordene weite Verbreitung des Bildes, aber auch der Einfluss der Nazarener zum (Wieder-)Einzug des Bildes im RU und in den Religionsbüchern bei. Dabei führen jedoch unterschiedliche Bildauffassungen zu entgegengesetzten (religionspädagogischen) Funktionszuschreibungen. Einerseits sollen Bilder „die Wirklichkeit in ihrer Faktizität wiedergeben, andererseits als 'Kunst' überhöhen.“¹³

Entscheidende Impulse zur Einführung des Bildes insbesondere in den Bibelunterricht werden jedoch von den Pädagogen der Erweckungsbewegung gesetzt. Für sie (aber auch für Vertreter liberalerer Positionen wie A. Diesterweg und C. Palmer) erscheint das Bild als nützliches Mittel, um die Faktizität der biblischen Geschichten den Kindern nahe zu bringen.¹⁴

„Anschaulicher Unterricht ist in diesem Zusammenhang gleichbedeutend mit leichtem und eindeutigen Erkennen mit Hilfe optischer Eindrücke.“¹⁵ Damit werden Bilder als Lehrhilfe der biblischen Erzählung zugeordnet. Auch die weiteren Diskussionen in der zweiten Hälfte des 19. Jhd. kreisen primär um methodische Fragestellungen. Insbesondere in der katholischen Religionspädagogik steht hierbei die erleichterte Auffassung von sowie die affektive Beziehung zu biblischen Erzählungen im Vordergrund. Dabei wird die Bibel „einerseits zu historischen Ereignissen objektiviert, andererseits durch künstlerische Formgebung idealisiert. Die damit erreichte Eindringlichkeit entsprach einerseits der Wertschätzung der dargestellten biblischen Geschichte und war andererseits in der

¹⁰ Vgl. RINGSHAUSEN: Buchillustration 123.

¹¹ Vgl. ebd., 137f; EUGEN PAUL: Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. 2: Barock und Aufklärung, Freiburg/Basel/Wien 1995, 225. Paul betont jedoch, dass die Sokratic als Unterrichtsmethodik keine einheitliche Methode darstellt, sondern dass hierunter Unterschiedliches verbreitet wird, abgesehen davon, „daß es immer darum geht, an die kognitiven, affektiven und operativen Fähigkeiten der Kinder anzuknüpfen.“ (Ebd., 225)

¹² Vgl. RINGSHAUSEN: Buchillustration 139-156.

¹³ Ebd., 156.

¹⁴ Vgl. besonders die Überlegungen zum Bibelbild bei Theodor Fliedner, Albert Knapp und Wilhelm Thilo.

¹⁵ RINGSHAUSEN: Buchillustration 189.

methodischen Forderung der Anschaulichkeit mitgemeint.“¹⁶ Über das Methodische hinausgehende (bild-)didaktische Reflexionen bleiben weitgehend aus.

Der Einfluss der Reformpädagogik führt zu Beginn des 20. Jhd. zu einer Ausweitung bilddidaktischer Überlegungen. Eine grundlegende Neuausrichtung der Bildverwendung im RU zeichnet sich durch die Einbeziehung von Kunstwerken ab, die losgelöst von ihrer Anschauungsfunktion im RU betrachtet werden. Das künstlerische Element dient der Verstärkung des Gefühls, der Steigerung des Erlebnisses. Auch das „Ringen und Zeugnis des Künstlers und seine Wirkung auf den Betrachter begründeten den Wert des Kunstwerkes für den RU“¹⁷. Durch die Ausweitung über das Anschauungsbild hinaus werden umfassendere bilddidaktische Reflexionen notwendig. Der evangelische RU wird dabei in enger Bindung an den Musik- und Kunstunterricht in den kulturkundlichen Bereich eingebunden.¹⁸ Auch im katholischen RU erfahren Kunstwerke eine besondere Wertschätzung. Wird jedoch im evangelischen RU z.B. die Geschichte des Christusbildes aus (kultur-)historischer Perspektive betrachtet, so wird diese im katholischen RU als Teil der Christologie behandelt.¹⁹ Nach den Vorstellungen der evangelischen Religionspädagogik entstammen Kunst und Religion aus der gleichen Wurzel und stehen im Rahmen einer Erlebnispädagogik im Dienste eines umfassenden Kulturbegriffs. Auf katholischer Seite wird hingegen der kirchlich-liturgische Ort der Kunst betont, Kunst steht im Dienste des religiösen Lebens.²⁰ In den entsprechenden Lehrplänen und kirchlichen Verlautbarungen dienen daher die Kunstwerke im katholischen RU eher fachspezifischen Zielen.

Die enge Bindung an die kirchlich vorgegebenen materialen Erziehungs- und Lehraufgaben des katholischen RUs führen auch dazu, dass die bilddidaktischen Überlegungen der Münchener katechetischen Methode auf die praktische Gestaltung des RUs wenig Einfluss gewinnen. Hier wird Anschauung als Grundlage des RUs gewählt und das künstlerisch wertvolle Bild als eigenständiger Faktor im Lernprozess betrachtet.²¹ Zumindest einige Beiträge distanzieren sich daher von einer einheitlichen Bildmethodik, diese solle sich

¹⁶ Ebd., 218. Die verstärkte Einbindung von Bildern in Religionsbüchern führt aber auch zu kritischen Stimmen, die vor Ablenkung oder Verwirrung der Kinder warnen. Vgl. ebd., 334.

¹⁷ Ebd., 285.

¹⁸ Vgl. ebd., 223f. Ringshausen bezieht sich für den evangelischen RU dabei auf HANS RICHERT (Hg.): Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens (Weidmannsche Taschenausgaben 19/20), Berlin ⁷1927, hier 115.

¹⁹ Vgl. RINGSHAUSEN: Buchillustration 224f. Vgl. HANS RICHERT (Hg.): Richtlinien für einen Lehrplan der Deutschen Oberschule und der Aufbauschulen (Weidmannsche Taschenausgaben 6), Berlin ³1925, 25-27; Ders. (Hg.): Lehrpläne der höheren Schulen 125.

²⁰ Vgl. RINGSHAUSEN: Buchillustration 225f.

²¹ Vgl. zusammenfassend zur Münchener Methode HANS-WOLFGANG OFFELE: Geschichte und Grundanliegen der sogenannten Münchener katechetischen Methode – Die methodische Erneuerung im katechetischen Unterricht, München 1961.

vielmehr an dem Einzelwerk ausrichten. „Der Sache nach ist damit ein Schritt von der Medienmethodik hin zur Mediendidaktik vollzogen,“²² ohne allerdings große bilddidaktische Auswirkungen zu besitzen.

