

## „An die Kunst glauben“!?

### Chancen und Grenzen des Umgangs mit Kunst im Religionsunterricht

Von Claudia Gärtner

**A**n die Kunst glauben“, so betitelt der Kunstwissenschaftler Wolfgang Ullrich sein Buch, in dem er Phänomenen einer „Kunstreligion“ nachgeht. Hierunter versteht er die Tendenz, dass Kunst bei „Kunstgläubigen“ Funktionen und Bedeutungen von Religion übernimmt. Indem der Glaube an die Heilversprechen und Sinngebung der Religionen verblasst, tritt an seine Stelle die Kunst, deren Betrachtung und Besitz Erfahrungen von Transzendenz und Erhabenheit versprechen. Die hohe Popularität von Kunst lässt „eine große Sehnsucht erkennen, in der Kunst auf etwas zu treffen, das das Irdische abgestreift hat – das purer Sinn ist und somit maximales Heil verspricht“ (Ullrich 2011, S. 22). Diese Hoffnungen in Kunst gehen dabei eine (unheilvolle) Allianz mit dem ökonomischen System ein. „Wer die Sehnsucht nach Erhabenheit – nach dem ‚anderen‘ – als Merkmal moderner Kunst anerkennt, wird aber auch einsehen, dass durch den Boom des Kunstmarkts in den letzten Jahren die hohen Kaufpreise und zumal die Preisrekorde mehr als alles andere Ausnahmezustände verheißen und damit erhabene Gefühle bereiten können“ (Ullrich 2011, S. 95). Die oftmals millionenschweren Investitionen in Kunst kommen dann einem Akt des Glaubens in die Kraft der Werke gleich. Und dass im Wilhelm-Hack-Museum in Ludwigshafen Brautleute in der Ausstellung „Liebe“ offiziell heirateten, erscheint dann nur konsequent.

Diese Thesen mögen zugespitzt und provokant sein, spiegeln jedoch Tendenzen wider, die sich in der Religionspädagogik und ihrem Verhältnis zur Kunst – wenn auch deutlich abgemildert und transformiert – abzeichnen. „Nicht ohne Bilder – Kunst im RU“, so lautet bezeichnend das Themenheft dieses Loccumer Pelikan. Blickt man auf religionspädagogische Arbeitshilfen, Schulbücher oder Handbücher, dann scheinen Bilder im RU unverzichtbar zu sein. Auch der Anteil an (zeitgenössischer)

Kunst nimmt hierbei merklich zu. Aus bilddidaktischer Perspektive erfreut diese gesteigerte Aufmerksamkeit, die der Kunst zukommt. Allerdings stimmt diese Bild- resp. Kunstbegeisterung auch skeptisch. Bereits vor einigen Jahren folgte Michael Künne in seinem Überblick über bilddidaktische Konzeptionen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts: „Die Religionspädagogik greift [...] immer dann auf Bilder verstärkt zurück, wenn sie sich selbst in der Krise sieht“ (Künne 1999, S. 160). Trifft diese These zu, dann wäre das große Interesse an Kunst auch ein Krisensymptom. In Kunst wird dann die Hoffnung gesetzt, Sinn- und Erfahrungspotenziale freizusetzen, die über Religion nicht mehr so leicht zugänglich scheinen. Diese sehr breit und grundsätzlich angelegten Beobachtungen geben Anlass, bei aller Begeisterung für Kunst im RU, einmal innezuhalten und einen kritischen Blick auf die Chancen und Grenzen von Kunst im RU zu werfen.

### Potenzial von Kunst im RU

Betrachtet man die Bedeutung und die didaktischen Funktionen, die Kunst im RU von Seiten der Religionspädagogik zugeschrieben werden, dann ergibt sich eine eindrucksvolle Liste. Kunst stelle demnach eine eigenständige „Quelle“ der Theologie dar (Stock 1990, S. 175-181) und könne entsprechend religiöse Bildungsprozesse produktiv herausfordern (Burrichter/Gärtner 2014, S. 18-21). Darüber hinaus wird Kunst beigemessen, besonders sensibel sozio-kulturelle Tendenzen wahrzunehmen, wodurch sie zu „Seismografen“ der Gegenwart (Lange <sup>3</sup>1998, S. 256) würden, die im RU wichtige Orientierungsfunktionen besitzen könnten. Ferner trage der Umgang mit Kunst zur Bildung eines Kultur- und Traditionsbewusstseins bei (Stock 2004, S. 97) und befähige zur religiösen Deutung

von Kunst und Kultur. Nicht zuletzt besäßen Kunstwerke auch ein spirituelles Potenzial und seien „Bilder zum Glauben“ (Lange 2002).

