

SEHEN – menschlicher Sinn & religionspädagogisches Handlungsfeld

Claudia Gärtner

„Ästhetischorientiertes religiöses Lernen“

1. Von der Bedeutung des Sehens im Christentum

„Unser Kind erblickte das Licht der Welt“, diese Formulierung findet sich in vielen Geburtsanzeigen. Sehen und Leben sind hier eng aufeinander bezogen. Über das Sehen eignen wir uns die Welt an, machen uns ein Bild von Dingen und Menschen und messen ihnen Bedeutung bei. Der Sehsinn generiert Weltsinn. Die Schulung dieser Sinnesfähigkeit ist daher eine zutiefst anthropologisch fundierte Entwicklungsaufgabe, um sich Welt sinnvoll anzueignen.

In der Geschichte des Christentums wird Sehen jedoch ambivalent bewertet. So kritisiert der auferstandene Jesus den Apostel Thomas: „Weil du mich gesehen hast, glaubst du. Selig sind, die nicht sehen und doch glauben.“ (Joh 20,29) Sehen und Glauben werden hier gegenübergestellt. In den ersten Jahrhunderten gab es im Christentum keine Bilder. Das alttestamentliche Gottesbildverbot sowie die Abgrenzung von der bildmächtigen römischen und hellenistischen Religion und Kultur unterbanden eine christliche Bilderpraxis. Erst ab dem 3. Jahrhun-

dert wurden Bilder aus dem kulturellen Umfeld übernommen, Kreuzigungsdarstellungen finden sich ab Ende des 4. Jahrhunderts. Doch seit Papst Gregor der Große um 600 den Bildern einen didaktischen Wert zuschreibt, sind Sehen und Bilder im Christentum fester Bestandteil. Sie dienen fortan der Erinnerung und Tradierung der christlichen Botschaft. Insbesondere im Mittelalter werden Bildformate entwickelt, die ganz der *memoria passionis* dienen und Wimmelbildern in Kinderbüchern ähneln.

Erhaben dominiert Jesus Christus das Gemälde „Auferstehung Christi“. In einem matt-rosa Gewand bildet er die Mittelachse des Bildes mit einem Siegeskreuz in der linken Hand. Das Gemälde stellt ihn als Auferstandenen dar, der den Tod besiegt hat. Figurengruppen befinden sich isoliert in einer hügeligen Landschaft und in Häusern. Dabei taucht Christus auf der linken Bildhälfte noch dreimal im gleichen Gewand auf. Er steht auf freiem Feld bei den drei Marien, dann im Häuserkomplex bei der betenden Maria und bei den versammelten Jüngern (Mk 16). Auf der rechten Bildseite erscheint er im blauen Gewand Maria Magdalena, die ihn als Gärtner wahrnimmt (Joh 20,11–18), sowie den Jüngern beim Gang nach Emmaus, die ihn erst beim Brotbrechen erkennen (Lk 24,13–34). Hier werden gleichzeitig Ereignisse dargestellt, die in der Bibel als aufeinander folgende Erscheinungen erzählt werden. Ganz typisch für (spät-)mittelalterliche Malerei ist hier gleichzeitig zu sehen, was nacheinander geschieht (Gärtner/Gärtner 2019).

Dabei geht es jedoch nicht nur um eine Veranschaulichung der Bibelperikopen, sondern solche Bilder dienten als spirituelle Übung, die Leidensgeschichte Jesu Christi immer wieder zu meditieren, sich diese vor dem inneren Auge zu vergegenwärtigen und so in die Nachfolge Christi zu treten. Die Betrachtung war eine geistige Pilgerschaft mit den Augen, anhand derer sich die Seele „bilden“ sollte. Dass „Bildung“ etymologisch von „Bild“ abstammt, ist nicht zuletzt diesen mittelalterlichen Vorstellungen von religiösem Sehen geschuldet, wie bei Meister Eckhart deutlich wird (Pazzini 1992).

Das Christentum ist jedoch nicht nur eine Bildreligion, sondern, wie die meisten Religionen, zutiefst auch durch andere Sinne wahrnehmbar: Lieder, Symbole, Düfte, Riten u. v. m. sind integrale Bestandteile von Religionen. Ohne Kompetenzen zur Erschließung dieser sinnhaf-

Korbacher Franziskaner, Auferstehung Christi, um 1525. Foto: kwe

ten Objekte und Vollzüge sind zentrale Dimensionen des Religiösen nicht zugänglich. Daher wird „Sehen“ in der Religionspädagogik primär unter dem Begriff „ästhetisches Lernen“ reflektiert, worunter die unterschiedlichen sinnhaften Objekte und Vollzüge subsumiert werden können. Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die gegenwärtige Vielfalt didaktischer Zugänge zum ästhetisch-orientierten religiösen Lernen gegeben werden, bevor anschließend aktuelle Herausforderungen skizziert werden.