Zusammenfassend kann die Entwicklung vom Ende des 18. bis in die ersten Jahrzehnte des 20. Jhd. als eine Aufwertung des Bildes zum reflektierten Unterrichtsmittel beschrieben werden. „Dieser Weg begann in den dreißiger Jahren des 19. Jahrhundert als Überwindung der bildkritischen Tendenzen der Aufklärung und erreichte etwa hundert Jahre später das Ziel, daß die Bebilderung im evangelischen und katholischen Schulbuch für alle Schulstufen mit verschiedenen Begründungen und Aufgaben zu einem Bestandteil des Mediums geworden ist.“²³

Im Rahmen der evangelischen Unterweisung findet jedoch in den folgenden Jahrzehnten ein radikaler Wechsel im Umgang mit Bildern im evangelischen RU statt. Konzeptionell bedingt werden weitgehend Bilder biblischen Inhalts eingesetzt mit dem Ziel, vom Hören über das Sehen zum Glauben zu führen.²⁴ Methodisch stehen dabei meditative und werkimmanente Bildbetrachtungen im Mittelpunkt, um das Bild als ein lebendiges Gegenüber zu erfahren.²⁵

In der katholischen Religionspädagogik lassen sich vergleichbare bilddidaktische Entwicklungen erkennen. Ähnlich wie die evangelische Unterweisung fordert auf katholischer Seite die material-kerygmatische Katechetik von Bildern, dass sie auf die Heilswirklichkeit verweisen sollen. Bilder stehen damit in enger Bindung an die materialen Inhalte des RUs. In Schulbüchern wird dabei vor allem auf mittelalterliche Bilder zurückgegriffen, auf zeitgenössische Darstellungen hingegen weitgehend verzichtet.²⁶

Auch der hermeneutische RU konzentriert sich auf biblische Bilder und auf deren Beitrag zur Glaubensverkündigung, greift aber mit Bildbetrachtung und -analyse kunstpädagogische und -wissenschaftliche Elemente auf. Bilder werden als Bilder des Glaubens und dabei zugleich als Kritik an der Welt verstanden. Damit sollen sie dazu beitragen, dass die SchülerInnen den Glauben und sich selbst (in der Geschichte) verstehen lernen. Bilder werden so funktional den Zielsetzungen des hermeneutischen RUs untergeordnet.²⁷ Im Horizont dieser religionspädagogischen Entwicklungen und im Blick auf deren Problemstellungen entwerfen

²² Ebd., 257.

²³ Ebd., 337.

²⁴ Vgl. KÜNNE: Bildbetrachtung 14-26.

²⁵ Vgl. CHRISTIAN PESCH: Das Bild in der katechetischen Unterweisung (Schriften zur katechetischen Unterweisung 4), Düsseldorf 1957, 181-194.

²⁶ Vgl. RINGSHAUSEN: Buchillustration 397f.

²⁷ Vgl. KÜNNE: Bildbetrachtung 26-40.

in den sechziger Jahren L. Corbach²⁸ und I. Riedel²⁹ Bilddidaktiken, die eine „neue Würdigung von Bildern der Kunst“³⁰ erkennen lassen, Kunstwerke erhalten im RU ein deutlich stärkeres Eigengewicht. Dabei hebt Corbach insbesondere die didaktische Leistung von Kunstwerken als Auslegungshilfen für biblische Texte hervor. Dies gilt nach Corbach aber nur für Kunstwerke, die selbst aus dem Hören auf die biblische Botschaft hervorgegangen sind. „Das vom Künstler Gehörte ist zum Bild geworden und wird nun aus dem Bild wieder entbunden.“³¹ Trotz der Aufwertung des Bildes besitzt es weiterhin die Funktion, den SchülerInnen einen Weg vom Sehen zum Hören der biblischen Botschaft zu eröffnen.

Riedel sieht die zentrale Aufgabe der Bildinterpretation darin, „daß das aus dem biblischen Wort entsprungene Bild die Sprache des Glaubens, erneuert und mit Anschauung gesättigt, wieder aus sich entläßt.“³² Auch ihr geht es um die Verkündigung durch das Bild, um die Anschauung des biblischen Wortes. Deutlicher als Corbach ist sie dabei an der methodischen Erschließung interessiert und sucht den Dialog mit Kunstwissenschaft und -didaktik. Die differenzierte Analyse der bildnerischen Mittel zielt aber dennoch auf die kerygmatischen Wirkungsweisen der bildnerischen Mittel.³³ „Kerygmatische Bildinterpretation löst sich von der Bildbeschreibung – wie sie auch die Kunstwissenschaft üben könnte – an dem Punkt, an dem das Bild aufgeschlossen wie eine Tür vor dem Betrachter steht und zum Betreten einlädt. In ständiger Anknüpfung an das Bild entfaltet sich die ‚Sache‘ des Glaubens selbst“³⁴. So wird auch bei ihr das Kunstwerk letztendlich in seiner Eigenständigkeit nicht wahrgenommen.³⁵

Im Zuge des problemorientierten RUs sind in einer radikalen religionspädagogischen Neuausrichtung ab den siebziger Jahren potenziell alle Bilder relevant. Angesichts des in Theorie und Praxis weitgehend unreflektierten Bildeinsatzes, entwickelt F. Doedens eine umfassende Bilddidaktik des problemorientierten RUs. Kunstwerke betrachtet er als Information über die Welt, als Deutungen der Welt unter dem Aspekt ihres Sinns sowie als

²⁸ Vgl. LIESELOTTE CORBACH: Vom Sehen zum Hören – Kunstwerke im Religionsunterricht, Göttingen 1965; Dies.: Vom Sehen zum Hören – Neue Folge: Biblische Kunstwerke zum Thema „Der Andere“, Göttingen 1976.

²⁹ Vgl. INGRID RIEDEL: Bildinterpretation – Zum Umgang mit Bildern in Schule, Jugend- und Gemeindearbeit (Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht 14), München 1969.

³⁰ GÜNTER LANGE: Ästhetische Bildung im Horizont religionspädagogischer Reflexion, in: HANS-GEORG ZIEBERTZ / WERNER SIMON (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 339-350, hier 341.

³¹ CORBACH: Sehen 71.

³² RIEDEL: Bildinterpretation 7.

³³ Vgl. ebd., 33-91.

³⁴ INGRID RIEDEL: Das worthaltige Bild – Hermeneutische Studien zu einem Typus der christlichen Kunst und zur Praxis der Bildinterpretation in der heutigen Gemeinde, Erlangen 1966, 350f.

