

Kunstwerke im Religionsunterricht – „Orte“ unsichtbarer Religiosität

CLAUDIA GÄRTNER

Noch vor wenigen Jahrzehnten war die bildende Kunst einer kleinen Schar von Kunstliebhaberinnen und Kunstliebhabern vorbehalten. Mittlerweile übertreffen die Besucherzahlen von Kunstausstellungen diejenigen von Fußballbundesligaspielen. Kunst und Kunstbetrieb sind längst zu einer ökonomischen und soziologischen Größe geworden. Die Beschreibung dieses Phänomens greift dabei häufig auch auf theologische Kategorien zurück. So werden Museen als Tempel der Moderne bezeichnet, sonntägliche Ausstellungseröffnungen nehmen die Zeit und soziale Rolle der Sonntagsmesse ein und große Kunstereignisse erinnern an Wallfahrten. Kirchen hingegen laufen Gefahr, von kulturbeflissenen Besuchern musealisiert zu werden.¹ Ohne näher auf diesen soziologischen Befund und dessen (religions)soziologische Deutung eingehen zu wollen, lassen sich diese Phänomene im Sinne des Religionssoziologen Thomas Luckmann als Orte und Formen unsichtbarer Religiosität beschreiben. Luckmann zufolge verschwindet mit dem Verlust der sichtbaren Religion – in Form gesellschaftlicher und kultureller Strukturen – Religion nicht als solche, sondern sie findet als individuelle Religiosität unterschiedlichste Ausdrucksformen und -orte auf dem „Warenmarkt der Transzendenzen“². Wenn auf dem Münsteraner Religionspädagogischen Kongress der „Unsichtbaren Religiosität von Kindern und Jugendlichen“ nachgegangen wird, dann soll Kunst im Sinne Luckmanns als ein solcher Ort der Transzendenz betrachtet werden. Diese Beschreibung betrifft jedoch nicht nur Kunst mit religiösen oder christlichen Motiven, sondern bezieht sich auf jegliche Art von bildender Kunst. Im Folgenden soll daher überlegt werden, inwiefern Kunst als Ort „unsichtbarer Religiosität“ für die Religionspädagogik bedeutsam sein kann. Kann die Beschäftigung mit Kunstwerken im Religions-

unterricht (RU) den Schülerinnen und Schülern Erfahrungen und Erkenntnisse ermöglichen, die für die religiöse Erziehung und Bildung wichtig sind? Und wenn ja, was können ihnen Kunstwerke im RU vermitteln, und wie?

Um diesen Fragen nachzugehen soll zuerst auf spezifische Charakteristika bildender Kunst eingegangen werden. In einem zweiten Schritt werden wir die Möglichkeit von Kunsterfahrung in der (Religions)Pädagogik diskutieren. Im Kontext der Fragestellungen ist es wichtig, nicht nur Kunstwerke mit explizit christlicher oder religiöser Thematik in den Blick zu nehmen. Daher werden die Überlegungen an Werken von Barnett Newman und Arnulf Rainer exemplifiziert. Abschließend soll daraufhin die Relevanz von Kunst als Ort unsichtbarer Religiosität für den RU eruiert werden.³

1. Kunst und Kunsterfahrung

Im RU werden unterschiedliche Bilder zu verschiedenen Anlässen eingesetzt. Karikaturen dienen dem Einstieg in ein Thema, Comics erzählen eine Geschichte, Fotos dokumentieren ein Ereignis oder bilden eine Fotosprache, die zur Identifikation mit einzelnen Bildszenen einlädt, Zeichnungen illustrieren eine Erzählung usw. All diese Bilder zeichnen sich gegenüber dem Wort durch ihre Bildlichkeit aus. Was Worte sukzessiv entwickeln müssen, ist im Bild simultan zu erschließen. In Bildern kann mit einem Blick eine ganze Szene erfasst werden, die Worte nur mühsam umschreiben. Bilder können daher eine spezifische Dichte besitzen. Sie können unterschiedliche, sogar einander widersprechende Elemente vereinen, können Zeit- und Raumdistanzen überbrücken und in Form und Farbe einen Ausdruck erreichen, der so sprachlich nicht zu übersetzen ist. Der Kunstwissenschaftler Gottfried Boehm betrachtet Bilder so-

mit als „*sinnlich organisierte[n] Sinn* [...], für den in der Sprache der Begriffe kein Substitut existiert.“⁴ Bilder sind daher „von Sinnlichkeit durchtränkt“⁵.

