

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in *Rellis: Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht* 25 (2016). It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Gärtner, Claudia

Wird Kunst im Religionsunterricht überschätzt? Empirische Einblicke in die Wirkung und Funktion von Kunst in religiösen Lernprozessen

in: *Rellis: Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht* 25 (2016), pp. 12–15

Paderborn: Ferdinand Schöningh 2016

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Ferdinand Schöningh:

<https://www.schoeningh.de/page/open-access>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in *Rellis: Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht* 25 (2016) erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Gärtner, Claudia

Wird Kunst im Religionsunterricht überschätzt? Empirische Einblicke in die Wirkung und Funktion von Kunst in religiösen Lernprozessen

in: *Rellis: Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht* 25 (2016), S. 12–15

Paderborn: Ferdinand Schöningh 2016

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Ferdinand Schöningh

publiziert: <https://www.schoeningh.de/page/open-access>

Ihr IxTheo-Team

Claudia Gärtner

Wird Kunst im Religionsunterricht überschätzt? Empirische Einblicke in die Wirkung und Funktion von Kunst in religiösen Lernprozessen

Kunst im Religionsunterricht (RU) erfreut sich hoher Beliebtheit, nicht zuletzt dieses Heft zeugt davon. Sichtet man religionspädagogische Arbeitshilfen oder Bilddidaktiken, dann soll Kunst motivieren, theologische Kernthemen illustrieren oder problematisieren, als religiöse oder ästhetische Erfahrungsquelle dienen, die Ausdrucksfähigkeit der Schüler/-innen unterstützen, zur existenziellen Sinn- und Wirklichkeitsdeutung beitragen und ermöglichen (Gegenwarts-)Kultur religiös wahrzunehmen und zu deuten. Doch inwiefern werden diese hohen Erwartungen in der Praxis erfüllt? Welche Lernchancen und –hürden werden im Religionsunterricht sichtbar? Inwiefern hilft ein Blick in die Praxis des RU die Arbeit mit Kunst und Bildern zu verbessern? Anhand von empirischen Einblicken soll im folgenden Beitrag diesen Fragen nachgegangen werden.

Empirische Einblicke in den Umgang mit Kunst im RU

Spätestens seit Gregor dem Großen (um 600) ist es ein (bild-)theologischer Allgemeinplatz, Bildern eine Bedeutung für religiöse Erziehung zuzumessen. Bilder wecken demnach erstens Emotionen, berühren Seele und Herz oder begünstigen die Andacht und Meditation. Zweitens werden Bildern die Fähigkeit zugeschrieben, die Gläubigen zu belehren. Bilder unterstützen – so die Argumentation der Bilderfreunde - die Lehre und Predigt und sind insbesondere für die Unterweisung von *illiterati* hilfreich. Bilder dienen drittens der Verlebendigung der Erinnerung, insbesondere an die Heilsgeschichte. So wurde bspw. die *memoria passionis* zu einer zentralen Bildfunktion im Mittelalter, die zahlreiche Bildmotive und Bildformulare prägte. In die gegenwärtige didaktische Terminologie übersetzt lassen sich diese theologiegeschichtlichen Topoi wie folgt formulieren: Bilder unterstützen erstens subjektorientierte Lernprozesse und generieren religiös relevante Erfahrungen, die Schüler/-innen ggf. andernorts nicht mehr machen. Zweitens lassen sich anhand von Bildern theologische Themen erschließen, so dass diese eine produktive Alternative zur Textarbeit darstellen. Bilder fördern nachhaltiges Lernen, indem sie drittens besonders gut erinnert werden.

Angesichts der skizzierten hohen Erwartungen an Kunst im RU überrascht es, dass deren Wirkung in religiösen Lernprozessen bislang empirisch kaum untersucht wurde. Ein interdisziplinäres Netzwerk aus Religionspädagogik, Systematischer Theologie und

Kunstdidaktik hat dies zum Anlass genommen, in Fallstudien den einleitend skizzierten Fragen nachzugehen (Brenne/Gärtner 2015). Die folgenden Ausführungen bieten einen Einblick in die wichtigsten Ergebnisse und versuchen diese für die Praxis des RU fruchtbar zu machen.