³⁵ Vgl. FOLKERT DOEDENS: Bildende Kunst und Religionsunterricht – Theoretische Grundlagen der Praxis (Religionspädagogische Praxis 4), Stuttgart/München 1972, 14f; KÜNNE: Bildbetrachtung 35.

Zeichen des sozialen Protests.³⁶ Dabei besitzen die Bilder im RU die Funktion, Probleme und deren Lösungen in Vergangenheit und Gegenwart anschaulich zu machen, auf der Suche nach Wahrheit und Sinn Orientierung zu geben sowie gesellschaftskritische und verändernde Impulse zu setzen.³⁷ Dabei integriert er die didaktische Funktion von Kunstwerken umfassend in die schulischen Zielsetzungen und Aufgaben sowie in die Didaktik des RUs.

Wird hier die Kunst bereits in Ansätzen zur „Partnerin der Theologie“³⁸, so stellen seit Ende der siebziger Jahre vor allem die Arbeiten von G. Lange und A. Stock die Eigenständigkeit und -wertigkeit des Kunstwerkes heraus, die hierdurch gerade gewinnbringend für den RU sind.³⁹ Wenn auch die Autoren nicht immer auf eine umfassende Bilddidaktik des RUs zielen, so tragen die Arbeiten doch entscheidend dazu bei, dass Kunstwerke (im RU) ästhetisch, kunstwissenschaftlich und -historisch sowie (bild-)theologisch reflektiert erschlossen werden. Entsprechend vielfältig und komplex sind die Funktionen, die Bilder im RU besitzen können. Werden Bilder als eigenständige „Quelle“ der Theologie, als „locus theologicus“⁴⁰ verstanden, dann können sie zu einem theologischen Erkenntnisgewinn bei SchülerInnen führen. Zudem wird insbesondere zeitgenössische Kunst als komplexer „Spiegel“ der jeweiligen Zeit betrachtet, KünstlerInnen sind in diesem Sinne „Seismografen“ der Gegenwart.⁴¹ Ein RU, der „an der Zeit“ sein will, kann nach Ansicht des hier geschilderten Zugangs Kunst als Quelle von „Fremdprophetie“ betrachten, die christliche Traditionen und Glaubensinhalte hinterfragt und ggf. verschüttete oder neue Potentiale des christlichen Glaubens ansichtig macht.⁴² Darüber hinaus betonen die Autoren Leistungen des Bildes, die bereits in früheren Bilddidaktiken anklangen. So kann der Umgang mit Bildern im RU zur Bildung eines Kultur- und Traditionsbewusstseins beitragen.⁴³ Kunst dient in diesem Sinne

³⁶ Vgl. DOEDENS: Kunst 61-63.

³⁷ Vgl. ebd., 61f.

³⁸ KÜNNE: Bildbetrachtung 49.

³⁹ Vgl. GÜNTER LANGE: Das Bild als Medium der Glaubensvermittlung in: HANS-JOACHIM SCHULZ / JAKOB SPEIGL (Hg.): Bild und Symbol – glaubenstiftende Impulse, Würzburg 1988, 164-184, hier 167-172; GÜNTER LANGE: Umgang mit Kunst, in: GOTTFRIED ADAM / RAINER LACHMANN (Hg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Göttingen 1993, 247-261; ALEX STOCK: Religionspädagogischer Bildergebrauch, in: Ders.: Keine Kunst – Aspekte der Bildtheologie, Paderborn 1996, 136-142; Ders.: Bilder besprechen – Eine praktische Hilfe zu Bildanalyse und Bilddidaktik, München 1984; Ders. / MANFRED WICHELHAUS: Bildtheologie und Bilddidaktik – Studien zur religiösen Bildwelt, Düsseldorf 1981.

⁴⁰ Vgl. zur Kunst als locus theologicus ALEX STOCK: Ist die bildende Kunst ein locus theologicus, in: Ders. (Hg.): Wozu Bilder im Christentum? – Beiträge zur theologischen Kunsttheorie, St. Ottilien 1990, 175-181; Ders.: Die Bilder, die Kunst und die Theologie, in: WOLFGANG-ERICH MÜLLER / JÜRGEN HEUMANN (Hg.): Kunst-Positionen – Kunst als Thema gegenwärtiger evangelischer und katholischer Theologie, Stuttgart 1998, 11-17.

⁴¹ Vgl. LANGE: Umgang 256.

⁴² Vgl. Ders.: Zum religionspädagogischen Umgang mit modernen Kunstwerken, in: Katechetischen Blättern 116 (1991), 116-122, hier 120f.

⁴³ Vgl. ALEX STOCK: Bilder in der Bildung des Christentums, in: Ders.: Bilderfragen – Theologische Gesichtspunkte (Ikon Bild + Theologie), Paderborn 2004, 91-105, hier 97. In diesem Sinne stellt er einen

christlichen und nicht-christlichen BetrachterInnen der kultur- und traditionsgeschichtlichen Vergewisserung, um hieraus die gegenwärtige Kunst und Kultur kritisch konstruktiv mitgestalten zu können.⁴⁴ Schlussendlich werden Bilder im RU auch in spiritueller Perspektive erschlossen, wobei der ‚Glaubensfunke‘ überspringen⁴⁵ kann. Kunstwerke sind dann „Bilder zum Glauben“⁴⁶, ohne dass hierbei die ästhetische Eigenwertigkeit des Bildes vernachlässigt wird.

Die bisherige Darstellung könnte in weiten Teilen suggerieren, dass das Bild in seiner Eigenwertigkeit nach und nach immer stärker in den Blick genommen, von seiner funktionalen Einbindung in die jeweiligen religionsdidaktischen Konzeptionen befreit und in seiner Komplexität wahrgenommen wird. Ein kurzer Seitenblick auf die Symboldidaktik verdeutlicht, dass auch in der gegenwärtigen Religionsdidaktik nicht von einem prinzipiell auf die Autonomie des Bildes zielenden Umgang mit Bildern ausgegangen werden kann. Ohne hier auf die disparaten Ansätze und deren Bildverständnis näher eingehen zu können,⁴⁷ lässt sich insbesondere in den unterrichtspraktischen Beiträgen erkennen, dass der ästhetischen Qualität der Bilder in der Symboldidaktik wenig Bedeutung beigemessen wird. Zwar erfährt z.B. bei H. Halfas durch die Dominanz des Symbolischen zugleich das Bildliche eine wichtige Aufwertung, aber die Zuspitzung „auf das Symbolische gibt der Bildverwendung wiederum eine Engführung, die den Bildern selbst nicht angemessen und eigen ist, eine Engführung, die durch fehlende methodische Reflexion noch verstärkt wird. Trotz der zentralen Stellung des Bildes [...] werden Bilder als Produkt einer sich definitiv als autonom verstehenden Kunst gerade nicht wahrgenommen.“⁴⁸ Das Bild dient vielmehr den Zielen und Intentionen der Symboldidaktik.⁴⁹

Bilderkanon aus der Geschichte Jesu zur Diskussion, der für eine umfassende kulturelle Bildung unerlässlich sei. Vgl. ebd., 98-105.

