

Artefakte als Gegenstände religiöser Bildung

Religionspädagogische Kartierungen

Claudia Gärtner

Zu meinen frühen Kindheitserinnerungen gehört das Gestalten der Weihnachtskrippe. Die Familienkrippe ist ein Erbstück, die ältesten Gipsfiguren entstammen dem Beginn des 20. Jahrhunderts und wurden sukzessive ergänzt. Ochs und Esel wurden erst in den 1960er Jahren gekauft und sind entsprechend der Wirtschaftswunder-Ästhetik ganz aus Plastik. In den 1970er Jahren wurde der Stall neu gebaut, das verwendete Styropor bildet ungewöhnlich gut isolierte Stallwände. Jahr für Jahr zog ich bereits im Herbst mit meinem Vater in den Wald, um Moos zu sammeln, das einen immergrünen Stallboden darstellte. Doch damit nicht genug: Ich bastelte zusätzliche Krippenfiguren aus Rupfenpuppen mit bayrischer Tracht – und einige Jahrzehnte später ergänzte meine Tochter die Krippe mit Schafen aus Salzteig und Engeln aus Erdnussschalen. Am Höhepunkt der Krippeneuphorie hatten wir sieben Jesuskinder in diversen Behausungen und gefühlt hundert Schafe, von denen mehr als eins verloren ging.

Warum schildere ich diese Erinnerungen? Hierin verdichten sich zentrale Merkmale von Artefakten als Gegenstände religiöser Bildung, die im weiteren Verlauf des Beitrags systematisch entfaltet werden: Artefakte unterstützen die Erinnerung durch ihre anschauliche, teils haptische oder olfaktorische Struktur. Gerade im Bereich frühkindlicher religiöser Erziehung sind Artefakte wichtige Objekte, durch die Kinder angeregt werden, im wörtlichen Sinne mit Religion umzugehen. Entsprechend werden biblische Figuren erstellt und Geschichten hiermit erzählt. Artefakte regen aber auch dazu an, weitergestaltet, transformiert oder neu angeordnet zu werden. Nicht die ehrfürchtige Betrachtung der alten Krippenfiguren, sondern das Erstellen, Anordnen und Neugestalten weckt die Begeisterung für die Krippe. Dabei werden die Figuren transformiert und in andere ästhetische Gestalten und Materialien überführt. Sie sind somit Erinnerung an biblische Erzählungen und religiöse Traditionen, aber fungieren zugleich als deren Aktualisierung und Fortschreibung. Dabei sind ästhetische und religiöse Praktiken untrennbar miteinander verbunden. Ob die Krippenerstellung einer ästhetischen bzw. religiösen Motivation oder einer familiären Traditionsbewahrung entspringt, lässt sich in diesem Beispiel kaum entscheiden. Gerade diese Mehrdimensionalität von Artefakten macht es lohnenswert,

systematisch nach ihrem Beitrag für religiöse Bildung zu fragen. Im Folgenden werden daher die Bedeutungen von Artefakten in vier Kategorien entfaltet. Dabei beschränke ich mich angesichts der Breite des Artefaktbegriffs auf zwei- und dreidimensionale Kunstwerke bzw. Bilder.¹ Diese Begrenzung liegt fachlich nahe, da die Relevanz von Artefakten bislang in der Religionspädagogik nur ansatzweise erforscht ist,² wohingegen der religionspädagogische Einsatz von Bildern deutlich intensiver reflektiert wird. Ziel des Beitrags ist es daher, anhand der vier Kategorien das Feld einer religiösen Bilddidaktik zu kartographieren und auf dieser Grundlage abschließend den Blick erneut auf Artefakte im Allgemeinen auszuweiten.

1. Glaubensvermittlung, Erinnerung und Spiritualität

Das einleitende biografische Beispiel zeigt, wie Kinder über die Krippengestaltung die Weihnachtserzählung kennenlernen und nachhaltig erinnern. In der Geschichte des Christentums ist diese Funktion von Artefakten bereits früh im Horizont der Bilderlehre reflektiert worden. Gregor der Große (um 540–604) schreibt Bildern eine dreifache Funktion zu: Demnach dienen Bilder erstens der Belehrung. Sie sind dabei insbesondere für die Illiterati hilfreich und unterstützen die Lehre und Predigt. Zweitens fördern sie die Erinnerung an die Heilsgeschichte, da sich die Geschichten durch die bildliche Vergegenwärtigung besonders nachhaltig einprägen. Bilder wecken drittens Emotionen, berühren Seele und Herz und begünstigen die Andacht und Meditation.³ Auch nach den 790/791 am Hofe Karls des Großen verfassten Libri Carolini besitzen Bilder eine Erinnerungsfunktion (*memoria*) und Bedeutung für die Ausschmückung (*ornamentum*) des Kirchenraums.⁴ Damit stehen

