

# MIT BILDERN GOTT UND WELT BE-GREIFBAR MACHEN?

## Potenziale und Herausforderungen der Bilddidaktik

Claudia Gärtner

### 1. Christentum als Bildreligion

Angesichts der Allgegenwart von Bildern ist es nahezu unvorstellbar, dass es in den ersten Jahrhunderten im Christentum keine Bilder gab. Das alttestamentliche Gottesbildverbot sowie die Abgrenzung von der bildmächtigen römischen und hellenistischen Religion und Kultur unterbanden eine christliche Bilderpraxis. Erst ab dem 3. Jahrhundert wurden Bilder aus dem kulturellen Umfeld übernommen, Kreuzigungsdarstellungen finden sich nicht vor dem Ende des 4. Jahrhunderts. Spätestens seit Papst Gregor der Große um 600 den Bildern einen didaktischen Wert zumisst, sind Bilder im Christentum ein fester Bestandteil. Sie dienen fortan der Erinnerung und Tradierung der christlichen Botschaft. Insbesondere im Mittelalter werden Bildformate entwickelt, die ganz der *memoria passionis* dienen und die Gläubigen motivieren, die Leidensgeschichte Jesu Christi als spirituelle Übung immer wieder zu meditieren und so in die Nachfolge Christi zu treten. Die Betrachtung war eine geistige Pilgerschaft mit den Augen, anhand derer sich die Seele „bilden“ sollte. Dass „Bildung“ etymologisch von „Bild“ abstammt, ist nicht zuletzt diesen mittelalterlichen Vorstellungen von religiösem Sehen und Bild geschuldet, wie bei Meister Eckhart deutlich wird.<sup>1</sup> Das Potenzial von Bildern für religiöses Lernen hat auch Luther nicht grundlegend in Frage gestellt. Zwar lehnt er deutlich die Bildverehrung ab, betont aber auch explizit den Nutzen von Bildern, wenn diese Zeugnis vom christlichen Glauben ablegen, das Gedächtnis fördern oder Zeichen des Heiligen in der Welt sind. Buchillustrationen, Lehrbilder oder Gemälde mit biblischen Geschichten finden daher seine Wertschätzung.<sup>2</sup>

Das Christentum ist jedoch nicht nur eine Bildreligion, sondern, wie die meisten Religionen, zutiefst auch durch andere Sinne wahrnehmbar: Lieder, Symbole, Riten u.v.m. sind integrale Bestandteile von Religionen. Ohne Kompetenzen zur Erschließung dieser sinnhaften Bilder, Objekte und Vollzüge sind zentrale Dimensionen des Religiösen nicht zugänglich. Daher werden Bilder in der Religionspädagogik oftmals auch unter dem weiteren Begriff des „ästhetischen Lernens“ reflektiert. Und so ist es auch folgerichtig, dass im vorliegenden Heft nicht allein Bilder bzw. Kunstwerke, sondern breiter unterschiedliche leibliche und visuelle Objekte betrachtet werden, wie z. B. Tattoos, Kalligrafie, Ikonen, Selfies oder Instagram.

Im Folgenden soll anhand eines zeitgenössischen Kunstwerks dieser Spur nachgegangen und aufgezeigt werden, wie entgrenzt der Bildbegriff derzeit ist. Dabei sollen in einem zweiten Schritt die religionsdidaktischen Herausforderungen skizziert werden, die für die Bilddidaktik aus dieser Ausweitung des Bildbegriffs resultieren.

Prof. Dr. Claudia Gärtner ist Professorin an der TU Dortmund für die Bereiche der Praktischen Theologie und Religionspädagogik. Ihre Haupt-Forschungsgebiete sind vor allem die Bild- und Kirchengeschichtsdidaktik, das (inter-)religiöse Lernen in und außerhalb von Schule und die fachdidaktische Unterrichts- und Entwicklungsforschung.