Ein schmaler „Bilderkanon“ wird von Lehrkräften vornehmlich kognitiv im Frontalunterricht erschlossen

Religionslehrer/-innen setzen oft und gerne Kunst ein, fühlen sich dabei aber vielfach unsicher, da ihnen nach eigener Ansicht die notwendigen fachlichen Kompetenzen fehlen. Insbesondere die erfahrenen Lehrer/-innen verwendeten einen eigenen „Bilderkanon“, mit dem sie im Verlauf der Berufsbiografie erfolgreich und gut gearbeitet haben. Dieser Bilderkanon entsteht oftmals eher zufällig und selektiv. Lehramtsanwärter/-innen wiederum wählen Kunst eher nach didaktisch-methodischen Gesichtspunkten und passgenauen Einsatzorten in Unterrichtsplanung und -phasierung aus (Leonhard 2015, 188-191). Künstlerische oder bilddidaktische Kriterien spielen hingegen eine deutlich geringere Rolle bei der Auswahl (Burrichter 2015, 169-172). Deshalb kommt der spezifische Eigenwert von Kunst – zumindest in den Reflexionen der Lehrkräfte – im Vergleich zu unterrichtlichen oder (religions-)pädagogischen Überlegungen seltener zum Tragen.

Obwohl mit Kunstwerken gerade wegen ihres erfahrungs- und affektionsorientierten Lernpotenzial gearbeitet wird, überrascht es, dass in den beobachteten Stunden Kunst im RU weitgehend frontal in hermeneutisch orientierten Verfahren erschlossen wird. Mehrschrittige Verfahren der Bilderschließung, vor allem in Anlehnung an Günter Langes fünf Schritte der Bilderschließung, stellen einen groben Leitfaden dar, der die Unterrichtsstunden strukturiert (Gärtner 2015b, 269f). Die beobachteten Unterrichtsprozesse sind dabei selten erfahrungsorientiert ausgerichtet und besitzen wenig affektive Aspekte. Inwiefern dieses teils schematische Abarbeiten der Schritte aus der beschriebenen Unsicherheit im Umgang mit Kunst resultiert, kann nur vermutet werden.

Subjektive Bilddeutungen sind im RU beliebt, mindern aber den Lernerfolg

Bei der Bearbeitung der einzelnen Schritte lässt sich oftmals ein folgenschwerer Bruch zwischen Bildanalyse und -deutung erkennen. Nach teils sehr differenzierten Bildanalysen gelangen die Schüler/-innen dann zu höchst individuellen Deutungen, die sie kaum an Bildanalyse und -beschreibung rückbinden können (Gärtner 2015b, 269f). Besondere Schwierigkeit haben die Lernenden, komplementäre oder heterogene Bildaspekte aufeinander zu beziehen. Zeichnen sich Analysen noch als dicht aus, unterlaufen Interpretationen die

Komplexität der Werke häufig, indem sie selektiv und subjektiv einzelne Bildfaktoren aufgreifen und individuell deuten. Damit droht aber der Lernprozess ins Leere zu laufen, wenn die Schüler/-innen nur das erkennen, was ihnen bereits vertraut ist und das Fremde und Andere der Kunst ausblenden. Der Kunstwissenschaftler Max Imdahl hat für dieses Phänomen die Unterscheidung zwischen wiedererkennendem und sehendem Sehen eingeführt. Ersteres wird oftmals von Schüler/-innen angewandt, letzteres lässt sich auf neue, unbekannte Seherfahrungen in Kunst ein und ist dem ästhetischen Potenzial der Kunst angemessen. Damit entsprechen diese Unterrichtsbeobachtungen Erkenntnissen aus der Lernpsychologie, dass (insbesondere schwächere) Schüler/-innen das Potenzial von Bildern nicht erkennen, weniger Lernenergie in die Auseinandersetzung mit Bildern stecken und entsprechend wenig lernen (Peek 1994). Darüber hinaus korrelieren die Beobachtungen mit Ergebnissen aus der empirischen Erforschung des RU, wonach sich im korrelativen RU Tendenz zur „Hermeneutik der Wiedererkennung“ zeige, die dazu führe, „die Fremdheit und unter Umständen auch die Anstößigkeit der in den Unterricht eingebrachten religiösen Traditionen möglichst nicht hervortreten zu lassen“ (Englert/Henneke/Kämmerling 2014, 121) Hierdurch würde der Eigenanspruch religiöser Traditionen verkürzt und zum „Spielmaterial“ für individuelle Adaptionen“ (Ebd.) werde.