Ist Bildern diese Differenz zum Wort gemeinsam, so unterscheiden sich doch einzelne Bildformen voneinander: Ein Verkehrsschild teilt mit einem Kunstwerk seine visuelle, simultane Darstellungsart, es will und muss dabei jedoch eindeutig sein. Ein Kunstwerk hingegen zeichnet sich durch eine genuine Mehrdeutigkeit aus. Bei der Betrachtung und Beurteilung von Kunstwerken im RU ist daher „zu unterscheiden zwischen einem zur Vermittlung bestimmter Lerninhalte hergestellten Bildmaterial, das größtmögliche Eindeutigkeit zum Ziel hat, und Kunstwerken mit ihrem zumeist unendlich komplexeren Sinn.“⁶ Wenn wir nun nach der Bedeutung der Kunstwerke für den RU fragen, so ist dieser Polysemie von Kunstwerken grundlegend Rechnung zu tragen. Denn diese verbietet es, das Kunstwerk als Medium für einen anderen, sprachlich fest umrissenen Gehalt einzusetzen. Dies liefe sowohl dem polysemen als auch dem nicht-sprachlichen Charakter des Bildes entgegen. Kunstwerke sperren sich somit dem gängige Unterrichtsverfahren, demzufolge ein Medium eingesetzt wird, um einen im Voraus festgelegten Unterrichtsinhalt zu vermitteln. Einem Kunstwerk kommt es daher nicht zu, Medium für einen anderen Gehalt zu sein, sondern es kann nur selbst zum Gegenstand religiöser Erziehung werden. Dies gilt umso mehr bei ungegenständlicher, abstrakter Kunst, die auf nichts anderes verweist als auf sich selbst. In dieser Perspektive sind es damit die Werke und die Erfahrungen selbst, die sich den Schülerinnen und Schülern am Werk erschließen, die den Ausgangspunkt der Behandlung von Kunst im RU bilden. Doch wie ist dieser Erfahrungshorizont der Kunstwerke zu eruieren? Wie können die Kunsterfahrungen ermöglicht, vermittelt oder thematisiert werden? Die Fragen weisen auf ein doppeltes Problem hin: Sowohl der bildliche, sprachlich nicht zu ersetzende, polyseme Charakter der Kunstwerke als auch der Erfahrungsbezug der Werkerschließung läuft einer einfachen pädagogischen Vermittlung entgegen. Wir stoßen somit auf die grundlegende Frage nach der Möglichkeit von Kunsterfahrung in pädago-

gischen Zusammenhängen. Ein Blick auf die Diskussionen in der Allgemeinen Pädagogik und der Kunstpädagogik verdeutlicht dies.

2. Kunst und Pädagogik – ein fragwürdiges Unterfangen

Können Kunsterfahrungen für Lehr- und Lernprozesse relevant sein? Können und sollen – im weiteren Sinne – ästhetische Erfahrungen überhaupt in den Bildungsprozess einfließen? Diese Fragen sind auch in der Allgemeinen Pädagogik und Kunstpädagogik keiner eindeutigen Antwort zuzuführen.⁷ Denn die „ästhetische Erfahrung ist nicht *eine*, sie ist vielfältig geprägt, gesättigt mit Weltstoff und doch nicht zu magazinieren wie Wissen.“⁸ Ausgehend von ihrer unabschließbaren Polysemie, von ihrer Nichtübertragbarkeit in Sprache, eröffnen die Kunstwerke eine sich stets entziehende Vielzahl an Erfahrungen, die pädagogisch so nicht einzuholen ist. Sie sind „Sperrgut in einem Projekt von Pädagogik [...]. Um also die Künste und die Beschreibungen ästhetischer Wirkungen in jenes Projekt integrieren zu können, muss – um im Bild zu bleiben – das Sperrgut zerstückelt werden, damit es in die pädagogische Kiste passt“⁹. Dies käme jedoch einer „Verkindlichung des Ästhetischen“¹⁰ gleich und würde somit der ästhetischen Dimension von Kunstwerken nicht gerecht. Kunstwerke im Unterricht zu behandeln heißt demzufolge, nur einzelne (Sperrgut)Teile zu thematisieren, aber das Spezifische der Kunstwerke nicht vollständig in den Blick zu nehmen. Der Kunstpädagoge Gerd Selle zieht daraus die Konsequenz, die Kunst ganz aus der Unterrichtsform zu befreien und in neuen (Erfahrungs)Räumen ästhetische Erfahrungen zu suchen, um die Kunstwerke nicht der Verunterrichtlichung Preis zu geben.

Diese radikalen Konsequenzen sind nicht unumstritten.¹¹ Denn auch der Auszug aus der Unterrichtssituation kann nicht die Fragen beantworten, wie Schülern Kunst nahe gebracht werden und welche Bedeutung Kunst dann für den Bildungsprozess besitzen kann. Der Pädagoge Klaus Mollenhauer begegnet dieser Problemstellung daher in zwei Schritten. Analog dem Lesen und Schreiben müssen ihm zufolge Kinder und Jugendliche lernen, Bilder und