#### Wichtige Veröffentlichung zum Thema:

- Claudia Gärtner/Rita Burcher: *Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht*, München 2014
- Claudia Gärtner/Stefan Gärtner: *Was die Stunde schlägt. Eine ästhetisch-theologische Zeitansage mit Kunst*, Ostfildern 2019

### 2. Ich sehe was, was du nicht siehst! Das Unsichtbare sichtbar machen

In vielen ihrer Werke greift die niederländische Künstlerin Femke Herregraven das Bildformat von mittelalterlichen Flügelaltären auf.<sup>3</sup> Bei ihr – wie auch bei zahlreichen anderen zeitgenössischen Künstlerinnen und Künstlern – wird deutlich, wie stark die christliche Kunst und Seh-Kultur nicht nur den Bildungsbegriff, sondern auch die Kunst bis in die Gegenwart hinein prägt. In der Bildserie „Hinged Collision“ (vgl. Abb. 1) verwendet sie Server Racks, das sind Metallrahmen, die der Aufbewahrung von Computerservern dienen. Diese Rahmen versieht Herregraven mit Scharnieren, die sie mit schwarzen Holzplatten füllt, die wiederum in kleinere Bildflächen unterteilt sind. So erhält sie eine Bildkomposition, die an Flügelaltäre erinnert und dadurch eine Leserichtung erhält. Als Betrachterin begebe ich mich auf die Suche nach einer Bilderzählung, die sich wie in einem Comic in unterschiedlichen Bildfeldern entfaltet. Doch auf den Flächen sind keine figurativen Bilder zu erkennen, eher abstrakte, oftmals ornamental wirkende Reliefstrukturen, die keine Narration ergeben. Auch

<sup>1</sup> Vgl. Pazzini, Karl-Josef: *Bilder und Bildung*, Münster 1992.

<sup>2</sup> Vgl. Lentjes, Thomas: *Zwischen Adiaphora und Artefakt*, in: Hoeps, Reinhard (Hg.): *Handbuch der Bildtheologie*. Bd. 1, Paderborn 2007, 213-240, 220.

<sup>3</sup> Vgl. ausführlich Gärtner, Claudia/Gärtner, Stefan: *Was die Stunde schlägt*, Ostfildern 2019.

die einheitliche schwarze Farbgebung bietet keine Erschließungshilfen an. Die visuelle Oberflächenstruktur lässt einen wörtlich nur schwarz sehen.

Die Arbeiten von Herregraven lassen sich jedoch nicht auf die sichtbare Bildstruktur begrenzen, diese ist vielmehr das Ergebnis eines künstlerischen Prozesses, der genuiner Teil des Bildes ist. Die ornamentalen Reliefstrukturen sind maschinell gefräst. Die Künstlerin speist die Fräsmaschinen mit digitalen Informationen, die in ganz anderen Kontexten gewonnen werden, wie z. B. Börsen- und Wetterdaten. Damit verweist sie auf ein System der Bildentstehung, das allgegenwärtig ist, aber oftmals nur unzulänglich reflektiert wird. Es gibt kaum einen Lebensbereich, in dem keine digitalen Daten gesammelt werden. Diese Daten werden in der Regel in Bilder übersetzt, damit sie für Menschen überhaupt lesbar werden. So entstehen Animationen zum Regenradar, Börsengrafiken oder Herzfrequenzkurven. Es entstehen Bilder, die rein instrumentell unserem Verständnis dienen, ohne ein direktes Abbild in der Realität zu besitzen.

Diesen Prozess der Bildwerdung greift Herregraven auf. Dabei untersucht sie in ihren Arbeiten insbesondere die Zusammenhänge von Ökonomie und Ökologie, wie etwa das Phänomen, dass man sich gegen Naturkatastrophen versichern kann. Hierbei wird mit sogenannten Katastro-

phenanleihen an der Börse spekuliert: man wettet also darauf, wann und wo das Unglück zuschlägt und hofft auf einen Gewinn. Diese Versicherungen werden somit Teil eines Finanzsystems, das seinerseits auf eine Krise zusteuert. Herregraven macht darauf aufmerksam, dass wir uns angesichts der Datenströme kaum noch ein Bild von den hiermit verbundenen Vorgängen machen können. So hat die Künstlerin selbst auch keinen Einfluss mehr darauf, wie die Reliefs aussehen, die die digital gesteuerte Maschine in die Holzplatten fräst. Die digitalisierte, hyper-schnelle Gestaltung von Welt entzieht sich weitgehend unserem Verständnis, obwohl wir stets von (vermeintlichen) Bildern dieser Welt umgeben sind. Wer verfügt über sie und hat die Macht sie zu erstellen und zu deuten?