Partizipativ-kreative Formen der Bilderschließung bringen neue Sichtweisen in Lern- und Unterrichtsprozesse

Die wenigen zu beobachtenden partizipativ-kreativen Formen des Kunstzugangs erwiesen sich hingegen als vielversprechend. Die Arbeit von Theologiestudierenden mit ästhetischen Forschungsalben, die ähnlich wie Lesetagebücher unterschiedliche Phasen der Auseinandersetzung mit Kunst ästhetisch sichtbar machen, brachte das perturbierende Potenzial von Kunst zum Ausdruck. In diesen Alben wird geschrieben, collagiert oder gezeichnet, wobei Bildbetrachtung, -analyse und -deutung sowie die Reflexion des eigenen Tuns in einem lebendigen Wechselspiel stehen (Aden 2015, 225-261). Das Erstellen eines ästhetischen Forschungsalbums erweist sich als innovatives Verfahren, durch das Bilderschließungen an Dichte und Komplexität, aber auch an Ambiguität und Heterogenität gewinnen. Inwiefern dieses bei Studierenden erprobte Verfahren auch für Schüler/-innen geeignet ist, werden weitere Studien zeigen müssen.

Darüber hinaus waren Unterrichtseinheiten ertragreich, in denen die gewählten Methoden aus den Kunstwerken selbst gewonnen wurden. Sog. partizipative Kunst oder Installationen weiten damit den RU konsequent auf partizipative Unterrichtsgegenstände und -verfahren aus. So

entwickeln Schüler/-innen eigene kreativ-partizipative Arbeiten und sind in ihren Werken persönlich präsent. Allerdings gehen mit diesen Erschließungszugängen auch inhaltliche Verschiebungen einher. Weniger theologische Themen stehen im Zentrum, sondern vielmehr Persönlichkeitsbildung, Empathiefähigkeit und Gemeinschaftsgefühl.

Kunst- und religionsdidaktische Theorien und Verfahren weisen eine fruchtbare Nähe auf

Ein solcher Umgang mit Kunst im RU ist jedoch bislang in Theorie und Praxis eher selten. Das vorliegende Heft versucht daher dezidiert in dieser Hinsicht neue Wege zu beschreiten und künstlerische und (religions-)pädagogische Verfahren und Zugänge enger miteinander zu verzahnen. Entsprechende Ansätze werden in den letzten Jahren bereits in der Kunstpädagogik intensiv entwickelt, so z. B. in der künstlerischen Bildung, ästhetischen Forschung oder partizipativen Kunstpädagogik (Brenne/Griebel/Urlaß 2013). Wichtige religionspädagogische Ansätze bietet diesbezüglich sicherlich die performative Religionsdidaktik.

Die Nähe von kunstpädagogischen und religionspädagogischen Zugängen zur Kunst lässt bemerkenswerte kognitive Konstrukte bei den Schüler/-innen sichtbar werden, ohne dass Einwirkungen auf religiöse Lernprozesse bekannt sind. Die befragten und beobachteten Schüler/-innen nehmen deutliche Unterscheidungen zwischen Kunst im Kunstunterricht und Kunst im RU vor, wobei sie jeweils eigene Fachlogiken unterstellen. So formuliert ein Schüler, für den Kunstunterricht sei es „in erster Linie [wichtig], dass es gut aussieht. In Religion ist das auch wichtig, aber wichtiger ist finde ich dann ein wahrer Spruch, den ich wirklich mag.“ (Pirker 2015, 214). Schönheit und Wahrheit repräsentieren hier die unterschiedlichen Fächerlogiken. Kunst wird folglich von den Schüler/-innen im „Framing“ des RU als religiös interpretiert, wie folgender Dialog in einer Grundschulklasse unterstreicht: „Moritz: Vielleicht ist das Jesus mit den zwölf Jüngern. L: Wie kommst Du darauf? Moritz: Weil das ja zwölf Leute sind, und die spielen ja auch so Musikinstrumente, und das... ist ja Religion.“ (Brenne 2015, 69) Kinder scheinen zwar in der Lage zu sein, religiöse Bildzeichen zu identifizieren, aber dies gelingt oftmals nur im religiösen Kontext, hier im RU. Schüler/-innen schreiben demnach Bildern keine eindeutigen, sondern vielfältige Bedeutungen zu – u.a. auch religiöse.