-
- 1 Vgl. zur nicht unumstrittenen historischen Abgrenzung von Bild und Kunst Hans Belting: *Bild und Kult. Eine Geschichte des Bildes vor dem Zeitalter der Kunst*, München 1990. Ich verwende im weiteren Verlauf weitgehend den Oberbegriff des Bildes.
 - 2 Vgl. Themenheft »Religiöse Dinge«, in: *KatBl* 6/2017; Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver/Roose, Hanna (Hg.): *Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik*, Bd. 10: *Praxis des RU*, Babenhausen 2019; Brieden, Norbert/Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver/Roose, Hanna (Hg.): *Religionsunterricht beobachten. Praktiken – Artefakte – Akteure*, Ostfildern 2022.
 - 3 Vgl. Greg. M. *Ep XIII Ad Serenum Massiliensem Episcopum* (*Patrologia Latina* 77, 1128); Lange, Günter: *Bild und Wort. Die katechetische Funktion des Bildes in der griechischen Theologie des sechsten bis neunten Jahrhunderts*, Paderborn 2¹⁹⁹⁹.
 - 4 Vgl. *Libri Carolini II*, hg. v. Bastgen, Hubert, MGH. *Conc. II. Suppl.*, Hannover/Leipzig 1924, S. 27.87–89; vgl. auch Haendler, Gert: *Epochen karolingischer Theologie. Eine Untersuchung über die karolingischen Gutachten zum byzantinischen Bilderstreit*, Berlin 1958; Schade, Herbert: *Die Libri Carolini und ihre Stellung zum Bild*, in: *ZKTh* 79 (1957), S. 69–78; Jeck, Udo Reinhold: *Libri Carolini*, in: Flasch, Kurt (Hg.): *Hauptwerke der Philosophie. Mittelalter*, Stuttgart 1998, S. 32–59.

die Libri Carolini zwar in der Tradition von Gregor dem Großen, weisen aber insgesamt den Bildern eine eher untergeordnete Funktion zu.⁵ Wichtige mittelalterliche Theologen wie Thomas von Aquin⁶ oder Durandus⁷ unterstreichen die didaktische Funktion von Gregors Bildbegriff. In dieser Perspektive vermitteln Bilder religiöses Wissen, stiften religiöse Identität und tragen zur Glaubensweitergabe bei. Auch Luther maß Bildern eine didaktische und mnemonische Funktion bei.⁸ Dieses Bildverständnis prägt bis heute Teile der Katechese und Religionspädagogik, wenn Bilder oder andere religiöse Artefakte als Medium zur Vermittlung und Erinnerung religiöser Themen und Inhalte verstanden werden. Bilder sind in diesem Verständnis als *ancilla theologiae* der Theologie resp. Kirche untergeordnet und bleiben dies bis weit in das 20. Jahrhundert hinein. Einen besonderen Ort besitzen Bilder daher in illustrierten Katechismen.⁹ Der Einsatz von Bildern zielt hier vor allem auf die Unterweisung in die christliche Lehre, will den Heranwachsenden ein Grundwissen vermitteln und in die Sprache der Kirche einführen. Dazu setzen die Katechismen wie auch entsprechende Lehrtafeln auf die gute Einprägsamkeit und die Motivationskraft von Bildern. Diese werden als besonders kindgerecht betrachtet, da sie die Intelligenz der Heranwachsenden durch die Augen fesseln, die Gemüter durch ausdrucksstarke Bilder bewegen und so Lernprozesse initiieren sollen.¹⁰ Die Auswahl und der Einsatz der Bilder wird entsprechend ihrer katechetischen Funktion differenziert reflektiert: So wird teils eine vereinfachte bildnerische Formsprache für jüngere Kinder ausgewählt, die (emotionale) Bedeutung der Farbigkeit bedacht oder die Mehrdimensionalität von Bildern am Ende einer katechetischen Einheit zur Sammlung des Erlernten eingesetzt.¹¹ An das Lernen mit Bildern wird somit die Hoffnung geknüpft, dass »wenn die mit Mühe auf ihre Hirne plakatierten, abstrakten Definitionen des Katechismus getrocknet und abgelöst sein werden, [den Kindern] am Grund der Seele einige segensreiche Visionen [bleiben], die wir dort zu-

5 Vgl. Stock, Alex: Keine Kunst. Aspekte der Bildtheologie, Paderborn 1996, S. 31.

6 Vgl. Thomas von Aquin: comment. in Sent. Lib 3 dist 9, q 1 art 2.

7 Vgl. Faupel-Dreves, Kirstin: Vom rechten Gebrauch der Bilder im liturgischen Raum: Mittelalterliche Funktionsbestimmungen bildender Kunst im Rationale divinarum officiorum des Durandus von Mende (1230/1–1296), Leiden/Boston/Köln 1999.

8 Vgl. Lentjes, Thomas: Zwischen Adiaphora und Artefakt. Bildbestimmung in der Reformation, in: Hoeps, Reinhard (Hg.): Handbuch der Bildtheologie, Bd. 1, Bild-Konflikte, Paderborn 2007, S. 213–241, hier S. 220f.

9 Saint-Martin, Isabelle: Formen und Funktionen des Bildes im Katechismus, in: Hoeps, Reinhard (Hg.): Handbuch der Bildtheologie, Bd. 2, Funktionen des Bildes im Christentum, Paderborn 2020, S. 236–273.

10 Vgl. Gärtner, Claudia: Religionsunterricht in Deutschland, in: Hoeps, Reinhard (Hg.): Handbuch der Bildtheologie, Bd. 2, Funktionen des Bildes im Christentum, Paderborn 2020, S. 273–291.

