

Religiöse Aspekte in neueren kunstpädagogischen Konzepten.

VON
Johannes Kirschenmann

Abstract

Kunstpädagogik will wie die Religionspädagogik Kindern und Jugendlichen Orientierung in einem Leben voller Möglichkeiten (und „Unmöglichkeiten“) geben: Sie leisten einen essentiellen Beitrag zur Identitätsarbeit. Dabei rekurrieren beide Vermittlungswissenschaften auf die gesellschaftlichen und besonders medialen Sozialisationsbedingungen der Kinder und Jugendlichen. Dort regiert eine Ausrichtung am Bild, das über Handy und Internet eine ganz herausragende Position einnimmt.

Daran knüpft der kunstpädagogische Vorschlag gegenüber der Religionspädagogik an, historische Bilder (der Kunst) mit den Alltagsbildern – auch gefunden in der handlungsorientierten Recherche – im Sinne einer didaktischen Ikonographie zu verbinden und jeweils tragende Motive als Diskursanlass der disziplinären Topoi zu verstehen.

Die Bildauswahl folgt dem Dialogpotenzial der Bilder und versucht so, aktuell an den Vorschlägen von Emanuel Levinas und Martin Buber anzuschließen.

Mit der Installation „Helena“ provoziert der dänische Künstler Marco Evarissti immer wieder sein Publikum. Er provoziert so sehr, dass manche glauben, nur noch mit Gewalt antworten zu können. Noch in der Nacht vor der Eröffnung der Ausstellung



entführte in Vorarlberg im Jahre 2006 ein „Goldfischkommando“ die Fische und zertrümmerte die Installation. Und in der regionalen Zeitung drohte dem Künstler Schlimmes: Man solle ihn selbst in den Mixer geben, oder auf den Elektrischen Stuhl setzen. Und jeder Besucher dürfe entscheiden, ob er einschalte.

Gewalt hat in der Kunst eine lange Tradition, denn der Tabubruch, das Überschreiten von Grenzen, gehört seit der Renaissance in der Suche um Aufmerksamkeit und in der Absicht um erziehende Veränderung zu künstlerischen Konzepten.

Doch Kunst und mit ihr Kunstpädagogik muss sich einem reflexiven Urteil stellen, das bewertet, ob die Narrenfreiheit der Kunst und ob das künstlerische Denken abseits des Normierten als Movens des Kreativen und als ein Nukleus kunstpädagogischer Ziele apriori richtig sind.

Kunst buhlt um Aufmerksamkeit gegen triviale Bilder, ihr symbolischer Kontext ist die Freiheit – und auch eine gewisse gesellschaftliche Ignoranz, um nicht zu sagen Wirkungslosigkeit. „Das verleitet zu dem Gedanken, dass gesellschaftliche Regeln hier außer Kraft gesetzt werden können. Es schaudert einen, mit welcher Selbstverständlichkeit die von ihrer eigenen Mission erfüllte Kunst moralischen Sonderstatus beansprucht. Die Menschen- (oder Tier-)Rechte, die doch universal gelten sollten, werden für einen höheren Zweck außer Kraft gesetzt. Zudem tun die Künstler so, als sei der Kunstraum der letzte Kanal, über den die Wahrheit transportiert werden könne – als gäbe es keine Medien, die über Folter und

Missbrauch berichten, als gäbe es keine Romane, Filme, Fotografien, die das Grauen von Krieg und Unterdrückung bewusst machen.“¹

„Und jeder Besucher darf entscheiden, ob er einschaltet“ – so die vox populi gegenüber der Installation „Helena“. Das führt zum Zentrum eines religions- wie kunstpädagogischen Kernanliegens:

In pädagogischer Verantwortung gegenüber den uns in Bildungsprozessen Anvertrauten auf der Folie von Religion oder Kunst, vielleicht auch auf dem Hintergrund von Religion und Kunst als einem Gewebe einer ethisch-ästhetischen Einheit, suchen wir nach Momenten von Bildung, die fundierte, begründete und verantwortete Entscheidungen ermöglichen. Entscheidungsfähigkeit als Urteilsfähigkeit!

Zunächst werden einige basale Überlegungen zu den veränderten Bedingungen heutiger Jugend vorgestellt, die jegliches religions- wie kunstpädagogisches Konzept fundieren sollten. Dem folgen Überlegungen über das Verhältnis des Ethischen zum Ästhetischen – gewiss aber abseits künstlerischer Autonomie- oder Hegemonieansprüche. An exemplarischen Werken der Kunst, historischen wie zeitgenössischen, wird dann die Frage nach Erkenntnis und Bildung gerichtet. Dabei geht es um einen methodischen Vorschlag zum Umgang mit Bildern.

Die wohl gemeinte Hypothese in der Formulierung des Beitrages hier findet in der kunstpädagogischen Theorie und Praxis keine adäquate Entsprechung. Denn noch immer gilt der so kritische wie zutreffende Befund aus Heft 7 Ihrer Zeitschrift „Theo-Web“, wonach die Kunstpädagogik hinsichtlich ihrer Theoriebildung in einem beklagenswerten Zustand ist.² Doch zugleich wird dort ein zu wohlwollender, weil außengeleiteter Blick auf die vermeintlich neueren Ansätze der Kunstpädagogik geworfen. Diese Ansätze sollen hier nur knapp kommentiert werden, weil sie jenseits ihres Aufrufes zu künstlerisch inspirierten Selbstbildungsprozessen die Subjekte der Bildung weitgehend ohne Assistenz und reflexive Rückschau in „Selbstfremdheit“ zurücklassen, um einen didaktischen Topos zu zitieren, der mit zum Vornehmsten gehört, das die so genannte „Künstlerische Bildung“ auf ihre Fahnen geschrieben hat; das Konzept der „Künstlerischen Bildung“ erfährt auch im erwähnten Beitrag von Theo-Web exklusive Aufmerksamkeit.

Der Beitrag soll aber beständige Momente des letztlich Religiösen in kunstpädagogischen Konzepten aufspüren und revalidieren. Das ist nicht originell, der Ansatz folgt der Kunst, die als „Schicksalsmalerei“ im 19. Jahrhundert die unmittelbare Bebilderung des Religiösen zurücknimmt und stattdessen das Existenzielle und Schicksalhafte mit Sinnfragen verbindet.

Pädagogisch sind wir mit Religion und Kunst aufgefordert, Kindern und Jugendlichen Orientierung mitzugeben, sie zum eigenständigen Urteilen und Bewerten zu befähigen. In der Betrachtung von Kinder- und Jugendkultur ragen für die letzten zehn Jahre verschiedene Fokussierungen heraus, die oftmals in einer oppositionellen Dialektik miteinander verschränkt sind: Es ist eine weiter anwachsende Individualisierung, die sich gegenläufig an der stützenden wie einnehmenden Orientierung an normierenden, warenästhetisch kodierten Lifestyles ausrichtet. Dabei wächst der individuelle Freiheitsraum für Entscheidungen an, die einst aus den Normierungs- und Deutungshorizonten heraus klar vorgegeben waren.

¹ GRONEMEYER 2009, 43.

² Vgl. GÄRTNER 2008, 158ff.

Die vom Soziologen Heiner Keupp schlagwortartig definierten „Patchworkidentitäten“³ konstruieren sich mehr denn je nach einem Multioptionsgebot. Dies zumindest ist ein Befund in der Betrachtung der wiederum meist warenaesthetisch propagierten Versprechen auf Selbstverwirklichung. Doch die Kehrseite hält harte Bedingungen bereit: „Optionenvielfalt bedeutet nämlich nichts anderes, als dass alle ständig mit bohrenden Fragen konfrontiert werden und gezwungen sind, für allerlei Sinn-, Seins- und auch Stilfragen quasi in Eigenregie passende Lösungen zu finden,“ bilanziert die Jugendsoziologin Beate Großegger.⁴

Jugendkultur ist untrennbar mit dem Medienhandeln der Jugendlichen verbunden. Und seit Keupps Befund hat die Nutzung des Internets in der Produktion ästhetischer Codes und vor allem in deren medialer Distribution einen qualitativen wie quantitativen Quantensprung erfahren. In der Kleidung, in der Musik, vor allem aber in den Videoclips der Webplattformen äußern sich ästhetische Eigenproduktionen, die ohne die digitale Innovation nicht möglich gewesen wären. Das Netz dient mehr noch als das Fernsehen der Orientierung, denn gerade die ästhetischen Produktionen der Gleichaltrigen werden als authentischer bewertet.