⁴⁴ Vgl. REINHARD HOEPS: Ästhetische Wahrnehmung, in: Handbuch religiöser Erziehung I (1987), 311-320, hier 316.

⁴⁵ GÜNTER LANGE: Kunst zur Bibel – 32 Bildinterpretationen, München 1988, 9.

⁴⁶ Ders.: Bilder zum Glauben – Christliche Kunst sehen und verstehen, München 2002.

⁴⁷ Vgl. hierzu KÜNNE: Bildbetrachtung 79-108; CHRISTINA KALLOCH: Bilddidaktische Perspektiven für den Religionsunterricht der Grundschule – Eine Auseinandersetzung mit den Grundschulwerken von G. Lange und H. Halfas (Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften – Studien – Texte – Entwürfe 37), Hildesheim/Zürich/New York 1997, 134-204; vgl. zur Vielfalt symboldidaktischer Ansätze NORBERT WEIDINGER: Elemente einer Symboldidaktik (RU ab S), Bd 1: Elemente einer Symbolhermeneutik und -didaktik (Studien zur praktischen Theologie 35), St. Ottilien 1990, 40-522; ANTON BUCHER: Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung – Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen (Studien zur praktischen Theologie 36), St. Ottilien 1990, 369-485.

⁴⁸ KÜNNE: Bildbetrachtung 161.

⁴⁹ Vgl. KALLOCH: Perspektiven 202. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Künne bei der – in vielen Aspekten der Halfasschen Symboldidaktik konträren Symboldidaktik von P. Biehl: „So zeigt sich im Blick auf den symboldidaktischen Ansatz BIEHL, daß die Relevanz des Bildes aufgrund der Konzeption zwar postuliert, daß aber faktisch nicht die Kunst als eigenständiger Gesprächspartner angenommen wird. Das Bild [...] wird auch hier in gängiger Manier als Anknüpfungspunkt anderer konzeptioneller Interessen funktionalisiert.“, KÜNNE: Bildbetrachtung 104.

III. Funktionen des Bildes in bilddidaktischen Konzeptionen zu Beginn des 21. Jahrhunderts
Der kurze historische Überblick verdeutlicht, dass spätestens seit den siebziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts Bilder eine eigenständige Bedeutung in religionsunterrichtlichen Lernprozessen besitzen und ihnen eine große Bandbreite an unterschiedlichen Funktionen in religiösen Lernprozessen zugemessen werden – analog zu einer auch in anderen Fächern zu beobachtenden verstärkten Aufmerksamkeit für bildliche und ästhetische Lernformen.⁵⁰ Ebenfalls zeichnen sich auch historische Kontinuitäten ab: Bilder als Erinnerungshilfe (memoria), als Unterweisung oder als Quelle von Spiritualität und Emotionalität⁵¹ sind weiterhin wichtige Aufgaben von Bildern im RU. Besondere Relevanz besitzen Bilder - anknüpfend an die einleitende These von Künne - jedoch angesichts der skizzierten Krisenphänomene, die nicht allein als didaktische zu klassifizieren sind, sondern grundlegend auch eine (anthropologisch orientierte) Theologie betreffen. SchülerInnen setzen ihre Lebenswirklichkeit kaum noch mit der christlichen Offenbarung korrelativ in Beziehung - weder deuten sie ihre Erfahrungen im Lichte des Glaubens, noch reflektieren sie den Glaube im Kontext gegenwärtiger Lebenserfahrungen. Als zentraler Kern diese Problematik wird ausgemacht, dass gerade auf der Erfahrungsebene christlicher Glaube und Gegenwartserfahrungen auseinander klaffen, woraus dann ein massiver christlicher Traditionsabbruch einhergeht. Und gerade an dieser Erfahrungsebene setzen gegenwärtig viele bilddidaktische Konzeptionen an und streben hierüber eine Anbahnung (korrelativer) Lernprozessen an.

a) Bilder werden dabei in einer ersten bilddidaktischen Perspektive als „Tradenten“ christlicher Lehre und Glaubens wahrgenommen. Ihnen wird didaktisch zugetraut, die christliche Tradition anschaulicher, emotionaler und erfahrungsorientierter als Texte zu vermitteln. Dadurch solle die christliche Tradition leichter erschließbar und im Horizont eigener Erfahrungen besser deutbar werden. Gerade durch einen weitgehenden Traditionsabbruch könnten Bilder neue, irritierende Erfahrungen ermöglichen, die dann mit eigenen Erfahrungen korrelativ gedeutet werden könnten. Es überrascht daher nicht, dass in Schulbüchern die obligatorischen biblischen und theologischen (Sach-)Texte durch Bilder aus der christlichen Bildgeschichte angereichert werden, die funktional jedoch einen ähnlichen

⁵⁰ Vgl. CLAUDIA GÄRTNER: Ästhetisches Lernen – Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft), Freiburg i.Br. 2011.

⁵¹ Vgl. Beitrag Gärtner, Religiöses Lernen mit Bildern im Handbuch

Stellenwert besitzen, nämlich christlichen Glauben und Tradition in den korrelativen Lernprozess einzuspielen.

(Korrelative) Religionsdidaktik resp. ein entsprechendes Offenbarungsverständnis unterstreicht jedoch, dass sich der christliche Glaube kontextuell stets neu bewähren und artikulieren muss. Bilder besitzen durch ihre Mehrdeutigkeit in dieser Hinsicht besonderes Potenzial und können sich demnach als eigenständige Erkenntnisorte für Theologie und Glauben erweisen, was insbesondere von Stock und Lange herausgestellt wurde (vgl. Kap. II). Didaktisch gewendet sollen Bilder hierdurch SchülerInnen ermöglichen, (neue) Erfahrungen mit der Tradition zu machen und den christlichen Glauben in der Auseinandersetzung mit Bildern kritisch fortzuschreiben.⁵² Auch historische Bilder setzen hiernach Erfahrungen frei, die zeitgenössische BetrachterInnen jeweils kontextuell erschließen und deuten können. In den Debatten um eine inklusions- resp. heterogenitätssensible Religionsdidaktik wird aktuell Bilder darüber hinaus in besonderem Maße die Fähigkeit zugemessen, als ein nicht verbales Medium auch lernschwächere SchülerInnen sinnlich-ästhetische Lernwege zu eröffnen.⁵³ Bilder werden somit als gemeinsame Lerngegenstände erprobt, die (religiöses) Lernen auf unterschiedlichen Niveaus ermöglichen und damit für binnendifferenzierte Lernangebote besonders geeignet erscheinen.