Kunstwerke zu „lesen“. „Ästhetische Alphabetisierung kann deshalb als der vielleicht nicht ganz treffende, aber mögliche Ausdruck für den Lernvorgang verstanden werden, in dem nicht-sprachliche kulturell produzierte Figurationen in einem historisch bestimmten Bedeutungsfeld lokalisiert, das heißt als bedeutungsvolle Zeichen ‚lesbar‘ werden.“¹² Aufgabe einer ästhetischen Erziehung ist es somit, zuerst Schülerinnen und Schüler mit der Vielfalt künstlerischer Produkte vertraut zu machen, ihnen zu vermitteln, unterschiedliche Form- und Farbsprachen zu „verstehen“, historische und zeitgenössische Kunsttheorie und -entwicklungen zu kennen und vieles mehr. Dies ist das Handwerkszeug, um sich Kunstwerken zu nähern. Die Erfahrung des spezifisch Künstlerischen ist damit noch nicht eingeholt. Denn die ästhetische Erfahrung führt an die Grenzen des Sagbaren und ist deshalb nur mit dem kognitiven Handwerkszeug nicht zu erreichen. Sie lässt darüber hinaus nicht *etwas* erfahren, sondern konfrontiert die Betrachter mit sich *selbst*, was Mollenhauer mit Hugo von Hofmannsthal als „sicher zu schweben im Sturze des Daseins“¹³ beschreibt. Diese Erfahrung verortet er in der „Mitte“ zwischen Verstand und Sinnlichkeit und sieht eben darin die Chancen für den Bildungsprozess: Diese liegen „in der Form der *Metapher* [...], die fortlaufend, in immer neuen Darstellungen ästhetischer Wirkungen, einen metaphorischen, einen ästhetischen Diskurs bildet [...], der] *metaphorisch*, etwas zum Thema mach[t], das weder in begrifflich zuverlässiger Rede noch im begriffslosen sinnlichen Eindruck oder Ausdruck zur ‚Sprache‘ kommen kann: die Konfrontation des Ich mit seinem *Selbst*empfindungen zwischen Begriff und Sinnlichkeit.“¹⁴ Gerade hierin liegt für Mollenhauer die Relevanz ästhetischer Erfahrung für den Bildungsprozess. Denn Kunsterfahrungen eröffnen in seinem Verständnis Ausdrucks- und Erfahrungsmöglichkeiten, die eben weder im Begriff noch in der Sinnlichkeit zu erreichen sind. Das Projekt der ästhetischen Alphabetisierung bildet die Voraussetzung für die Möglichkeit der spezifisch ästhetischen Erfahrung, diese ist in die pädagogische Situation damit jedoch nicht automatisch einzuholen. „Für eine pädagogische Wendung ästhetischer Erfahrung sind dies skeptische Auskünfte. [...] Das pä-

dagogische Plädoyer wird sich deshalb auf den Vorhof dieser Erfahrung beziehen müssen, darauf, die Interessierten zur Teilhabe zu befähigen, sie im Sehen, Lesen und Hören zu unterrichten. Was dann aber verstanden wird, kann schwerlich Gegenstand einer Pädagogik sein.“¹⁵

Was bedeutet dies für den Einsatz von Kunstwerken im RU? Müssen nicht Religionslehrer und -lehrerinnen davor zurückschrecken, Kunstwerke im RU zu behandeln, wenn selbst renommierte Kunstpädagogen Zweifel an der Verunterrichtlichung von Kunst besitzen oder im „Vorhof“ der ästhetischen Erfahrung beim Projekt der ästhetischen Alphabetisierung stehen bleiben?

Ich will analog zu Mollenhauers Ausführungen eine zweigeteilte Antwort versuchen. Ästhetische Alphabetisierung wird dort in einem ersten Schritt zur zentralen Aufgabe einer ästhetisch ausgerichteten Pädagogik. Dieser Aufgabe sollte sich die Religionspädagogik aus allgemeinpädagogischen und genuin religionspädagogischen Gründen nicht entziehen. Denn die christliche Religion ist grundlegend auf sinnlich vermittelte Vollzüge verwiesen. In diesem Sinne insistieren zurecht immer häufiger religionspädagogische Konzeptionen auf die ästhetische Dimension des RU und klagen ein Lernen mit allen Sinnen ein, das die ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit ebenso schult wie die ästhetische Gestaltungsfähigkeit. „Diese Sensibilisierungsaufgabe ist in einem eminenten Sinne eine *ästhetische* Aufgabe. Sie versucht, die Schüler auf die schlummernden religiösen Möglichkeiten ihrer sinnlichen Erfahrung aufmerksam zu machen.“¹⁶ Diese religionspädagogische Sehschule ist wichtig und unerlässlich. Sie ermöglicht den Schülern fremde religiöse Erfahrungen im Sinnlichen zu erschließen und eigene Erfahrungen zum Ausdruck zu bringen. Kunstwerke können als ästhetische Objekte zu diesem Prozess des ästhetischen Lernens ihren Beitrag leisten.