11 Vgl. I. Saint-Martin: Formen und Funktionen.

rückgelegt haben«¹². Dieser starke Fokus auf die Glaubensweitergabe wird ab Mitte des 20. Jh.s nach und nach auf breitere didaktische Zielvorstellungen ausgeweitet. Entsprechend treten die stark im Dienste der Katechese stehenden Funktionszuschreibungen der Bilder zurück und es finden auch autonomere Bildwerke sowohl in der Katechese als auch im Religionsunterricht Verwendung (vgl. Kap. 3).¹³

Neben ihrer Bedeutung für Verkündigung und Katechese sind Bilder und Artefakte auch seit Anbeginn für Spiritualität, Andacht und Meditation relevant. Mit Gregor dem Großen gesprochen, sollen sie Emotionen erwecken, Seele und Herz berühren sowie Andacht und Meditation begünstigen. Insbesondere seit dem 13. Jahrhundert entwickelt sich hieraus eine dominante, auf individuelle Spiritualität (*devotio*) zielende Bilderpraxis, die mit dem persönlichen Andachtsbild eine vielfältige Bildproduktion hervorbrachte.¹⁴ Auch der Kirchenraum besaß vermehrt Bildwerke, die der persönlichen Andacht oder spezifischen Andachts- und Gebetsformen dienten, wie Kreuzwegstationen, Marienstatuen oder Bilder mit Ablassfunktion wie die sog. Gregorsmesse.¹⁵ Die reformatorische Bilderkritik ist auch eine Reaktion auf diese vermehrte Bilderpraxis im Kirchenraum.¹⁶ Das Andachtsbild fand zudem in der häuslichen Erziehung seinen Ort. Es diente »dem mystischen Erleben ebenso wie der pragmatischen Frömmigkeit und der häuslichen Erziehung der Kinder. In dieser zeitgebundenen Frömmigkeit wurde der Erwerb eines privaten Andachtsbildes zu einem Akt symbolischer Pflichterfüllung. Der Besitzer erwarb in der ›Hausikone‹ nicht nur ein Instrument der Andacht, sondern auch ein Zertifikat der frommen Gesinnung, die er vor ihr praktizieren sollte. Die Bilder wurden zu äußeren Garanten einer inneren Haltung.«¹⁷

Heute finden in – vornehmlich katholischen und orthodoxen – Gottesdiensten, teils auch in Katechese und Religionsunterricht, Bilder als spirituelle Impulse Verwendung. Inwiefern Bilder diese Funktion jedoch tatsächlich (noch) ausfüllen

12 Abtes Thellier de Poncheville, in: Congrès diocésain de Paris, 1907, S. 398 zit. n. Saint-Martin, Isabelle: Druckgraphische Auflagenwerke. Das Beispiel der katechetischen Bilder zwischen dem 19. und dem Anfang des 20. Jhd., in: Hoepts, Reinhard (Hg.): Handbuch der Bildtheologie, Bd. 3, Zwischen Zeichen und Präsenz, Paderborn 2014, S. 534–567, hier S. 565.

13 Vgl. C. Gärtner: Religionsunterricht in Deutschland; Dies.: Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe, Freiburg/Basel/Wien 2011; Burrichter, Rita/Gärtner, Claudia: Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht, München 2014.

14 Vgl. Belting, Hans: Das Bild und sein Publikum im Mittelalter. Form und Funktion früher Bildtafeln der Passion, Berlin³ 2000; Ders.: Bild und Kult, S. 457–509; vgl. zum nicht unumstrittenen Begriff des Andachtsbildes Schade, Karl: Andachtsbild. Die Geschichte eines kunsthistorischen Begriffs, Weimar 1996.

15 Vgl. Gormans, Andreas/Lentes, Thomas (Hg.): Das Bild der Erscheinung. Die Gregorsmesse im Mittelalter, Berlin 2007.

16 Vgl. T. Lentes: Zwischen Adiaphora und Artefakt.

17 H. Belting: Bild und Kult, S. 459.

können, ist bislang empirisch kaum erforscht. Einzelne Studien deuten jedoch darauf hin, dass oftmals Gläubige in Bildern weniger neue Inspiration für ihren Glauben suchen, als vielmehr anhand von Bildern biblische Szenen oder Glaubensinhalte wiederentdecken wollen. Gemeindemitglieder erwarten in diesem Sinne von Bildern, dass diese zur Tradierung von und der Vergewisserung über Glaubensinhalte beitragen.¹⁸

2. Religiös relevante (neue) Erfahrungen

Anlässlich der Einweihung seines Altarbildes »Menschwerdung« erinnert sich der in der DDR geborene Maler Michael Triegel an Weihnachten:

»Ich verbinde übrigens eine wunderbare Erinnerung an den Erfurter Dom mit Weihnachten. [...] Ich musste als junger Mann noch Wehrdienst bei der NVA leisten. Damals wurde ich geschliffen, erniedrigt, musste Gasmasken tragen. Ich fühlte mich gefangen in dieser kollektiven, kleinbürgerlichen Welt. Zu Weihnachten nach Hause zu kommen und erst einmal die Mitternachtsmesse in diesem Dom zu erleben, die Größe dieses Raumes, das war unheimlich befreiend. Gerade wenn man das Piefge, Kleinbürgerliche dieses NVA-Apparates erlebt hat. In diesem Dom war ich plötzlich umgeben von Schönheit und Sinn – inmitten von einem Land, das mir sinnlos erschien. [...] Das Gefühl, zu Weihnachten in dieser Kathedrale zu sitzen, riss mich empor. Von diesem Moment an wollte ich glauben. Ich fühlte eine starke innere Sehnsucht danach. Ich fragte mich natürlich auch, wieso ich mich nach Religiosität sehnte. War das ein verdrängter Vaterkomplex, die Sehnsucht nach Aufgehobenheit und Geliebtsein? Es ist mir letztlich auch egal, aus welchen Quellen sich das gespeist hat. Die Sehnsucht zu glauben war da, und sie war stark. Aber noch fand ich keinen Weg. [...]