Interessanterweise wählt Herregraven das Bildformat von Flügelaltären. Wie ein mittelalterliches Gemälde kann „Hinged Collision“ zum Innehalten, vielleicht sogar zur meditativen Betrachtung motivieren, und zwar gerade weil die Bildgestaltung an Flügelaltäre erinnert. Doch die schwarzen Bildflächen bergen keine religiösen Heilsgeschichten. An deren Stelle tritt bei der Künstlerin als „allgegenwärtige Metaerzählung“<sup>44</sup> das Finanzwesen, das in einer nicht mehr begreifbaren und nur noch bedingt steuerbaren Digitalisierung ökonomische und ökologische Systeme miteinander verknüpft und rein selbstbezüglich immer weiter fortsetzt. An die Stelle der

Abb. 1: Femke Herregraven: *Hinged Collisions – Why humans weep*, 2018, Installationsansicht Westfälischer Kunstverein; Foto: Thorsten Arendt

Erlösung tritt bei Herregraven die Katastrophe, der drohende globale Kollaps. „Hinged Collision“, also klappbarer Zusammenprall, nennt sie ihre Werkserie. Ihre Arbeiten können als ein künstlerischer Versuch verstanden werden, diese beängstigenden Prozesse zumindest sichtbar zu machen.

### 3. Bilddidaktische Potenziale und Herausforderungen

An diesem zeitgenössischen Kunstwerk lassen sich exemplarisch Potenziale und Herausforderungen einer Bilddidaktik erkennen.

- a) Bilddidaktik kann nicht auf das klassische zweidimensionale Tafelbild begrenzt werden. Vielmehr ist heutzutage von multimedialen ästhetischen Objekten auszugehen, die crossmediale Bezüge aufweisen. So bezieht sich Herregravens Arbeit z. B. sowohl auf Flügelaltäre als auch auf die Erzählform des Comics. Ihr Werk umfasst auch nichtvisuelle Dimensionen, wie die Verarbeitung digitaler Daten und setzt kein künstlerisches oder handwerkliches Geschick voraus, sondern überlässt die Gestaltung einer Fräsmaschine. Etablierte Methoden der Bildbetrachtung, wie z. B. die in der Religionsdidaktik verbreiteten „Fünf Stufen der Bildbegegnung“<sup>5</sup> von Günter Lange greifen bei solchen Kunstwerken nur noch bedingt. Vielmehr müssen über die intensive Betrachtung und Beschreibung von Werken oftmals auch Kontexte, Entstehungsprozesse und ggf. auch Künstler\*innentheorien mit in die Erschließung einfließen. Wie cross- oder multimediale, teils auch konzeptionell ausgerichtete Werke in Lernsettings angemessen präsentiert werden können, ist dabei immer wieder eine Herausforderung.
- b) Im Zentrum von Herregravens Arbeiten steht die Frage, wie etwas überhaupt zum Bild werden kann. Wie lassen sich die unendlich komplexen ökonomischen und ökologischen Prozesse, die derzeit unsere Welt prägen, anschaulich oder begreifbar machen? Sind Bilder nicht ungeeignet, wenn sie visuell festhalten wollen, was die Welt derzeit im Innersten zusammenhält? Herregraven thematisiert in ihrer Arbeit diese bildtheoretischen Fragen, indem sie konsequent auf figurative Abbildungen verzichtet und damit eben kein festes Bild zeichnet. Der Kunstwissenschaftler Gottfried Boehm hat für so eine künstlerische Strategie den Begriff des „internen Ikonoklasmus“ geprägt, der für ihn ein Wesensmerkmal moderner Kunst darstellt.<sup>6</sup> Darunter versteht er bildimmanente Prozesse moderner Kunst, die ihre eigenen Fundamente immer wieder selbst zerstören, um zu neuen Bildfindungen zu kommen. Interessanterweise wird bei diesem internen Ikonoklasmus immer wieder explizit auf das biblische Bilderverbot verwiesen. Kunst, die sich der Grenzen ihrer Darstellbarkeit bewusst ist, die sich bei dem Versuch, das Undarstellbare darzustellen, selbst wieder in Frage stellt, ist dann gerade dadurch für die Darstellung von Unsagbarem, Gestaltlosem, Nicht-

sichtbarem offen, „indem das konkret Erscheinende über sich selbst hinausweist auf etwas anderes, auf ein ‚Transzendentes‘.“<sup>7</sup> In dieser Hinsicht kann moderne und zeitgenössische Kunst auch religiöses Potenzial besitzen, wenn sie um die Darstellung des ansich Unfassbaren und Unsagbaren ringt, ohne dabei jedoch den Abstand zwischen Bild und dem an sich nicht Darstellbaren zu unterlaufen.

