

Bilder als Anregung ästhetischer Bildung. Kunstdidaktische Zugänge für den Islamischen Religionsunterricht

Tuba Işık

1. Einleitung – zur Aktualität und Relevanz der ästhetischen Bildung im islamischen Religionsunterricht

Die ästhetische Bildung im islamischen Religionsunterricht (im Folgenden: IRU) sieht sich angesichts der heutigen „Hypervisibilität“¹ durch digital erzeugte Bilder, der grenzenlosen Verfügbarkeit und Unmittelbarkeit des Ästhetischen vor einem Vermittlungsproblem, dem sie sich didaktisch stellen muss. Denn die Rezeption konsumierbarer Bilder hat nicht nur das Ästhetische selbst, sondern auch seine Wahrnehmung radikal verändert.

Was die Veränderung des Ästhetischen bzw. des Kunstwerks durch technologischen Wandel betrifft, so hat Walter Benjamin bereits 1935 in seinem wegweisenden Essay „Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit“² analysiert, dass die Reproduktionstechniken Fotografie und Film das „Auratische“ der Kunstwerke zerstören und zu einer Entzauberung der Kunst führen. „Was im Zeitalter der technischen Reproduzierbarkeit des Kunstwerks verkümmert, das ist seine Aura.“³ Die Aura eines Kunstwerks liegt nach Benjamin in seiner Echtheit und Einzigartigkeit, die an einen historischen und kulturellen Kontext gebunden ist. Daher ist die Echtheit des Kunstwerks nicht reproduzierbar. Mit der technischen Reproduzierbarkeit verliert die Kunst ihre Autorität und Aura und damit auch das Eigentliche ihrer Schönheit. „Aura“ definiert Benjamin als „einmalige Erscheinung einer Ferne, so nah sie sein mag“⁴, was ihre Unnahbarkeit begründe. Durch die Lösung des Reproduzierten aus der Tradition kann ein Kunstwerk zu jeder Zeit an jedem Ort betrachtet und besessen werden, wodurch sich seine Einmaligkeit und auratische Ferne aufheben.

¹ Byung-Chul Han, Die Austreibung des Anderen. Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute, Frankfurt a.M. 2019, 15.

² Walter Benjamin, Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, Frankfurt a.M. 1977.

³ Benjamin (1977), 13.

⁴ Ebd., 15.

Für den ästhetisch ausgerichteten IRU ist es von grundsätzlicher Bedeutung, dass Benjamin in seiner Konzeption der Aura zwischen dem Kultwert und dem Ausstellungswert eines Kunstwerks unterscheidet.⁵ Für künstlerische Gegenstände, „die im Dienste des Kults stehen“ ist es wichtiger, „daß sie vorhanden sind, als daß sie gesehen werden“⁶. Der Kultwert liegt demnach in ihrer Existenz und verlangt, „das Kunstwerk im Verborgenen zu halten“. Es der Sichtbarkeit zu entziehen, erhöht seinen Kultwert. Mit der Reproduzierbarkeit „beginnt der Ausstellungswert den Kultwert auf der ganzen Linie zurückzudrängen“⁷ und die Aura zum Verschwinden zu bringen. Hier ist an das muslimische Bildertabu zu denken und an das vielfältige orthodoxe Bestreben, die Aura, das Heilige und Erhabene des Koran vor seiner Her-auslösung aus Kult und Ritual zu bewahren. Das Dogma des *ʾiğāz*, der Unnachahmlichkeit des Koran, kann als ein solcher Versuch betrachtet werden, den heiligen Text, seinen Kultwert gegen profanisierende Vergleiche zu behaupten, ihn abzugrenzen und abzuschließen.⁸ In der hohen ästhetischen, ritualisierten Kunst der Koranrezitation, in der Text und Gesang melodisch verfließen, ist die Nähe des Kultischen, ja die Nähe Gottes unmittelbar zu spüren und zu erleben, aber eben nicht distanzlos, sondern als Erscheinung der auratischen Ferne, als Geheimnis, voller narrativer Spannung. Hier dient das Ästhetische dazu, den Text im Verborgenen zu halten, ihn durch die Gefühle, die es auslöst, gewissermaßen präreflexiv abzufangen und so das Unaussprechliche zu Geltung zu bringen.

Ich werde auf die Implikationen dieses Zusammenhangs für die ästhetische Bildung im IRU weiter unten noch eingehen. So viel sei hier schon gesagt, dass die Lernenden darin gefördert werden können, ein religiöses oder religiös codiertes Kunstwerk mit Ruhe und Respekt zu betrachten und in der sinnlichen Nähe, die es zu ihnen herstellt, das Ferne, Fremde, nicht ganz Ergründliche zu spüren.

Der gegenwärtige Philosoph Byung-Chul Han interessiert sich – stärker als Benjamin – für die subjektiven Aspekte der modernen ästhetischen Erfahrung. Er kritisiert die moderne Gesellschaft und ihre Kultur der Transparenz und des Konsums und betont die negativen Auswirkungen der Digitalisierung auf die menschliche Wahrnehmung und das ästhetische Erleben. In seinen Büchern „Die Transparenzgesellschaft“, „Die Austreibung des Anderen“ und „Die Errettung des Schönen“ untersucht er, wie die Digitalisierung und die ständige Verfügbarkeit von Bildern und Informationen die Tiefe und Authentizität von Erfahrungen herabsetzen. „Die zu-nehmende Ästhetisierung des Alltags macht

⁵ Vgl. ebd., 18ff.

⁶ Ebd., 19.

⁷ Benjamin (1977), 21, Hervorh. i. O.

⁸ Beispielsweise hat der Literaturwissenschaftler Nasr Hamid Abu Zaid in seinem Buch *Mafhūm an-naṣṣ* („Der Begriff des Textes“) vorgeschlagen, den Koran als bloßen Text zu behandeln, ihn wie jeden anderen Text objektiven ästhetischen Kriterien zu unterwerfen, womit er eine heftige Kontroverse auslöste.

gerade die Erfahrung des Schönen als Erfahrung des Verbindlichen unmöglich. Sie bringt nur Gegenstände flüchtigen Gefallens hervor.“⁹ Han greift Benjamins Unterscheidung zwischen Kultwert und Ausstellungswert auf und argumentiert, dass in der neoliberalen Transparenzgesellschaft der Kultwert zugunsten des Ausstellungswertes völlig verschwindet, weil alle Dinge nun zu Waren geworden sind und „ausgestellt werden müssen, um zu sein“¹⁰. Die Konsumorientierung ersetzt Schönheit durch sofortige Sichtbarkeit und führt zum Verlust des Aura-tischen. Es entsteht eine „Konsumästhetik“, eine „Ästhetik des Glatten“ und der Makellosigkeit, ohne Narrativität, ohne „hermeneutische Tiefenstruktur“¹¹. Han sieht darin eine Entleerung und Oberflächlichkeit des Schönheitsbegriffs. Die Allgegenwart der Bilder vernichtet das Andere, Fremde, Rätselhafte und die ästhetische Distanz, ohne die keine Kunstbetrachtung möglich ist. In der Kontemplation, dem stillen Verweilen sieht Han die Errettung des Schönen – ein Zustand, in dem der Betrachter das Kunstwerk zum Sprechen bringt.

Die Ansichten von Walter Benjamin und Byung-Chul Han bieten wertvolle Perspektiven für die ästhetische Bildung und den ästhetischen Ansatz im IRU.

Folgen für die ästhetische Bildung

Das Konzept der „Aura“ legt nahe, dass die ästhetische Bildung auf die Förderung tiefer, sinnlicher und unmittelbarer Kunsterlebnisse abzielen und so „auratische Erlebnisse“ fördern sollte. Die ästhetische Bildung sollte daher Räume und Zeiten für stille Reflexion und tiefe Auseinandersetzung mit Kunstwerken schaffen. Dies könnte durch meditative Praktiken oder langsame, bewusste Betrachtung von Kunst erreicht werden, um achtsame Wahrnehmung und Wertschätzung für die Tiefe und Komplexität von Kunstwerken zu wecken. Angesichts der modernen Kultur der Transparenz und der oberflächlichen Ästhetik sollte die ästhetische Bildung gegen die Tendenz zur Oberflächlichkeit arbeiten, indem sie Schüler*innen ermutigt, hinter die offen-sichtliche Erscheinung zu blicken und die tiefere Bedeutung und die verborgenen Schichten von Kunstwerken zu entdecken.

Folgen für den ästhetischen Ansatz im islamischen Religionsunterricht

Die Förderung der ästhetischen Wahrnehmung bedeutet für den IRU zugleich eine Stärkung der spirituellen Erfahrung. Die Oberflächlichkeit der modernen Kultur könnte im Religionsunterricht dazu genutzt werden, die Schüler*innen

⁹ Byung-Chul Han, *Die Errettung des Schönen*, Frankfurt a.M. 2020, 97.

¹⁰ Byung-Chul Han, *Die Transparenzgesellschaft*, Berlin 2017, 18.