Im Herbst 2009 dürften vier Milliarden Fotos auf der Fotoplattform flickr.com zu sehen sein und jede Minute kommen Tausende dazu. Auf der Videoplattform youtube.com werden jede Minute Videos im Umfang von etwa acht Stunden Laufzeit neu geladen.

Die Nutzer, und das sind vor allem Jugendliche und junge Erwachsene, produzieren für meist Gleichaltrige Bilder. Ihre Absicht und ihr Lohn ist Aufmerksamkeit.

Damit sind zu den traditionellen Orten jugendlicher Kulturproduktion neue Räume hinzu gewachsen, die noch autonomer und als Avantgarde gegenüber den Refugien der Erwachsenen durch Selbstbildung bestimmt sind. Jenseits des virtuellen Raumes nimmt das Handy eine herausragende Stellung bei den Jugendlichen ein. Auch hier, das belegen die Studien immer wieder, zielt die Bildproduktion auf Kommunikation und Selbstverortung.

Die vielfältigen ästhetischen Praxen folgen einem Mediendiktum: „Video ergo sum“. Erst in der dominanten visuellen Kommunikation als dem Sehen der ästhetischen Produktionen und den Attributen anderer Jugendlicher und dem Gesehenwerden der eigenen Artikulation, löst sich das Versprechen auf Wahrnehmung des Singulären in der egalitären Masse ein. Was für die Identität unerlässlich ist, definiert den Gebrauch und damit die Reflexion der Medien und das eigene Medienhandeln ganz neu.

Der Expansion des medialen Möglichkeitsraumes mit der Option einer maskierten Erweiterung des Ichs in Chatrooms oder in Varianten von Second Life steht eine anhaltende Verunsicherung in der immer mühsameren Identitätsfindung gegenüber. Der Medienphilosoph Lev Manovich sieht das Internet im Wandel von einer Publikations- zu einer Kommunikationsplattform, in dessen Folge der interaktive Austausch manchmal eine höhere Bedeutung hat als die veröffentlichten Meldungen selbst.⁵

Die jugendsoziologischen Untersuchungen aus der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts zeigen zunächst eine Auflösung der klassischen, deutlich abgegrenzten Jugendkulturen der 80er und 90er Jahre des 20. Jahrhunderts. Dabei

³ KEUPP 1999.

⁴ GROßEGGER 2007, 8.

⁵ Vgl. MANOVICH 2008, 191ff.

geht der erlebte und auch in Anspruch genommene Zuwachs an selbst bestimmten Entscheidungsmöglichkeiten, gerade im kulturellen Ausdruck, einher mit einer pragmatisch ausgerichteten Orientierung an „alten Werten“. Großegger spricht fokussierend von einem Wertecocktail aus Leistungsorientierung, Hedonismus und Sicherheit.⁶ Sie sieht das Sampling-Prinzip ausgedehnt auf den ethischen Horizont der Jugendlichen: „In ihren Selbstkonzepten kombinieren sie Werteelemente, die in den traditionellen Wertesystemen bislang nicht kombinierbar schienen. Für sie gilt: Alles geht mit allem zusammen, wenn es für mich selbst Sinn macht. [...] Allzu viel weltanschauliche Reflexion im Handling der vielfältigen Optionen ist für diese Jugend nur hinderlich.“⁷



Die Dieselwerbung zeigt das prototypisch: Die Camouflage indiziert die gewollte Nähe, die Abkehr der Protagonisten rechts verweist auf die immanent auch widersprüchliche symbolische Distanzierung.

Eltern, Erwachsene gelten wieder stärker als Vorbilder, auf deren gesamte Wertewelt aber nur eklektizistisch zugegriffen wird. Jene werden mit Misstrauen in dieser Welt gesehen, die den Jugendlichen etwas „verkaufen“, d.h. vormachen wollen, „ob das nun Nachrichtensprecher sind, Lehrpersonen in der Schule oder reale Verkäufer im Warenhaus.“⁸

Ein erstes Fazit lautet: Orientierung und Identität sind an einer stark ästhetisierten Bilderwelt ausgerichtet, dabei bleibt es nicht bei einer distanzierten Vorbildfunktion dieser Bilder. Real und authentisch werden sie erst – und das ist eine Qualität der letzten Dekade – im performativen Nachvollzug, im handelnden und dabei auch verfremdenden Aneignen durch die Kinder und Jugendlichen. Den Bilderwelten der Massenkultur kommt dabei eine beachtliche soziale Integrationsleistung zu.⁹

In Betrachtung dieser Orientierung stiftenden Bilderwelten darf das Fernsehen nicht übersehen werden.¹⁰ Die durchschnittliche Fernsehzeit geht trotz wachsender Internetnutzung nicht zurück. Vor allem die täglichen Soaps und die Reality-Shows haben orientierende Funktion. Diese bildmächtige Gemengelage stellt „die reale Hybridität medialer Inszenierung und sozialer Lebenswelt zur Schau, indem sie die Macht der Kamera vorführen und die Lust am panoptischen Voyeurismus und an der

⁶ Vgl. GROßEGGER 2004, 83ff.

⁷ Ebd.

⁸ ZINNECKER 2005, 175.

⁹ Vgl. BUBLITZ 2005.

¹⁰ Zur Entwicklung der Mediennutzung durch Jugendliche vgl. KLINGLER 2008.

Selbstaussstellung ebenso produzieren wie bedienen.“¹¹ Es ist diese Hybridität, die uns alle, die „Orientierung“ als pädagogisches Essential von Bildung erachten, vor große Aufgaben stellt. Die von pädagogisch-philosophischen Fragen inspirierte Theaterwissenschaftlerin Erika Fischer-Lichte geht über den Begriff der Inszenierung den Ästhetisierungs- und Verschiebungsprozessen in den medialen Inszenierungen auf die Spur. Sie sieht in der Inszenierung einen Schein, eine Simulation, ein Simulakrum, die allein fähig sind, Sein, Wahrheit, Authentizität zur Erscheinung zu bringen. Nur in und durch Inszenierung vermögen sie uns gegenwärtig zu werden.¹² Es gilt, eine Janusköpfigkeit solch einer Mediensozialisation in einer Distanznahme zur Welt einerseits festzustellen, während andererseits die medial kommunizierten Inhalte gleichzeitig in Prozessen der mimetischen Eingewöhnung nach innen genommen werden und in jenem von Peter Sloterdijk beschriebenen bewohnbaren Welthaus als symbolisch strukturierte Großinnenräume¹³ auch als Gebrauchsanweisung gelesen werden. Die Medienwissenschaftlerin Constanze Bausch bilanziert im Rekurs zu ihren empirischen Befunden deutlich, wenn sie im Fernsehen eine ritualisierte Wahrnehmung der Wirklichkeit gleichsam einer „kosmisch-liturgischen Ordnung“ sieht. „Der Programmfluss stellt ein permanentes ‚potentielles‘ Ritual dar, das den Eintritt in den Wahrnehmungs- und Erlebnisraum der Gemeinschaft der Fernsehenden ermöglicht und auf diese Weise eine gemeinschaftliche Symbol- und Sinnwelt hervorbringt.“¹⁴

Ein Fazit zu den bisherigen Hinweisen verweist uns auf eine hybride, bildmächtige Welt, die Kinder und Jugendliche in ihren Orientierungen umstellt. Die Kinder und Jugendlichen kommunizieren mit vielen Bildern – all diese fremden und eigenen Bilder sind Bilder der Inszenierung. Und in der Inszenierung wird Orientierung gesucht. Dabei wächst die Sehnsucht nach personaler Nähe, nach Freunden und Familie, die Wärme spenden im oft kalten Raum des Digitalen. Das formuliert die anerkannte Fotokünstlerin Julie Blackmon mit solchen Arbeiten sehr klar.



¹¹ BAUSCH 2007, 14.

¹² Vgl. FISCHER-LICHTE 1998.

¹³ Vgl. SLOTERDIJK 1994.

¹⁴ BAUSCH 2007, 26.