b) Während die erste bilddidaktische Perspektive vornehmlich Bilder aus der christlichen Tradition in den Blick nimmt, werden in anderen Ansätzen verstärkt moderne und zeitgenössische Bildwerke aufgegriffen, die nicht dezidiert im christlichen Horizont entstanden sind und als Quelle von existenzieller Sinn- und Wirklichkeitsdeutung betrachtet werden. Dabei werden Bilder „besonders geschätzt, insofern in ihnen existenzielle Fragen zur Anschauung kommen, die im Kontext einer Korrelationsdidaktik als fundamentalanthropologische Herausforderung des christlichen Glaubens gelten.“⁵⁴ Eine so ausgerichtete Bilddidaktik schärft weniger die Traditions- als die Subjektorientierung religiöser Lernprozesse aus, obwohl diese korrelativ aufeinander bezogen bleiben (sollen).

⁵² Vgl. RITA BURRICHTER/CLAUDIA GÄRTNER: Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht, München 2014, 108-157.

⁵³ Vgl. CLAUDIA GÄRTNER: Gemeinsamer Lerngegenstand in heterogenen Lerngruppen des Religionsunterrichts? Lernpotenzial und -hürden von Kunst, in: HEIKE LINDNER, MONIKA TAUTZ (Hg.): Heterogenität und Inklusion. Herausforderungen für die Religionspädagogik, Berlin 2018, 195-216; DIES. Performative and Experiential Approaches to Art in Religious Education. An Empirical Project Based on Educational Design Research, in: RIEGEL, ULRICH/LEVEN, EVA-MARIA/FLEMING, DANIEL (HG.), Religious Experience and Experiencing Religion in Religious Education, Münster/New York 2018, 191-210.

⁵⁴ RITA BURRICHTER: ‚Du sollst dir ein Bild machen‘ – religiöses Lernen im Horizont ästhetischen Lernens, in: CLAUDIA VORST u.a. (Hg.): Ästhetisches Lernen – Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule (Studien zur Germanistik und Anglistik 18), Frankfurt a.M. u.a. 2008, 99-119, hier 106.

Eine zentrale Herausforderung eines RUs, der Kunstwerke als Sinn- und Wirklichkeitsdeutungen in den Unterricht einbezieht, besteht in der hermeneutisch und didaktisch zu realisierenden Verbindung von subjektiver Erfahrungs- und kunstwissenschaftlicher Bildorientierung.⁵⁵ Hieraus resultiert die fundamentale bilddidaktische Problemstellung, dass sich zum einen Bilderfahrungen einem einfachen didaktischen Zugriff entziehen, da sie zwar am spezifisch Bildlichen individuell gemacht, jedoch nicht von außen herbeigeführt werden können. Zum anderen lassen sich Bilderfahrungen in ihrer uneinholbaren Alterität nicht in pädagogische Entwürfe integrieren. Mit G. Boehm spricht Burrichter von der „Inkonsistenz“ ästhetischer Erfahrungen, die daher kaum zum Instrument ästhetischer Bildung werden können.⁵⁶ Allerdings „sind wir aber doch als Betrachter bemüht und imstande, das Erfahrene zu vergleichen, es in den Strom unserer Lebensgeschichte einzubauen [...] und die ästhetische Erfahrung [...] mit losen Enden an die Kontinuität unseres persönlichen Lebens“⁵⁷ anzuknüpfen. Die Funktion autonomer Kunst im RU liegt daher primär darin, „Erfahrungsprozesse zu ermöglichen, zu begleiten und zu reflektieren“⁵⁸. Kunstwerke werden damit als verdichteter Ausdruck von Sinn-, Welt- und Lebenserfahrung verstanden. In der Perspektive religiöser Lernprozesse können SchülerInnen hierdurch für fremde (religiöse) Erfahrungs- und Deutungsmöglichkeiten offen werden. Mit Hilfe von Bildern bahnen sich dann im gelingenden Fall Korrelationen zwischen dem Bild bzw. den hierdurch ausgelösten Erfahrungen und dem eigenen Leben an. Das eigene Leben kann dann im religiösen bzw. ästhetischen Horizont (neu) wahrgenommen und gedeutet werden. Der Einsatz von Bildern im RU reagiert in dieser Hinsicht auf den viel beklagten und für religiöse Lernprozesse fatalen Ausfall (religiöser Vor-) Erfahrungen bei SchülerInnen.

c) KünstlerInnen werden, wie bereits erwähnt, häufig als Seismografen ihrer Zeit und Kunstwerke entsprechend als zeitgenössische Zeugnisse wahrgenommen. Die Bilder geben dabei „dem Glauben zu denken; sie können als 'Fremdprophetie' verstanden werden.“⁵⁹ Diese bilddidaktische Perspektive ist somit ebenfalls gegenwarts- und subjektbezogen, nimmt jedoch Akzentverschiebungen vor, indem ein Kunstwerk befragt wird, was es „in religiöser Perspektive zu ‚sagen‘ hat. Das ist dann aber keine objektive Aussage, sondern eine subjektive Wahrnehmung. So wird das Kunstwerk eben nicht ästhetisch, sondern religiös

⁵⁵ Vgl. DIES.: Theologische Kunstvermittlung – fundamentaldidaktische Überlegungen, in: Jahrbuch für Religionspädagogik 13 (1997), 163-186, hier 174.

⁵⁶ Vgl. EBD., 172 mit Bezug auf GOTTFRIED BOEHM: Über die Konsistenz ästhetischer Erfahrung, in: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1990), 469-480, 471.

⁵⁷ BOEHM: Konsistenz, zit. bei BURRICHTER: Kunstvermittlung, 173.

⁵⁸ BURRICHTER: Kunstvermittlung, 173; vgl. a. DIES.: Auseinandersetzung, bes. 125-131.