Damit ist jedoch noch nicht das Spezifische der Kunst im Unterricht eingeholt, das Mollenhauer und Selle als ästhetische Erfahrung, Zustand oder Wirkung bezeichnet haben. Denn in ihrer Polysemie und Simultanität sind Kunstwerke, die „nicht *sagen* wollen, was *ist*, sondern zu *zeigen* versuchen, was *sich bildet*“¹⁷, auf keine bekannten Erfahrungsmuster zu reduzieren. Sie

sind daher nichts anderes als Alterität. In diesem Sinne kann das, was erfahren wird, nur schwerlich Gegenstand des geplanten Unterrichtsgeschehens sein. Begegnungen mit Kunstwerken können den Schülerinnen und Schülern Erfahrungsräume erschließen, in denen die gewohnten Erfahrungen überschritten werden. Diese Erfahrungen zwischen „Verstand und Sinnlichkeit“ (Mollenhauer) werfen die Betrachter auf sich selbst zurück, können etwas zum Ausdruck bringen, was nicht sprachlich zu ersetzen ist. Hierin liegen die Chancen von Kunstwerken im RU, die ihre eigenen Grenzen enthalten: Denn Alterität und neue, je eigene Erfahrungsräume eröffnen den Blick für religiöse Erfahrungen, entziehen sich dabei jedoch jedem vorausplannenden pädagogischen Zugriff.¹⁸ Dies soll an zwei Beispielen verdeutlicht werden.

3. Barnett Newman und Arnulf Rainer – religionspädagogische Perspektiven

Barnett Newmans monumentales Bild „Who's Afraid of Red, Yellow and Blue III“ (1966/67, 2,45 x 5,44 m, Öl auf Leinwand) besteht aus einer fast ausschließlich roten Fläche, die nur an den Seiten durch einen schmalen gelben oder blauen Streifen begrenzt ist. Der Künstler fordert die Betrachter auf, sich so nah an die Leinwand zu begeben, dass die Bildränder aus dem Blickfeld fallen. Steht man in der empfohlenen Nähe vor dem Bild, so erstreckt sich vor einem eine riesige, aggressiv rote Fläche. Das Rot ist in vielen Farbschichten aufgetragen, es erhält so eine Dichte und Tiefe, die undurchdringlich scheint und in seiner Weite das gesamte Blickfeld einnimmt. Das Rot jedoch „ist nicht bloß ein Überzug oder ein Kleid des begrenzten Bildkontinuums“¹⁹, sondern es wird begrenzt von den blauen und gelben Streifen. Das Rot endet somit nicht an den Rändern des Bildes, sondern die Betrachter werden animiert, die Streifen als Durchbrechung des Rots zu verstehen, das sich über diese Streifen hinaus fortsetzt. Newman will so ein unendliches Bildkontinuum schaffen, ein über alle Erfahrungen hinaus überwältigendes Farb- und Bilderlebnis. Es geht ihm um die Entgrenzung des Blicks, um das Durchbrechen gewohnter Seherfahrungen und damit um die

Überwältigung der Betrachtenden. So überrascht es nicht, dass Newman dieses angestrebte Seherlebnis als „transcendental act“ bezeichnet und es in die Tradition dessen stellt, was philosophisch-ästhetisch als Erhabenes betrachtet wird.²⁰ Indem das Bild nichts abbildet, auf nichts verweist und nichts zu Versprachlichendes zum Ausdruck bringt, will Newman den Betrachtern neue Erfahrungen eröffnen: „Das Bild, welches wir erschaffen, ist eine ganz und gar aus sich selbst evidente Offenbarung, die real und konkret und verständlich ist für jedermann, der das Bild anschauen will“²¹. Nur im Anblick der Bilder kann sich uns somit eine „Offenbarung“ erschließen. Es ist dabei aber offensichtlich, dass diese im Unterrichtsgeschehen nicht herbeiführbar ist. Denn weder besteht im Unterricht stets die Möglichkeit Gemälde von Barnett Newman im Original zu betrachten, noch liegt das Erfahrungspotenzial der Bilder in der Hand der Lehrerinnen und Lehrer. Hier wird exemplarisch eine Problemstellung verdeutlicht, wie sie analog in der Religionspädagogik auftaucht. Denn in der Religionspädagogik werden ja auch (religiöse) Erfahrungen thematisiert, die weder jedem und jeder zugänglich, noch sprachlich zu vermitteln sind. Indem im RU die Frage nach Gott und dem Glauben gestellt wird, geht es auch um die Reflexion von religiösen Erfahrungen, die sich gegenüber dem alltäglichen Erfahrungshorizont als sperrig erweisen und weder von den Lehrern herbeigeführt werden können noch sollen. In der analogen Problemstellung von Kunst- und Religionspädagogik deutet sich aber zugleich die Relevanz der ästhetischen Erfahrung für den RU an, wie eine nähere Reflexion von Newmans Werk zeigt.