Vieldeutigkeit und Beliebigkeit von Bildinterpretationen als Problemstellung

Diese Vieldeutigkeit von Kunst erweist sich jedoch nahezu durchgängig auch als große Problemstellung. Für Schüler/-innen liegt hierin ein hoher Reiz, da individuelle Interpretationen und Meinungen erlaubt bzw. erwünscht und diese weder richtig noch falsch seien. Dieses unterscheidet Bilder nach Ansicht der befragten Schüler/-innen von der Arbeit mit Texten, die

als langweiliger und anstrengender empfunden wird. Zugleich zeigen die Unterrichtssequenzen, dass die Lernenden damit die Komplexität und Fremdheit der Werke oftmals unterlaufen. Die Schüler/-innen – so die hieraus ableitbare These – unterschätzen den Anspruch und den Eigenwert von Kunst und setzen entsprechend weniger Lernenergie zu deren Erschließung ein, sodass der RU für sie leichter und angenehmer, aber auch weniger ertragreich ist.

Dies spiegelt sich auch in dem nach einigen Wochen erhobenen nachhaltigen Lerngewinn wider. Die befragten Schüler/-innen wiesen kaum differenzierte Erinnerungen an die Bilderschließung im RU auf (Gärtner 2015b, 273). Hierdurch allerdings die Erinnerungsfunktion von Bildern resp. Kunst, die wie beschrieben seit Gregor dem Großen die Bildtheologie durchzieht, grundsätzlich in Frage zu stellen, könnte sich als zu kurzschlüssig erweisen. Der schwache Erinnerungseffekt kann unterschiedliche Gründe finden:

a.) Vielleicht liegen die Ursachen in der nur gering aufgebrauchten Lernenergie der Schüler/-innen. Bilder scheinen die Lernenden nur bedingt kognitiv zu aktivieren, denn diese richten oftmals ihre Aufmerksamkeit primär selektiv auf die Werke und blenden damit neue oder schwierige Aspekte aus. Der Umgang mit Kunst im RU weist diesbezüglich ähnliche Tendenzen mit empirisch ausgewertetem korrelativen RU auf. Beide scheinen in der vorliegenden Form eine zumeist nur schwache kognitive Aktivierung zu besitzen (Englert/Hennecke/Kämmerling 2014, 230).

b.) Die aufgezeigte geringe Erfahrungs- und Handlungsorientierung der untersuchten Bilderschließungen im RU führt ggf. zur geringen Nachhaltigkeit des Gelernten. Unterstützt wird dieser schwache Lerneffekt eventuell auch durch die primär kognitive und wenig affektive Ausrichtung des Unterrichts.

c.) In den analysierten Stunden zielt die Erschließung von Kunst oftmals auf wiedererkennendes Sehen. Sehendes Sehen, das nach Max Imdahl offen für neue Erkenntnisse, für Unbekanntes ist, zeigt sich hingegen seltener. Es kann vermutet werden, dass hierdurch der Eigen- und Erkenntniswert der Kunst vernachlässigt und somit nicht erinnert wird.

Anregungen für den Umgang mit Kunst im RU

Da die Wirkung und Funktion von Kunst im RU bislang erst spärlich untersucht wurde, können eindeutige oder grundlegende Schlussfolgerungen für eine religionspädagogische Bilddidaktik noch nicht gezogen werden. Dennoch ergeben sich aus den vorliegenden Studien vielfältige Anregungen für die Praxis des RU.