Diese breit gefächerten Bedeutungen und Funktionen gehen vornehmlich auf drei Merkmale zurück, die Kunst zugeschrieben werden.

Erstens wird davon ausgegangen, dass in Kunstwerken (religiös relevante) Erfahrungen ihren sinnlich-sichtbaren Ausdruck finden, die im Betrachtungsprozess erschlossen werden können. Kunstwerke im RU seien somit bereichernd, „insofern in ihnen existenzielle Fragen zur Anschauung kommen, die im Kontext einer Korrelationsdidaktik als fundamentalanthropologische Herausforderung des christlichen Glaubens gelten“ (Burrichter 2008, S. 106). Kunst gilt als erfahrungsgesättigt, die zu einer existenziellen und ggf. religiösen Sinn- und Wirklichkeitsdeutung befähige.

Zweitens zeichne sich Kunst dadurch aus, dass sie in der Alltagswahrnehmung nicht aufgehe, dass sie fremd und sperrig sei. Solche Kunstwerke perturbierten Wahrnehmung und Denken und forderten zur kritisch-konstruktiven Reflexion und ggf. zum Überschreiten von Tradition und Glauben auf (Burrichter/Gärtner 2014, S. 108-157).

Drittens erweise sich Kunst als mehrdeutig, als fluide und verbal nicht eindeutig fassbar. Anders als die auf Eindeutigkeit zielende dogmatische Sprache besäßen Kunstwerke einen sprachlich und rational teils nicht aufzulösenden „Mehrwert“, der geeignet sei, dem Leben und Glauben individuellen Ausdruck zu verleihen. Dieses Merkmal sei für die theologische Reflexion und religiöse Selbstexpression bereichernd, denn das, was Leben und Glauben zutiefst präge und sich oftmals einer verallgemeinerbaren begrifflichen Definition entziehe, sei auf solche, auch non-verbale Ausdrucksformen angewiesen.

Zahlreiche theoretische und praxisorientierte Bild-didaktiken unterstreichen dieses Potenzial von Kunst im RU. Dass aber diese Bedeutungszuschreibungen – im Sinne von Wolfgang Ullrich – zugleich die Tendenz haben, nahezu einem (unreflektierten) Glaubensakt in die Wirkkraft von Kunst gleichzukommen, unterstreichen Problemstellungen, die im Umgang mit Kunst durchaus auch auftreten.

## Problematik beim Umgang mit Kunst im RU

Auf vier problematische Aspekte beim Einsatz von Kunst im RU sei diesbezüglich hingewiesen.

Erstens können auch non-verbale, polyseme Kunstwerke nicht die Spannung von Darstellung bzw. Ausdruck auf der einen und Nicht-Darstellbarkeit des Göttlichen auf der anderen Seite auflösen. Denn das Göttliche entzieht sich selbstredend auch künstlerischen Ausdrucksformen. Wo dies ignoriert wird, werden Kunstwerke zum Götzen, zu „Heilsbringern“, die in der jüdisch-christlichen Tradition keine Grundlage finden. Hierin liegt auch die durchgän-

gige Skepsis gegenüber Bildern in den monotheistischen Religionen begründet. Kunstwerke mit Heilsversprechen zu belegen, wie dies Wolfgang Ullrich beschreibt, ist theologisch hochgradig bedenklich.

Jeglicher didaktisch motivierter Umgang mit Kunst funktionalisiert oder didaktisiert diese. Eine zweckfreie Betrachtung von Kunst im Unterricht, die der genuinen Zweckfreiheit von Kunst entspräche, ist kaum denkbar. Der Einsatz von Kunst im RU muss daher zweitens eine Balance finden zwischen didaktischen Zielsetzungen und Freiheit der Werke. Oft genug jedoch werden Kunstwerke in enge, thematisch orientierte Zielsetzungen eingebunden, bei denen die Werke zum Hilfsinstrument degradiert werden. Besaß Kunst in der Geschichte des Christentums vielfach die Rolle der „*ancilla theologiae*“, so wird Kunst in solchen religionspädagogischen Settings zur „*ancilla didacticae*“.