Newman selbst beschreibt die Überschreitung der gewohnten Seherfahrungen als selbst evidente Offenbarung. Damit berührt er eine zentrale theologische Kategorie, denn er deutet damit auf die Möglichkeit von Offenbarung im sinnlichen Geschehen hin. Blicken wir, hierdurch aufmerksam geworden, auf die biblischen Offenbarungserfahrungen, so können wir feststellen, dass auch dort Offenbarungsphänomene als Durchbrechen von vertrauter Erfahrung betrachtet werden. Mehr noch: Vielfach wird die Erfahrung Gottes als bildhafte Erscheinung beschrieben, die als Aufscheinen der Herrlichkeit

Gottes (kabod, doxa) bezeichnet wird. Der Anblick der Herrlichkeit Gottes ist überwältigend. Daher ist diese entweder verhüllt, nicht unmittelbar zugänglich (vgl. z.B. Ex 19,16–21; 24,15–25,1; Mt 17,1–8parr; Joh 1,1–14), oder die Menschen schützen sich selbst vor dem unverhüllten Anblick Gottes (vgl. Ex 33,7–23).²² In „Who’s Afraid of Red, Yellow and Blue III“ und in den biblischen Erzählungen wird so versucht, Erfahrungen des Überschreitens, die Durchbrechung von Erfahrungsgewohnheiten, der Einbruch des gänzlich Anderen in bildlichen Kategorien anschaulich zu machen. In Newmans Bild können daher Erfahrungen erschlossen werden, die theologisch zu reflektieren sind. „Who’s Afraid of Red, Yellow and Blue III“ ist jedoch keine Illustration eines vorgegebenen Themas oder Gegenstandes des RU, sondern die am Bild gemachten Erfahrungen sind selbst zum Ansatzpunkt des Unterrichtens zu wählen. Newmans Bilder müssen selbst zur Erfahrung kommen, um so korrelationsdidaktisch im RU aufgegriffen werden zu können. So können die bei Newman gezeigten Erfahrungspotenziale ein Verständnis dafür eröffnen, was Offenbarung im theologischen Sinn meint. Das am Kunstwerk Erlebte ist in dieser Perspektive Ausgangspunkt einer weiteren theologischen Reflexion. Die Kunstwerke werden damit im eingangs erläuterten Verständnis selbst zum Gegenstand und Quelle des Unterrichts. Um dies zu vermögen, müssen die Schüler und Schülerinnen selbstverständlich ästhetisch „alphabetisiert“ sein. Daher ist ein RU, der ihnen hilft, Bilder „lesen“ zu lernen, unerlässlich, denn nur so sind ihnen Werke wie Newmans „Who’s Afraid of Red, Yellow and Blue III“ zugänglich. Die theologische Relevanz des Werkes geht darüber jedoch noch hinaus, sie liegt in dem je eigenen, nicht sprachlich zu vermittelnden ästhetischen Erfahrungen der Schüler, die pädagogisch zwar nicht planbar, aber dennoch für die religiöse Entwicklung bedeutsam sein können. Ein weiteres Beispiel soll dies verdeutlichen.

Arnulf Rainer übermalt in seinem Bild „Fingermalerei. Kreuzübermalung“ (1987, 150 x 80 cm, Mischtechnik auf Fotokarton) in wildem Malgestus ein Foto eines Christusbildes. Dieses ist auf einem kreuzförmig collagierten Bildgrund angebracht. Rainer übermalt somit nicht

ein Bild des gekreuzigten Christus, sondern ein Christus-Bild, das auf einem kreuzförmigen Untergrund befestigt ist. Dieses Christus-Bild ist jedoch eine Fotografie einer alten Christusdarstellung. Die Übermalung ist damit kein direkter Zugriff auf die christliche Bildtradition, sondern eine vermittelte, im Foto gebrochene. Zur Bearbeitung kniet der Künstler auf dem Malgrund, er arbeitet sich mit dem gesamten Körper an dem Christus-Bild ab. Ein tradiertes Christusbild wird so im wahrsten Sinne des Wortes überarbeitet, verdeckt und beschmiert. Dabei wird weder das Christusbild in seinem Ausdruck betont oder durch die Malerei auratisch aufgeladen, noch stellt die Malerei eine Verhüllung dar, hinter dem sich ein zu verbergendes Kultbild befindet. Der Malgestus „verwahrt sich dagegen, bloß der Vorhang zu sein, der den Blick auf ein geheimnisvoll Verborgenes freigibt und so das Vergessene als das lediglich ins Transzendente Enthobene zur Geltung bringen soll. Die Malerei besteht mit ihrem Gestus und vor allem auch mit ihrer Farbigkeit auf ihrer eigenen Sprachkraft.“²³ Wie auch in den Bildern von Barnett Newman will die Malerei hier keine Abbildung eines vorgegebenen Sujets sein, sie besteht auf ihrer eigenen, unübersetzbaren Bildsprache. So ist es der Akt des Überdeckens, des Verschwindens, des wilden, gestischen Übermalens, der hier „Thema“ ist. Diese Handlung ist ambivalent, denn sie kann sich sowohl auf den abgebildeten Christus selbst, als auch auf das Foto des Christusbildes beziehen. In erstgenannter Hinsicht korreliert dann der Malakt mit dem abgebildeten gekreuzigten Christus: „Mit der Übermalung und Destruktion der Gebrauchskruzifixe verhüllt und löscht Rainer nicht etwa Leid und Tod, sondern radikalisiert ihre Exposition, indem er im künstlerischen Verfahren den Tötungsvorgang, das Martern wiederholt und zugleich für sich erfahrbar macht [...], er vollzieht sie im Malvorgang selbst nach“.²⁴ Bezieht sich jedoch der wilde Malgestus auf das Foto des Christusbildes, so findet hierin eine Auseinandersetzung mit der christlichen Tradition des Christusbildes ihren Ausdruck: „Mit Blick auf die traktierten Christusbildnisse ist es die Gewalt des Bildersturms, die sich hier entlädt, eine Gewalt, die stets noch irgendwie von Furcht oder Ehrfurcht vor dem Zerstörten