Als Orientierungsleistung in der Suche nach der Identität, nach der Möglichkeit eines Lebens unter vielen Optionen, stiften die bildhaften Erzählungen des eigenen Lebens, ob authentisch oder hinter der Maske, die Möglichkeit, Sinnangebote und Sinnentwürfe tentativ zu prüfen. Jugendliche gewinnen dadurch ein klareres Verständnis ihrer selbst, auch als moralische Subjekte.

Es ist eine dieser paradoxen Qualitäten des offenen Netzes: Die Konfrontation mit den Möglichkeiten des Lebens werden drastisch erhöht. Doch wo viele die Gefahr wachsen sehen, tritt nicht unbedingt zugleich Rettendes hinzu, aber es tritt der Spiegel als Reaktion und Wertung näher. Denn nur im Netz ist die ästhetische Revidierbarkeit der Sinnentwürfe grundlegend unterschieden von Situationen verbindlichen Handelns, das Folgen zeitigt und die praktische Verantwortung fordert.¹⁵

Eine Klammer verbindet die Religions- mit der Kunstpädagogik als Wegweiser ihrer Fachdidaktiken. Es ist hoch, hoffentlich nicht zu hoch gegriffen, wenn aus den drei Kant'schen zentralen Fragen seiner Philosophie ein Band resultiert, das die beiden Disziplinen verbindet: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Kunst und Religion bieten Erkenntniswege an, höchst unterschiedliche und doch mit Gemeinsamkeiten. Beide nähern sich der Erkenntnis auf Pfaden, die komplementär und zuweilen oppositionell sind zu den in den Schulen dominant vertretenen Erkenntnismethoden. Beide Disziplinen operieren abseits deduktiver, rationaler Erkenntniswege. Beide verhandeln über Bilder, über reale Bilder und Vorstellungsbilder, Fragen der Existenz in historischer und vor allem gegenwärtiger Dimension.

Historisch war lange Zeit der normative Druck auf die Kunst groß, moralische Botschaften und christliche Lehre für die „idioti“, also des Lesens Unkundige, zu vermitteln. Dieser Druck ist von der Kunst gewichen. Und während die institutionalisierte Religion an Zuspruch verliert, werden in der Gegenwartskunst neue Formen des Religiösen, ja des anwachsenden Spirituellen und Okkulten sichtbar. Das Transzendente war einer der tragenden Grundtöne der modernen Kunst im 20. Jahrhundert.

Die Debatte um das Verhältnis des Ästhetischen zum Religiösen und Ethischen hat seit dem Konzil von Hieria 754 n. Chr. viele Höhen und Tiefen erlebt. Wir wissen um den dort sanktionierten Ikonoklasmus, der von der schlichten These ausging, ein Bild besitze Macht. Die mit dem Konzil von Nicäa 787 n. Chr. erteilte Ikonolatrie wurde dann später nach dem dritten Trienter Konzil zügig in deutlichster gegenreformatorischer Absicht in eine systematische Bilddidaktik überführt. Der Bischof und spätere Kardinal Gabriele Paleotti darf in diesem Zusammenhang mit seinem „Diskurs um die sakralen und profanen Bilder“ von 1582 als erster Rezeptionstheoretiker bezeichnet werden: „Paleotti erkennt, dass das Bild, wenn es sein Potenzial im Verbund der Medien voll ausspielen will, sich auf den Betrachter zubewegen und dessen jeweiligen Rezeptionserwartungen entgegenkommen muss.“¹⁶ Der Scharfsinn Paleottis und sein Auftrag, die Bildwirkung in die richtigen Bahnen zu lenken, machen es lohnend, ihn näher zu studieren.

Zunächst muss Paleotti als ein Anhänger einer schlichten, für damalige Zeiten aber plausiblen Analogiehypothese gesehen werden, die in Bildern eine sprachanaloge Struktur zu Texten diagnostizierte, wobei die sinnhafte Wirkung des Bildes schon

¹⁵ Ich folge mit dieser Dichotomie aus moralischer Perspektive der Argumentation von DÜWELL 2001, 173.

¹⁶ STEINEMANN 2006.

seit dem byzantinischen Konzil punktuell als dem Wort überlegen qualifiziert wurde. Vielleicht erliegen gerade aus der Absicht heraus, die sinnenhafte Bildwirkung zu fassen, auch heutige religions- und kunstpädagogische Bilddidaktiken der Gefahr eines „Lingualismus“. Die Sprache als Medium einer reflexiven Imagination oder unmittelbaren Anschauung, die das Subjektive erst sozial zur Verfügung stellt und kommunikativ in der Erörterung zur Konkretion bringt, kann wesentliche, eben ästhetische Aspekte der Bildlichkeit nicht fassen. Der Lingualismus lässt das Bild gegenüber verbalsprachlichen Medien als begrenzt zurück.

Doch zurück zum Bildpädagogen, dem Kardinal Paleotti, der sein Traktat über das Bild in religionspädagogischer Absicht verfasste.

Paleotti sieht im Bild zwei Möglichkeiten, um an die Ratio des Betrachters zu appellieren. Die erste ist ein zeittypischer Naturalismus, also alle Gesetze einer wirklichkeitsgetreuen Abbildung einzuhalten. Nur wer in dieser, damals neuzeitlichen Liga spielte, wird von den pittori und Kunstexperten ernst genommen. Inhaltlich soll der Künstler letztlich die verschiedenen Gebildeten, die Theologen, die Historiker und Naturkundler zufrieden stellen. Das überfordert selbst den gebildetsten Künstler und Paleotti rät zur Assistenz durch diese Gebildeten, die litterati. Kurz gesagt: Kunst soll bestätigen, nicht aufstören oder hinterfragen.

Mit weiteren Konditionen zielt Paleotti auf die emotionale Vereinnahmung des Betrachters: Mit einer ästhetischen Aufladung über Farbe oder Dekor sind die idioti – die breite Masse – für eine Bildbetrachtung zu gewinnen. Im Bann des Ästhetischen sind sie an Exempla der Heilsgeschichte heranzuziehen, während die spirituali, also die Fachleute des Religiösen, ohne diesen Umweg schon ein innerliches Gefühl religiöser Hingabe und Hinwendung erzeugen.¹⁷ – Kurz gesagt: Erstmals wird die Ästhetisierung als Lockruf in der Gegenreformation für die breite Volksmasse empfohlen.

Warum nun die Bilddidaktik Paleottis so ausführlich im 21. Jahrhundert? Paleotti verweist uns auf die Dimensionen einer Bildrezeption, er trennt klar zwischen Form und Inhalt und benennt implizit eine rezeptionskritische Haltung. Sie wird helfen, eine urteilende wie orientierende Rezeptionsmethode zu bewerten.

Paleottis Diktum einer religionspädagogischen Erziehung über das Bild ist heute jedoch relativiert. Marcus Düwell, er lehrt philosophische Ethik, sagt pointiert: „Moralisches Engagement – soviel ist sicher – verbürgt nicht schon künstlerische Qualität, wenngleich Kunstwerke durch moralische Intentionen ihrer Urheber nicht unbedingt Schaden nehmen müssen.“¹⁸

Wenn die Debatten um den Zusammenhang von Ethik und Ästhetik gebündelt werden und eine tendenzielle Verabsolutierung bei wenigen wie Kierkegaard zugunsten des ästhetischen Gegenstandes als erkenntnistiftendes Objekt mit überzeugenden anderen Positionen ausbalanciert werden, dann bleibt die Conclusio, dass es nicht primär der Gegenstand ist, sondern es ist der Modus, an den ästhetische Erfahrung und resultierende Erkenntnis gebunden sind.

Vielleicht mag die Religionspädagogik von der Kunstpädagogik als Arbeitshypothese akzeptieren, dass durch ästhetische Erfahrung und Erkenntnis unsere Welt keine bessere wird, dass aber ästhetische Erfahrung, evozierte Erfahrung aus einem Bild

¹⁷ Vgl. STEINEMANN, 22f.; zur Vertiefung und Einordnung von Paleotti vgl. auch HECHT 1997.

¹⁸ DÜWELL, 158.

beispielsweise, für jene, die im Urteilen und Werten zu bilden sind, die Möglichkeiten und Sichtweisen vergrößert. Auch wenn die Bildende Kunst zunächst die Mühe der Erörterung als Erkundung einfordert.