Die vielleicht offensichtlichste, wenn auch ernüchternde Erkenntnis besteht darin, dass angesichts der beobachteten Praxis die einleitend skizzierten hohen Erwartungen an Kunst im

RU relativiert werden müssen. Es ist eine große Diskrepanz zwischen postulierten Funktionen und Wirkungen von Kunst im RU und religionspädagogischer Praxis wahrnehmbar. Kunst initiiert nicht von sich heraus (religiöse) Lernprozesse, sondern diese müssen didaktisch modelliert werden, was bislang scheinbar unzureichend geschieht. So lange diese nicht klar erkannt und benannt wird, läuft die Bilddidaktik in Theorie und Praxis Gefahr, den ausbleibenden Lerngewinn bei Schüler/-innen zu ignorieren und notwendigen, vermutlich auch möglichen Verbesserungen von Theorie und Praxis auszuweichen.

Es wäre jedoch verkürzt, die gegenwärtigen Defizite als ein vornehmlich methodisches Problem wahrzunehmen. Vielmehr legen die vorliegenden Daten nahe, beim subjektiven Bild- bzw. Kunstverständnis der Lernenden und Lehrenden anzusetzen. Wenn Lehrkräfte aus Unsicherheit primär auf ein schmales Repertoire an bekannten Kunstwerken zurückgreifen (können), dann erschwert dies einen schüler- und sachorientierten Einsatz von Kunst. Es ist daher religions- und bilddidaktische Aufgabe, in Fortbildung und Arbeitshilfen angemessene und innovative Bilderschließungen anzubieten (Burrichter/Gärtner 2014). Dies ist eine zentrale Zielsetzung auch des vorliegenden Heftes.

Wenn Schüler/-innen wiederum Kunst weitgehend als leichte Unterhaltung und angenehme Abwechslung von der Textarbeit im RU betrachten, minimiert dies zugleich das Lernpotenzial von Kunst. Um diesen Einstellungen zu entgegen, müsste der Stellenwert von Bildern im RU berücksichtigt werden. Je deutlicher diese dezidiert und reflektiert als Hauptmedien von Lernprozessen eingeführt werden, umso stärker kann Schüler/-innen das Potenzial von Bildern deutlich werden. Analog müssen sich die Lehrkräfte über ihre Kunstvorstellungen bewusst werden. Wenn sie im Rahmen von Bilderschließungen äußern: „Man kann hier ja nicht sagen, richtig oder falsch.“ (Lehrerin, zit. n. Gärtner 2015a, 105), dann kann dies auch zu subjektivistischen, beliebigen Deutungen führen, die Lernen erschweren. In Unterrichtsstunden, in denen Lehrkräfte auf die intersubjektive Plausibilisierung von subjektiven Deutungen gedrungen haben und in denen es gelang, Interpretationen schlüssig und komplex an die Bildanalyse rückzubinden, konnten umgekehrt fruchtbare Lernprozesse wahrgenommen werden. So forderte eine Lehrkraft ihre Schüler/-innen auf, zu Michelangelos „Erschaffung des Adam“ einen Dialog zwischen dem Künstler und Papst Julius II als Auftraggeber des Werkes zu verfassen und zu argumentieren, inwiefern dieses Werk theologisch gelungen sei. Hierdurch waren die Schüler/-innen angehalten, ihre jeweiligen Positionen am Bild selbst zu begründen und dabei zugleich theologisch zu argumentieren. Durch das Vortragen als kleines Rollenspiel gelang auch eine gewisse Identifikation mit der Rolle, was zu durchaus subjektiven Färbungen der jeweiligen Argumente führte, in denen die

persönlichen Positionen der Schüler/-innen durchschimmerten. Im weiteren kreativen Arbeiten mit dem Bild zeigte sich dann, dass die intensive theologische und künstlerische Auseinandersetzung ihre produktiven Spuren im Denken und im Ausdruck der Schüler/-innen hinterlassen hat.