zeugt und dies um so mehr, je heftiger sie wird. [...] In den Kreuzübermalungen ist der Sinn für das an das Bild Christi geknüpfte Tabu im Geiste christlicher Bilderstürmerei noch oder wieder lebendig²⁵. In Rainers Kreuzübermalungen geht es somit nicht um die Wiederentdeckung von tradierten Ereignissen oder Bildern, sie reißen sich nicht ein in das Panoptikum eines Bildmotivs. Sie sind viel eher das körperliche Abarbeiten an der Tradition des Christusbildes. Rainer bringt diese Auseinandersetzung und Suche anschaulich zum Ausdruck, indem er im Akt der Destruktion zugleich ein neues Bild erschafft. Die Betrachter sind so mit einer Ambivalenz von „Verbergen und Entdecken“²⁶ konfrontiert, die ihnen nicht den Rückgriff auf vertraute Bilderfahrungen ermöglicht, sondern sie zu neuen Seh- und Bilderfahrungen provoziert, die sich gleichwohl an dem tradierten Christusbild entzünden.

Auch hier gilt: Um Arnulf Rainers Übermalungen nicht als bloße Kinderschmierereien abzulehnen, bedarf es einer Sehschule, die auch im RU ihren Ort haben muss. Welche Erfahrungen die Schülerinnen und Schüler dann jedoch an Rainers Bildern machen, entzieht sich der pädagogischen Planung, da Kunstwerke eben nicht auf Eindeutigkeit, sondern auf die Durchbrechung der vorgegebenen Weltsicht aus sind. Und gerade in dieser Erfahrung des Übermalens und Verdeckens bestehender Bilder und in der gleichzeitigen Erschaffung neuer (Christus?)Bilder liegt das ästhetische und auch theologische Gewicht von Rainers Kreuzübermalungen.

4. Kunsterfahrung und Korrelationsdidaktik

Können Kunstwerke für den RU relevante „Orte“ unsichtbarer Religiosität sein? So lautete eine der eingangs gestellten Fragen. In den Bildbetrachtungen wurde deutlich, dass an Kunstwerken losgelöst von christlicher Thematik Erfahrungen möglich sind, die unseren gewohnten Erfahrungshorizont durchbrechen. Dies mag nicht für alle Kunstwerke und für jede Kunstbetrachtung gelten. Dennoch zeigt sich, dass Kunstwerken eine Potenzialität inne ist, die eben die „Kraft“ hat, unsere Alltagserfahrungen zu durchkreuzen und neue Erfahrungen zu erschließen. Newmans „Who's

Afraid of Red, Yellow and Blue III“ will vertraute Sehgewohnheiten durchbrechen, ein Ereignis, dass Newman selbst mit Offenbarungskategorien beschreibt. Rainers Kreuzübermalungen sind Zeugnis einer malerischen, gestischen Auseinandersetzung mit einem Christusbild auf der Suche nach einem neuen (Christus?)Bild. Die betrachteten Werke formulieren so einen bildnerischen Ausdruck, der sprachlich nicht einzuholen ist. Sie können damit für die Betrachter bildlich etwas zur Darstellung bringen, für das sie ansonsten keine Kategorien besitzen. In dieser Potenzialität können Kunstwerke auch zum „Ort“ religiöser Erfahrung werden. Denn „Glaubenssprache oder religiöses Sprechen gründet auf einer Erfahrung besonderer Art. Darin liegt eine empirische Basis: Man erfährt Dinge, die allen zugänglich sind, aber manche erfahren darin (plötzlich oder allmählich) eine tiefere Dimension, die als solche nicht mehr objektivierbar ist und sich doch mittels dieser empirischen (oder historischen) Erfahrungsgegebenheit wirklich zu erkennen gibt: Es steckt in dem Phänomen mehr, als was sich offenkundig, rein empirisch und direkt beschreibend erfahren lässt.“²⁷ Edward Schillebeeckx hat mit diesem erfahrungsbezogenen Offenbarungsverständnis wichtige Beiträge zur Korrelationsdidaktik geleistet. Er will dabei die menschlichen Erfahrungen im Lichte der christlichen Tradition erhellen, nicht im Sinne einer Bestätigung, sondern einer kritischen Interrelation: Christliche Tradition und heutige Erfahrungen müssen miteinander konfrontiert werden, „so dass daraus eine *neue* Erfahrung entsteht, die doch auch wieder eine menschliche Erfahrung ist.“²⁸ Die Werkbetrachtungen haben gezeigt, dass Kunstwerke in diesem Prozess eine besondere Stellung einnehmen können. Geht man mit Schillebeeckx davon aus, „dass die tiefsten Erfahrungen, die für den Menschen produktiv sind, die ihn neu machen, Fremderfahrungen sind, Erfahrungen, die quer zu unseren alltäglichen Erfahrungen stehen“²⁹, dann wird deutlich, welche Relevanz Kunstwerken auch für die Religionspädagogik zukommt. Denn diese zeichnen sich ja gerade durch ihr nicht substituierbares Erfahrungspotenzial aus, das aus der bildlichen, polysemen, sprachlich nicht zu ersetzenden Gestaltung der