⁵⁹ LANGE: Umgang 257.

erfahren, es wird zu einem religiösen Deutungsobjekt.“⁶⁰ Vorrangiges Ziel dieses bilddidaktischen Ansatzes ist es, SchülerInnen zu befähigen, „mit Gegenwartskunst umzugehen, d.h. diese auf den Deutungsrahmen der jüdisch-christlichen Erzähltradition zu beziehen [...], ohne das zu interpretierende Material zu vergewaltigen“⁶¹. Kunstwerke dienen so zur religiösen Wahrnehmung der (säkularen) Gegenwartskultur bzw. zur Reflexion der in ihnen enthaltenen Deutungskultur.⁶² Die wechselseitige Erschließung von Kunst im christlichen Horizont bzw. von christlicher Tradition im Horizont zeitgenössischer, künstlerischer Weltdeutung obliegt den SchülerInnen selbst. Es findet somit eine experimentell auf Korrelation ausgerichtete Konfrontation mit (zeitgenössischer) Kunst statt, deren Ausgang offen ist. Kunstwerken wird hier eine Erkenntnisfunktion zugemessen, die nicht nur zu einer wechselseitigen Erschließung führen, sondern letztlich auch zur Fortschreibung von Theologie und Religion beitragen kann, wenn SchülerInnen zu solchen Deutungs-, Reflexions- und Fortschreibungsprozessen bereit und fähig sind.⁶³

d) Um jedoch überhaupt das eigene Leben und den christlichen Glauben in und mit Bildern wahrnehmen und deuten zu können, bedarf es einer ästhetischen und religiösen Grundalphabetisierung und -sensibilisierung. Zahlreiche bilddidaktische Ansätze, die man als „wahrnehmungsorientierte“ bezeichnen kann,⁶⁴ betrachten daher Bilder als grundlegende Wahrnehmungsschule.⁶⁵ Zentral ist dabei leiblich-sinnliches Lernen, das die Wahrnehmungsfähigkeit als Fundament des religiösen und ästhetischen Lernens ausbilden soll. Dazu wird auf die antike Unterscheidung der ästhetischen Erfahrung in Aisthesis, Katharsis und Poiesis zurück. Diese drei Dimensionen dienen zugleich zur didaktischen Strukturierung des Ansatzes. So schlägt z.B. Georg Hilger vor, den Religionsunterricht auf Aufmerksamkeit und Achtsamkeit auszurichten (aisthesis), damit er dazu beitrage, dem Leben und Glauben Gestalt zu verleihen (Poiesis) und zur Urteils- und Entscheidungsfähigkeit anzustiften (Katharsis).⁶⁶ Verlangsamung und Wahrnehmungsübungen avancieren hierbei zu

⁶⁰ ANDREAS MERTIN / KARIN WENDT: Mit zeitgenössischer Kunst unterrichten – Religion – Ethik – Philosophie, Göttingen 2004, 86.

⁶¹ EBD., 5.

⁶² Vgl. EBD..

⁶³ Vgl. BURRICHTER/GÄRTNER: Bilder, 56-76.

⁶⁴ Vgl. GÄRTNER: Ästhetisches Lernen, 67-79.

⁶⁵ Vgl. exemplarisch GEORG HILGER: Ästhetisches Lernen, in: Ders. / STEPHAN LEIMGRUBER / HANS-GEORG ZIEBERTZ (Hg.): Religionsdidaktik – Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 305-318; PETER BIEHL: Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung – Zur Bedeutung ästhetischen Denkens für eine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre, in: ALBRECHT GRÖZINGER / JÜRGEN LOTT (Hg.): Gelebte Religion – Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns (Hermeneutica 6), Rheinbach-Merzbach 1997, 380-411.

⁶⁶ Vgl. HILGER: Lernen 309-311.

zentralen methodischen Prinzipien,⁶⁷ die der Vertiefung der (religiösen) Vorstellungswelt ebenso dienen wie der Ermöglichung religiös relevanter Erfahrungen. Ästhetische und religiöse Grunderfahrungen sollen so initiiert und für religiöses Lernen fruchtbar gemacht werden.

IV. Empirische Erkundungen und offene Fragen

Der historische Überblick verdeutlicht, dass die Funktion des Bildes zumeist der jeweilig vorherrschenden Religionsdidaktik untergeordnet war. Und auch für die gegenwärtige Situation des Umgangs mit Bildern im RU habe ich einleitend die These aufgestellt, dass die aktuelle Beliebtheit von Bildern und die skizzierten didaktischen Problemstellungen in einer als korrelativ zu charakterisierenden Beziehung zueinander stehen. Die vier dargestellten aktuellen bilddidaktischer Perspektiven zeigen in dieser Hinsicht, dass Bildern zentrale Bedeutungen zugeschrieben werden, um der beschriebenen religionsdidaktischen Krise zu entgegen. Sie sollen existenziell und religiös relevante Erfahrungen ermöglichen, gelingende Fortschreibung und Transformation von Tradition und Glauben anschaulich machen, korrelative Erschließungsprozesse anbahnen, zur kritisch-kreativen Auseinandersetzung mit dem Christentum auffordern uvm. In diesem Sinne stehen Bilder im Dienste eines korrelativ ausgerichteten RUs, um die Erfahrungs- und Kompetenzdefizite der SchülerInnen zu kompensieren. Von Seiten der Religionspädagogik zeugt es von einer hohen Wertschätzung und Ernstnahme der Bilder, wenn ihnen solche Funktionen zugemessen werden. Angesichts der gegenwärtigen Forschungslage sowie des konkreten Umgangs mit Bildern im RU ist es allerdings eine bislang weitgehend offene Frage, inwiefern sie die aufgezeigten Bedeutungs- und Funktionszuschreibungen tatsächlich im RU einlösen können, entsprechende empirische Forschungen sind rar. Für ästhetische Bildungs- und Erziehungstheorien konnte Yvonne Ehrenspeck mit Blick auf die Geschichte ästhetischer Bildung aufzeigen, dass sich die Faszination für das „Ästhetische“ insbesondere aus der Differenz von „Versprechungen des Ästhetischen“ und deren Umsetzungswirklichkeit speist. „Trotz gescheiterter Umsetzungsversuche dieses modernen Bildungsprojekts und unterschiedlicher Kritik sind emphatische Erwartungen, die (unter anderem) von Pädagogen auf das ‚Ästhetische‘ projiziert werden, wie etwa die Idee, daß ‚Ästhetik‘ zur Individualisierung, Versittlichung, Befreiung, Harmonisierung oder Emanzipation des Menschen und der ganzen Gesellschaft beitragen könne, entsprechend nach wie vor zu beobachten.“⁶⁸ Vielleicht erliegt in dieser Perspektive

⁶⁷ Vgl. DERS.: Für eine Verlangsamung im Religionsunterricht, in: Katechetische Blätter 119 (1994), 21-30.