Nicht erst die Biografie des hoch gebildeten Massenmörders Heinrich Himmler, nicht der Goethe-Baum in Buchenwald verifiziert die Schwierigkeit gelingender moralischer Erziehung über das Ästhetische.

Wenn die drei Fragen Kants als Sinnfragen gegenüber dem Leben weiter gelten, dann mögen auch seine Hinweise zur Antwort Hilfen stiften, mögen sie uns auch ernüchtern. Für Kant bleibt „der erste subjektive Grund der Annehmung moralischer Maximen unerforschlich, die sittliche Selbstbestimmung geschieht grundlos, sprunghaft und revolutionär. Daher kann Erziehung lediglich die Bedingungen fördern, die den Sprung zur Moralität erleichtern. Genau in diesem Sinn bietet sich die Ästhetik als Erzieherin an, denn der ‚Geschmack‘ [im Sinne eines Beurteilungsvermögens, J.K.] macht gleichsam den Übergang vom Sinnenreiz zum habituellen moralischen Interesse ohne einen zu gewaltsamen Sprung möglich.“¹⁹

Unsere zunehmend multikulturelle Gesellschaft mit ihren interkulturellen Vernetzungen fordert in der Ausbildung von Identität die Fähigkeit von Alterität. Mit Alterität geht es um das Verstehen des Fremden, um den Anderen, dessen Andersheit es zu verstehen und zu respektieren gilt. Das meint nicht Toleranzübungen gegenüber kopftuchtragenden Musliminnen, sondern ein Erkennen, wonach von außen betrachtet der Andere nicht nur ein anderes Subjekt ist, sondern etwas Anderes als die Subjektivität ins Spiel bringt. Solch eine Sicht auf den Anderen muss also etwas Anderes denken als eine Theorie des Subjektes, die schon immer auch die Außenperspektive des Subjektes umfasste.²⁰ Alterität ist eben mehr als eine andere Subjektivität, denn dem kämen wir mit ethnokulturellem und kulturhistorischem Wissen noch bei. Alterität heißt, das Fremde, z.B. das Fremde in der Kunst oder in den Religionen, durch einen radikalen Perspektivwechsel zuzulassen, der zuallererst die eigene Betrachtersubjektivität und mithin unsere Wertigkeiten vorerst suspendiert. Alterität sollte für beide Disziplinen, die Religions- wie die Kunstpädagogik künftig eine Kategorie sein, die in den didaktischen Konzepten mehr Aufmerksamkeit erfährt, da sie den didaktischen wie methodischen Blick in interkultureller wie intertextueller Absicht schärft.

Eine nahe Verwandte der Alterität ist die Empathie. Beides kann im Exempel des Bildes vergegenwärtigt werden, nicht als „gewaltsamer Sprung“ zugunsten von Erkenntnis und Handeln, aber als Übergang vom „Sinnenreiz zum habituellen moralischen Interesse“.

¹⁹ WERSCHKULL 1994, 202.

²⁰ Vgl. MASSCHELEIN / WIMMER 1996.

Ein Bild von höchster Dramatik, existenzieller Not, von Sterben und Tod, aber auch von letzter Hoffnung. Diese Ikone der französischen Romantik des am Bild und seiner Entstehung fast zerbrochenen Malers Géricault führt über die Anschauung und dann der pädagogisch assistierten Recherche zum Bild auch zu einer zweiten, einer literarisch-dokumentierenden



Aussage. Der Erzähler in Peter Weiss' „Ästhetik des Widerstandes“ ist dicht in die quälenden Arbeiten des Malers am Bild involviert. Géricault hatte nicht nur den Vorfall mit dem Preisgeben von 150 Schiffspassagieren auf offener See vor der senegalischen Küste minutiös recherchiert und das menschenverachtende Versagen der Admiralität mitsamt der französischen Regierung entlarvt. Er hatte in den Leichenschauhäusern skizziert, den Tod über Tage studiert. All dies gerann zu einem Bildformat, das mit fast 5m auf gut 7m im Maß die Kategorie des staatstragenden Historienbildes beanspruchte.

Der Bericht des Weiss'schen Erzählers indiziert, dass hier der Gegenstand der ästhetischen Erfahrung einen Modus im Sinne von „erziehender Atmosphäre“ war.

„[...] Je geringer die Anzahl der Menschen auf dem Floß wurde, desto näher kam der Maler der Konzentration, die er für die endgültige Fassung seines Bilds benötigte. Nach der Entladung des Kampfs erfuhr der Wunsch, das Leben so lange wie möglich auszuhalten, eine fremdartige Verwandlung. Die ersten begannen damit, die umher liegenden Leichname mit ihren Messern zu zerteilen. Einige verschlangen das rohe Fleisch auf der Stelle, andre ließen es in der Sonne dörren, um es auf diese Art schmackhafter zu machen, und wer es jetzt noch nicht über sich brachte, die neue Kost zu sich zu nehmen, der wurde am folgenden Tag doch vom Hunger dazu gezwungen. Auf die Turbulenz folgte die Zeitspanne der völligen Abgeschlossenheit. In dem Herausgerissensein aus allen Zusammenhängen erkannte der Maler seine eigne Situation wieder. Er versuchte, sich vorzustellen, wie dies war, das Hineinschlagen der Zähne in den Hals, den Schenkel eines verendeten Menschen, und während er den Biß des Ugolino in das Fleisch seiner Söhne zeichnete, lernte er, sich damit abzufinden, so wie sie es auf dem Floß, nach einem Stoßgebet, getan hatten. Die nackten, auf dem Floß zusammengekauerten Gestalten befanden sich in einer Welt, die von Fieber und Wahn deformiert war, die noch Lebenden wuchsen mit den Toten zusammen, indem sie diese sich einverleibten. Dahintreibend auf dem Plankengefüge, in wolkengleichem Gewässer, fühlte Géricault das Eindringen der Hand in die aufgeschnittne Brust, den Griff um das Herz desjenigen, den er am Tag zuvor zum Abschied umarmt hatte. Nach einer Woche waren ihrer noch dreißig auf dem Floß. Das Salzwasser hatte die Haut an ihren Füßen und Beinen zu Blasen aufgetrieben und abgeschält, ihre Leiber waren mit Quetschungen und Wunden bedeckt. Oft schrieten und wimmerten sie, höchstens zwanzig von ihnen konnten sich

noch aufrecht halten. Bei dem Zählen und Rechnen von einem Tag zum andern, bei dem ständigen Zusammenschmelzen des Haufens der Schiffbrüchigen, bei den Schilderungen des Dursts, des Versiegens von Trinkbarem, des Lechzens nach dem in kleinem blechernem Gefäß gekühlten Urin, der von verschiedenartigem Aroma war, bald süßlich, bald beißend, von dünner oder dickflüssiger Konsistenz, bei der Beschreibung des Aufsaugens der Weinration durch einen Federkiel, was das Trinken verlängerte, bei dem unaufhörlichen Näherrücken des Tods, dem Verbrennen der einen Stunde in der nächsten, vernahm auch der Maler das Versickern der Zeit in der Unendlichkeit, und von diesem Tröpfeln, Ticken und Strömen wurde der Prozeß der Bildschöpfung eingeleitet. Ohne das Durchleben der dreizehn Tage und Nächte der Qual hätte er nicht den Augenblick der Endgültigkeit finden und die übrig gebliebne Gruppe in ihrer Unteilbarkeit darstellen können. Noch nahmen ihn Einzelheiten gefangen, lenkten ihn von der Konzeption der Geschlossenheit ab. Da war das leere Fläschchen, das Rosenöl enthalten hatte, und das einer dem andern abrang, um den süßen Geruch einzusatmen. Der Gedanke an die kleine Parfümflasche ließ den Maler nicht los, Erinnerungen an lange vergessene Erlebnisse wurden davon wachgerufen. Während einiger Wochen bemühte er sich darum, nicht die Gegenstände selbst wiederzugeben, sondern die Emotionen, die Traumvorstellungen, die beim Abtasten der Objekte entstanden. Er kniete auf dem Boden, über dem Zeichenpapier, hinter verriegelter Tür, völlig allein mit seinen Geheimnissen, ein paar Tage lang aß und trank er nicht, kroch umher auf den Bohlen, umgeben von Halluzinationen, es erschien ihm seine Mutter, die er verloren hatte, als er zehn Jahre alt war, ein gewaltiges Verlangen nach ihrer Nähe überkam ihn, er tastete ihren Zügen nach, zeichnete Phädra, und sich selbst als Hippolytos, den das Meerungetüm an den Felsen zu zerschmettern trachtete, und der dann von Pferden zu Tode geschleift wurde. Sein Dasein, das war für ihn dieses Dahingleiten auf dem Floß, er verzehrte sich nach der Frau, die ihm die Mutter ersetzt hatte, der Frau des Bruders der Mutter, ein Schuldigsein zerriß ihn, weil er sie, die ein Kind von ihm trug, verlassen, verleugnet hatte.“²¹

Soweit der Erzähler bei Peter Weiss; es ginge dort mit wechselndem Blick zwischen Maler und einem fiktiven Schiffbrüchigen noch weiter. Warum dieses Bild, warum dieser lange Sprachtext dazu?