Drittens zeigen empirische Studien auf, dass die Fähigkeit, Kunstwerke in ihrer Mehrdeutigkeit zu erschließen, teilweise nur gering ausgeprägt ist (Gärtner 2014, im Erscheinen). So setzen sich z. B. Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht gerne mit Kunst auseinander, da sie der Auffassung sind, diese sei beliebig zu interpretieren und es gäbe dabei kein richtig und falsch. Bilder seien daher eine angenehme, einfache Alternative zur Arbeit an Text und Begriff. Zugleich unterlaufen die Lernenden in ihrer Rezeption häufig die Komplexität der Werke, indem sie weniger Anstrengung in deren Erschließung setzen. Es ist in dieser Hinsicht fraglich, ob sie damit das beschriebene künstlerische Potenzial ausschöpfen, wenn sie in der Betrachtung von Kunst primär eine subjektive, angenehme Zerstreuung sehen.

Damit geht eine vierte Problematik einher. Das Sperrige und Fremde der Kunst motiviert zur kritischen Auseinandersetzung und ggf. Transformation von Glaube und Leben. Wieviel Fremdheit und Sperrigkeit ist aber in Hinblick auf religiöse Bildungsprozesse angemessen? Wie viel Transformation ist möglich, wie viel Anschluss an tradierte Ausdrucksformen nötig, damit die Auseinandersetzung mit Kunst nicht ins Beliebige, ins Subjektivistische, Synkretistische abgleitet? Benötigen in Anbetracht der gegenwärtigen individualisierten und pluralisierten Religiosität Schülerinnen und Schüler überhaupt mehrdeutige Kunstwerke, an denen sie ihre eigene Religiosität ins Fließen bringen oder wäre religionspädagogisch die Auseinandersetzung mit eindeutigen Positionen nicht vielmehr förderlich? Wieviel Weitung und wieviel Schließung bedürfen heutzutage religiöse Bildungsprozesse? Hierin kommt die grundlegende Spannung zwischen individuellen und tradierten künstlerischen Artikulationen zum Ausdruck. Diese Spannung ist in historischer Perspektive nicht unbekannt, tritt gegenwärtig jedoch angesichts der weitgehend individualisierten Religiosität und ästhetischer Orientierung in unübersehbarer Schärfe zutage.



**Abb. 1:** Thomas Florschuetz, *Ohne Titel* (19.III.86), 1986

© Courtesy Galerie m Bochum und Thomas Florschuetz | © VG Bild-Kunst, Bonn 2014

## Bilddidaktische Konkretionen

In der religionspädagogischen Bilddidaktik hat sich in den letzten Jahrzehnten ein hermeneutischer Dreischritt ausgebildet: Intensive Wahrnehmung und Beschreibung, Analyse der formalen (Bild-) Sprache, Deutung des Werkes unter Rekurs auf die Beschreibung und Analyse. Teils wird dieser Dreischritt mit weiteren Zwischenschritten angereichert, so bei Günter Lange, der von fünf Schritten der Bilderschließung ausgeht: Spontane Bildwahrnehmung, Analyse der Formensprache, Wahrnehmung der eigenen Gefühle und Assoziationen, Analyse des Bildgehalts, Identifikation mit dem Bild (Lange 2002, 43f).

Derartige mehrschrittige Herangehensweisen an künstlerische Objekte sind auch in der Praxis weitgehend etabliert und tragen zur Wahrnehmung und Wertschätzung der Kunstwerke bei. Allerdings treten die damit verbundenen Problemstellungen in letzter Zeit empirisch verstärkt in den Blick (Brenne/Gärtner [Hg.] 2014, im Erscheinen). Denn zum einen verleitet die Orientierung an diesem Verfahren zu einem eher antrainierten, häufig im Frontalunterricht durchgeführten Abarbeiten der Schritte, wohinter die Erfahrungs- und Schülerorientierung teils zurücktritt (Gärtner 2014, im Erscheinen). Zum anderen erweist sich vielfach die Rückbindung der Interpretation an die Beschreibung und Analyse als schwierig. Auch wenn z. B. Schülerinnen und Schüler einen Text oder ein Bild intensiv wahrgenommen und analysiert haben, interpretieren sie das Objekt anschließend häufig losgelöst von ihren

Arbeitsergebnissen oder beziehen sich nur selektiv hierauf. Begründet wird dieses Vorgehen mit der Mehrdeutigkeit ästhetischer Objekte, bei deren Interpretation es kein „richtig“ und „falsch“ gäbe. So führt eine Zehntklässlerin in einem Interview aus: Bei „so Bildern, da hat man mehr Freiheit. Also man kann da ja selber auch so mehr ähm hineininterpretieren, als wenn man jetzt diesen, diese Textvorgabe so hat“ (Gärtner 2014, im Erscheinen).