Ein Weihnachten werde ich nie vergessen: als unsere Tochter das erste Mal im Körbchen unter dem Weihnachtsbaum lag. Es hat mich unglaublich berührt, dass das, was vorher eine abstrakte Idee war – ein Leben wird geboren –, auf einmal real war. (Holt einen Bildband.) Sehen Sie das Bild hier? Das ist unsere Elisabeth. Ich habe sie später auf Stroh liegend gemalt. Das finde ich bei vielen der alten Meister in den Weihnachtsbildern so schön: Es ist ein existenzialistisches Geworfensein in die Welt. Nicht kuschelig aufgehoben, sondern auf Stroh und nacktem Stein. Und dahinter ist die Dunkelheit. Das ist für mich Weihnachten.«¹⁹

18 Vgl. Gärtner, Claudia: Über die Wirkung von Kunst am Lernort »Gemeinde«. Einblicke in eine qualitativ-empirische Studie, in: Theo-web 9 (2010), S. 264–277.

19 Triegel, Michael: So malt man Weihnachten! Merle Schmalenbach, ZEIT Nr. 53/2017, <https://www.zeit.de/2017/53/leipziger-maler-michael-triegel-bistum-wuerzburg> (Zugriff 28.6.2021).

Bilder bzw. der Kirchenraum in seiner ästhetischen Gestalt sind für den Maler Orte der religiösen Erfahrung und Sinnstiftung geworden. Hier werden ihm Kontrasterfahrungen zu seinem Alltagsleben ermöglicht. Der Kirchenraum mit seinen Objekten wirkt wie ein Speicher religiöser Narrationen und Bilder, der für Triegel zur Quelle neuer Erfahrungen wird. Die christliche Ikonografie, hier die Weihnachtsbilder, bilden für ihn eine Sprache und Form, um diese Erfahrungen zum Ausdruck zu bringen. Bei Triegel wird deutlich, wie ein religiös kaum sozialisiertes Subjekt anhand von Artefakten, insbesondere durch ihre ästhetische Qualität, neue, teils auch irritierende Erfahrungen macht, die im Horizont christlicher Traditionen (neu) gedeutet werden.

Bilddidaktisch wird eine solche Erfahrungs- und Subjektorientierung insbesondere seit den 1970er Jahren aufgegriffen. Katholischerseits wird dies im Horizont der Korrelationsdidaktik näher ausdifferenziert. Die Korrelationsdidaktik wurde spätestens seit der Würzburger Synode der deutschen Bischofskonferenz entwickelt, ohne dass dieses religionsdidaktische Prinzip explizit in dem Synodenbeschluss mit dem Begriff »Korrelation« benannt wird. Demnach soll der Glaube »im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden« (Synodenbeschluss 2.4.2). Tradierte Glaubenserfahrungen und die Erfahrungen der Schüler*innen werden hierbei kritisch miteinander in Beziehung gesetzt. Korrelation bedeutet somit eine Orientierung an der christlichen Botschaft und zugleich an den Schüler*innen. Korrelationsdidaktik geht davon aus, dass sich Gott den Menschen in ihrer – auch individuellen – Geschichte erfahrbar macht. Diese Erfahrungen wahrzunehmen und im Lichte des Glaubens zu reflektieren, stellt daher ein Grundanliegen einer korrelativ ausgerichteten Religionspädagogik dar. An der sich in Folge rasant entwickelnden Korrelationsdidaktik wurde ab den 1990er Jahren viel Kritik geäußert.²⁰ Für die Bilddidaktik ist dabei insbesondere bedeutsam, dass die Korrelation von Lebenswelt und christlicher Tradition aus theologischen, hermeneutischen und pädagogischen Gründen nicht didaktisierbar ist. Das Beispiel von Michael Triegel zeigt, dass Korrelation »geschieht«, dass es ein unverfügbares Geschehen ist, für das das Subjekt empfänglich sein muss. Religionsdidaktisch können somit nur Deutungsangebote gemacht werden, die das lernende Subjekt annehmen oder auch ablehnen kann. Durch den fortschreitenden christlichen Traditionsverlust wird aber auch deutlich, dass Heranwachsende oftmals gar keine religiös relevanten Erfahrungen mehr besitzen, die im Lichte christlicher Tradition gedeutet werden können. Diesbezüglich wird Bildern kon-

20 Vgl. Hilger, Georg/Reilly, George (Hg.): Religionsunterricht im Abseits?, München 1993; Engler, Rudolf: Korrelation(sdidaktik). Bilanz und Perspektiven, in: RpB 38 (1996), S. 3–18; Bitter, Gottfried: »Plädoyer für eine zeitgemäße Korrelationsdidaktik. Sieben friedfertige Thesen«, in: Lebendige Katechese 18 (1996), S. 1–8.

zeptionell zugetraut, wie bei Triegel entsprechende Erfahrungen zu initiieren, die dann korrelativ aufgegriffen werden können.