Zudem scheinen metakognitive Lernphasen die Schüler/-innen zu befähigen, ihre Haltungen und Einstellung zu Bildern und Kunst zu verändern. Hierzu gehört auch, die einzelnen Fächerlogiken stärker in ihr Bewusstsein zu rücken und aufzubrechen, damit nicht dem Kunstunterricht das Ästhetische und dem RU das Religiöse resp. Wahre zugeordnet bleibt. Stärker als dies ggf. in der Bilddidaktik bislang reflektiert wird, scheinen Schüler/-innen ihre Wahrnehmungen und Deutungen dem Kontext und den vermuteten Erwartungen des Umfeldes anzupassen. Hierdurch geht jedoch sowohl im RU als auch ggf. im Kunstunterricht wertvolles Bildpotenzial verloren.

Partizipative, performative Methoden, Verfahren und Unterrichtsgegenstände versprechen verstärkt affektive und erfahrungsgesättigte Lern- und Unterrichtsprozesse, die für eine religionspädagogische Bilddidaktik weiterführend sind. Bislang liegen hierzu jedoch erst wenige unterrichtspraktische und religionsdidaktische Entwürfe vor. Diese Ansätze weiter zu entwickeln und empirisch zu überprüfen, ist eine zentrale Aufgabe zukünftiger bilddidaktischer Forschung. Die folgenden Unterrichtsbeispiele in diesem Heft wollen dazu beitragen, zum einen bereits etablierte Ansätze zu schärfen und vor dem Hintergrund der empirischen Erkenntnisse weiterzuentwickeln, zum anderen erst wenig begangene oder unbekannte Pfade vorzustellen und in Hinblick auf Unterrichtseinheiten zu konkretisieren.

Literaturverzeichnis:

ADEN, MAIKE, Die Sichtbarmachung und Reflexion unserer Konstruktionen über religiöse Bilder im Ästhetischen Forschungsalbum, in: BRENNE/GÄRTNER (Hg.): 2015, 225-261

BRENNE, ANDREAS/GÄRTNER, CLAUDIA, Kunst im Religionsunterricht - Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren, Stuttgart 2015

BRENNE, ANDREAS/GRIEBEL, CHRISTINA/URLAß, MARIO (Hg.): MitEinAnder. Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule, München 2013.

BRENNE, ANDREAS: ‚Ins Bild gesetzt‘. Zum Problem der Referenz im Bilddiskurs des Religionsunterrichts in der Grundschule, in: DERS./GÄRTNER (Hg.): 2015, 53-78.

BURRICHTER, RITA/GÄRTNER, CLAUDIA, Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht, München 2014

BURRICHTER, RITA: Individuelle didaktische Theorien von Lehrer/-innen zu ‚Funktion und Wirkung von Kunst im Religionsunterricht‘, in: BRENNE/GÄRTNER (Hg.): 2015, 151-173.

ENGLERT, RUDOLF/HENNECKE, ELISABETH/KÄMMERLING, MARKUS: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München 2014.

GÄRTNER, CLAUDIA: „Bei Bildern hat jeder andere und eigene Wahrnehmungen“, in: BRENNE/GÄRTNER (Hg.): 2015a, 79-110.

GÄRTNER, CLAUDIA: Kunst im Religionsunterricht – sehr beliebt, oft unterschätzt, manchmal funktionalisiert und selten zweckfrei, in: BRENNE/GÄRTNER (Hg.): 2015b, 267-275.

LEONHARD, SILKE: Partizipative Zugänge zu Kunst im der Religionslehrer/-innenbildung, in: BRENNE/GÄRTNER (Hg.): 2015, 175-196

PEAK, JOAN: Wissenserwerb mit darstellenden Bildern, in: WEIDENMANN, BERND (Hg.): Wissenserwerb mit Bildern – Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen, Bern u.a. 1994, 59-94.

PIRKER, VIERA: ‚Der eigene ist der bessere Weg‘. Partizipative Kunst im Religionsunterricht, in: BRENNE/GÄRTNER (Hg.): 2015, 197-223.

Dr. Claudia Gärtner, ist Professorin für Praktische Theologie an der TU-Dortmund und war langjährig Studienrätin für Kunst und Katholische Religionslehre am Gymnasium.

Abbildungen:

Abb. 1. Schülerarbeit zu Michelangelos „Erschaffung des Adam“

Abb. 2. Ästhetisches Forschungsalbum einer Studentin zu Kunstwerken von H. A. Schult im Diözesanmuseum Paderborn (Aden 2015).