Hierin kommt die Ambivalenz ästhetischer Polysemie in (religiösen) Lernprozessen deutlich zum Ausdruck. Die Mehrdeutigkeit und semantische Dichte trägt dazu bei, dass Kinder und Jugendliche individuelle Deutungen vor dem Hintergrund ihres eigenen Glaubens und Lebens entfalten können. Gerade dieser „Mehrwert“ ist ein zentraler Aspekt, der Kunst in religiöser Bildung so bedeutsam macht. Andererseits unterlaufen Schülerinnen und Schüler mit ihrem „Hereininterpretieren“ vielfach die Komplexität dieser Werke, indem sie – tendenziell selektiv – ihre Rezeption eher assoziativ ausrichten. Damit werden sie den künstlerischen Arbeiten nicht immer gerecht. Zudem neigen sie dazu, sich und ihre Weltsicht im Kunstwerk selbst zu spiegeln, Kunst fungiert dann als Selbstbespiegelung, was (religiöses) Lernen eher behindert als fördert.

Dies darf jedoch nicht dazu führen, Werkinterpretationen auf Eindeutigkeit hin auszurichten und diese in den Dienst religiöser Vermittlungspraxis zu stellen. Ebenso wenig wie die Mehrdeutigkeit der Werke in Beliebigkeit ausgedehnt werden kann, sollte sie auf Eindeutigkeit hin

eingengt werden. Der Umgang mit Kunst beschreibt somit in der Praxis einen schmalen Grat zwischen dem „Abgrund“ Beliebigkeit und „Hereininterpretieren“ auf der einen und dem „Abgrund“ didaktische Verzweckung und Instrumentalisierung auf der anderen Seite.

Sowohl Beobachtungen im Religionsunterricht als auch Diskussionen in der Kunstpädagogik deuten darauf hin, dass Lernprozesse mit Kunst dann erfolgreich sind, wenn individuelle Werkinterpretationen didaktisch-methodisch an das konkrete Werk in seiner Komplexität rückgebunden werden, wobei insbesondere handlungs- und produktionsorientierte, performative Aneignungsverfahren nahe liegen. Exemplarisch sei diesbezüglich auf kunstpädagogische Verfahren verwiesen, die unter der Überschrift „Künstlerische Bildung“ lose zusammengefasst werden können und anfänglich auch in der Religionspädagogik rezipiert werden (Gärtner 2011, S. 130-149). Hierbei werden Inhalte, Themen und didaktisch-methodische Zugangsweise aus den (insbesondere zeitgenössischen) Kunstwerken selbst entwickelt. Ziel ist es, die Heranwachsenden didaktisch-methodisch bereits im Rezeptionsprozess performativ, ästhetisch-handelnd zu involvieren: Zeichnen, Collagieren, Sammeln, Recherchieren, (sich) Inszenieren, ästhetisch Intervenieren oder Transformieren können dabei didaktische Handlungsweisen darstellen, die dazu beitragen, dass Kunstbetrachtung, Analyse, Interpretation und Aneignung nicht länger voneinander getrennte Phasen sind, sondern miteinander verbundene Tätigkeiten, die sich wechselseitig durchdringen. An zwei Beispielen sei dies verdeutlicht.

Zum Bild „Christus und die Sünderin“ (1917, 150 x 128,5 cm, St. Louis, City Art Museum) von Max Beckmann erhalten die Schülerinnen und Schüler folgenden Auftrag: „Betrachten Sie das Bild intensiv und bilden Sie dazu ein Standbild. Überlegen Sie anschließend, wie sich die Frau fühlt und was sie denkt. Entwerfen Sie einen inneren Monolog, in dem Sie mögliche Gedanken der Frau schriftlich formulieren. Benutzen Sie dazu die Ich-Form.“ Die Aufgabe können die Schülerinnen und Schüler nur lösen, wenn Sie das Bild in seiner formalen Gestaltung intensiv wahrnehmen – insbesondere, wenn Ihnen der Titel nicht mitgeteilt wird. Durch die Identifikation mit der Bildfigur werden die Schülerinnen und Schüler zugleich in das Bild mit „hineingezogen“. Sachanalyse, Interpretation und persönliche Positionierung gehen in diesem Beispiel miteinander einher, was zugleich jedoch gewisse bilddidaktische Vorerfahrungen und Kompetenzen voraussetzt.