¹¹ Han (2017), 25.

dazu zu ermutigen, die tiefere Bedeutung und die Geheimnisse der religiösen Symbole und Rituale zu erkunden. Der Unterricht könnte die Bedeutung der sinnlichen Wahrnehmung und der unmittelbaren Erfahrung religiöser Praktiken betonen, wie das Betrachten moderner, religiös codierter Bilder, das Hören der Koranrezitation oder das Betrachten von Kalligrafie als eine Form der Anbetung. Ferner kann die Kritik an der auf totale Sichtbarkeit setzenden modernen Kultur der Transparenz auf das muslimische Bildertabu angewendet werden. Das Verbot, Gott und die Propheten bildlich darzustellen, könnte als Schutz vor der Oberflächlichkeit und Trivialisierung des Heiligen verstanden werden. Schüler*innen sollten über die tiefere Bedeutung dieses Verbots reflektieren und seine spirituelle Dimension erkennen.

Um die hier skizzierten didaktischen Zielsetzungen zu erreichen, muss der IRU eine Balance zwischen dem traditionellen, auratischen Zugang zu religiösen Artefakten und zum Koran einerseits und den modernen, technologischen Möglichkeiten (Videos, interaktive Apps und Online-Plattformen) andererseits finden. So können die islamische Kunst und der Koran auch in ihrer reproduzierten Form ihre erhabene und spirituelle Wirkung behalten.

In diesem Aufsatz möchte ich die in den vorangegangenen Überlegungen aufgezeigten Möglichkeiten und Aufgaben der islamischen Fachdidaktik am Beispiel der Betrachtung ausgewählter ikonischer Darstellungen verdeutlichen.

2. Islamische Kunst

Ästhetische Bildung beginnt mit der Sinnesbildung. Diese entwickelt sich in der frühen Kindheit als ästhetische Alphabetisierung durch visuelle Beobachtungen, Handlungen und Erfahrungen. An diesem Punkt ist auch die Religionspädagogik vor neue religionsdidaktische Herausforderungen gestellt. Wie kann im IRU die Beschäftigung mit Kunst dazu beitragen, eine ästhetische Kompetenz auszubilden, die es jungen Muslim*innen ermöglicht, ästhetische Eindrücke zu erfassen, zu verstehen und zu bewerten.

Der Begriff „islamische Kunst“ ist unscharf, da er eine Vielzahl von kulturellen, historischen und religiösen Traditionen umfasst, die in verschiedenen Regionen und Zeiträumen entstanden sind. Die islamische Kunst erstreckt sich ein überaus weites geografisches Gebiet, das von Spanien bis nach Südostasien reicht. Im Laufe der Zeit hat sich in den unterschiedlichen Gebieten mit ihren verschiedenen Einflüssen, darunter persische, byzantinische, indische und arabische Elemente, eine Vielzahl von regionalen Stilen und Traditionen ausgebildet. Dies macht es schwierig, einen einheitlichen Begriff für eine so vielfältige künstlerische Tradition zu verwenden. Ein weiteres Argument gegen den Begriff „islamische Kunst“ ist, dass er impliziert, alle Kunstwerke seien genuin islamischen Ursprungs oder enthielten ausschließlich religiöse Motive. Tatsächlich

umfasst islamische Kunst jedoch auch nicht-religiöse Themen und wurde von verschiedenen kulturellen und religiösen Einflüssen geprägt. Insgesamt spiegelt die Kontroverse um die Bezeichnung „islamische Kunst“ die Komplexität und Vielfalt dieser künstlerischen Tradition wider und zeigt, wie unterschiedliche kulturelle Ausprägungen zu einer breiten Diskussion darüber führen können, wie sie am besten zu verstehen und zu interpretieren ist. In diesem Aufsatz bezieht sich der Begriff „islamische Kunst“ auf Kunstwerke, die religiöse Motive aus islamischer Perspektive thematisieren oder zum Gegenstand haben und von muslimischen Kunstschaaffenden produziert wurden.

Aus islamischer Perspektive ist der Glaube Gegenstand und Quelle des künstlerischen Ausdrucks – in der Überzeugung, dass das, was der Mensch hervorbringt, allein durch die Ermächtigung Gottes möglich ist, wobei Gott als der größte künstlerische Schöpfer betrachtet wird.¹² Das Kunstwerk entsteht folglich aus Liebe zu Gott. Schönheit wird als unverzichtbares Wesensmerkmal eines Kunstwerks angesehen, und die Schönheit, die in Kunstwerken zum Vorschein kommt, wird oft mit dem Göttlichen in Verbindung gebracht und findet sich sowohl in der Natur als auch in Kunstwerken. So ist in dem betrachteten Schönen die Widerspiegelung des Gottesnamens *al-Ġamāl* (der Schöne) erfahrbar.¹³ Zwischen der Rezeption eines Kunstwerks und dem Kunstwerk selbst besteht eine Reziprozität, die das Auge des Rezipienten dafür schärft, das Schöne zu erkennen. Die Betonung der Schönheit als Ausdruck des Göttlichen kann dazu führen, dass islamisch markierte Kunstwerke eine tiefere spirituelle Bedeutung bekommen und den Betrachter dazu einladen, über die materielle Welt hinaus zu reflektieren. Die Verbindung zwischen Schönheit und Spiritualität macht deutlich, wie unterschiedlich kulturelle und religiöse Perspektiven die Wahrnehmung von Ästhetik und Kunst beeinflussen können. Daher muss auch hier, wie für jedes Kunstwerk, diskutiert werden, ob ein Zusammenhang zwischen Form, Funktion und Bedeutung angenommen werden kann und ob nicht für jedes Kunstwerk neu dies diskutiert werden müsste, ob tatsächlich eine bestimmte Bedeutung (wie Assoziationen zu himmlischen Sphären oder moralischen Prinzipien usw.) beabsichtigt war. Neben der Erschließung der Bedeutung von Kunstwerken kann eine weitere Schwierigkeit dazukommen, nämlich die der praktischen Ausführung. Wenn bestimmte Motive oder Techniken nicht bekannt oder Kindern nicht vertraut sind, wenn also Motive nicht als bedeutungstragend erkannt werden und Deutungen vor allem assoziativ zustande kommen, stellt sich der Religionspädagogik die grundsätzliche Frage,

¹² Cavit Erdem, *Din Eğitimi Dili olarak Sanat ve Edebiyatın Kullanılması*, 2022, 196-208, hier 201.

¹³ In der islamisch geprägten Kunst und Ästhetik wird Schönheit oft als ein Ausdruck der göttlichen Vollkommenheit betrachtet. Schönheit wird nicht nur als äußerliche Erscheinung verstanden, sondern auch als eine Manifestation von Harmonie, Ordnung und Spiritualität.

welchen didaktischen Wert eine solche assoziative Rezeption hat und wie die Vermittlung zwischen Kunstwerk und Lernenden daran anknüpfen kann.

Ein weiterer Aspekt der Funktionalität stellt die des Pädagogischen, konkret die Bildung der menschlichen Verfassung dar. Diese pädagogische Dimension spiegelt sich auch in der islamischen Kunstgeschichte wider, wo Formen mit ornamentaler Funktion¹⁴, wie die Buch- und Verzierkunst durch Vergoldung (*tazhib* im Arabischen, *tezhib* im Türkischen), nicht nur ästhetische Werte vermitteln, sondern auch kulturelle und spirituelle Bildungsinhalte transportieren. Obwohl diese Kunstform ihren Ursprung im Persischen hat und von dort ins Osmanische Reich übertragen wurde, wird sie nicht per se als islamische Kunst bezeichnet, sondern als „türkische Verzierkunst“. Die einzelnen ornamentalen Formen wie Blätter und Blumen sind als solche nicht bedeutungstragend, aber einig sind sich alle Schüler*innen und Meister*innen dieser Kunst, dass das Erlernen und Ausüben dieser Kunstform dazu beitragen kann, den Charakter einer Person zu formen, d.h., die Praxis dieser Kunstform fördert nicht nur Disziplin, Geduld, Kreativität und andere positive Eigenschaften, sondern insgesamt die Persönlichkeitsentwicklung.

In Anlehnung an die aus der Antike übernommenen Vorstellungen von Schönheit standen für muslimische Künstler*innen Ebenmaß und Ausgeglichenheit im Vordergrund. Als wichtigste formale Grundlage künstlerischer Schönheit legten auch sie bei ihren Darstellungen Wert auf Harmonie und Proportion, Ausgewogenheit und Ordnung, um der Schönheit Gottes bestmöglich Ausdruck zu verleihen.¹⁵ Islamischen Kunstwerken mit *uḥrawī*-Motiven (das Jenseits betreffend) lag die Vorstellung zugrunde, dass die Schönheit in der Kunst ein Mittel der Reflexion über das Göttliche ist.¹⁶ In diesem Sinne ist eine Moschee nicht nur ein funktionaler Ort des Gebetes, sondern ihr v.a. Innenraum wird so gestaltet, dass sie eine erbauliche Wirkung auf die Besucher*innen hat. Das Gleiche gilt für die Kunst der Schönschrift, die aus dem Motiv entstand, das Wort Gottes, also den Koran, auf die schönste Art und Weise abzubilden.

Ästhetisches Lernen wurde in muslimischen Gesellschaften als ein integraler Bestandteil ganzheitlicher Bildung angesehen, die zur Entfaltung des menschlichen Geistes beiträgt. Daher stellt eine weitere Dimension, die in der ästhetischen Bildung eine wichtige Rolle spielt, die Korrelation zwischen Ästhetik und Ethik dar, also zwischen Kunst und Persönlichkeits- bzw. Charakterbildung. Die ästhetische Erfahrung kann einen Beitrag zur ethischen Bildung leisten. Die Funktion des Ästhetischen als Vermittler des Ethischen spielt eine entscheidende Rolle in der Kunst und Kultur, indem sie emotionale und moralische

¹⁴ Vgl. Lorenz Korn (2005), Review of The Iconography of Islamic Art. Studies in Honour of Robert Hillenbrand, by B. O’Kane, 261–62.