Der Text zeigt im Ansatz auf Alterität als radikalem Perspektivwechsel, die Figur des Malers zeigt Empathie. Und vor allem erleben wir das Bild als Moment ästhetischer Erfahrung nicht als „gewaltsamen Sprung“ zugunsten von Erkenntnis und Handeln, aber als Movens vom „Sinnenreiz zum habituellen moralischen Interesse“. Mit Paleotti ist zu konstatieren, dass die Ästhetisierung keinesfalls die Bildaussage überlagert, dass die Ästhetik der Aussage dient, den Betrachter zu sensibilisieren, ihn auf Grundfragen der Existenz zu verweisen.

Und wie steht es um die jugendkulturelle Mediensozialisation als didaktischem Parameter? Das Bild wurde gewählt, weil es in Form und Motiv einen Stillstand im Fluss der Bilder gebietet; sein zunächst für Jugendliche rätselhaftes Motiv fordert zur Recherche auf. Diese Recherche erhält über das Netz und Printmedien viele Hinweise. Die existenzielle Schicksalhaftigkeit berührt Jugendliche. In der Recherche als konstruktivem Lernen gelangen die Jugendlichen zu einer Künstlerperson, die in Opposition zum Mainstream zugunsten von Wahrheit agiert. Der Sprachtext von Peter Weiss zum Bild klärt ein Stück weit das Motiv und zeigt empathische Mimesis;

²¹ Zit. nach WEISS 1983, 16f.

er fordert Konzentration und Ausdauer gegen das Wegzappen. Der literarische Text geht nicht in die Falle einer sprachidentischen Übersetzung, sondern bietet eine zweite ästhetische Dimension.

Vor allem aber zeigt der Text über seine Erzählfigur die auch quälenden Auseinandersetzungen in einer Gemengelage von Erinnerung, Werten, von Hoffnung und Hoffnungslosigkeit, vom Suchen und Finden. Das „video ergo sum“ der Jugendgeneration erhält im Konnex von Bild und Text eine historische Referenz, die beispielhaft die Unabgeschlossenheit ästhetischer Auslegungsprozesse zeigt. Von daher ist dieses 200 Jahre alte Bild höchst aktuell, löst es doch ein religions- und kunstdidaktisches Essentiell gegenüber der Bildauswahl für pädagogische Prozesse ein: Es ist hochgradig anschlussfähig an heutige Interessens- und Erkenntnis-horizonte von Jugendlichen. Und mit dieser Qualität ist das Bild eben mehr als nur stil- oder bildungsbürgerliche Ikone – es ist auch ein sehr starkes Element zugunsten eines kulturellen Bewusstseins, das um Geschichte und Gewachsenheit weiß.

Kontextualisierung des Bildes

Ein Blick in schulische Religionsbücher oder in manche Präsentation in Schulhäusern zeigt einen oft, vorsichtig formuliert, instrumentellen Umgang mit dem Bild: Es ist bestätigende Illustration, es ist Handlungsanlass zu einer schon sozialkundlichen Collage – es ist aber zu selten Gegenstand einer intensiven Auseinandersetzung.

Nun ist vom Religionsunterricht keine Methodik zu verlangen, die in der Kunstwissenschaft gründet und mit Nuancen deren Methoden auf das Werk hin fokussiert. Durch den Religionspädagogen Günter Lange liegen sehr treffende Hinweise für den Umgang mit Kunstwerken vor; was er den Religionspädagogen empfiehlt, gilt für jede Vermittlungssituation:

Lange geht von fünf Schritten aus:²²

1. Was sehe ich?
2. Wie ist das Bild gebaut?
3. Was löst das Bild in mir aus?
4. Was hat das Bild zu bedeuten?
5. Wo identifiziere ich mich mit dem Bild?

Diesen Schritten soll ein Modell an die Seite gestellt werden, das gerade mit seiner Möglichkeit offener Auslegungsprozesse das Werk und das subjektive Interesse des Betrachters zusammenschließt.

Oskar Bätschmann, Kunsthistoriker an der Universität Bern, weist der individuellen Anschauungsleistung höchste Priorität zu. Das Gesehene gilt es dann im Gespräch mit den anderen Betrachtern und den Befunden einer Bildrecherche zu prüfen. Diese Recherche verortet das künstlerische Schaffen in seinem zeitgeschichtlichen Kontext. Das heißt auch, jenseits des Sichtbaren und der Anmutung, die historischen und gesellschaftlichen Bedingungen, die Einflüsse zu rekonstruieren. Letztlich umgreift Bätschmanns Modell als eine „kunstgeschichtliche Hermeneutik“ die unterschiedlichen Interpretationsansätze zugunsten eines fundierten, weil gestützten subjektiven Zugriffs.²³

Dies lässt uns Bätschmanns Definition des „Künstlers als Erfahrungsgestalters“ verstehen.

²² Vgl. URL: <http://www.uni-leipzig.de/ru/lange/rukunst.htm> [Zugriff: 27.08. 2009].

²³ BÄTSCHMANN 2001.

Zwei Vorzüge in pädagogischer Absicht bietet dieser Ansatz: Das Kunstwerk wird polyperspektivisch erschlossen, es fordert den Rezipienten zur Mitarbeit und liefert keine fertige Deutung ex cathedra bei einem passiven Betrachter ab. Und der Ansatz sieht Kunst als Motor und Katalysator ästhetischer Erfahrung, die das historische Werk mehr als Ausdruck denn als bloße Darstellung begreift. Dies formt eine nahe liegende Schnittstelle aus: Die weitere Verknüpfung des Inhaltes über ikonographische Reihen mit den heutigen Bildwelten der Jugendlichen. Hierzu sei der Begriff einer „didaktischen Ikonographie“ verwendet, denn die klassische Ikonographie nach Warburg und Panofsky kennt diese Methode nur im Rückspiegel zu geschichtlich abgeschlossenen Epochen.

Kunst wird als Erkenntnisbild einer historischen und vor allem heutigen Erfahrung erst aus heutigem Erleben bedeutsam. Dazu spürt die Kunstpädagogik mit Analyse und in sprechender Erörterung den Ähnlichkeiten nach. Hier soll der Begriff der „Signaturen“ weiterhelfen – Signaturen als ein inneres Band von Gemeinsamkeiten, das sich auch formal ausweist: Eben wie eine Unterschrift, wiederkehrend und formal ähnlich, aber auch besonders und spezifisch.