- c) Die Gegenwartskultur knüpft nicht nur an das Bilderverbot an, sondern teilweise auch an dezidiert christliche Motive oder Bildstrukturen, wie in „Hinged Collision“. Eine Auseinandersetzung hiermit kann aufschlussreiche Kontinuitäten und Transformationen im Bereich des Religiösen aufzeigen. So wird bei Herregraven deutlich, dass sie gerade keine Heilsgeschichte, sondern einen Kollaps erwartet. Aus Leid und Tod folgt nicht Erlösung, sondern Katastrophe. Ähnliche Tendenzen lassen sich in vielen Kunstwerken entdecken. Greifen diese auf die christliche Bildgeschichte zurück, so geschieht dies weitgehend selektiv: Sucht man nach religiösen Spuren in der Kunst, so findet man primär anthropologische und existenzielle Fragen nach Leid und Tod, teils auch nach Transzendenz und Spiritualität, die in der Gegenwartskunst gestellt werden.<sup>8</sup> So greift z. B. die belgische Künstlerin Berline de Bruyckere mit ihrer Werkserie „Schmerzensmann“ explizit auf eine christliche Motive zurück. Ihre Arbeiten erinnern in Titel und Bildsprache an die Kreuzigung Jesu. Zugleich rufen ihre Skulpturen, in denen sie Abgüsse menschlicher Körper als Hülle auf Pfähle hängt, Bilder von gefolterten und getöteten Menschen hervor, wie diese aus Kriegsgebieten medial vermittelt werden. Hier trägt das Bildmotiv des Kreuzestodes das gegenwärtige Leiden der Menschen mit.

Andere christliche Kernthemen sind hingegen selten noch bildwürdig – oder sie werden kritisch, teils ironisch eingespielt.<sup>9</sup> Arbeiten wie z. B. von Michael Triegel, der intensiv die christliche Ikonografie in Form und Stil wieder aufgreift und hintergründig transformiert, sind hingegen äußerst selten (vgl. Abb. 2). So weist der Künstler in dem Werk „Menschwerdung“ durch den Kranz aus Totenschädeln, die um einen Embryo kreisen, auf den Zusammenhang von Weihnachten und Ostern hin.

Für den religionsdidaktischen Umgang resultiert hieraus zweierlei. Zum einen können existenzielle Fragen nach Leid und Tod, nach dem Sinn des Lebens und teils auch nach Gott in religiösen Bildungskontexten mit modernen und zeitgenössischen Bildern



Abb. 2: Michael Triegel, Menschwerdung, 2017  
© VG Bild-Kunst, Bonn 2019

thematisiert werden, wobei die ästhetischen Antwortversuche durchaus aus christlicher Perspektive zu einer kritischen Auseinandersetzung reizen. Zum anderen lässt sich religionsdidaktisch auch reflektieren, warum Fragen nach z. B. Erlösung, Auferstehung und Ostern, nach Trinität oder Gottessohnschaft aus der Gegenwartskultur verschwunden zu sein scheinen.