2. Ästhetischorientiertes religiöses Lernen – ein Strukturierungsversuch

Die Breite des Feldes ästhetischen Lernens soll dabei in drei unterschiedlichen Richtungen vermessen werden: wahrnehmungs-, kunst- und performativ-ästhetisch orientiertes Lernen (Gärtner 2011).

1. Unter wahrnehmungsorientiertem Lernen subsumiere ich Ansätze, die sich an der antiken Dreiteilung „*aisthesis*“, „*poiesis*“ und „*katharsis*“ ausrichten (Hilger 2007). Dabei zielt der griechische Begriff „*aisthesis*“ (wörtlich: Wahrnehmung) auf die Bildung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit. Es geht hierbei um die Sensibilisierung der Sinnlichkeit, um die Infragestellung und Irritation von gewohnter Wahrnehmung, um neue Perspektiven auf Welt und auf sich selbst. Verlangsamung der Wahrnehmung ist hierbei ein zentrales methodisches Leitmotiv. „*Poiesis*“ (wörtlich: machen) weist auf die ästhetische Gestaltung von Wirklichkeit und zielt darauf, das eigene Selbst sowie die Welt neu und menschlicher zu gestalten. Mit leichten inhaltlichen Verschiebungen zum antiken Verständnis von „*katharsis*“ (wörtlich: Reinigung) geht ästhetisches Lernen zudem davon aus, dass es kritisches Bewusstsein fördert, zu kritischem Urteilen befähigt und die Menschen für humaneres Urteilen und Handeln sensibilisiert.

Bei wahrnehmungsorientiertem religiösem Lernen handelt es sich um eine weite Auffassung von „*Ästhetik*“, entsprechend weit sind auch die Lernobjekte und -methoden: Natur erspüren zählt hier genauso dazu wie meditatives Malen oder die kritische Analyse von religiösen Elementen in der Werbung. Gegen eine derartige Ausweitung stehen Überlegungen, die von einem deutlich engeren Ästhetikbegriff ausgehen.

2. Die Begrenzung erfolgt in doppelter Hinsicht. Zum einen wird der Gegenstandsbereich auf gezielt ästhetisch gestaltete Objekte fokussiert. Zum anderen werden die hiermit zusammenhängenden ästhetischen Erfahrungen enger gefasst. Bildungsrelevant ist demzufolge diejenige ästhetische Erfahrung, „*die wir so noch nicht gemacht haben. [...] macht uns unsicher, neugierig, verfremdet uns die bisherige Ordnung*“

(Schulz 1997, 117). Demnach erfährt das Subjekt etwas, was ihm so noch nicht widerfahren ist, weil es jenseits von zweckrationalem Denken mit ästhetischen Einstellungen wahrnimmt. Hier wird die Differenz von ästhetischer und alltäglicher Erfahrung betont. Dabei weisen ästhetische und religiöse Erfahrungen erstaunliche Analogien auf, wodurch ästhetischen Erfahrungen religiöse Bedeutung zukommt. Denn wenn sie dem Menschen eine Ahnung seines wahren Ichs eröffnen, wenn sie als Überschreitung und Unterbrechung des Alltags betrachtet werden und Perspektiven eines (gänzlich) anderen Lebens erblicken lassen, dann sind ästhetische Erfahrung und Bildung für religiöse Bildungsprozesse zutiefst relevant. In diesem engeren Verständnis ästhetischer Erfahrung lässt sich als zweite Richtung das kunstorientierte Lernen erfassen, das auf eine Auseinandersetzung mit Kunst zielt. So ausgerichtete religionspädagogische Ansätze betrachten Kunst als einen „*locus theologicus*“, der für Glaube und Theologie Erkenntnisse birgt. In der Betrachtung von Kunst ereignet sich somit im gelingenden Fall (theologische) Erkenntnis. (Theologische) Wahrheit wird dann prozesshaft erschlossen.

3. Performativ-ästhetisches Lernen ist als eine Form der Performativen Religionsdidaktik zu betrachten. Obwohl diese Ansätze recht unterschiedlich sind, so gehen sie doch gemeinsam davon aus, dass Religion nicht rein rational zugänglich, sondern raum-leiblich – und dabei auch ästhetisch – sein muss. Zentrale didaktische Prinzipien sind entsprechend ästhetisch konnotiert, wie z. B. Inszenieren und kreatives Gestalten. Performativ-ästhetisches Lernen geht wie der wahrnehmungsorientierte Ansatz von einem weiten Ästhetikbegriff aus, wobei es insbesondere auf die leiblich-räumlichen, ästhetischen Objektivationen der Religion bezogen ist.