Kunstwerke resultiert. Die in Kunstwerken gemachten Erfahrungen können daher Ausgangspunkt einer theologischen Reflexion und damit auch eines korrelationsdidaktisch ausgerichteten RU werden.³⁰ Der RU sollte daher Kunstwerke als potenzielle Orte unsichtbarer Religiosität wahrnehmen und in einer Schule der ästhetischen Alphabetisierung seinen Teil dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schülern Kunstwerke als solche Orte eröffnet werden.

Anmerkungen

- ¹ Vgl. *Stock, Alex*: Theologische Museumsgedanken. In: *Kölbl, Alois/Larcher, Gerhard/Rauchenberger, Johannes* (Hrsg.): Entgegen. ReligionGedächtnis-Körper in Gegenwartskunst (Ausstellungskatalog). Ostfildern-Ruit 1997. S. 26–29; *Ders.*: Zwischen Tempel und Museum. Theologische Kunstkritik. Positionen der Moderne. Paderborn 1991; *Natrup, Susanne*: Ästhetische Andacht. Das postmoderne Kunstmuseum als Ort individualisierter und implizierter Religion. In: *Herrmann, Jörg/Mertin, Andreas/Valtink, Eveline* (Hrsg.): Gegenwart der Kunst. Ästhetische und religiöse Erfahrung heute. München 1998. S. 73–83; *Drehse, Volker*: Bürger-Eucharistie. „Wrapped Reichstag“ im Spiegel der Pressereaktionen: ein Lehrstück ästhetischer Kulturreligion. In: *Fechter, Kristian* (Hrsg.): Religion wahrnehmen. FS Karl-Fritz Daiber. Marburg 1996. S. 185–200.
- ² *Luckmann, Thomas*: Die unsichtbare Religion. Frankfurt/M. 1996. S. 180.
- ³ Für die Anregungen aus schulischer und studentischer Sicht danke ich Katja Mose-Kipp und Henrike Schlüter-Schier, die an der Planung und Durchführung einer Arbeitsgruppe zu dieser Thematik auf dem Religionspädagogischen Kongress beteiligt waren.
- ⁴ *Boehm, Gottfried*: Bildsinn und Sinnesorgane. In: Neue Hefte für Philosophie 18/19/1980. S. 118–132, hier S. 119; vgl. auch: *Imdahl, Max*: Überlegungen zur Identität des Bildes. In: *Ders.*: Reflexion Theorie Methode. Gesammelte Schriften, Bd. 3. Hrsg. v. *Boehm, Gottfried*. Frankfurt/M. 1996. S. 381–423, hier S. 381.
- ⁵ *Boehm, Gottfried*: Der erste Blick. Kunstwerk – Ästhetik – Philosophie. In: *Welsch, Wolfgang* (Hrsg.): Die Aktualität des Ästhetischen. München 1993. S. 355–369, hier S. 365.
- ⁶ *Hoeps, Reinhard*: Ästhetische Wahrnehmung. In: *Böcker, Werner/Heimbrock, Hans-Günter* (Hrsg.):

HRE, Bd. 1. Düsseldorf 1987. S. 311–320, hier S. 318.