d) Herregravens Arbeiten, wie auch viele andere zeitgenössische ästhetische Objekte, verdeutlichen, wie wir durch Digitalisierung einer enormen Bilderflut ausgesetzt sind, die zugleich Wirklichkeit interpretiert oder ggf. auch manipuliert. Bildern ist somit kaum noch zu trauen. Es bedarf hoher ästhetischer Kompetenzen, um hiermit kritisch produktiv umgehen zu können. Eine ästhetisch orientierte Religionsdidaktik ist daher

aufgefordert, an einem entsprechenden Kompetenzerwerb mitzuwirken. Hierzu richtet sich wahrnehmungsorientiertes religiöses Lernen an der antiken Dreiteilung „aisthesis“, „poiesis“ und „katharsis“ aus.<sup>10</sup> Dabei zielt der griechische Begriff „aisthesis“ (wörtlich: Wahrnehmung) auf die Bildung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit. Es geht hierbei um die Sensibilisierung der Sinnlichkeit, um die Infragestellung und Irritation von gewohnter Wahrnehmung, um neue Perspektiven auf die Welt und auf sich selbst. Verlangsamung der Wahrnehmung ist hierbei ein zentrales methodisches Leitmotiv. „Poiesis“ (wörtlich: machen) weist auf die ästhetische Gestaltung von Wirklichkeit und zielt darauf, Welt und Selbst mitzugestalten. Mit leichten inhaltlichen Verschiebungen zum antiken Verständnis von „katharsis“ (wörtlich: Reinigung) geht ästhetisches Lernen zudem davon aus, dass es kritisches Bewusstsein fördert, zu kritischem Urteilen be-

fähigt und die Menschen für humaneres Urteilen und Handeln sensibilisiert. Gerade in Hinblick auf (digitale) Bildkompetenzen ist eine kritische Urteilsfähigkeit von entscheidender Bedeutung.

- e) Die (digitalen) Bilderfluten, auf die Herregravens Arbeiten hinweisen, sind oftmals ökonomisiert und den entsprechenden Logiken unterworfen. Instagram, Snapchat und Co. funktionieren als Bildkommunikation, die jedoch im Hintergrund weitgehend darauf ausgerichtet ist, Daten zu sammeln, um diese dann ökonomisch auszuwerten. Dies hat zum einen Auswirkungen auf unsere Weltwahrnehmung, denn digitale Bilder setzen auf eine starke Oberflächenästhetisierung, in der das schöne, makellose Bild dominiert und fasziniert. Zum anderen beeinflusst es unsere ästhetische Urteilskompetenz, indem diese durch Likes geprägt und durch intransparente Logarithmen gefiltert wird. Wie viele Likes bekäme wohl die „Granduca“ von Dorothee Golz (vgl. Abb. 3)? In ihren „digital paintings“ lässt die Künstlerin bewusst die Grenzen zwischen Gemälde und Digitalfotografie, zwischen Madonna und Model, zwischen Jungfräulichkeit und Erotik, zwischen Unversehrtheit und Verletzlichkeit verschwimmen.<sup>11</sup> Ihr Bild zitiert zum einen Raffaels „Madonna del Granduca“ (1505) im Hintergrund, zum anderen spielt sie auf die allgegenwärtigen, perfekt inszenierten Körper an, indem sie das Gesicht von Raffaels Madonna integriert. Golz blendet beide Bilder übereinander, so dass sie sich wechselseitig hinterfragen und dekonstruieren.

Um die Mechanismen des schönen, verführerischen Scheins zu entlarven, bedarf es einer kritischen Urteilsfähigkeit in einer ästhetisierten und ökonomisierten Lebenswelt. Diese zu erwerben, ist eine zentrale Herausforderung ästhetischen Lernens. Ästhetisches und kritisch-politisches Lernen greifen somit eng ineinander, wie in „Hinged Collision“ und „Granduca“ deutlich wird.<sup>12</sup>

- f) Entgegen der Annahme, ästhetisches Lernen sei eine angenehme Abwechslung vom ansonsten kognitiv anstrengenden, textlastigen RU, erweist sich ästhetisches Lernen als voraussetzungsreich, anspruchsvoll. Denn ohne kunstgeschichtliche Kenntnisse, ohne die Fähigkeit, Bildstrukturen zu erkennen oder zu benennen, bleibt z. B. die Arbeit von Herregraven eine rätselhaft schwarze Fläche. Ohne die Bereitschaft, sich auf „Hinged Collision“ emotional einzulassen, bleibt die Arbeit subjektiv belanglos, ohne die digitale und ökonomische Kontextualisierung des Kunstwerks bleibt das Werk unkritisch und unpolitisch. Dass Kunstwerke in religionsdidaktischen Settings oftmals unterkomplex wahrgenommen werden und somit auch die Lernergebnisse teils ernüchternd sind, zeigen empirische Erkundungen im Religionsun-

<sup>4</sup> Vgl. Westfälischer Kunstverein: *Femke Herregraven. A reversal of what is expected* (Ausstellungsflyer), Münster 2018.