3. Herausforderungen ästhetischorientierten religiösen Lernens

Die christliche Seh-Kultur hat nicht nur den Bildungsbegriff, sondern auch die Kunst bis in die Gegenwart hinein geprägt. Das betrachtete Auferstehungsbild ist Teil eines großen Passionsretabels und somit eines komplexen Bildgefüges. Die Heilsgeschichte wird nicht nur durch Szenen innerhalb eines Bildes, sondern in einer Abfolge von Bildtafeln erzählt. Man könnte in solchen Altarbildern bildtheoretisch die Vorläufer eines Comics sehen.

Die Künstlerin Femke Herregraven greift das Format mittelalterlicher Flügelaltäre explizit auf. Die Künstlerin untersucht in ihren Arbeiten die Zusammenhänge von Ökonomie und Ökologie, wie etwa das Phänomen, dass an der Börse mit sogenannten Naturkatastrophenanleihen spekuliert wird.



Das Christentum ist ... nicht nur eine Bildreligion, sondern, wie die meisten Religionen, zutiefst auch durch andere Sinne wahrnehmbar: Lieder, Symbole, Düfte, Riten u. v. m. sind integrale Bestandteile von Religionen. Ohne Kompetenzen zur Erschließung dieser sinnhaften Objekte und Vollzüge sind zentrale Dimensionen des Religiösen nicht zugänglich.

Claudia Gärtner

In „*Hinged Collision*“ verwendet sie Server Racks, das sind Metallrahmen, die der Aufbewahrung von Computerservern dienen. Diese Rahmen versieht Herregraven mit Scharnieren, die sie mit schwarzen Holzplatten füllt. So erhält sie Bildflächen, die an Flügelaltäre erinnern. Auf den Flächen sind keine figurativen Bilder zu erkennen, eher abstrakte, oftmals ornamental wirkende Reliefstrukturen, die maschinell gefräst werden. Dabei speist die Künstlerin die Fräsmaschinen mit digitalen Informationen, die in ganz anderen Kontexten (z. B. Börsen- und Wetterdaten) gewonnen und von Computern in Bilder übersetzt werden, wie dies auch in Börsengrafiken oder beim Regenradar geschieht. Es entstehen somit Bilder, die rein instrumentell unserem Verständnis dienen, ohne ein direktes Abbild in der Realität zu besitzen. Herregraven hinterfragt das Entstehen solcher Bilder und macht darauf aufmerksam, dass wir uns angesichts der Datenströme kaum noch ein Bild von den hiermit verbundenen Vorgängen machen können. Die digitalisierte, hyperschnelle Gestaltung von Welt entzieht sich weitgehend unserem Verständnis, obwohl wir stets von (vermeintlichen) Bildern dieser Welt umgeben sind. Wer verfügt über sie und hat die Macht, sie zu erstellen und zu deuten? Die dem Verständnis dienenden Visualisierungen sind schließlich immer Interpretationen und Selektionen der vielschichtigen Wirklichkeit.

Überraschenderweise wählt Herregraven dafür das Bildformat der Flügelaltäre. In Anlehnung

an diese Bildstruktur entstehen Werke, die scheinbar narrativ durch die Betrachtenden erschlossen werden. Wie ein mittelalterliches Gemälde kann „*Hinged Collision*“ zum Innehalten, vielleicht sogar zur meditativen Betrachtung motivieren, und zwar gerade weil die Bildgestaltung an Flügelaltäre erinnert. Doch die schwarzen Bildflächen bergen keine Geschichten. Auch die christliche Auferstehungshoffnung ist Herregravens „Flügelaltären“ fremd. Ihre Bilder sind wie Momentaufnahmen in der Flut digitaler Daten. Sie sind der Versuch, diese in Bilder zu übersetzen und im wahrsten Sinne des Wortes begreifbar und somit eventuell noch beeinflussbar zu machen. Ihre Arbeiten machen sichtbar, ohne hieraus eine rettende Gegenerzählung zu entwickeln.

Dieses zeitgenössische Kunstbeispiel verdeutlicht aktuelle Chancen und Herausforderungen einer ästhetischorientierten Religionsdidaktik.