(Korrelative) Religionsdidaktik geht davon aus, dass sich der christliche Glaube kontextuell stets neu bewähren und artikulieren muss. Bilder besitzen durch ihre Mehrdeutigkeit in dieser Hinsicht besonderes Potenzial. Didaktisch gewendet, sollen Bilder Schüler*innen ermöglichen, (neue) Erfahrungen mit der Tradition zu machen und den christlichen Glauben in der Auseinandersetzung mit Bildern (kritisch) fortzuschreiben.²¹ Auch historische Bilder setzen hiernach Erfahrungen frei, die zeitgenössische Betrachter*innen jeweils kontextuell erschließen und deuten können. In den letzten Jahrzehnten werden jedoch verstärkt auch moderne und zeitgenössische Bildwerke aufgegriffen (vgl. Kap. 3), 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«²². Die Funktion dieser Werke in religiösen Bildungsprozessen liegt daher primär darin, »Erfahrungsprozesse zu ermöglichen, zu begleiten und zu reflektieren«²³. Sie werden als verdichteter Ausdruck von Sinn-, Welt- und Lebenserfahrung verstanden. Das eigene Leben und der eigene Glaube können dann im religiösen bzw. ästhetischen Horizont (neu) wahrgenommen und gedeutet werden.

21 Vgl. R. Burrichter/C. Gärtner: Mit Bildern lernen, S. 108–157.

22 Burrichter, Rita: »Du sollst dir ein Bild machen« – religiöses Lernen heute im Horizont ästhetischen Lernens, in: Vorst, Claudia u.a. (Hg.): Ästhetisches Lernen – Fachdidaktische Grundlagen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule, Frankfurt a.M. u.a. 2008, S. 99–119, hier: S. 106.

23 Burrichter, Rita: Theologische Kunstvermittlung – fundamentaldidaktische Überlegungen, in: Jahrbuch für Religionspädagogik 13 (1997), S. 163–186, hier S. 173.

3. *Locus theologicus* – neue theologische Erkenntnisse

Abb. 1: Michael Triegel, *Menschwerdung*, 2017



In seinem Werk »Menschwerdung«, das Michael Triegel 2017 für einen Altar angefertigt hat, orientiert sich der Künstler in Malstil und Motivik an den Alten Meistern. In diesem Bild, wie auch in zahlreichen anderen seiner Werke, kombiniert er tradierte religiöse Motive teils rätselhaft neu miteinander. In »Menschwerdung« irritiert vor allem der Kranz aus Totenschädeln, der in der oberen rechten Bildhälfte um einen Embryo kreist. Zudem lässt das Jesuskind die Anmut mittelalterlicher Darstellungen vermissen, wie Triegel in einem Interview erläutert:

»Triegel: Auch das Jesuskind auf meinem Bild ist kein idealisiertes Baby: Es ist mager, mit aufgeblähtem Bäuchlein, Armen und Beinen wie ein Hähnchen. So sehen Neugeborene nun mal aus. Ich wollte keinen Putten-Jesus malen – mit dicken Schenkeln, seligem Lächeln und roten Backen. Als ich nach einem Modell gesucht habe, habe ich bewusst keine erzkatholische bayerische Familie gefragt. Für die wäre es vielleicht das Größte, wenn man ihr Kind als Herrn und Heiland malen würde.

Frage: Wen haben Sie stattdessen gefragt?

Triegel: Ich habe das Kind meines Friseurs genommen. Er kennt sich ironischerweise nicht mit dem Christentum aus. Jeder kann berufen werden. Das Unerwartete, das Ambivalente, das Spiel machen für mich den Reiz der Kunst aus, selbst bei heiligen Themen, die so neu gesehen werden können.«²⁴

Durch die Zusammenschau von Geburt und Tod unterstreicht der Künstler die theologisch notwendige Verknüpfung von Weihnachten und Ostern und irritiert damit zugleich die Weihnachtsidylle, die in zeitgenössischen Wahrnehmungen oftmals vorherrscht. In diesen Irritationen, in den Unterbrechungen von Wahrnehmungsmustern und neuen Anordnungen von Tradiertem liegt für Triegel das (religiöse) Potenzial seiner Kunst.

Dass Bilder zu einer Quelle von religiöser bzw. theologischer Erkenntnis werden können, lässt sich theologiegeschichtlich an Melchior Cano (1509–1560) exemplifizieren. Cano führt zehn theologische »Orte« oder »Wohnsitze« (»loci theologici«) an, aus denen heraus Theologie getrieben werden kann.²⁵ »Es sind nicht nur Orte, aus denen theologische Erkenntnis zu schöpfen ist, sondern lebendige und aktive Trägerschaften, in denen sich Erkenntnis ereignet oder ereignet hat.«²⁶ Dabei unterscheidet Cano zwischen den »*eigentlichen*« theologischen Erkenntnisorten, wie Heilige Schrift, die Traditionen Christi und der Apostel oder die katholische Kirche, und den aus anderen Bereichen »*ausgeliehenen*« Erkenntnisorten, wie z.B. die menschliche Vernunft, Philosophen oder die menschliche Geschichte.²⁷ Obwohl sich zu Zeiten Melchior Canos Bilder katholischerseits größter Beliebtheit erfreuten²⁸ und auf

24 Triegel, Michael: So malt man Weihnachten.

25 Vgl. Melchior Cano: *De locis theologicis libri duodecim*, Löwen 1569; Körner, Bernhard: Melchior Cano. *De locis theologicis*. Ein Beitrag zur theologischen Erkenntnislehre, Graz 1994.

26 Seckler, Max: Die ekklesiologische Bedeutung des Systems der »loci theologici«. Erkenntnistheoretische Katholizität und strukturelle Weisheit, in: Baier, Walter u.a. (Hg.): *Weisheit Gottes – Weisheit der Welt*; Bd. 1: FS Josef Kardinal Ratzinger, St. Ottilien 1987, S. 37–65, hier S. 57.