¹⁵ Annette Hagedorn/Norbert Wolf, Islamische Kunst, 7ff.

¹⁶ Vgl. Koç (2014), 48.

Werte durch ästhetische Ausdrucksformen transportiert. Ästhetische Erfahrungen können das Bewusstsein für ethische Fragestellungen schärfen und die Empathie fördern, indem sie den Betrachter dazu anregen, über menschliche Erfahrungen und soziale Themen nachzudenken. Durch die Verbindung von Schönheit und Moralität wird das Ästhetische zu einem Medium, das nicht nur unterhält, sondern auch zur Reflexion und zum Handeln anregt. Letztlich zeigt sich, dass das Ästhetische nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern eng mit dem Ethischen verwoben ist, was die transformative Kraft der Kunst unterstreicht.

Ästhetische Erfahrung und die Auseinandersetzung mit ihr können das Bewusstsein transformieren und dadurch der innerlichen Formung zum Schönen verhelfen. Indem Kinder sich intensiv mit Kunstwerken auseinandersetzen und ihre eigenen kreativen Ausdrucksformen finden, können sie ein tieferes Verständnis für sich selbst und andere gewinnen, weil der kreative Prozess ihnen ermöglicht, Emotionen, Gedanken und Erfahrungen auszudrücken, die oft schwer in Worte zu fassen sind. Durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Kunstwerken lernen sie nicht nur unterschiedliche Perspektiven und kulturelle Kontexte kennen, sondern entwickeln auch Empathie, indem sie die Gefühle und Intentionen anderer Künstler nachvollziehen. Zudem fördert das Experimentieren mit eigenen kreativen Ausdrucksformen das Selbstbewusstsein und die Selbstreflexion der Kinder; sie entdecken ihre individuellen Vorlieben, Stärken und Herausforderungen. Diese Selbsterkenntnis ist entscheidend für die persönliche Entwicklung und hilft ihnen, ihre Identität zu formen. Gleichzeitig stärkt die Interaktion mit anderen Kindern im kreativen Prozess soziale Fähigkeiten wie Teamarbeit und Kommunikation, was wiederum ihr Verständnis für zwischenmenschliche Beziehungen vertieft.

Ebenfalls können wir auch gegenwärtig mit Kunstpädagogen wie dem renommierten Elliot Eisner argumentieren, dass künstlerische Bildung nicht nur dazu dient, ästhetische Fähigkeiten zu entwickeln, sondern auch das Denken und die kognitive Leistungsfähigkeit auf vielfältige Weise fördert. Eisner hebt hervor, dass die Beschäftigung mit den Künsten es den Menschen ermöglicht, ihre Wahrnehmung zu schärfen, komplexe Probleme zu lösen und kreativ zu denken. Durch das Studium und die Praxis von Kunstformen wie Malerei, Musik, Theater und Tanz können Kinder und Erwachsene ihre Vorstellungskraft anregen, alternative Perspektiven einnehmen und innovative Lösungsansätze entwickeln.¹⁷ Es sind insbesondere die drei Lernbereiche Literatur, Kunst und Musik, die ästhetische Erfahrungsräume eröffnen, in denen Kinder und Jugendliche sich erproben und Sinn-, Deutungs- und Empfindungswelten schaffen

¹⁷ Vgl. Elliot W. Eisner, *The Arts and the Creation of Mind*, New Haven 2002, 46-69.

können.¹⁸ Dies ist die Schnittstelle von religiöser und ästhetisch-kultureller Bildung.

3. Die ästhetische Sprache von Kunstwerken

Kunstwerke haben eine eigene ästhetische Sprache, die sich von der gängigen Kommunikationsform im Unterricht deutlich unterscheidet. Diese eigene, kulturell gefärbte Sprache der Kunst gilt es Kindern nahe zu bringen. Kinder erkunden die Welt neben der Sprache durch verschiedene Ausdrucksformen wie Kunst, Spiel und Medien. Sie bringen bereits durch ihre kulturelle und soziale Herkunft unterschiedliche Zugänge zur Kunst und Kultur mit. Mit Bourdieu wissen wir, dass Kinder aus privilegierten sozialen Schichten oft über mehr Ressourcen und Möglichkeiten verfügen, an kulturellen Veranstaltungen teilzunehmen und Kunstwerke zu Hause oder in Ausstellungen zu sehen. Diese Erfahrungen prägen ihr ästhetisches Empfinden und ihre kulturellen Bezüge. Auf der anderen Seite haben Kinder aus sozial benachteiligten Familien weniger Zugang zu kultureller Bildung und künstlerischen Angeboten, was ihre ästhetischen Präferenzen, ihren kulturellen Geschmack und ihre kulturellen Kompetenzen in anderer Weise beeinflusst.¹⁹

Da religiöse Bildung immer in einem kulturellen Kontext verankert ist, kommt der Schule als Ort der Kulturen eine wichtige Rolle als Lernumgebung für das Religiöse zu. Sie dient einerseits dazu, eine gemeinsame Lebensweise zu fördern und ein Gefühl der Zugehörigkeit und Gemeinschaft zu vermitteln. Andererseits soll sie den Geist der Kinder wachsen lassen. Die Erfahrungen, die Kinder in der Schule machen, einschließlich ästhetischer Erfahrungen, sind für ihre Entwicklung von großer Bedeutung. Mit Blick auf Bourdieu können neue ästhetische Erfahrungen das bereits vorhandene kulturelle Kapital erweitern und sozialen Aufstieg ermöglichen. Dies geschieht vor allem dadurch, dass Kinder durch diese Erfahrungen in der Lage sind, ihr eigenes Leben zu gestalten. Sie erweitern ihr Bewusstsein, formen ihre Dispositionen, befriedigen ihre Suche nach Bedeutung, knüpfen Kontakte zu anderen und teilen eine Kultur.²⁰ Vor diesem Hintergrund ist es ebenso die Aufgabe des IRU, muslimischen Kindern Begegnungen mit und Zugänge zur islamischen Kunst zu ermöglichen. Grundsätzlich gibt es nur wenige theoretische sowie didaktische Überlegungen dazu,²¹ wie der IRU Lernprozesse so gestalten kann, dass muslimische Kinder

¹⁸ Vgl. Tuba Isik, Die tugendethische Kultivierung des Selbst. Impulse aus der islamischen Bildungstradition, Baden-Baden 2022, 244.

¹⁹ Vgl. Pierre Bourdieu, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (242014), 85, 405f.

²⁰ Vgl. Eisner (2002), 3.

²¹ Erste Überlegungen sind im Handbuch für Islamische Religionsdidaktik von Tuba Işık und Naciye Kamcili-Yildiz (2023) zu finden.

sich davon angesprochen fühlen und sich interessiert mit Kunstwerken auseinandersetzen möchten.

In der universitären Lehramtsausbildung muslimischer Lehrpersonen in Deutschland hat die Kunst als Gegenstand religiöser Bildung kaum einen Ort, obwohl die ästhetische Dimension der islamischen Kulturgeschichte in vielen Lehrplänen, Lehrbüchern und Arbeitsmaterialien des IRU schon längst Einzug gefunden hat. In nahezu allen Lehrbüchern für den IRU sind zahlreiche Bilder, Illustrationen oder Kalligrafien zur visuellen Verständigung und oder Ausschmückung abgedruckt, eine substanzielle Behandlung jener kulturellen Themen erfolgt jedoch nicht. Die ästhetische Gestaltung der Lehrbücher beruht sicherlich auch auf der Überzeugung der Lehrbuchautor*innen, dass das Religiöse und das Ästhetische in gewisser Weise zusammengehören. Dennoch ist es im modernen Schulkontext in nicht islamisch geprägten Ländern schwierig, ästhetische Alphabetisierungsprozesse in den Religionsunterricht zu integrieren. Es wäre zu oberflächlich, wenn im IRU muslimischen Kindern lediglich ein Überblick über künstlerische Ausdrucksformen aus der Tradition geboten würde. Vielmehr ist es in solchen Kontexten erforderlich, sowohl der Bedeutung der Kunst in der religiösen Bildung Rechnung zu tragen als auch das zeitgenössische künstlerische Schaffen zu berücksichtigen und zu thematisieren. Daher sollte, damit ist auch die Absicht dieses Aufsatzes verbunden, es im Schulkontext das grundlegende Ziel sein, eine Schnittstelle von Kunstdidaktik und islamischer Fachdidaktik zu schaffen, um (1) die Wahrnehmung für das Schöne und Ästhetische zu schulen (*ästhetische Alphabetisierung*), (2) eine kulturell-ästhetische Beheimatung anzubieten, (3) das künstlerische und bildnerische Denken, d.h. die Stärkung der Vorstellungskraft sowie das ästhetische Empfinden und die Fähigkeit zum Selbstausdruck, zu fördern, und (4) religiöse Lernprozesse zu initiieren. Denn Kunst kann religiöse Lernprozesse im IRU anstoßen, wenn künstlerische Ausdrucksformen zur Vermittlung religiöser Themen und Inhalte eingesetzt werden. Durch die Integration von Kunst in religiöse Lernprozesse können die Lernenden auf vielfältige Weise angesprochen werden und ein tieferes Verständnis für religiöse Inhalte entwickeln. Dies kann durch Kunst mit und ohne das Präfix „islamisch“ erreicht werden. Grundsätzlich bieten Gemälde, Skulpturen und andere visuelle Medien vielfältige Ansatzmöglichkeiten zur Thematisierung von Glaubensinhalten sowie zur Darstellung religiöser Geschichten und Symbole. Diese Kunstwerke können als inspirierende Quellen dienen, die den Lernenden einen direkten Zugang zu komplexen religiösen Themen ermöglichen. Mit den Assoziationen, Äußerungen und Deutungen eines religiös codierten Bildes entsteht etwas, das man *Bildtheologie* nennen könnte. Bildtheologie beschäftigt sich mit der theologischen Interpretation von Bildern und Kunstwerken, insbesondere im Hinblick auf religiöse Themen und Symbole. Die Schüler*innen können ihre eigenen theologischen Gedanken und Interpretationen entwickeln, indem sie ein gemaltes oder gezeichnetes Bild im