⁶⁸ YVONNE EHRENSPECK: Versprechungen des Ästhetischen – Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts, Opladen 1998, 292.

die gegenwärtige Religionspädagogik analog den „Versprechungen des Bildes“. In diese Hinsicht deuten zumindest die wenigen vorliegenden empirischen Studien zur Funktion und Wirkung von Kunst im RU.⁶⁹

Eine erste Problemstellung ist auf der Ebene der Bildauswahl auszumachen. Viele der beschriebenen Funktionszuschreibungen zielen primär auf Zeitgenossenschaft, sodass vorwiegend moderne und zeitgenössische Kunstwerke eingesetzt werden. Diese zeichnen sich jedoch oftmals durch deutliche Traditionsabbrüche oder durch Transformationen zur christlichen Bildwelt aus.⁷⁰ Insbesondere christliche Kernthemen wie das (trinitarische) Gottesbild oder christologische Fragestellungen werden kaum mehr thematisiert. Daher scheinen vor allem Menschenbildnisse eine wechselseitige Erschließung von der Lebenswelt der SchülerInnen und der christlichen Tradition anbahnen zu können, mit anderen Bildwerken – gerade auch im Bereich der ungegenständlichen Kunst – erscheint eine (korrelative) Verbindung schwieriger.⁷¹ Dazu kommt, dass ReligionslehrerInnen oftmals nur über einen recht kleinen, über ihre Berufsbiografie gewachsenen „Bilderkanon“ verfügen. Dieser Bilderkanon entsteht oftmals eher zufällig und selektiv. Jüngere Lehrkräfte wiederum wählen Kunst eher nach didaktisch-methodischen Gesichtspunkten und passgenauen Einsatzorten in Unterrichtsplanung und -phasierung aus.⁷² Theologische, künstlerische oder bilddidaktische Kriterien spielen hingegen eine deutlich geringere Rolle bei der Auswahl.⁷³ Deshalb kommt der spezifische Eigenwert von Kunst – zumindest in den Reflexionen der Lehrkräfte – im Vergleich zu unterrichtlichen oder (religions-)pädagogischen Überlegungen seltener zum Tragen.

Obwohl mit Kunstwerken gerade wegen ihres erfahrungs- und affektionsorientierten Lernpotenzial gearbeitet wird, überrascht es, dass in den beobachteten Stunden Kunst im RU weitgehend frontal in hermeneutisch orientierten Verfahren erschlossen wird. Mehrschrittige Verfahren der Bilderschließung, vor allem in Anlehnung an Günter Langes fünf Schritte der Bilderschließung,⁷⁴ stellen einen groben Leitfaden dar, der die Unterrichtsstunden

⁶⁹ Vgl. hierzu auch Handbuchartikel Gärtner, Mit Bildern lernen

⁷⁰ Vgl. BURRICHTER/GÄRTNER: Bilder, 158-180.

⁷¹ Vgl. ähnlich CLAUDIA GÄRTNER: „Who’s afraid of Red, Yellow and Blue III?“ (B. Newman) Ungegenständliche Kunst im Religionsunterricht, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 43 (2000), 45-52.

⁷² Vgl. SILKE LEONHARD: Partizipative Zugänge zu Kunst im der Religionslehrer/-innenbildung, in: ANDREAS BRENNE / CLAUDIA GÄRTNER (Hg.): Kunst im Religionsunterricht - Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren, Stuttgart 2015, 175-196, 188-191.

⁷³ Vgl. RITA BURRICHTER: Individuelle didaktische Theorien von Lehrer/-innen zu ‚Funktion und Wirkung von Kunst im Religionsunterricht‘, in: BRENNE/GÄRTNER (Hg.): Funktion, 151-173, 169-172.

⁷⁴ Vgl. LANGE: Umgang, 259f.

strukturiert.⁷⁵ Entgegen der Intention bilddidaktischer Konzeptionen zeigen sich so die beobachteten Unterrichtsprozesse seltener erfahrungsorientiert und affektiv.

Die wenigen bislang empirisch ausgewerteten partizipativ-kreativen Formen eines Bildzugangs im RU erweisen sich hingegen als vielversprechend und bringen irritierende, kritisch-konstruktive Perspektiven in das Lerngeschehen ein. Als ertragreich erwies sich die Arbeit mit ästhetischen Forschungsalben⁷⁶ oder Lernsettings, in denen die gewählten Methoden aus den Kunstwerken selbst gewonnen wurden. Sog. partizipative Kunst oder Installationen weiten den RU konsequent auf partizipative Unterrichtsgegenstände und -verfahren aus. SchülerInnen entwickeln eigene kreativ-partizipative Arbeiten und sind in ihren Werken persönlich präsent.⁷⁷ Aus Perspektive einer korrelativen Religionsdidaktik, die eine Verschränkung von Leben und Glauben, von Gegenwart und Tradition initiieren möchte, ist jedoch beachtenswert, dass in diesen Erschließungszugängen weniger theologische Themen oder dezidiert religiöse Erfahrungen im Zentrum stehen. Vielmehr zielen diese Lernsettings auf die Entwicklung von Identität, Empathie oder Gemeinschaft. Ein solcher Umgang mit Kunst im RU ist jedoch bislang in Theorie und Praxis eher selten.

Dennoch sind die Lernprozesse oftmals stark subjektorientiert und zwar auf der Ebene der Bilddeutung, wobei sich didaktische und hermeneutische Brüche zwischen Bildanalyse und -deutung erkennen lassen. Nach differenzierten, objektbezogenen und kognitiv ausgerichteten Bildanalysen gelangen die SchülerInnen dann zu höchst individuellen Deutungen, die sich teilweise aber nicht an Bildanalyse und -beschreibung rückbinden lassen.⁷⁸ Damit werden jedoch Lernmöglichkeiten reduziert, wenn SchülerInnen nur das erkennen, was ihnen bereits vertraut ist und das Fremde und Andere der Kunst ausblenden. (Religiöses) Lernen benötigt Irritation, Perturbation, Auseinandersetzung mit Fremdem und Unbekanntem. Max Imdahl hat diesbezüglich die Unterscheidung zwischen wiedererkennendem und sehendem Sehen eingeführt.⁷⁹ Ersteres wird oftmals von SchülerInnen angewandt, letzteres lässt sich auf neue, unbekannte Seherfahrungen in Kunst ein und ist dem ästhetischen Potenzial der Kunst angemessen. Damit entsprechen diese Unterrichtsbeobachtungen Erkenntnissen aus der

⁷⁵ Vgl. CLAUDIA GÄRTNER: Kunst im Religionsunterricht – sehr beliebt, oft unterschätzt, manchmal funktionalisiert und selten zweckfrei, in: BRENNE/GÄRTNER (Hg.): Funktion, 267-275, 269f.