- a) Die Gegenwartskultur knüpft teilweise immer noch an die christliche Seh- und Bildkultur an. Eine Auseinandersetzung hiermit kann aufschlussreiche Kontinuitäten und Transformationen im Bereich des Religiösen verdeutlichen, wie z. B. der Verlust von Erlösungsvorstellungen bei Herregraven zeigt.
- b) Durch die Digitalisierung sind wir einer enormen Bilderflut ausgesetzt, die zugleich Wirklichkeit interpretiert oder ggf. auch manipu-

liert. Dem Sehen ist kaum noch zu trauen. Es bedarf hoher ästhetischer (aisthetischer, poe-tischer) Kompetenzen, um hiermit kritisch pro-aktiv (katharsis) umgehen zu können.

- c) Diese Bilderfluten sind oftmals ökonomisiert und den entsprechenden Logiken unterworfen. Dies hat sowohl Auswirkungen auf unsere Weltwahrnehmung als auch auf die ästhetische Urteilskompetenz. Eine kritische Urteilsfähigkeit in einer ästhetisierten und ökonomisierten Lebenswelt zu erlangen ist eine zentrale Herausforderung ästhetischen Lernens. Ästhetisches und kritisch-politisches Lernen, die teilweise als Gegensätze stilisiert worden sind, greifen vielmehr eng ineinander, wie in „*Hinged Collision*“ deutlich wird.
- d) Entgegen der Annahme, ästhetisches Lernen sei eine angenehme Abwechslung vom ansonsten kognitiv anstrengenden, textlastigen Religionsunterricht, erweist sich ästhetisches Lernen als voraussetzungsreich, anspruchsvoll. Die Lernergebnisse sind dabei oftmals ernüchternd (Gärtner/Brenne 2015). Denn ohne kunstgeschichtliche Kenntnisse, ohne die Fähigkeit, Bildstrukturen zu erkennen oder zu benennen, bleibt z. B. die Arbeit von Herregraven eine rätselhaft schwarze Fläche. Ohne die Bereitschaft, sich auf „*Hinged Collision*“ kognitiv und emotional einzulassen, bleibt die Arbeit subjektiv belanglos.

So zeichnet sich trotz unterschiedlicher Gewichtung und Begrifflichkeit in den Debat-

ten um ästhetisches Lernen als Konsens ab, dass es folgende vier Bereiche umfassen muss (Dietrich/Krinninger/Schubert 2012):

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

Die in der Religionsdidaktik verbreiteten „*Fünf Stufen der Bildbegegnung*“ von Günter Lange greifen diese vier Bereiche auf und transformieren sie in ein methodisches Gerüst (Lange 2002, 26–45).

- e) Ästhetischem Lernen wird im Inklusionsdiskurs oftmals große Bedeutung zugemessen, auch weil es eine leichte Alternative zum kognitiven Religionsunterricht verspricht. Die skizzierten hohen Anforderungen verdeutlichen jedoch, dass diese Annahme differenzierter reflektiert werden muss, damit ästhetisches Lernen nicht verharmlost oder banalisiert wird. Differenzierungsbedarf gibt es auch im Hinblick auf Lernende mit Sehbeeinträchtigung. Dass Bilder auch mit diesen SchülerInnen erschlossen werden können, dazu ermutigen Herregravens Arbeiten. Denn ihre gefrästen Reliefs laden auch zu einer tastenden Erschließung ein und tragen auf einem anderen Sinneskanal dazu bei, die Welt im Bild wörtlich zu be-greifen. ○



Literatur

- Brenne, Andreas/Gärtner, Claudia (Hg.): Kunst im Religionsunterricht – Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren, Stuttgart: Kohlhammer 2015.
- Dietrich, Cornelia/Krinninger, Dominik/Schubert, Volker: Einführung in die Ästhetische Bildung, Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2012.
- Gärtner, Claudia/Gärtner, Stefan: Was die Stunde schlägt. Eine ästhetisch-theologische Zeitansage, Ostfildern: Grünewald 2019.
- Gärtner, Claudia: Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe, Freiburg/Basel/Wien: Herder 2011.
- Hilger, Georg: Ästhetisches Lernen, in: Ders./Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München: Kösel 2007, 305–31.
- Lange, Günter: Bilder zum Glauben. Christliche Kunst sehen und verstehen, München: Kösel 2002.
- Pazzini, Karl-Josef: Bilder und Bildung. Vom Bild zum Abbild bis zum Wiederauftauchen der Bilder, Münster/Hamburg: Lit 1992.
- Schulz, Wolfgang: Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe, Weinheim: Beltz 1997.



Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Claudia Gärtner

ist Professorin für Praktische Theologie am Institut für Katholische Theologie der Technischen Universität Dortmund.