Kontext des Glaubens und/oder des Gebets betrachten und diskutieren. „Bilder ermöglichen demnach eigenständige theologische Erkenntnisse“²². Auf diese Weise wird das Bild nicht nur als ästhetisches Objekt betrachtet, sondern auch als Ausgangspunkt für theologische Reflexion und Diskussion über den Glauben und die Spiritualität. Zudem unterstützen Bilder Kinder, ein Kultur- und Traditionsbewusstsein, eine *ästhetische Beheimatung*, zu entwickeln, das sich aus der islamischen Kulturgeschichte speist. Dabei wird die Wahrnehmung zur zentralen und fundamentalen Kategorie der ästhetischen Bildung. Das Bildwerk tritt jedoch nicht in den Hintergrund, es verliert nicht seine Eigenständigkeit und -wertigkeit, im Gegenteil, sie wird durch das Gespräch konsequent herausgestellt.²³

Wenn eine Lehrkraft beabsichtigt, Schüler*innen mit der breiten Kunsttradition der Muslime vertraut zu machen, bietet es sich an, sich künstlerischer Werke in den Bereichen Architektur, Kalligrafie, Malerei, Glas, Keramik und Textilien zu bedienen. Insbesondere Bilder können einerseits Objekt der Kunstgeschichte sein und andererseits mit ihren religiösen Motiven eine vermittelnde Funktion zum Religiösen übernehmen. In einem religionspädagogischen Lernkontext steht dann die Rezipientin/der Rezipient im Mittelpunkt dieses Betrachtungsprozesses. Die Betrachtung eines Bildes, die ein religiöses Motiv zum Gegenstand hat, geht über die rezeptive Erfahrung und Interpretation von Schönheit oder künstlerischem Ausdruck hinaus, es wird eine Verknüpfung zwischen dem Ästhetischen und Religiösem hergestellt.

Im Folgenden soll nun im Beispiel für die Grundschule eine Miniaturmalerei als Musterkunstwerk exemplarisch analysiert werden. Der Fokus wird bewusst auf die Ermöglichung künstlerisch-ästhetischer Erfahrungen muslimischer Kinder gelegt, um nach den Bildungspotenzialen von Bildbetrachtung im IRU zu fragen. Für den Sekundarbereich, in dem ich eine grundlegende ästhetische Schulung im Fach IRU in der Grundschule voraussetze, habe ich ein zeitgenössisches Werk eines muslimischen Künstlers ausgewählt. Für dieses Bild schlage ich einen strukturierten Zugang zur Bildbetrachtung vor.²⁴

3.1 Bildbetrachtung: die Miniatur als ein Exempel

Für eine Bildbetrachtung, die in ihrer kreativen Phase Kinder dazu einlädt, selbst kreativ zu werden, eignen sich figürliche Bilder sehr gut. Wenn Bilder Zeugnis des islamischen Glaubens ablegen bzw. das Potenzial besitzen, für religiöses Lernen eingesetzt zu werden, kommen sie den Lehrabsichten entgegen.

²² Gärtner (2015), 16.

²³ Vgl. Lange (1988), 167ff.

²⁴ Mit dem Begriff „Bild“ sind figurative Abbildungen von Menschen, Tieren und der Natur gemeint.

Für einen derartigen Lernweg scheint eine Kunst aus dem islamischen Erbe, die Miniaturmalerei (osman./türk. *tasvir, nakış*), am geeignetsten zu sein. Sie zählte zur Gattung der Verzierkunst von Texten und zählt als Bestandteil der Buchkunst bzw. Buchmalerei. Beispielsweise schreibt *Ibn al-Muqaffa'* (gest. 756) in seinem Vorwort einer Tierfabelsammlung, dass die bunten Bilder in seinem Buch auf eine lebhaftige Art den moralischen Inhalt seiner Geschichten illustrieren sollen.²⁵ Miniaturmalereien, die im Allgemeinen mit der von den Seldschuken aus Zentralasien bis ins 13. Jahrhundert mitgebrachten visuellen Kultur in Verbindung gebracht werden, spiegeln sich in den vielfarbigem Keramikmustern aus jenen Jahren wider.²⁶ In der Moderne diente die Miniatur weniger der Illustration handgeschriebener Büchern oder der Weitergabe kollektiven Wissens, sondern entwickelte sich sukzessive zu einer Ausstellungskunst. Miniaturen in wunderschönen Einrahmungen schmücken heute die Wände. Wegen des sogenannten Bilderverbots wurden keine monumentalen Malereien geschaffen, wenngleich eine Porträt- und Gemäldekultur im Osmanischen Reich oder in der Qajarenzeit nachweisbar ist.²⁷ Das entscheidende Argument in der islamisch-rechtswissenschaftlichen Diskussion, das bis heute Gültigkeit und Relevanz besitzt, besagt, dass Bilder nicht als Mittel der religiösen Praxis oder des Gebets eingesetzt werden dürfen. Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, dass in der mekkanischen Offenbarungszeit ein besonderes Augenmerk auf das Verbot von Götzenbildern und Statuen gelegt wurde, da diese ein wesentliches Element des polytheistischen Kultes darstellten. Daher war und ist es auch heute wichtig, sich von anderen religiösen Traditionen und Praktiken abzugrenzen. Monumentale Werke in der Malerei oder in der Tazhip-Kunst²⁸ gibt es bis heute nicht. Ein weiterer künstlerischer Grund für dieses „Fehlen“ liegt aus fachlicher Sicht darin, dass die künstlerische Raffinesse und Expertise nicht darin besteht, Großes zu malen, sondern in der Feinheit, der Detail- und Miniaturarbeit. Je kleiner, desto angesehener. Eine schöne Miniatur zeichnet sich durch ihre feine Detailarbeit, harmonische Farbgebung, ausgewogene Komposition und künstlerische Raffinesse aus.

Die Miniaturmalerei unterscheidet sich in ihrer bildlichen Darstellung – bei einigen Gemeinsamkeiten, z.B. der Leuchtkraft und Qualität der Farben – erheblich von der Kunst der Verzierung/Vergoldung (türk. *tazhib*) in der Buchmalerei.²⁹ Die Wurzeln der Miniaturmalerei sind historisch und geografisch

²⁵ Vgl. Müller-Wiener (2012), 90.

²⁶ Vgl. Serpil Bağcı/Filiz Çağman/Günsel Renda/Zeren Tanındı, *Osmanlı Resim Sanatı*, (2019), 15.

²⁷ Vgl. ebd., 14f.

²⁸ Eine Ausnahme in der Illuminationskunst bilden die *Hilye-i Şerif* in der Größe 120cm x 80cm (mit dem wunderschönen Rahmen 196cm x 126cm) des Kalligrafen Ahmed Ali Namazî und der Illuminationskünstlerin Gülsüm Gögercin, ausgestellt im *Forschungszentrum für islamische Geschichte, Kunst und Kultur* (IRCICA) in Istanbul als Dauerausstellung.

²⁹ In der Buchmalerei ist die Technik der Vergoldung sehr oft anzutreffen.

weit verzweigt und reichen bis in das 8. Jahrhundert zurück. Im Laufe der Zeit und je nach geografischer Lage hat sich die Maltechnik der Künstler (türk. *nakkaş*, *musavvir*; arab. *naqqāš*, *muṣawwir*) verändert und wurde durch neue Techniken und Möglichkeiten bereichert. In der Miniaturmalerei wurden nicht nur Persönlichkeiten porträtiert oder Szenen aus Geschichten oder besondere Ereignisse illustriert, sondern auch Szenerien aus Prophetengeschichten oder religiöse Motive gezeichnet.³⁰ Charakteristisch für diese Malerei sind die feine und sehr präzise Ausführung, die Kleinheit und Eindimensionalität des Dargestellten sowie der Verzicht auf die Zentralperspektive und auf andere illusionistische Effekte wie Licht und Schatten, die Dreidimensionalität suggerieren könnten. Die Themenbereiche der Miniaturen sind breit gefächert und Miniaturen mit religiösen Motiven aus allen Religionen sind ebenfalls Gegenstand dieser Malerei.³¹ Insbesondere jene mit religiösen Inhalten eignen sich m.E. einerseits für eine Bildbetrachtung und andererseits als Impuls religiöser Lernprozesse gut.