27 Vgl. M. Cano: *locis theologicis*, S. 4f.

28 Vgl. Hecht, Christian: *Katholische Bildertheologie im Zeitalter von Gegenreformation und Barock*. Studien zu Traktaten von Johannes Molanus, Gabriele Paleotti und anderen Autoren, Berlin 1997; Ganz, David/Henkel, Georg: *Kritik und Modernisierung. Der katholische Bildkult des konfessionellen Zeitalters*, in: Hoeps, Reinhard (Hg.): *Handbuch der Bildtheologie*, Bd. 1, Bild-Konflikte, Paderborn 2007, S. 262–285.

reformatorischer Seite zum Teil erbittert bekämpft wurden,²⁹ zählt er Bilder nicht zu den eigentlichen theologischen Orten. Der erstarkende Dialog zwischen (autonomer) Kunst und Theologie in den letzten Jahrzehnten hat jedoch immer wieder Kunst als eben einen solchen theologischen Ort qualifiziert, wobei die »locus«-Lehre zu einer einflussreichen Denkfigur wurde,³⁰ die auch für die Bilddidaktik relevant geworden ist.

Waren Bilder über Jahrhunderte hinweg zumeist Mittel der Unterweisung, durch die Gläubige in die kirchliche Lehre eingeführt werden sollten (Kap. 1), so wurde ab Mitte des 20. Jahrhunderts verstärkt der Eigenwert von Bildern berücksichtigt. In den 1960er Jahren sind es die Verdienste von Lieselotte Corbach³¹ und Ingrid Riedel³², zu einer »neue[n] Würdigung von Bildern der Kunst«³³ beizutragen, wobei auch bei ihnen trotz des starken Dialogs mit der Kunstgeschichte und -didaktik letztlich die Auseinandersetzung mit Bildern der Einführung in den Glauben diene, wohinter die Eigenständigkeit des Werkes zurücktrat.³⁴ Wird hier die Kunst bereits in Ansätzen zur »Partnerin der Theologie«³⁵, so stellen seit Ende der 1970er Jahre vor allem die Arbeiten von Günter Lange und Alex Stock die Eigenständigkeit und -wertigkeit von Bildern heraus, die hierdurch gerade gewinnbringend für den RU sind.³⁶ Wenn auch die Autoren nicht immer umfassend religiöse Bildungsprozesse oder eine Bilddidaktik anzielen, so tragen die Arbeiten doch entscheidend

29 Vgl. T. Lentjes: Zwischen Adaphora und Artefakt, S. 213–241.

30 Vgl. 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.

31 Vgl. Corbach, Lieselotte: Vom Sehen zum Hören – Kunstwerke im Religionsunterricht, Göttingen 1965; Dies.: Vom Sehen zum Hören – Neue Folge: Biblische Kunstwerke zum Thema »Der Andere«, Göttingen 1976.

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

33 Lange, Günter: Ästhetische Bildung im Horizont religionspädagogischer Reflexion, in: Ziebertz, Hans-Georg/Simon, Werner (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, S. 339–350, hier S. 341.

34 Vgl. Doedens, Folkert: Bildende Kunst und Religionsunterricht – Theoretische Grundlagen der Praxis (Religionspädagogische Praxis 4), Stuttgart/München 1972, S. 14f.; Künne, Michael: Bildbetrachtung im Wandel – Kunstwerke und Photos unter bilddidaktischen Aspekten in Konzeptionen westdeutscher evangelischer Religionspädagogik 1945–1996, Münster 1999, S. 35.

35 M. Künne: Bildbetrachtung, S. 49.

36 Vgl. Lange, Günter: Das Bild als Medium der Glaubensvermittlung, in: Schulz, Hans-Joachim/Speigl, Jakob (Hg.): Bild und Symbol – glaubensstiftende Impulse, Würzburg 1988, S. 164–184, hier S. 167–172; Lange, Günter: Umgang mit Kunst, in: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Göttingen 1993, S. 247–261; Stock, Alex: Bilder besprechen – Eine praktische Hilfe zu Bildanalyse und Bilddidaktik, München 1984; Ders./Wichelhaus, Manfred: Bildtheologie und Bilddidaktik – Studien zur religiösen Bildwelt, Düsseldorf 1981.

dazu bei, dass Bilder ästhetisch, kunstwissenschaftlich und -historisch sowie (bild-)theologisch erschlossen und zu einer eigenen Erkenntnisquelle für Theologie und für religiöse Bildungsprozesse werden. Diese Ansätze bilden das Fundament für zeitgenössische bilddidaktische Ansätze,³⁷ mit denen zahllose Bildwerke für religiöse Bildung erschlossen³⁸ sowie religionspädagogische Lerngegenstände und -bereiche aus einer bildtheologischen Perspektive aufgearbeitet worden sind.³⁹ Der Umgang mit Bildern trägt somit nicht nur zur Tradierung des Christentums bei, sondern auch zu dessen lebendiger Fortschreibung, zur Vertiefung und Gewinnung neuer (theologischer) Erkenntnisse.