Die Bilder sollen also nach den Ähnlichkeiten ihrer Zeichen untersucht werden: was sind wiederkehrende formale und inhaltliche Merkmale, welche Signaturen ergeben sich? Liegen Ähnlichkeiten im Zeichenvergleich vor, was geht kulturgeschichtlich ineinander über, was ist Zitat, was ist neues Zeichen? Was wird aus welchen Quellen gespeist? Für diesen Prozess eignet sich die ästhetische Reflexion, die letztlich auf Kants Kritik der Urteilskraft zurückgeht. Kant sieht in der reflektierenden Urteilskraft auch den „Witz“ oder den „Finder von Ähnlichkeiten.“ „Im reflektierenden Überlegen möglicher Zusammenhänge treffen die Momente des grübelnden Gedankenspiels und des Witzes als dem 'Finder von Ähnlichkeiten' zusammen.“²⁴

Solch deutendes Gedankenspiel mit den Zeichen eines Bildes ist von einer Haltung des suchenden, vorwärts gerichteten Zweifels geprägt. Die ästhetische Reflexion und das ästhetische Spiel mit den Deutungen suchen nicht eine finale Bestimmung, an der es keinen Zweifel mehr gibt, sondern die Form eines Ausprobierens von weiteren Bestimmungen, die ebenfalls möglich sind.²⁵ Das sind die kunstpädagogischen Pendelbewegungen im Bild, „ums Bild herum“ – eben ein hermeneutisches Zirkeln. Während der Begriff der "Signatur" eher motivische Zusammenhänge, Motiv als Beweggrund verstanden, umschreibt, hebt die Morphologie eher auf Formverwandtschaften ab. Mit der Signatur geht es um ein inneres Band möglichen Sinns und möglicher Bedeutung und mit der Morphologie geht es um die künstlerische Form und ihre formalen Bestandteile.

Die erwähnte „didaktische Ikonographie“ umfasst Bildgruppen historischer und zeitgenössischer Provenienz, die als ikonographische Reihung über die Signaturen und Morphologie zusammengeführt werden.

²⁴ WIRTH, Uwe: Abduktion als Spiel: <http://user.uni-frankfurt.de/~wirth/texte/WirthAbduSpiel.htm>
[Zugriff 27.08. 2009]

²⁵ Vgl. KERN 2000.



Eine didaktische Ikonographie, die die Ikone von Géricault aufgreift und fortsetzt, kommt an den Katastrophen heutiger Hoffnungslosigkeit nicht vorbei. Ganz komplexen Diskussionsstoff lieferte z.B. vor nun schon 17 Jahren die Schock-Serie von Benetton. Die Debatte ist hier nicht zu wiederholen, doch das Thema ist bester Anlass und Auftrag für eine Bildrecherche. Nicht das Material wird vorgegeben, die Rezipienten suchen es selbst. Und leider finden sie es tagesaktuell in den Berichten von den afrikanischen Flüchtlingen an den Außengrenzen Europas.

Wie die Methode einer didaktischen Ikonographie am nahe angesiedelten Thema von Hoffnung und Hoffnungslosigkeit in eine kleine Reihe münden könnte, zeigt der folgende Exkurs: Diese Bildreihe soll verdeutlichen, wie Signatur und

Morphologie zur Anwendung kommen. Wir sehen Bilder, die erst durch ihre Wanderschaft durch unser ikonisches Gedächtnis hindurch ihren Sinn in der Reihe einer didaktischen Ikonographie erhalten. Methodisch verknüpft sich solch eine ikonographische Reihe durch die Impulse des pädagogischen Angebotes wie zugleich den nahen und fernen Funden der beauftragten Rezipienten. (Vor allem in kulturgeschichtlicher Dimension sind Ergänzungen durch Lehrerinnen und Lehrer an die Seite des stärker alltagskulturellen Materials zu stellen.)

Die ikonographische Reihe in didaktischer Absicht beginnt am 11. September mit den Bildern des 11. September 2001.

- Der 11. September 2001 war politisch ein Katastrophentag hinsichtlich der Hoffnung auf eine Balance kultureller Vielheit; die Reaktionen auf den 11. September ließen noch mehr Hoffnungen zerrinnen. Dieses Bild zeigt jenseits der Signatur einer „Verlorenen Hoffnung“ eine morphologische Ähnlichkeit. Das führt im Sinne der Signatur und Morphologie zurück zu einem wohl bekannten Bild der Romantik.



- Dieses Auftragsbild, „Das Eismeer“ (1823/24) von Caspar David Friedrich trägt den zweiten Titel „Die verlorene Hoffnung“. Hoffnung war nicht nur der Namen des Schiffes, das real im Nordmeer untergegangen war, sondern eben eine Art Signatur für die Resignation des Bürgertums in Deutschland gegenüber den restaurierten Verhältnissen nach dem Wiener Kongress. Es war zugleich die religiöse Grundhaltung von Friedrich, die ihn durch schicksalshafte, auch resignative biographische Phasen hindurch stützte.



- In diesem Bild wird „Hoffnung“ als Signatur eines heroischen Überlebenstriumphes repräsentiert: Die Signatur aus der didaktischen Ikonographie ist grundiert durch eine bestens bekannte Kette an Motiven.



- Ortswechsel: Hans Haacke hat 1993 den Boden im deutschen Pavillon auf der Biennale von Venedig aufhacken lassen, um die verlorene Hoffnung gegenüber einer geschichtsvergessenen deutschen Nation nach der Wiedervereinigung unter dem Primat des Ökonomischen anzusprechen – über dem Eingang prangte ein übergroßes DM-Stück.

- Lois Weinberger ließ auf der documenta 10 im Abseits den Asphalt aufbrechen, um Fragen nach Hoffnung und Scheitern der kulturellen Migration über die aus dem Asphalt brechenden Neophyten zu stellen: Neophyten sind artfremde Pflanzen, die in heimische Kulturen eingeschleppt werden.

- Der Münchner Künstler Olaf Metzel zeigt mit dieser Arbeit neuzeitliche Gewalt-Apokalypsen: Links zertrümmerte Zuschauertribünen, rechts ein zersägtes Basketballfeld. Die Trümmer sind genau austariert, ein kalkuliertes Chaos. Für Metzel gibt es im Sport zu viel brutale Athletik und zu wenig ästhetisches Spiel. So sucht Metzel allerorten nach der kippeligen Balance zwischen Chaos und Kalkül, Zerstörung und Aufbau. Wenn dieses Werk zunächst über seine morphologische Ähnlichkeit Aufnahme in die kleine Reihe einer didaktischen Ikonographie gefunden hat, so ist die Frage nach Hoffnung und deren Verlust implizit in einer Bilderörterung, die von der Form her auf die Semantik zu fragt.



Letztlich eine Arbeit von Rebecca Horn bei der Biennale von Venedig 1997. Der Titel verweist auf ein Konzert der Seufzer, was die Melancholie als resignative Kehrseite der Hoffnung im Nachdenken über die Moderne als einem durchgängigen Thema im Werk von Horn anspricht.



- Eine Reihe der gescheiterten Hoffnungen kommt dieser Tage nicht ohne ein Bild der vielen lokalen Kriegsschauplätze aus. Leider – denn diese Signatur verliert wohl nie an Aktualität.



- Der Exkurs zur Methode soll mit einer Arbeit schließen, die jüngst in der Ausstellung „Medium Religion“ im ZKM in Karlsruhe gezeigt wurde. Sie zeigt, dass eine didaktische Ikonographie in pädagogischer Absicht auch sprachtextliche Indices aufnehmen kann, denn die didaktische Ikonographie ist auf ihrer Suche und Bestimmung einer Signatur nicht an das ikonische Motiv gebunden. Und die Arbeit zeigt, dass die Gegenwartskunst stärker interkulturellen und interreligiösen Fragen nachgeht. Das kann die Religions- wie die Kunstpädagogik nur inspirieren!

Dieser Versuch, über eine Bildreihe eine Signatur im Sinne einer didaktischen Ikonographie herauszukristallisieren, soll Möglichkeiten zeigen, über in der Recherche gefundene Bilder Impulse zur weiteren Arbeit in religions- oder kunstpädagogischer Intention zu finden.

Es bleibt als Fazit: Kunstwerke sind keine absoluten Repräsentationen des Ethischen, sie taugen nicht zur Kontur eines Lebensideals. Über die Antike und Nietzsche bis zu heutigen, eben auch sich als kunstpädagogisch ausweisenden Positionen sind Vorschläge oder Versuche zugunsten eines ästhetischen Holismus gescheitert.

Kunstwerke taugen aber sehr wohl als Flächen der rekonstruktiven Projektion. Gleichwohl ist ästhetische Erfahrung aus dem Umgang mit Kunstwerken in der Lage,

jenseits eines sinnlichen Erlebnisses und Geschmackurteils zu affektiver und imaginativer Aufmerksamkeit zu führen, die ihrerseits zu Erkenntnis führen kann.²⁶

Dass dabei ein lebenspraktisches wie urteilendes Differenzierungsvermögen geschärft wird, dass im Fokus von Wahrnehmung und nachgängiger Bewertung auf Alternativen aufmerksam gemacht wird, ist der exklusive Beitrag einer auch handlungsorientierten Bildrezeption.