Die unterrichtliche Erschließung des vierteiligen Werks von Thomas Florschuetz (Ohne Titel, 1986, vierteilig, Baryt-Prints, je 50 x 50 cm; Abb. 1) setzt beim Interesse der Kinder an ihrem eigenen Körper ein (Uhlig 2005, 175-182). Die Schülerinnen und Schüler erproben in einem ersten Schritt einen neuen Blick auf den eigenen und fremden Körper, z. B. durch Lupen oder Detailaufnahmen mit dem Fotoapparat. Anschließend wird das Werk von Florschuetz erschlossen. Diese isolierte Ansicht der ein-

**Abb. 2:** Schülerarbeit, 3. Klasse  
Aus: Bettina Uhlig, Kunstrezeption in der Grundschule, S. 369  
© Kopaed Verlags-GmbH, München und Bettina Uhlig

zelen fotografierten Körperteile weckt die Neugier der Kinder und motiviert sie zu weiteren Erkundungen. Sie fragen dabei auch nach den künstlerischen Strategien und zeigen Interesse an der Arbeitsweise und Biografie des Künstlers. In einer Praxisphase arbeiten die Kinder mit Fotos ihrer eigenen Körperrauschnitte weiter, sortieren diese in Gruppen zu neuen Konstellationen, entwickeln eigene Zuordnungen und Kompositionen (Abb. 2). Methodisch greift die Unterrichtsgestaltung das Interesse der Kinder an Puzzeln, Sammeln und Ordnen auf. Während anfänglich das Zusammenfügen der Bildteile

auf Figürliches fokussiert ist, treten nach und nach formale Gestaltungsprinzipien in den Blick der Kinder, wobei Symmetrie ein wichtiges Ordnungsprinzip ist. Auch hier gehen Rezeption und Produktion zusammen, es werden affektive mit stärker reflexiven Phasen verwoben. Dies führt sowohl zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Werk als auch zu einer intensiven Auseinandersetzung mit sich selbst: Schüler- und Bildorientierung gehen so miteinander einher.

## Literatur

- Brenne**, Andreas/Gärtner, Claudia (Hg.): Kunst im RU. Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren, Stuttgart 2014 (im Erscheinen)
- Burrichter**, Rita: ‚Du sollst dir ein Bild machen‘ – religiöses Lernen im Horizont ästhetischen Lernens, in: Vorst, Claudia u. a. (Hg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule, Frankfurt a.M. u. a. 2008, S. 99-119
- Burrichter**, Rita/Gärtner, Claudia: Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht, München 2014
- Gärtner**, Claudia: „Bei Bildern hat jeder andere und eigene Wahrnehmungen“. Was und wie lernen Schüler/-innen, wenn sie Bilder im RU erschließen?, in: Brenne/Gärtner (Hg.): Kunst im RU, Stuttgart 2014 (im Erscheinen)
- Gärtner**, Claudia: Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe, Freiburg u.a. 2011
- Lange**, Günther: Bilder zum Glauben. Christliche Kunst sehen und verstehen, München 2002
- Lange**, Günther: Umgang mit Kunst, in: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Göttingen 1998, S. 247-261
- Michael Künne**: Bildbetrachtung im Wandel. Kunstwerke und Photos unter bilddidaktischen Aspekten in Konzeptionen westdeutscher evangelischer Religionspädagogik, Münster 1999
- Stock**, Alex: Bilderfragen. Theologische Gesichtspunkte, Paderborn 2004
- Stock**, Alex: Ist die bildende Kunst ein locus theologicus?, in: ders. (Hg.): Wozu Bilder im Christentum. Beiträge zur theologischen Kunsttheorie, St. Ottilien 1990, S. 175-181
- Uhlig**, Bettina: Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik. Schriftenreihe Kontext Kunstpädagogik Band 3, München 2005
- Ullrich**, Wolfgang: An die Kunst glauben, Berlin 2011

*Prof. Dr. Claudia Gärtner ist Professorin für Praktische Theologie/Religionspädagogik im Institut für Katholische Theologie der Fakultät Humanwissenschaften und Theologie an der Universität Dortmund.*