4. Gesellschafts- und Kontextorientierung

Die einleitend geschilderten biografischen Erinnerungen veranschaulichen, dass die Krippendarstellungen stark historisch und gesellschaftlich geprägt sind: Die Materialien ändern sich, die Anordnung und der Umgang variiert über die Jahrzehnte. Auch die Sammlung historischer, zeitgenössischer und internationaler Krippen im ehemaligen »Krippenmuseum« in Telgte, das jetzt den Namen »RELIGIO – Westfälisches Museum für religiöse Kultur« trägt, verdeutlicht, wie stark gesellschaftliche Kontexte die jeweiligen Krippendarstellungen prägen. Gott will unter den Menschen sein, zu allen Zeiten, in allen Nationen und Kulturen – in dieser theologischen Perspektive lassen sich die Krippen deuten. Die Transformation von Weihnachtsdarstellungen ist ein jahrhundertealtes Phänomen. Bereits die ersten Krippenspiele, die in der franziskanischen Frömmigkeit ihren Ursprung fanden, sind als eine Form der Reinszenierung der biblischen Geschichte und zugleich als eine interpretative Aktualisierung zu betrachten, die z.B. die neutestamentlichen Geburtserzählungen durch Ochs und Esel ergänzen und damit alttestamentliche Verweise setzen. Auch in der populären Kultur werden Krippendarstellungen und -spiele vielfältig variiert und teils bis zur Unkenntlichkeit von der christlichen Botschaft entfernt.⁴⁰ Entsprechend sind politische und ideologische Instrumentalisierungen von Krippendarstellungen immer wieder aufzudecken.⁴¹

Bilder und Artefakte sind daher auch ein Spiegel ihrer jeweiligen Zeit. Künstler*innen werden in diesem Sinne als »Seismografen« der Gegenwart betrachtet.⁴²

37 Vgl. C. Gärtner: Religionsunterricht in Deutschland, S. 281–285.

38 Vgl. R. Burrichter/C. Gärtner: Mit Bildern lernen.

39 Vgl. C. Gärtner: Ästhetisches Lernen.

40 Vgl. Gärtner, Claudia: Weihnachten – ein enttraditionalisiertes Fest. Festtagsbräuche als Anlass zu ästhetisch orientiertem religiösen Lernen, in: Notizblock 52 (2012), S. 3–7.

41 Vgl. Breuer, Judith/Breuer, Rita: Von wegen Heilige Nacht. Das Weihnachtsfest in der politischen Propaganda, Mülheim 2000.

42 Vgl. G. Lange: Umgang mit Kunst, S. 256.

Für religiöse Bildung können Bilder daher zu einer Art »Fremdprophetie«⁴³ werden, die christlichen Traditionen und Glaubensinhalte hinterfragen und ggf. verschüttete oder neue Potenziale des christlichen Glaubens ansichtig machen. Bilder dienen so zur (religiösen) Wahrnehmung der (säkularen) Gegenwartskultur bzw. zur Reflexion der in ihnen enthaltenen Deutungskultur.⁴⁴ Die wechselseitige Erschließung von Bildern im christlichen Horizont bzw. von christlicher Tradition im Horizont zeitgenössischer, künstlerischer Weltdeutung obliegt den Betrachter*innen – mit offenem Ausgang. Bildern 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 die Lernenden zu solchen Deutungs-, Reflexions- und Fortschreibungsprozessen bereit und fähig sind.⁴⁵

*Abb. 2: Judith Samen, o.T. (Wickelkind), C-Print/
Diaplex, 2001*



43 G. Lange: Umgang mit Kunst, S. 257.

44 Vgl. Mertin, Andreas/Wendt, Karin: Mit zeitgenössischer Kunst unterrichten – Religion – Ethik – Philosophie, Göttingen 2004, S. 5.

45 Vgl. R. Burrichter/C. Gärtner: Mit Bildern lernen, S. 56–76.

Religionspädagogisch wird gegenwärtig diese Gesellschafts- und Kontextorientierung aufgegriffen und vor allem in drei Bereichen ausdifferenziert. Erstens wird Gegenwartskunst angesichts des zunehmenden Traditionsabbruchs auf ihre religiöse Relevanz und auf christliche Spuren hin untersucht. In dieser Perspektive kann z.B. die Fotografie von Judith Samen (Abb. 2) im Horizont der Weihnachtsbotschaft gedeutet werden, auch wenn die Künstlerin die Strohhalme in der Hand des Säuglings nicht intentional als religiöse Referenz auf eine Krippendarstellung inszeniert haben will.⁴⁶

Abb. 3: Persische Buchillustration



Zweitens wird eine interreligiöse Perspektivierung eingenommen und nach dem Potenzial von Bildern für interreligiöse Lernprozesse gefragt.⁴⁷ Im Hinblick

46 Vgl. R. Burrichter/C. Gärtner: Mit Bildern lernen, S. 122–125.

47 Vgl. Gärtner, Claudia: Interreligiöses Lernen mit Bildern. Schwerpunkt Islam. Einfach Religion. Interpretationen. Unterrichtsmodelle, Paderborn 2015.

auf die Weihnachtsthematik können christliche Bilder z.B. mit islamischen Miniaturdarstellungen von der Geburt des Propheten Jesu verglichen werden. Jesus kommt bekanntlich im Koran nicht in einer Krippe in Bethlehem, sondern in einem entlegenen Ort (Sure 19,22) zur Welt. Entsprechende Miniaturen zeigen Maria mit Kind unter einer Dattelpalme (Abb. 3).

Und drittens wird darüber hinaus in den Debatten um eine inklusive Religionsdidaktik Bildern in besonderem Maße die Fähigkeit zugemessen, als ein nicht verbales Medium auch lernschwächere Schüler*innen sinnlich-ästhetische Lernwege zu eröffnen.⁴⁸ In dieser dreifachen Perspektive wird gegenwärtig beim Einsatz von Bildern in religiösen Bildungsprozessen der religiösen, kulturellen, kognitiven und sozialen Heterogenität der lernenden Subjekte Rechnung getragen.