⁷⁶ Vgl. MAIKE ADEN: Die Sichtbarmachung und Reflexion unserer Konstruktionen über religiöse Bilder im Ästhetischen Forschungsalbum, in: Brenne/Gärtner (Hg.): Funktion, 225-261.

⁷⁷ Vgl. VIERA PIRKER: ‚Der eigene ist der bessere Weg‘. Partizipative Kunst im Religionsunterricht, in: BRENNE/GÄRTNER (Hg.): 2015, 197-223.

; für den Kunstunterricht z. B. ANDREAS BRENNE/ CHRISTINA GRIEBEL/ MARIO URLAß (Hg.): MitEinAnder. Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule, München 2013.

⁷⁸ Vgl. GÄRTNER: Kunst, 269f.

⁷⁹ Vgl. MAX IMDAHL: Cézanne – Braque – Picasso – Zum Verhältnis von Bildautonomie und Gegenstandssehen, in: DERS.: Gesammelte Schriften, Bd. 3: Reflexion, Theorie, Methode, Frankfurt a.M. 1996, 303-380.

Lernpsychologie, dass (insbesondere schwächere) SchülerInnen das Potenzial von Bildern nicht erkennen, weniger Lernenergie in die Auseinandersetzung mit Bildern stecken und entsprechend wenig lernen.⁸⁰ In dieser Hinsicht bestärkt die Arbeit mit Bildern Tendenzen eines korrelativen RU, der - entgegen seiner konzeptionellen Ausrichtung - in der Praxis eine Tendenz zur „Hermeneutik der Wiedererkennung“ zeigt, die dazu führt, „die Fremdheit und unter Umständen auch die Anstößigkeit der in den Unterricht eingebrachten religiösen Traditionen möglichst nicht hervortreten zu lassen“.⁸¹ Hierdurch wird dann sowohl der Eigenanspruch religiöser Traditionen als auch der Bilder verkürzt und zum „Spielmaterial“ für individuelle Adaptionen⁸².

Die Polysemie von Kunst besitzt somit einerseits didaktisch und theologisch ein besonderes Potenzial, andererseits entstehen hierdurch jedoch auch Problemstellungen. Für SchülerInnen liegt in der Mehrdeutigkeit ein hoher Reiz, da individuelle Interpretationen und Meinungen erlaubt bzw. erwünscht und diese scheinbar weder als richtig noch falsch zu bewerten seien. Dieses unterscheidet Bilder nach Ansicht der befragten SchülerInnen von der Arbeit mit Texten, die als langweiliger und anstrengender empfunden wird.⁸³ Zugleich zeigen die Unterrichtssequenzen, dass die Lernenden damit die Komplexität und Fremdheit der Werke oftmals unterlaufen. Sie unterschätzen – so die hieraus ableitbare These – den Anspruch und den Eigenwert von Kunst und setzen entsprechend weniger Lernenergie zu deren Erschließung ein, sodass der RU für sie leichter und angenehmer, aber auch weniger ertragreich und nachhaltiger ist.⁸⁴ Hierdurch allerdings die Vermittlungs- und Erinnerungsfunktion von Bildern, die seit Gregor dem Großen die Bildtheologie durchzieht,⁸⁵ grundsätzlich in Frage zu stellen, könnte sich als zu kurzschlüssig erweisen. Der schwache Lerneffekt kann unterschiedliche Gründe finden, so z. B. in der nur gering aufgebrauchten Lernenergie der SchülerInnen, in der aufgezeigten geringen Erfahrungs- und Handlungsorientierung der untersuchten Bilderschließungen oder der bildhermeneutischen Strategie des wiedererkennenden Sehens. Die aufgezeigten Problemstellungen bei der Arbeit mit Kunst im RU können damit durchaus auf der hermeneutischen sowie didaktisch-

⁸⁰ Vgl. JOAN PEAK: 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; vgl. a. Handbuchartikel von Gärtner „Mit Bildern lernen“.

⁸¹ Vgl. RUDOLF ENGLERT/ ELISABETH HENNECKE/ MARKUS KÄMMERLING: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München 2014, 121.

⁸² Vgl. EBD..

⁸³ Vgl. CLAUDIA GÄRTNER: „Bei Bildern hat jeder andere und eigene Wahrnehmungen“, in: BRENNER/GÄRTNER (Hg.): Funktion, 79-110, 83-88.

⁸⁴ Vgl. GÄRTNER: Kunst, 273.

⁸⁵ Vgl. Handbuchartikel Gärtner, mit Bildern lernen

methodischen Ebene zu finden sein und nicht grundsätzlich die entfalteten Funktionen von Bildern beim religiösen Lernen in Frage stellen.

Dennoch bleibt festzuhalten, dass angesichts der beobachteten Praxis die bilddidaktisch hohen Erwartungen an Kunst im RU relativiert werden müssen. Es ist eine Diskrepanz zwischen postulierten Funktionen und Wirkungen von Kunst im RU und religionspädagogischer Praxis wahrnehmbar. Kunst initiiert nicht von sich heraus (religiöse) Lernprozesse, sondern diese müssen didaktisch-methodisch und hermeneutisch modelliert werden, was bislang scheinbar unzureichend geschieht. Solange dies nicht klar erkannt und benannt wird, läuft die Bilddidaktik in Theorie und Praxis Gefahr, den ausbleibenden Lerngewinn bei SchülerInnen zu ignorieren und notwendigen, vermutlich auch möglichen Verbesserungen von Theorie und Praxis auszuweichen.

Partizipative, performative Methoden, Verfahren und Unterrichtsgegenstände versprechen verstärkt affektive und erfahrungsgesättigte Lern- und Unterrichtsprozesse, die für eine religionspädagogische Bilddidaktik weiterführend sind. Bislang liegen hierzu jedoch erst wenige unterrichtspraktische und religionsdidaktische Entwürfe vor. Diese Ansätze weiter zu entwickeln und empirisch zu überprüfen, ist eine zentrale Aufgabe zukünftiger bilddidaktischer Forschung.

Weiterführende Literatur:

ANDREAS BRENNE/CLAUDIA GÄRTNER: 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

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

GÜNTER LANGE: Ästhetische Bildung im Horizont religionspädagogischer Reflexion, in: HANS-GEORG ZIEBERTZ / WERNER SIMON (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 339-350.

GERHARD RINGSHAUSEN: Von der Buchillustration zum Unterrichtsmedium – Der Weg des Bildes in die Schule dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichtes (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte 2), Weinheim/Basel 1976.