- ⁷ Vgl. *Mollenhauer, Klaus*: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36/1990. S. 481–494; *Ders.*: Schwierigkeiten mit der Rede über Ästhetische Bildung. In: *Koch, Lutz/Marotzki, Winfried/Peukert, Helmut* (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim 1994. S. 160ff.; *Otto, Gunter*: Lernen und ästhetische Erfahrung. Ebd. S. 145–159.
- ⁸ *Boehm, Gottfried*: Über die Konsistenz ästhetischer Erfahrung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36/1990. S. 469–480, hier S. 477.
- ⁹ *Mollenhauer, Klaus*: Ästhetische Bildung. A. a. O. (s. Anm. 7) S. 484.
- ¹⁰ Ebd.. S. 492.
- ¹¹ Vgl. *Selle, Gerd*: Kunstpädagogik jenseits ästhetischer Rationalität. Über eine vergessene Dimension der Erfahrung. In: Kunst + Unterricht, 192/1995. S. 16ff.; *Ders.*: War was? In: Kunst + Unterricht, 196/1995. S. 17; *Ders.*: Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule. Unna 1992; *Ders.*: Betrifft Beuys. Annäherung an Gegenwartskunst. Unna 1994; *Ehmer, Hermann K.*: Betrifft: Kunsterfahrung. In: BDK-Mitteilungen, 3/31/1995. S. 12–17; *Otto, Gunter*: Theorie für pädagogische Praxis. In: Kunst + Unterricht, 193/1995. S. 16ff.; *Ders.*: Gegen das Dummbleiben. In: Kunst + Unterricht, 196/1995. S. 16.
- ¹² *Mollenhauer, Klaus*: Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: *Lenzen, Dieter* (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990. S. 3–17, hier S. 11.
- ¹³ *Ders.*: Ästhetische Bildung. A. a. O. (s. Anm. 7) S. 483.
- ¹⁴ *Ders.*: Die vergessene Dimension. A. a. O. (s. Anm. 12) S. 16. Den Begriff der Metapher bestimmt Mollenhauer nach: *Ricœur, Paul*: Die lebendige Metapher. München 1986.
- ¹⁵ *Boehm, Gottfried*: Konsistenz. A. a. O. (s. Anm. 8) S. 478.
- ¹⁶ *Reilly, George*: Religionsdidaktik und ästhetische Erziehung. In: RpB, 22/1988. S. 55–66, hier S. 55. Vgl. auch: *Lange, Günter*: Ästhetische Bildung im Horizont religionspädagogischer Reflexion. In: *Ziebertz, Hans-Georg/Simon, Werner* (Hrsg.): Bilanz der Religionspädagogik. Düsseldorf 1995. S. 339–350 (Lit!); *Hilger, Georg*: Religionsunterricht und Ästhetik. In: KatBl, 121/1996. S. 315–318; *Zisler, Kurt*: Ästhetik und Religionspädagogik. In: RpB, 38/1996. S. 43–60; *Feifel, Erich*: Was ist äs-

- thetische Erfahrung? Prolegomena einer religionspädagogischen Ästhetik. In: RpB, 30/1992. S. 3–18.
- ¹⁷ *Boehm, Gottfried*: Konsistenz. A. a. O. (s. Anm. 8) S. 476.
- ¹⁸ Vgl. *Burrichter, Rita*: Theologische Kunstvermittlung – fundamentaldidaktische Überlegungen. In: JbRp, 13/1997. S. 163–186, bes. S. 172f.
- ¹⁹ *Imdahl, Max*: Barnett Newman. „Who’s Afraid of Red, Yellow and Blue III“. In: *Ders.*: Zur Kunst der Moderne. Gesammelte Schriften, Bd. 1. Hrsg. v. A. Janhsen-Vukićević. Frankfurt/M. 1996. S. 244–273, hier S. 257.
- ²⁰ Vgl. Newman, Barnett. Zit. n. *Imdahl, Max*: Barnett Newman. A. a. O. (s. Anm. 19) S. 271. Vgl. einfüührend zum Topos der Ästhetik des Erhabenen: *Peña Aguado, M. I.*: Ästhetik des Erhabenen. Burke, Kant, Adorno, Lyotard. Wien 1994.
- ²¹ Ebd. S. 271.
- ²² Vgl. *Hoeps, Reinhard*: Das Gefühl des Erhabenen und die Herrlichkeit Gottes. Studien zur Beziehung von philosophischer und theologischer Ästhetik. Würzburg 1989. S. 118–171.
- ²³ *Ders.*: Ecce Pictura Crucis. Das Bild Christi und die Kreuzübermalungen Arnulf Rainers. In: *Rychlik, Otmar* (Hrsg.): Raineriana. Aufsätze zum Werk von Arnulf Rainer. Wien/Köln 1989. S. 123–130, hier S. 127.
- ²⁴ *Catoir, Barbara*: Kreuz und Kreuzigung. In: *Rychlik, Otmar* (Hrsg.): A. a. O. (s. Anm. 23) S. 118–122, hier S. 119f.
- ²⁵ *Hoeps, Reinhard*: Ecce Pictura Crucis. A. a. O. (s. Anm. 23) S. 129f.
- ²⁶ *Leisch-Kiesl, Monika*: Verbergen und Entdecken. Arnulf Rainer im Diskurs von Moderne und Postmoderne. Wien 1996 (Lit!).
- ²⁷ *Schillebeeckx, Edward*: Jesus. Die Geschichte von einem Lebenden. Freiburg/Basel/Wien 1992. S. 647.
- ²⁸ *Ders.*: Tradition und Erfahrung. Von der Korrelation zur kritischen Interrelation. In: *KatBl*, 119/1994. S. 756–762, hier S. 759.
- ²⁹ *Ders.*: Theologie der Erfahrung – Sackgasse oder Weg zum Glauben? Ein Gespräch mit Prof. Edward Schillebeeckx. In: *HK*, 32/1978. S. 391–397, hier S. 392.
- ³⁰ Vgl. zu den bilddidaktischen Perspektiven eines erfahrungsbezogenen Bildzugangs im RU: *Gärtner, Claudia*: „Who’s afraid of Red, Yellow and Blue?“ (B. Newman) Ungegenständliche Kunst im Religionsunterricht. Erscheint in: *rhs*, 43/1/2000. S. 45–52.