<sup>5</sup> Vgl. Lange, Günther: *Bilder zum Glauben*, München 2002, 26-45.

<sup>6</sup> Vgl. Boehm, Gottfried: *Ikonomik und Transzendenz*, in: Wieland Schmied (Hg.): *GegenwartEwigkeit. Spuren des Transzendenten in der Kunst unserer Zeit*, Stuttgart 1990, 27-34.

<sup>7</sup> Ebd., S. 11-26, 15f.

<sup>8</sup> Burrichter, Rita/Gärtner, Claudia: *Mit Bildern lernen*, München 2014, 158-167.

<sup>9</sup> Vgl. ebd., 172-180.

<sup>10</sup> Vgl. Hilger, Georg: *Ästhetisches Lernen*, in: ders./Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2007, 305-31.

<sup>11</sup> Vgl. Golz, Dorothee: *digital paintings*, Innsbruck/Wien 2014; *Reliqte, reloaded: Zum Erbe christlicher Bildwelten heute*, (Ausst. Kulturzentrum bei den Minoriten; vgl. <http://www.kultum.at/?d=reliqte-reloaded-1>).

<sup>12</sup> Vgl. Gärtner, Claudia: *Ganz schön politisch: Ästhetisch orientierter Religionsunterricht*, in: dies./Herbst, Jan (Hg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik?*, Berlin 2020, im Erscheinen.

<sup>13</sup> Vgl. Brenne, Andreas /Gärtner, Claudia (Hg.): *Kunst im Religionsunterricht – Funktion und Wirkung*, Stuttgart 2015.

terricht auf.<sup>13</sup> So zeichnet sich trotz unterschiedlicher Gewichtung und Begrifflichkeit in den Debatten um ästhetisches Lernen als Konsens ab, dass es Kompetenzen in folgenden vier Bereichen bedarf:<sup>14</sup>

- Fingerfertigkeit (Grundfähigkeiten zur Produktion und Rezeption ästhetischer Objekte)
- ästhetische Alphabetisierung (Grundkenntnisse von Kunst, Kultur etc.)
- Selbstaufmerksamkeit (Fähigkeit, sich von ästhetischen Objekten und Vollzügen betreffen, ergreifen zu lassen)
- Sprache (Fähigkeit, ästhetische Erfahrungen und Erkenntnisse zu versprachlichen).

g) Ästhetischem Lernen wird im Inklusionsdiskurs oftmals große Bedeutung zugemessen, auch weil es eine leichte Alternative zum kognitiven RU zu sein verspricht. Die skizzierten hohen Anforderungen verdeutlichen jedoch, dass diese Annahme differenzierter reflektiert werden muss, damit ästhetisches Lernen nicht verharmlost oder banalisiert wird.<sup>15</sup> Differenzierungsbedarf gibt es auch in Hinblick auf Lernende mit Sehbeeinträchtigung, die oftmals Barrieren

in der Auseinandersetzung mit Bildern erleben. Aber dass auch Bilder mit sehbeeinträchtigten Schüler\*innen erschlossen werden können, dazu ermutigen Herreggravens Arbeiten. Denn ihre gefrästen Reliefs laden zu einer tastenden Erschließung ein und tragen auf einem anderen Sinneskanal dazu bei, die Welt im Bild wörtlich zu be-greifen.

<sup>14</sup> Vgl. Dietrich, Cornelia/Krinninger, Dominik/Schubert, Volker: *Einführung in die Ästhetische Bildung*, Weinheim/Basel 2012.

<sup>15</sup> Vgl. Gärtner, Claudia: *Gemeinsamer Lerngegenstand in heterogenen Lerngruppen des Religionsunterrichts?*, in: Lindner, Heike/Tautz, Monika (Hg.): *Heterogenität und Inklusion*, Berlin 2018, 195-215; Gärtner, Claudia/Hans, Anna: „Wenn Löwin und Elefant sich unterhalten.“, in: *Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik*. Bd. 9, Babenhausen 2018, 171-186.