Vor diesem Hintergrund dürften Informationen über die kunstgeschichtlichen Zusammenhänge von Miniaturen am Anfang der Wissensvermittlung stehen, um Bilder in religiösen Lernprozessen kompetent zu erschließen. In höheren Klassenstufen dürfte es ebenso relevant sein, die Symbolik in Abbildungen zu besprechen, wie sie v.a. in der Diwân-Literatur verwendet werden, um weitere Interpretationsebenen einzubinden, z.B., dass die Sonne Gott symbolisiert.

Es bietet sich an, dass sich die Lehrkräfte mit den Prinzipien der Bildvermittlung auseinandersetzen, die in der Kunstpädagogik entwickelt wurden.³² Diese Grundlagen können eine tiefere Analyse und ein tieferes Verständnis der Bilder ermöglichen. Mit einem bilddidaktischen Ansatz werde ich im Folgenden ein mögliches Vorgehen zunächst für Grundschulen, dann für Sekundarschulen skizzieren.

3.2 Didaktisches Vorgehen: ästhetische Bildung

Im Mittelpunkt dieses Zugangs stehen die Rezeption, Produktion und Reflexion ästhetischer, künstlerischer und theologischer Prozesse. Unter dem Leitmotiv „Ästhetische Bildung durch Bildbetrachtung“ schlage ich einen methodischen Dreischritt vor, der die Theorie (Kunsthistorie und Theologie) mit der Praxis

³⁰ Vgl. Bağcı/Çağman/Renda/Tanındı (2019), 15.

³¹ Vgl. And (2014), 356.

³² Vgl. Burrichter/Gärtner (2014), 38.

des kreativen und praktischen Arbeitsprozesses verbindet.³³ Dieser Dreischritt umfasst rezeptive, produktive und kommunikative Aspekte.³⁴

Die *rezeptiven* Aspekte in der ästhetischen Bildung durch Bildbetrachtung konzentrieren sich auf die aktive Auseinandersetzung mit Kunstwerken, einschließlich deren Betrachtung, Analyse, Interpretation und Reflexion. Dieser Zugang ermöglicht es den Betrachter*innen, ihre ästhetische Wahrnehmung zu schärfen und ein Verständnis für künstlerische Ausdrucksformen zu entwickeln. Durch die vertiefte rezeptive Auseinandersetzung mit Kunstwerken können individuelle Perspektiven erweitert und eine differenzierte Sichtweise auf die Vielschichtigkeit der Kunst geschult werden.

Die *produktiven* Aspekte der ästhetischen Bildung durch Bildbetrachtung beziehen sich auf den kreativen Prozess und die praktische Umsetzung von Ideen. Der produktive Aspekt erlaubt es den Betrachter*innen, sich selbst als aktiven Teil des Prozesses zu erleben und ihre persönliche kreative Identität zu entfalten.

Die *kommunikative* Dimension bezieht sich auf den Austausch und die Diskussion über Kunstwerke mit anderen. Durch das Teilen von Gedanken, Eindrücken und Interpretationen können Betrachter*innen unterschiedliche Perspektiven kennenlernen und ihr Verständnis vertiefen. Die kommunikative Auseinandersetzung fördert den Dialog über Kunst und trägt zur Erweiterung des ästhetischen Horizonts bei.

Für den IRU sind folgende Schritte – wie in der Abbildung nachgezeichnet – vorgesehen: (1) künstlerische Dimension: die besondere Kunstform mit ihren künstlerischen Eigenschaften gemeinsam entdecken und sich mit diesen auseinandersetzen. (2) theologische Dimension: Die Kunstform und/oder ein (spezifisches) Element soll im zweiten Schritt als ein Impuls dienen, um über religiöse Fachinhalte zu sprechen, um dann im letzten Schritt: (3) ästhetische Dimension: den Kindern in einer schöpferischen Arbeitsphase zu ermöglichen, im künstlerischen Tun ihrer Kreativität freien Lauf zu lassen und individuelle Kompetenzen zu entwickeln (im Museum „objektzentriertes Lernen“).

³³ Dieser Dreischritt mag an das Drei-Stufen-Interpretationsmodell von Erwin Panofsky erinnern, allerdings ist der hier vorgestellte Dreischritt ohne Referenz hierzu entstanden und unterscheidet sich in wesentlichen Punkten davon.

³⁴ Vgl. Heyl/Schäfer (2016), 5.



3.2.1 Praxisbausteine für die Grundschule

Jedes Kind erhält die Miniatur³⁵ farbig ausgedruckt in die Hand und ein Exemplar wird an die Tafel fixiert. Es handelt sich um die Szene, in der der Prophet Jonas/Yunūs aus dem Bauch des Wals/Fisches, der ihn verschlungen hat, mithilfe des Erzengels Gabriel gerettet wird. Das Bild stammt aus dem Buch *Fâlnâme*, das im Auftrag des Herrschers Sultan Ahmed I. um 1616 angefertigt wurde. *Fâlnâme* sind sogenannte Orakel-Bücher in der osmanischen Kultur, die vor allem im Iran verbreitet waren und zur Wahrsagung mittels Stichomantie (türk. *tefe'ül*) verwendet wurden.³⁶ Sie enthalten meistens Bilder oder Texte, die als Vorhersagen für die Zukunft interpretiert werden können. Diese Bücher wurden oft von Astrologen oder Wahrsagern benutzt, um Einzelpersonen oder Herrschern Ratschläge und Prognosen zu geben. Oder der Fragende schließt die Augen, öffnet das Buch an einer zufälligen Stelle und deutet den ersten Satz oder Absatz, den er sieht, als Antwort auf seine Frage.

³⁵ Zum Kunstwerk (siehe Abbildung) selbst: Der Prophet Jonas wird aus dem Bauch des Wals gerettet. Die Abbildung befindet sich im Buch *Fâlnâme. Kalender Pascha*. Ein Wesir und Buchrestaurator fertigte das Buch zwischen 1614–16 in türkischer Sprache an und überreichte es dem Sultan Ahmed I. (Reg. 1604–1617). Zu den Malern des Manuskripts sollen *Naqşî, Naqqaş Haşan* und einige safawidische Maler gehört haben. Das Manuskript ist in der Bibliothek des Topkapı-Palastmuseums in der Schatzkammer unter der Nr.1703 registriert und gehört zu den gut erhaltenen Exemplaren. *Fâlnâme* sind sogenannte Orakel-Bücher; vergleichbar mit einem (Geburts-)Horoskop. Wer dieses Bild aufschlug, las folgenden Text (Übersetzung der Verfasserin) dazu: *Gott rettete den Propheten Yunus aus dem Bauch des Fisches. Eine gute Nachricht! Auch du bist von den Mühen der Welt und den Schwierigkeiten der Zeit gerettet. Das Vergnügen des Lebens, die Türen der Freude und des Glücks haben sich vor euren Augen geöffnet. Reisen, Kaufen und Verkaufen, Handel und Heirat sind sehr gut. Es ist gut, Gelehrte, rechtschaffene Menschen, Menschen von Rang, Menschen aus dem Volk zu sehen und Geschäfte zu erledigen. Vernachlässigt nicht die fünf Pflichtgebete und gebt den Armen und Derwischen Almosen und tut gute Taten, damit ihr eure Bestimmung erreichen könnt.*

³⁶ Vgl. Mustafa Uzun, Art. *Fâlnâme*, DIA, XII, 141-145, hier 141.



Abb. 1: Falnâme³⁷

1) Dimension der künstlerischen Betrachtung

Das Repertoire an Verfahren bzw. Form-Analysen der Bildbetrachtung ist äußerst vielfältig, die folgende Methode versteht sich deshalb als eine Möglichkeit des Zugangs. Mit einer standardisierten Vorgehensweise kann im ersten Schritt eine gewisse Bildkompetenz entwickelt werden, die es den Kindern ermöglicht, Bilder im Allgemeinen zu betrachten. Wenn Ästhetik u.a. die Lehre der sinnlichen Wahrnehmung ist, dann geht es in dieser Phase einerseits darum, Impulse

³⁷ Aus And (2014), 366.

zu geben, die die eigenen Sehgewohnheiten durchbrechen, und andererseits darum, die Wahrnehmungsfähigkeit zu schulen und zu schärfen. Da konkrete Fragen das genaue Hinsehen schulen können, bietet es sich an, folgende Schritte durch Anleitungen und Fragen in die Wege zu leiten.

1. Kinder schauen sich das Bild erst in aller Ruhe für sich an.
2. In Kleingruppen oder im Plenum beschreiben Kinder, was im Kunstwerk zu sehen ist.
 - Kinder beschreiben sachlich die Farben, Motive, Tiere, Räumlichkeit, Formen etc.
 - Kinder beschreiben die Malweise, Komposition und Technik.
3. Kinder beschreiben, wie das Bild auf sie wirkt.
4. Kinder stellen Fragen an das Bild oder benennen etwas Auffälliges.

In dieser Phase beantwortet die Lehrkraft alle Fragen, die damit auch Wissenswertes über Miniaturmalerei als Kunststil vermitteln.³⁸ Entscheidend ist hier, dass die Lehrkräfte bei der Bildbetrachtung mit Grundschulkindern ein Gleichgewicht zwischen angeleiteter Untersuchung des Bildobjektes und dem Verbalisieren subjektiver Erfahrungen seitens der Kinder halten.