In der dabei evozierten imaginativen Rekonstruktion verschmelzen Recherche, Annäherung und biografische Erinnerung zur Chance, den subjektiven Horizont der Wahrnehmung und des Urteilens zu erweitern.

Das ist bescheidener als die eingangs zitierten und kritisierten kunstdidaktischen Vorschläge, die in dekonstruktivem Zugriff Bildung exklusiv aus künstlerischer Erfahrung heraus behaupten.

Im Umgang mit Werken der Kunst, ob narrativ oder hermetisch-abstrakt, kann nur eine hermeneutisch-vielschichtige Bildarbeit zur Erkenntnis führen. Einer Arbeit mit Bildern im Sinne der umrissenen „didaktischen Ikonographie“, die über das inhaltliche Band der Signaturen historische Kunst an die Bildwelten der Jugendlichen ankoppelt und die zugleich Fragen von Ethik und Moral von den Bildern her zur Verhandlung stellt.

In der didaktischen Bestimmung der Begegnung mit Kunst geraten Pädagogen unversehens in die zentrale Figur eines Priesters. Die hier bevorzugte offene Auslegung im Gruppendialog und der Anschluss an Bilder verschiedener geschichtlicher Epochen darf vielleicht als die protestantische Vermittlungsvariante gesehen werden, von Kardinal Paleotti sogar mit seinem Diktum zertifiziert, wonach alle Menschen gleichermaßen berechtigt sind, die Exponate zu sehen und zu interpretieren.

Vermittler sind wie Kuratoren kreativ Zeigende, die – um eine Figur des Kunstwissenschaftlers Wolfgang Ullrich aufzugreifen – als „Priester“ in einem Akt der Enthüllung dem Laien Einsicht gewähren.²⁷ Doch unsere Laien sind keine idioti, wir stiften zur Recherche an, um auf den Grund der Bilder vorstoßen.

Einspruch sei gegenüber der evangelischen Theologin Susanne Natrup formuliert, wenn sie in einem Ausstellungskatalog das Museum schlechthin als ein „Forum der Ethik“ sieht und sagt, ein zeitgenössisches Kunstwerk sei an sich religiös. Losgelöst vom Inhalt, etabliere es allein durch sein Kunstwerk-Sein eine spezifische Sinnstiftung – transformierende Kräfte, Klärung in Lebensfragen und Orientierungshilfe stünden bereit.²⁸

Das ist überhöht. Zeitgenössische Kunst ist häufig selbstreferentiell, oft tief im internen Diskurs der Kunst verstrickt. Und nicht jedes Kunstwerk ist gleichermaßen geeignet, in pädagogischer Intention Erörterungsimpulse zu spendieren.

Religionspädagogen wissen wie Kunstpädagogen um die vielen inszenierten Bilder, in raschem Wechsel dargeboten, die den Alltag der Jugendlichen bestimmen. Dem dürfen wir inszenierte Bilder aus der Kunst, und dort ist jedes Bild inszeniert, an die Seite stellen. Diesem Inszenierungsschein misstrauen Jugendliche per se, weil sie ihn selbst so gekonnt praktizieren – eine basale visuelle Kompetenz wird deshalb im konzentrierten, verlangsamten Hinschauen gestärkt. Die unerlässliche reflexive Kompetenz, die eben die Alltagsrezeption nicht stiftet, wächst aus den

²⁶ Vgl. SEEL 2003.

²⁷ Vgl. u.a. ULLRICH 2003.

²⁸ NATRUP 2005.

hermeneutischen Klärungsprozessen, die in einer erörternden Nähe zur Methode der „objektiven Hermeneutik“ stehen. Das heißt, Sinngehalt im Balancieren der Möglichkeiten zu bestimmen und zu einer Deutung aus vielen Möglichkeiten zu kommen. Denn es gilt für diesen Bildungsgang, wenn Alfred Petzelt als ein wichtiger Vertreter der „transzendental-kritischen Pädagogik“ konstatierte, dass der Weg aller Bildung jener ist, auf dem das Ich sich in seinen Frageakten im Gedanken des Ordners selber findet.²⁹

Und das ist keine Frage historischer oder zeitgenössischer Kunst, sondern eine Frage des Dialogpotenzials der Kunst. Das lässt sich auch nicht an bestimmte Epochen binden, sondern ist durch eine strukturelle Qualität ausgewiesen.³⁰

Mit Martin Buber und Emmanuel Levinas sind nun bestens bekannte Positionen bemüht. Deshalb in aller Kürze: Bilder zur Schärfung der Orientierung und des Urteilsvermögens sollten nach Levinas „Antlitz-Theorie“ oder im Sinne Bubers „Dialogischem Prinzip“ didaktisch bestimmt werden. Dieses „Du“ im Bild, das personale Gegenüber, fordert auf zur Reflexion und zur Bestimmung des Selbst. Nicht nur die Medienpsychologie lehrt, dass dies tägliche Identitätsarbeit mit dem Bild ist. Doch erst der pädagogische Kontext stiftet die personale Begegnung und sichert die Reflexivität, aus der erst Orientierung als begründetes Handeln hervorgeht.

„Antlitz-Theorie“ und „Dialogisches Prinzip“ verführen die didaktische Bildauswahl zum unmittelbaren Porträt.

Was wäre mit dem „Leichnam des toten Christus“ von Carracci nicht alles zu besprechen! Vor allem stößt uns solch ein Bild zu all den Überlegungen um die Faszination des Schreckens. Selbst der Kirchenvater Augustinus soll sich dabei ertappt haben, wie er während grausamer Gladiatorenkämpfe durch die Finger der Hand, die er abwehrend vor das Gesicht schlug, das Geschehen heimlich weiter verfolgte.³¹ Der US-amerikanische Kunsthistoriker Stephen Eisenman geht weiter und spricht vom „Abu-Ghraib-Effekt“: Beim Betrachten der Folterbilder von Abu-Ghraib verschiebt sich die Täter-Opfer-Perspektive. Die Bilder sollen auf das Unrecht aufmerksam machen, tragen jedoch gleichzeitig den Gedanken der Folter in die Köpfe der Betrachter.³²



Das Porträt ist sicherlich eine Projektionsfläche pädagogischer Reflexion – ein abschließendes Beispiel soll aber darüber hinausgehen:

²⁹ Vgl. PETZELT 1957.

³⁰ Auf diesem Hintergrund erachte ich den Vorschlag von Antje WÜPPER, 2001, zur Bildbetrachtung am Beispiel religiöser Kunst des Expressionismus für eine Möglichkeit, aber in toto als eine zu kurz greifende.

³¹ Vgl. WERTHEIMER 2006, 11.

³² Vgl. GRONEMEYER 2009, 43.

Wir sehen einen Faden, der Faden durchspannt im Kunstverein Düsseldorf einen Raum mit 35 Metern Länge. Der Raum ist weiß, das Licht gleißend. Der Faden ist unscheinbar, doch durchtrennt der Faden den Raum in zwei Hälften, sein Schatten auf dem Boden wiederholt dies. Wer näher tritt, erkennt 127 Einzelstücke, von der mexikanischen Künstlerin Teresa Margolles zu einem langen Faden verknotet. Jeder Faden ist in seinem baumwollfarbenen Grundton durch bräunliche Rottöne und gelbliche, schwach ockerfarbene Einfärbungen gebrochen.



Das Werk, „127 Cuerpos“, verweist seinem Titel nach auf 127 Tote aus verschiedenen Orten in Mexiko aus wenigen Jahren. Mit den Fäden wurden die Leichen wieder vernäht, nachdem aufgrund gewaltsamer Einwirkung eine Obduktion angeordnet worden war. Die Endstücke, zuvor durch das Menschenfleisch gezogen und so von Blut und Sekreten getränkt, sind abgeschnitten. Die Toten, denen Teresa Margolles als ausgebildete Pathologin und Künstlerin gegenübertritt, um Spuren ihres bloßen Menschseins zu sichern, entstammen den sozialen Randzonen der mexikanischen Gesellschaft. Sie sind zumeist Opfer, erschossene Drogendealer, Mordopfer, zum Schweigen getötete, vergewaltigte Frauen, Unbekannte, deren Tod Rätsel aufgibt.