Ausblick: Artefakte in religiösen Bildungsprozessen

Wie die Ausführungen aufgezeigt haben, sind die Bedeutungs- und Funktionszuschreibungen an Bildern in religiösen Bildungsprozessen vielfältig und reichen teilweise weit in die Geschichte des Christentums zurück. Dabei wird ein Spannungsfeld deutlich, das sich zwischen der Einführung in die Glaubensgemeinschaft bzw. die Vermittlung von christlicher Tradition und deren kritischen Fortschreibung bzw. Transformation aufspannt. In dieses Spannungsfeld lassen sich auch die zentralen Begrifflichkeiten dieses Sammelbandes »Erinnern« und (neu) »Anordnen« verorten.

Angesichts der Bedeutung von Bildern ist jedoch erstaunlich, dass deren Funktion und Wirkung in religiösen Bildungsprozessen empirisch noch weitgehend unerforscht sind.⁴⁹ Die spärlich vorliegenden Ergebnisse deuten darauf hin, dass oftmals das bildtheologische Potenzial von Bildern in den konkreten Lernprozessen nicht ausreichend erschlossen werden kann. Es ist daher – auch im Hinblick auf das Netzwerk »Gegenstände religiöser Bildung und Praxis: Funktion und Gebrauch von materiellen Objekten und Artefakten in exemplarischen Räumen« – weiterführend, konkrete Aushandlungsprozesse zwischen lernenden Subjekten und Bildern

48 Vgl. Gärtner, Claudia: Gemeinsamer Lerngegenstand in heterogenen Lerngruppen des Religionsunterrichts? Lernpotenzial und -hürden von Kunst, in: Lindner, Heike/Tautz, Monika (Hg.): Heterogenität und Inklusion. Herausforderungen für die Religionspädagogik, Berlin 2018, S. 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, S. 191–210.

49 Vgl. erste Ansätze hierzu in Brenne, Andreas/Gärtner, Claudia (Hg.): Kunst und Religionsunterricht – Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren, Stuttgart 2015.

in den Blick zu nehmen, um hierbei Gelingensbedingungen und Lernhürden zu entdecken.

Darüber hinaus ist es erforderlich, zwischen (religiöser) Kunst, (religiösem) Bild und (religiösem) Artefakt differenzierter zu unterscheiden, als dies im vorliegenden Beitrag unternommen wurde. Denn z.B. die einleitend vorgestellten Krippenfiguren stehen zwar thematisch im Zusammenhang zu den Fotografien von Michael Triegel oder Judith Samen. Sie können auch als Neuaneordnungen und Transformationen von Weihnachtsdarstellungen gedeutet werden. Aber dennoch sind Triegels und Samens Arbeiten als Kunst, die gebastelten Krippenfiguren als Bastelei oder Kunsthandwerk zu betrachten. Was verbinden und was unterscheiden diese Kategorien? Inwiefern sind die Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten für religiöse Bildung und Praxis relevant? Eindeutige Grenzziehungen erscheinen kaum möglich. Nur angedeutet werden kann hier, dass diesbezüglich das Verständnis von ästhetischen Objekten, wie es Martin Seel entfaltet hat, weiterführend sein kann. Seel betrachtet die semantische und syntaktische Dichte, Gedrängtheit und Kompaktheit als konstitutiv für ästhetische Objekte.⁵⁰ Dicht sind Werke, wenn die einzelnen sinnbildenden Elemente nicht voneinander abgrenzbar sind. Vielmehr sind sie polysem und lassen sich semantisch nicht eindeutig auflösen. Gedrängtheit entsteht, wenn auf einer überschaubaren Fläche, in einem beschränkten Raum durch die spezifische Gestaltung ein hohes Maß an semantischer Fülle erzeugt wird. Als kompakt wiederum bezeichnet Seel Objekte, bei denen es auf eine besonders genaue, individuelle Ausführung ankommt. Ein Werk muss präzise so und nicht anders sein. Diese Merkmale sind nach Seel jedoch relativ. Sie können in Werken mehr oder weniger deutlich werden. Deshalb führt er den Begriff der »Minusform« als theoretischen Begriff ein, der keine Wertung im Sinne eines »besser« oder »schlechter« impliziert, sondern lediglich auf den Unterschied hinweisen will, dass spezifische Eigenschaften in einigen Werken deutlicher als in anderen hervortreten. So ist z.B. Triegels »Menschwerdung« dichter, gedrängter und kompakter als die gebastelten Krippenfiguren, die weder polysem noch ästhetisch besonders gezielt gestaltet sind. Sie stellen – mit Seel – eine »Minusform« im Vergleich zu Kunstwerken dar. Durch das Konstrukt der »Minusform« entzieht sich Seel dem Versuch, eine deutliche Unterscheidung von Kunst und Nicht-Kunst vorzunehmen. Vielmehr betont er die Gradualität künstlerischer Eigenschaften von ästhetischen Objekten und bietet ein begriffliches Instrumentarium, um diese Objekte differenziert beschreiben und wahrnehmen zu können. Eine solche Gradualität kann sowohl im Hinblick auf religiöse Bildungsprozesse als auch im Hinblick auf das Verständnis von Artefakten weiterführend sein.

50 Vgl. Seel, Martin: *Ästhetik des Erscheinens*, München/Wien 2000, S. 262ff.