In dieser Phase sind die Kinder mit einer spezifischen Technik und Malweise konfrontiert, die ihnen wenig vertraut ist und sich in ihrer Eigenart deutlich vom Alltäglichen abhebt. Dieses Begegnungsmoment, das eine bekannte Denk- und Handlungsweise ändert oder zu ihrer Überwindung führt, ist der Moment einer eigenen Erfahrung. Von einer ästhetischen Erfahrung kann dann gesprochen werden, wenn es zu einem Austausch zwischen dieser sinnlichen Wahrnehmung und Bedeutungszuschreibungen kommt, also ein (reflexives) Wechselspiel zwischen dem Ich und dem Objekt stattfindet.³⁹ Aus kunst- sowie religionsdidaktischer Perspektive spielt dieser Austausch eine konstitutive Rolle für eine ästhetische Erfahrung. Bei der Bildbetrachtung werden den Kindern genauso Spezifika auffallen, oder sie werden Bildelemente beschreiben, die als Aufhänger für die zweite Betrachtungsphase genutzt werden können. Der Übergang zur vertiefenden, theologisch reflektierenden Auseinandersetzung ist fließend.

II) Dimension der religiösen Betrachtung

Im zweiten Schritt wird an die Vertrautheit mit einem Objekt oder an das Vorwissen der Kinder angeknüpft. Eine Frage, z.B. nach der Gloriole des Propheten

³⁸ Diese Jonas/Yunūs-Miniatur wurde in einer Kunstzeitschrift für Kinder in dialogischer Form zwischen einer Lehrkraft und einer Schülerin nach dem oben beschriebenen Verfahren von der Verfasserin erarbeitet. Auf Türkisch lesbar in: Çocuk Sanat Dergisi, Bursa 1 (2024).

³⁹ Vgl. Heyl/Schäfer (2016), 5.

Yonas oder nach dem fantastischen Engel, wird als ein Aufhänger genommen, um in die religiösen Inhalte und Motive einzusteigen. Ferner können dann religiöse Inhalte fragend vertieft werden, die gemeinsam im Klassenverband erörtert werden. *Hat jemand eine Idee, was dieser Schein auf dem Kopf dieser Figur sein soll? Was und wer ist ein Engel, ein Prophet, welche Aufgaben haben sie?* Hierbei kann auf die Verwendungsweise der Farben Rot und Gold hingewiesen werden, um noch einmal die Verbindung zwischen dem Künstlerischen und Theologischen herzustellen. Gold symbolisiert Reichtum, Glanz, Göttlichkeit und spirituelle Erleuchtung. Es wird oft verwendet, um königliche oder göttliche Figuren hervorzuheben und ihre Macht und Autorität zu betonen. Rot hingegen steht oft für Liebe, Macht und Wohlstand. Es kann auch mit dem Feuer assoziiert werden, das Reinigung und Transformation symbolisiert.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Szene selbst als Ausgangspunkt für eine gemeinsame Erzählung zu nehmen. Wenn jemand die Szene aus einer Erzählung kennt, kann die Geschichte gemeinsam erarbeitet und erzählt werden. Das Nacherzählen oder performative Nachstellen einer Szene aus der Prophetengeschichte kann zu einem besseren Verständnis führen, die emotionale Auseinandersetzung mit den Bildern steigern und als Ausgangspunkt für eine eigene malerische oder plastische Auseinandersetzung mit dem Thema dienen. Das bildliche Moment aus der Erzählung, also die konkrete Szene in der Miniatur wird zwar in seiner Gesamtheit theologisch entfaltet, aber die Szenerie setzt einen eigenen Schwerpunkt in der Erzählung. Denn bekanntlich sollen Miniaturenmomente als Teil eines Ganzen etwas hervorheben bzw. besonders betonen. Was möchte der Maler, *nakkaš* in diesem Fall, mit dieser Szene unterstreichen? An dieser Stelle soll den eigenen – auch theologischen – Interpretationen, Bedeutungszuschreibungen und Reflexionen der Kinder ebenfalls Raum gegeben werden.⁴⁰

III) Kreative Phase

In der dritten und letzten Phase soll eine eigene Szene aus der thematischen Vertiefung umgesetzt werden, d.h., die Kinder können eine eigene Szene aus dieser Erzählung oder ein Bild zu einem Thema malen, das bei der theologischen Reflexion für sie spannend war. Dabei können sie sich an den Feinheiten einer Miniatur, die sie in der ersten Phase kennengelernt haben, orientieren. Beispielsweise daran, dass die Verwendung der Farbe Rot für die Verbindung zum Göttlichen steht, dass manche Objekte in sehr unterschiedlichen und nicht wirklichkeitsgetreuen Farben und Formen gemalt werden, dass es keine Schattierungen und Perspektiven gibt, dass Blumen, Gräser, Pflanzen, Wolken sowie

⁴⁰ An dieser Stelle würde sich auch anbieten, einen Vergleich mit anderen Bildtraditionen herzustellen, die identische Motive in Bildern abbilden.

auch Gesichter in einer eigenen Art gemalt werden usw.⁴¹ Die anatomische Richtigkeit von Figuren spielt bei der Miniatur keine Rolle. Allein der Ausdruck der bewegten kindlichen Innenwelt, der durch diese Miniatur ausgelöst wurde, soll Gegenstand des Gesprächs werden.

3.2.2 Praxisbausteine für die Sekundarstufe I

Für die Sekundarstufe wird das Bild „Man in Prayer“ des renommierten sudanesischen Künstlers Ibrahim El-Salahi an die Wand projiziert. Er gilt als eine der bedeutendsten Schlüsselfiguren der afrikanischen Moderne. Er wurde 1930 in der sudanesischen Hauptstadt Khartum geboren und studierte dort sowie in London Kunst. Sein Vater wie auch sein Großvater waren muslimische Rechtsgelehrte in Omdurman. El-Salahi wird von seinem Vater, der nicht nur am Islamischen Institut in Omdurman, sondern auch in der Koranschule (*ḥalwa*) lehrte, bereits mit zwei Jahren unterrichtet, vor allem lernt er sehr früh die Kunst der arabischen Kalligrafie.⁴² Er ist heute bekannt für seine Verbindung afrikanischer und arabischer Quellen sowie für seine Experimente mit der Kalligrafie, wie sie in der „Karthum-Schule“, der er angehörte, praktiziert wurde. Er ist bekannt für seine einzigartige Verschmelzung traditioneller afrikanischer Motive mit modernen abstrakten Elementen. Seine Werke reflektieren häufig politische und soziale Themen sowie spirituelle und kulturelle Einflüsse.

Er war einer der Ersten, die bewusst versuchten, sich von der europäischen Kunst, die er während seines Studiums in Oxford kennengelernt hatte, zu lösen, um ab den späten 1950er-Jahren im Dialog mit seiner Herkunft und den Traditionen des Sudan eine neue Kunst zu entwickeln. Diese Herangehensweise macht ihn heute relevanter denn je. El-Salahi ist somit eine zentrale Figur der Moderne, da seine Werke das gesamte 20. Jahrhundert mit seinen Umbrüchen, Hoffnungen und Forderungen widerspiegelt.

Im Jahr 1975 wurde er wegen eines Putschversuchs, an dem er nicht beteiligt war, festgenommen. Er verbrachte sechs Monate im Gefängnis, bevor er ins Exil nach Katar ging, wo er als Berater des Emirs tätig war. Im Gefängnis schuf El-Salahi sein Hauptwerk „Prison Notebook“ (1976), das 38 emotional aufwühlende Tuschezeichnungen auf Papier umfasst. Die Entbehrungen und der Schmerz, die der Künstler in dieser Zeit erdulden musste, haben einen Großteil seiner späteren Arbeit beeinflusst. Heute lebt er in seiner Wahlheimat Oxford in England.

⁴¹ Näheres zum Versuch einer islamischen Ikonografie Bernard O'Kane (ed.), *The iconography of Islamic art: studies in honour of Robert Hillenbrand*, Edinburgh 2007.

⁴² Vgl. Ibrahim El-Salahi, *The Artist in His Own Words*. In: Salah M. Hassan, Ibrahim El-Salahi. *A Visionary Modernist*, London 2013, 80-91, hier 82.