Margolles zeigt nicht in mimetischer Intention die Körper, die im Leichenschauhaus eine letzte, nur vom Gesetz gewollte Beachtung finden. Sie präsentiert Residuale des toten und sezierten Körpers unmittelbar. „Gedenke des Todes“, die Botschaft eines barocken Vanitasgedankens, wird bei Margolles unmittelbar: Sie gedenkt der Toten vom sozialen Rand, in einer Gesellschaft, die von Gewalt und öffentlichem Sterben geprägt ist. Schmerz und Leere bestimmen dieses Werk, nicht aber vordergründig Schrecken oder Ekel. Es geht um die Anonymität im sozialen Leben (und Sterben), die Entpersönlichung und dabei um den Verlust des Humanen in den sozialen Beziehungen.

Ihre Arbeit gleicht einem „vera icon“, jenem „wahren Bild“, das sich auf dem Schweiß Tuch der Veronika als Antlitz des gemarterten Christus am Kalvarienberg nachzeichnete. Margolles' „vera icon“ konterkariert mit der dokumentierenden Spur der vielen Fäden das Schweigen und Verdrängen in der mexikanischen, ja in der mittel- und südamerikanischen Gesellschaft gegenüber den vielen Verschwundenen aus Bürgerkrieg oder Bandenterror im Drogengeschäft oder den „alltäglichen“ Opfern einer Machogesellschaft, in der das weibliche Opfer nicht zählt. Das erinnert an die 400 Frauen und Mädchen, die in den letzten Jahren in einer von den Behörden kaum beachteten Mordserie im Raum der mexikanischen Städte Ciudad Juarez und Chihuahua umkamen. Ihre Körper, weggeworfen auf Müllhalden oder verscharrt in tristen Vorstadtbrachen, zeigen Spuren schlimmster Gewalt und sexueller Folter, als

regierte abseits jeder Humanität der griechische Todesgott Thanatos mit eisernem Herz und sinnloser Erbarmungslosigkeit.

Diesen „sprachlosen Körpern“, die ohne Anklage und Sühne durch die strukturellen Gewaltformen der mexikanischen Gesellschaft dem Vergessen übereignet werden sollten, gegen das allenfalls amnesty international und die internationale Presse anklagt, gibt Margolles Präsenz – ein imago expressa gegen die Abwesenheit. Was vom Körper bleibt, jene brutal-säkulare Wesensverwandlung in ein minimalistisches Zeichen, ist die Spur eines Lebens und Sterbens in Gewalt, die nun in einer so kargen wie eindringlichen Installation auf das „wahre Bild“ verweist. Diese Deixis – das Sprechen der Kunst als Aufzeigen – gibt den Toten ein Stück ihrer Würde zurück und rüttelt, viel leiser als ein Francis Bacon oder Bruce Nauman, am stummen Verschweigen des Todes.

Letztmals: Religiöse Aspekte, Antworten auf die Kantschen Fragen zum Leben, Sinnfragen und Reflexivität zur Existenz – all dies ist über die Bilder der Kunst und die Bilder aus dem Alltag, verbunden durch Signaturen einer didaktischen Ikonographie, das Angebot der Kunstpädagogik an die Religionspädagogik.

Literatur

- BÄTSCHMANN, OSKAR, Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik. Die Auslegung von Bildern, Darmstadt 2001.
- BAUSCH, CONSTANZE, Verkörperte Medien. Die soziale Macht televisionärer Inszenierungen, Bielefeld 2007.
- BUBLITZ, HANNELORE, In der Zerstreuung organisiert. Phantasmen und Paradoxien der Massenkultur, Bielefeld 2005.
- DÜWELL, MARCUS, Neue Pfade im Dickicht der Lebenswelt. Bedarf die Moral der spielerischen Kraft ästhetischer Erfahrung?, in: KLEIMANN, BERND / SCHMÜCKER, REINOLD (Hg.), Wozu Kunst? Die Frage nach ihrer Funktion, Darmstadt 2001.
- FISCHER-LICHTE, ERIKA, Inszenierung und Theatralität, in: WILLEMS, HERBERT / JURGA, MARTIN (Hg.), Inszenierungsgesellschaft, Opladen 1998, 81-92.
- GÄRTNER, CLAUDIA, Mehr als Bilder im Religionsunterricht. Kooperationen von Kunst- und Religionsunterricht berühren Grundvollzüge von Religion und Kunst, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008), H. 1, 158-171.
- GRONEMEYER, WIEBKE, Spiel mir das Lied vom Tod, in: art. Das Kunstmagazin 9/2009, 42-43.
- GROßEGGER, BEATE, Auf den Spuren der "Spaßgesellschaft", in: GROßEGGER, BEATE / HEINZLMAIER, BERNHARD (Hg.), Die neuen vorBilder der Jugend, Wien 2007, 5-60.
- GROßEGGER, BEATE, Werte in einer "Welt der Alternativen" oder: Wie konservativ ist die Jugendgeneration wirklich?, in: Journal der Jugendkulturen Nr. 10/2004, 83-88.
- HECHT, CHRISTIAN, Katholische Bildertheologie im Zeitalter von Gegenreformation und Barock. Studien zu Traktaten von Johannes Molanus, Gabriele Paleotti und anderen Autoren, Berlin 1997.
- KERN, Andrea, Schöne Lust. Eine Theorie der ästhetischen Erfahrung nach Kant, Frankfurt/M. 2000.

- KEUPP, HEINER u.a., Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek 1999.
- KLINGLER, WALTER, Jugendliche und ihre Mediennutzung 1998 bis 2008, URL: http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/Klingler.pdf [Zugriff: 27.08. 2009]
- MANOVICH, LEV, Die Kunst des Medienhandelns, 2008, 192, in: RICHARD, BIRGIT / RUHL, ALEXANDER (Hg.), Konsumguerilla. Widerstand gegen Massenkultur? Frankfurt/M. / New York 2008, 191-205.
- MASSCHELEIN, JAN / WIMMER, MICHAEL, Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit, Sankt Augustin 1996.
- NATRUP, SUSANNE, Sehnsucht nach Verzauberung. Das postmoderne Kunstmuseum als religiöser Ort, in: LIEBELT, UDO / METZGER, FOLKER (Hg.), Vom Geist der Dinge. Das Museum als Forum für Ethik und Religion, Bielefeld 2005, 51-62.
- PETZELT, ALFRED, Von der Frage. Eine Studie zum Begriff der Bildung, Freiburg 1957.
- SEEL, MARTIN, Ethisch-ästhetische Studien. Frankfurt/M. 2003.
- SLOTERDIJK, PETER, Medien-Zeit. Drei gegenwartsdiagnostische Versuche, Stuttgart 1994.
- STEINEMANN, HOLGER, Eine Bildtheorie zwischen Repräsentation und Wirkung. Kardinal Gabriele Paleottis "Discorso intorno alle imagini sacre e profane", Hildesheim u.a. 2006.
- ULLRICH, WOLFGANG, Tiefer hängen. Über den Umgang mit Kunst, Berlin 2003.
- WEISS, PETER, Die Ästhetik des Widerstands, Bd. 2, Frankfurt/M. 1983.
- WERSCHKULL, FRIEDERIKE, Ästhetische Bildung und reflektierende Urteilskraft. Zur Diskussion ästhetischer Erfahrung bei Rousseau und ihrer Weiterführung bei Kant, Weinheim 1994.
- WERTHEIMER, JÜRGEN, Ästhetik der Gewalt?, in: DIETRICH, JULIA / MÜLLER-KOCH, UTA (Hg.), Ethik und Ästhetik der Gewalt, Paderborn 2006, 9-25.
- WÜPPER, ANTJE, Wahrnehmen lernen – Aspekte religionspädagogischer Bildbetrachtung am Beispiel religiöser Kunst des Expressionismus, Münster 2001.
- ZINNECKER, JÜRGEN, Alles ist möglich und nichts ist gewiss, in: NEUMANN-BRAUN, KLAUS / RICHARD, BIRGIT (Hg.), Coolhunters. Jugendkulturen zwischen Medien und Markt, Frankfurt/M. 2005.

Dr. Johannes Kirschenmann, Professor für Kunstpädagogik an der Akademie der Bildenden Künste München.