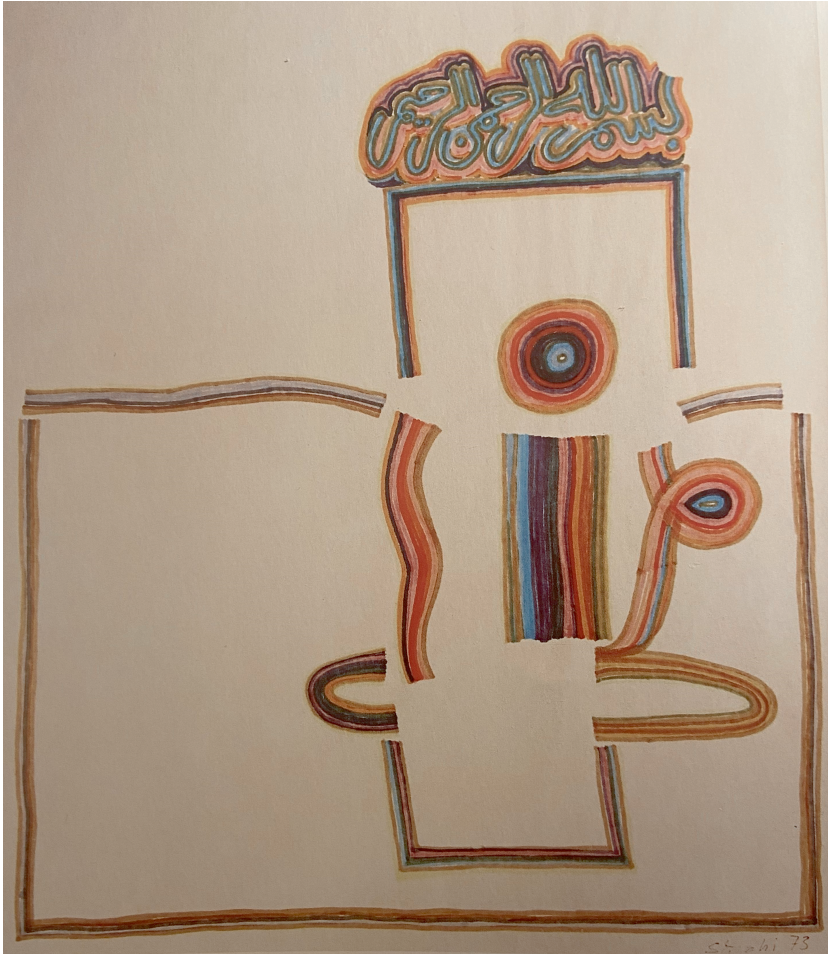


Abb. 2: Man in Prayer, Ibrahim El-Salahi (1973)⁴³

I) Dimension der künstlerischen Betrachtung

Die Schüler*innen erhalten vorab keine Informationen zum Maler und zum Gemäldetitel. Ibrahim El-Salahi sagt in einem seiner Gespräche, dass er seinen Bildern ungern Titel gebe, weil es den Betrachtenden eine Perspektive diktiert oder vorgebe, was er vermeiden will.⁴⁴ Die Schüler*innen betrachten (schweigend) das Gemälde, um einen ersten Gesamteindruck zu gewinnen. Das Gemälde soll auf sie wirken. Sofern keine Assoziationen formuliert werden kön-

⁴³ Bildabdruck aus: Salah M. Hassan, Ibrahim El-Salahi. A Visionary Modernist, London 2013, 136.

⁴⁴ Siehe <https://youtu.be/yenSUBmGrdU?si=S1rUypXaLFe4MwuN> (letzter Aufruf: 25.4.2024).

nen, kann der Hinweis auf den Bildtitel gegeben werden. Sie werden gebeten, die Details des Bildsujets genauer zu betrachten, auf die verwendeten Farben, Formen und Linien im Gemälde zu achten, und darauf, wie sie miteinander interagieren. Anschließend sollen sie ihren ersten Eindruck äußern bzw. erst einmal das Bild beschreiben, ohne es zu deuten. Nach der ersten Runde wird den Schüler*innen die Information gegeben, dass es sich um den sudanesischen Künstler Ibrahim El-Salahi handelt, und die Frage gestellt, ob dies etwas an ihrer Bildbetrachtung ändert. Alle Äußerungen werden ernst genommen, keine als falsch bezeichnet. An dieser Stelle kann der Bezug zum arabischen Schriftzug hergestellt werden: der *Basmala*, die das Motiv bildet. Den Bezug zum arabischen Schriftbild könnte man, die Dimension der religiösen Betrachtung einleitend, mit einer Impulsfrage herstellen: Was bedeutet die Basmala grundsätzlich und was kann sie für El-Salahi wohl bedeuten?

Nach der zweiten Runde wird die Information gegeben, dass der Titel des Bildes „Man in Prayer“ lautet, das Bild zu seinen bekanntesten Werken gehört und El-Salahi es im Jahre 1973 gezeichnet hat. Ein Bild von El-Salahi könnte ebenfalls gezeigt werden. Mit großer Wahrscheinlichkeit wird die assoziative Verbindung „Künstler – Religion“ aufkommen und die Schüler*innen könnten entdecken, dass das Gemälde einen Menschen zeigt, der sich eine Gebetshaltung einnimmt. Nachdem nun das Bild betrachtet und beschrieben worden ist, fordert es zu einer Interpretation auf. Mehrere Deutungen und Assoziationen können nebeneinander stehen und die Schüler*innen können auch Fragen an das Bild stellen. Ganz im Sinne des Malers geht es nicht darum, sich zu früh auf eine Deutung zu einigen bzw. sich festzulegen. Es kann auch mehrere Deutungen eines Bildes geben, die gleichermaßen gültig sind.

Wenn die Entstehungsgeschichte des Bildes zum Schwerpunkt der ersten Bildbetrachtung werden soll, könnten weitere Informationen über den Maler gegeben werden. Wenn aber die Wirkungsgeschichte im Mittelpunkt steht, können Informationen über seine religiöse und spirituelle Glaubensüberzeugung gegeben werden. Zum Beispiel schreibt Sarah Adams, dass El-Salahi einem Sufi-Orden angehört, er also ein Sufi, ein Mystiker, ist, der das fünfmalige Tagesgebet verrichtet und oft vor dem Malen als Vorbereitung betet. Für El-Salahi ist der Entstehungsprozess eines Bildes auf Leinwand oder Papier das Zusammentreffen von zwei Körpern und Subjektivitäten. Das bedeutet, das Werk entspringt durch die Begegnung zwischen ihm, repräsentiert durch seinen Körper, und der Leinwand. Das Werk entsteht dann aus einem Gespräch (und manchmal einem Streit) zwischen den beiden. Diese Verhandlungen finden im Laufe seiner Karriere auf mehreren Ebenen statt: durch Gebet und Meditation, Medien, kompositorischen Aufbau und Bildsprache. Er möchte seinen Körper mit der Leinwand verbinden, d.h., das Äußere, der physische Körper soll das

spirituelle Innere abbilden.⁴⁵ An diesem Punkt sind wir schon inmitten der zweiten Dimension, der Betrachtung des Religiösen. Denn durch eine Deutung gewinnt das Bild eine Be-Deutung für den Betrachtenden.

II) Dimension der religiösen Betrachtung

Spätestens an dieser Stelle kann der Bezug zur Basmala hergestellt werden, wodurch sich eine gewisse Bedeutungsvielfalt ergeben dürfte. Wenn es doch noch eines Impulses bedarf, um über das rituelle Gebet als Praxisform, Gott nahe zu sein bzw. zu kommen, ins Gespräch zu kommen und um in die religiöse Dimension einzutauchen, könnte folgendes Zitat des Künstlers behilflich sein; es lautet wie folgt im Original *„A picture is no more than a mirror, a vehicle that takes one back to one's self, to turn one's sight inward to find the Self within and begin to meditate.”*⁴⁶ Was kann meditate/meditieren bedeuten, wie ist das „Innere“ zu verstehen und wie zeigt sich das in seinem Bild? Hierüber und über weitere Assoziationen mit dem Gebet kann mit den Schüler*innen gesprochen werden. Eine wichtige Überlegung besteht darin, eine Verbindung zwischen der zentralen Rolle des Gebets im Leben von El-Salahi und der Lebenssituation der Schüler*innen herzustellen. Hier geht es um eine Kommunikation auf vielen Ebenen: die intensive Wahrnehmung und Kommunikation mit dem Bild, mit den Muslimen in der Welt, der Aspekt Hautfarbe, da der Maler schwarz ist, mit dem, was ist und was werden könnte, und mit mir selbst – eine produktiv-kritische Wechselbetrachtung, die durch das Bild erwirkt wird.⁴⁷

III) Kreative Phase

Es können unterschiedliche Aufgaben vergeben werden.

- (A) Die Schüler*innen werden nun dazu aufgefordert, aktiv zu werden, indem sie als Hausaufgabe für die nächste Unterrichtsstunde ein Bild malen oder zeichnen. Dieses Bild wird dann gemeinsam besprochen. Die Impulsfrage lautet: „Welche Gestalt bzw. welche Form würdest du deinem Gebet geben?“ Auf diese Weise können die Schüler*innen ihre eigene Stellungnah-

⁴⁵ Vgl. Sarah Adams, In My Garment There Is Nothing but God: The Work of Ibrahim El-Salahi. Ibrahim El-Salahi, The Artist in His Own Words. In: Salah M. Hassan, Ibrahim El-Salahi. A Visionary Modernist, London 2013, 54-67, hier 55.

⁴⁶ Übersetzt: Ein Bild ist nicht mehr als ein Spiegel, ein Fahrzeug, das einen zurück zu sich selbst führt, um den Blick nach innen zu richten, das Selbst im Inneren zu finden und mit der Meditation zu beginnen; vgl. Salah M. Hassan, Ibrahim El-Salahi and the Making of African and Transnational Modernism. In: Salah M. Hassan, Ibrahim El-Salahi. A Visionary Modernist, London 2013, 10-27, hier 11.

⁴⁷ Vgl. Georg Hilger, Ästhetisches Lernen, 339.

me und Erfahrung in einen eigenen Ausdruck und eine individuelle Gestalt umsetzen.

- (B) Die Schüler*innen werden dazu aufgefordert, ein eigenes Bild zu malen, das von dem betrachteten Werk inspiriert ist.

4. Ausblick

Die hier vorgestellte Miniaturmalerei kann exemplarisch für jene Kunstwerke aus der islamischen Kunsttradition stehen, die nicht nur ästhetische, sondern auch spirituelle Funktionen erfüllen. Wie an dieser Miniatur erkennbar ist, sind derartige Kunstwerke oft Träger von Glaubensinhalten, Symbolen und Ritualen, die eine Verbindung zwischen dem Gläubigen und dem Heiligen herstellen. Sie erfüllen ihren Zweck erst dann, wenn sie im Kontext ihrer eigenen Tradition und Geschichte wahrgenommen werden; in ihrem „Hier und Jetzt des Kunstwerks“, wie Benjamin es formuliert. Gleichzeitig spiegeln Kunstwerke den Zeitgeist der jeweiligen Epoche und des jeweiligen Künstlers wider und dienen als lebendige Vermittler ihrer Lebensumstände und Hintergründe. Diese tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Ästhetischen bietet einerseits eine Chance und ist andererseits notwendig, um das Heilige und Erhabene zu bewahren. Die Rückbesinnung auf die Bedeutung der entsprechenden Kunst im religiösen Kontext hilft, dem Verlust der Aura vorzubeugen.

Mit Blick auf Ibrahim El-Salahi lässt sich Ähnliches sagen. Er ist ein in seiner kulturellen Identität tief verwurzelter Künstler, der zu den wichtigsten Vertretern des Afro-Modernismus angesehen wird und universelle Themen wie Identität, Exil und Spiritualität behandelt. Mit seiner einzigartigen Stilrichtung, die traditionelle sudanesishe Kunst mit modernen Techniken und gelegentlich westlichen Einflüssen verbindet, bietet er ein gutes Beispiel dafür, wie junge Muslime ihr vielfältiges Kulturgut kreativ und innovativ nutzen können.

Summa summarum wurde sehr deutlich, dass „wahrnehmen“ eine zentrale Kategorie der ästhetischen Bildung darstellt und Kinder lernen, Ambiguitätstoleranz zu entwickeln – ein zentrales Bildungsziel im (inter-)religiösen Unterricht in Deutschland. Diese Toleranz kann die Offenheit gegenüber verschiedenen Perspektiven öffnen und trägt dazu bei, fundamentalistische Denkweisen aufzubrechen sowie ein Verständnis für Vielfalt zu stärken.

In religionspädagogischer Hinsicht können durch Bilderbetrachtungen gezielt bestimmte Fähigkeiten gefördert werden. (a) *ästhetische Wahrnehmungskompetenz*: Schüler*innen lernen, Bilder bewusst wahrzunehmen, Details zu erkennen und zu interpretieren; (b) *kritisches Denken*: Durch die Bildanalyse werden Schüler*innen dazu angeregt, kritische Fragen zu stellen, Zusammenhänge zu erkennen und einen eigenen Standpunkt zu entwickeln; (c) *kulturelles Verständnis*: Die Betrachtung von Bildern aus verschiedenen Epochen und

Kulturen ermöglicht es den Schüler*innen, ein Verständnis für unterschiedliche Kunststile, -techniken und -geschichten zu entwickeln; (d) *ästhetische Ausdrucksfähigkeit*: Durch das Beschreiben, Analysieren und Interpretieren von Bildern lernen die Schüler*innen, ihre Gedanken und Gefühle verbal auszudrücken; (e) *ästhetisches Empfinden*: Die Auseinandersetzung mit Kunstwerken fördert das ästhetische Empfinden der Schüler*innen sowie deren Fähigkeit zur ästhetischen Beurteilung. Eine weitere Kompetenz, die der christliche Religionspädagoge Georg Hilger, neben *ästhetischer Wahrnehmungsfähigkeit (Aisthesis)* und *ästhetischer Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit (Poiesis)* anführt, ist *ästhetische Urteilsfähigkeit (Katharsis)*. Durch die Katharsis, so Hilger, kann das Bewusstsein der Schüler*innen für manipulative Verwendungszwecke geschult und sensibilisiert werden.

Aus kunstdidaktischer Perspektive lässt sich abschließend sagen, dass Kinder kleine „Experten“ werden, wenn sie lernen, ein Kunstwerk aufmerksamer zu betrachten und wahrzunehmen. Das bereitet sie auf ein allgemeines Verständnis von Bildwerken vor. Ein Motiv und eine Malweise zu entdecken oder ein künstlerisches Verfahren zu beurteilen, gelingt ihnen durch diese ästhetische Alphabetisierung dann viel leichter.

Kunst kann dazu beitragen, die Ambiguitätstoleranz zu stärken, d.h., mit Mehrdeutigkeit, Widersprüchen und Unsicherheit umzugehen, was ein zentrales Bildungsziel des IRU in Deutschland ist. Ambiguitätstoleranz bedeutet im pädagogischen Kontext, verschiedene Perspektiven, auch abweichende, empathisch zu betrachten und zu akzeptieren, auch wenn sie sich widersprechen oder nicht eindeutig sind.⁴⁸ Durch ästhetische Darstellungen im Unterricht können Schüler*innen lernen, neugierig und offen für fremde Lebens- und Glaubenswelten zu sein, auch wenn diese nicht mit den eigenen Überzeugungen übereinstimmen. Insgesamt haben Musik, Literatur und Kunst ein großes Ambiguitätspotenzial,⁴⁹ das dazu beitragen kann, fundamentalistische, oft unreflektierte Engstirnigkeit aufzubrechen, Toleranz gegenüber Fremdem zu stärken und ein Verständnis für die Vielfalt von Ansichten und Erfahrungen zu fördern.

Literaturverzeichnis

- Adams, Sarah, In My Garment There Is Nothing but God: The Work of Ibrahim El-Salahi. Ibrahim El-Salahi, The Artist in His Own Words. In: Salah M. Hassan, Ibrahim El-Salahi. A Visionary Modernist, London 2013, 54-67.
- And, Metin, Osmanlı Tasvir Sanatı I: Minyatür, Istanbul 2014.
- Bauer, Thomas, Die Vereindeutigung der Welt: über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt, Ditzingen 2018.

⁴⁸ Siehe hierzu auch Umberto Eco, Das offene Kunstwerk, Frankfurt a.M. ¹⁰2006.

⁴⁹ Vgl. Thomas Bauer, Die Vereindeutigung der Welt, Ditzingen 2018, 95f.

- Benjamin, Walter, *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*, Frankfurt a.M. 1977.
- Burrichter, Rita/Gärtner, Claudia, *Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht*, München 2014.
- Eco, Umberto, *Das offene Kunstwerk*, Frankfurt a.M. ¹⁰2006.
- El-Salahi, Ibrahim, *The Artist in His Own Words*. In: Salah M. Hassan, Ibrahim El-Salahi. *A Visionary Modernist*, London 2013, 80-91.
- Erdem, Cavit, *Din Eğitimi Dili olarak Sanat ve Edebiyatın Kullanılması. (Using Art and Literature as the Language of Religious Education)*. In: YDUILAF 8/2 (2022), 196–208.
- Gärtner, Claudia, *Mit Bildern lässt sich besser lernen!?* In: dies./Andreas Brenne (Hg.), *Kunst im Religionsunterricht – Funktion und Wirkung*, Stuttgart 2015.
- Han, Byung-Chul, *Die Errettung des Schönen*, Frankfurt a.M. 2020.
- Ders., *Die Austreibung des Anderen. Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute*, Frankfurt a.M. 2019.
- Ders., *Die Transparenzgesellschaft*, Berlin 2017.
- Hassan, Salah M., Ibrahim El-Salahi and the Making of African and Transnational Modernism. In: Salah M. Hassan, Ibrahim El-Salahi. *A Visionary Modernist*, London 2013, 10-27.
- Heyl, Thomas/Schäfer, Lutz, *Frühe Ästhetische Bildung – mit Kindern künstlerische Wege entdecken*, Berlin/Heidelberg 2016.
- Işık, Tuba, *Die tugendethische Kultivierung des Selbst. Impulse aus der islamischen Bildungstradition*, Baden-Baden 2022.
- Lange, Günter, *Das Bild als Medium der Glaubensvermittlung*. In: Hans Joachim Schulz/Jakob Spiegel (Hg.), *Bild und Symbol – glaubensstiftende Impulse*, Würzburg 1988, 164–184.
- Koç, Turan, *İslam Estetiği*, Istanbul 2014.
- Korn, Lorenz, *Geschichte der islamischen Kunst*, München 2008.
- Müller-Wiener, Martina, *Die Kunst der islamischen Welt*, Stuttgart 2012.
- Naef, Sylvia, *Bilder und Bilderverbot im Islam*, München 2007.
- Pöppel, Sonja, *Das therapeutische Potenzial der Kunstrezeption. Studien zur rezeptionsästhetischen und bildwissenschaftlichen Grundlegung einer Rezeptiven Kunsttherapie*, Berlin 2015.
- Şeker, Nimet, *Bilder und Bilderverbot im Urteil des Qur'an und der klassischen muslimischen Gelehrsamkeit*. In: *Du sollst dir kein Bildnis machen. Bilderverbot und Bilddidaktik im jüdischen, christlichen und islamischen Religionsunterricht*. In: Harry Harun Behr/Daniel Krochmalnik/Bernd Schröder (Hg.), Berlin 2013, 119–143.