

Über die Wirkung von Kunst am Lernort „Gemeinde“. Einblicke in eine qualitativ-empirische Studie

von
Claudia Gärtner

Abstract:

In der Religionspädagogik haben Bilder Konjunktur. Aber obwohl ihnen mannigfaltige Funktionen und Bedeutungen zugeschrieben werden, ist ihre Wirkung in religionspädagogischen Lern- und Bildungsprozessen bislang empirisch nahezu unerforscht. Der folgende Beitrag untersucht in einer explorativen Studie die Wirkung von zeitgenössischer Kunst bei einzelnen Gemeindegliedern. Dabei zeichnet sich ab, dass die Fähigkeit, die unterschiedlichen, auch inkommensurablen Bildelemente zusammen wahrzunehmen, entscheidend die Wirkung von Kunstwerken beeinflusst.

1. Einblicke in die Forschungsgeschichte und die gegenwärtige Forschungslage

„Die Religionspädagogik greift ... immer dann auf Bilder verstärkt zurück, wenn sie sich selbst in der Krise sieht“¹, so resümiert Michael Künne seinen Überblick über bilddidaktische Konzeptionen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Bilder sollen in solchen Situationen einem zumeist wortlastigen Unterricht in der Schule bzw. der Gemeindekatechese aus der Krise helfen. Sollte diese These stimmen, dann wäre es zurzeit sehr schlecht um die Religionspädagogik bestellt. Denn seit einigen Jahrzehnten nehmen Bilder nicht nur quantitativ einen größeren Stellenwert in religiösen Bildungsprozessen ein, sondern ihnen werden auch immer mehr Bedeutungen und Funktionen zugeschrieben.

Bis in die 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts hinein standen Bilder primär im Dienste der Glaubensverkündigung. Sie unterstützten ein in der Regel katechetisch ausgerichtetes religiöses Lernen. In den letzten Jahrzehnten werden Bilder hingegen durchaus in ihrer Eigenwertigkeit und Eigenlogik wahrgenommen und entsprechend didaktisch-methodisch reflektiert.² Dabei kommt den höchst unterschiedlichen Bilderwelten der Kunst ein besonderer Stellenwert zu, wobei die Übergänge von Bildern im Allgemeinen und Kunstwerken im Besonderen fließend sind.³ Sie sind weitgehend als eigenständiger „locus theologicus“, als „Quelle“ der Theologie anerkannt, zumindest theoretisch.⁴ Diese Quelle speist mittlerweile höchst unterschiedliche und vielfältige Ansprüche und Funktionen von Bildern in religiösen Bildungsprozessen. So soll mit Blick auf die Geschichte des Christentums und seiner kulturprägenden Kraft der Umgang mit Bildern und Kunst im Speziellen zur Bildung eines Kultur- und Traditionsbewusstseins beitragen, und dies durchaus im christlichen Horizont.⁵ Und mit Blick auf die Gegenwart sollen vor allem Kunstwerke eine zeitdiagnostische Funktion besitzen. Sie werden entsprechend als „Seismografen“ der Gegenwart betrachtet, d. h. in und mit ihnen kann die Religionspädagogik zumindest einige Zeichen der Zeit erschließen.⁶ Kunst dient damit im umfassenden Sinne einer Schulung der Wahrnehmung.

¹ KÜNNE 1999, 160.

² Vgl. RINGSHAUSEN 1976; GÄRTNER 2010; KÜNNE 1999; LANGE 1995, 339-350.

³ Vgl. GÄRTNER 2009.

⁴ Vgl. STOCK 1990, 175-181; RAUCHENBERGER 1999, 25-51.

⁵ Vgl. STOCK 2004, 97.

⁶ Vgl. LANGE 1998, 256.

Einige bildtheologische und -didaktische Ansätze gehen noch darüber hinaus. Sie wollen durch den Umgang mit Kunst und Bildern die Lernenden befähigen, zeitgenössische Kunst und Kultur religiös zu deuten.⁷ Bilder sollen dabei nicht religiös verinnahmt, sondern vielmehr konsequent von einem theologischen Standort aus betrachtet werden. Dabei wird ihnen auch ein spirituelles Potenzial zugemessen. Sie sind in diesem Sinne „Bilder zum Glauben“⁸.

Daneben werden gegenwärtig Bilder in religiösen Bildungs- und Lernprozessen besonders geschätzt, wenn in ihnen existenzielle Fragen zur Anschauung kommen, die dann korrelativ im Horizont des christlichen Glaubens erschlossen werden können.⁹ Insbesondere Kunstwerke sollen dabei zur existenziellen Sinn- und Wirklichkeitsdeutung befähigen, indem in den Lernprozessen Bild- und Lebenserfahrungen zu lebensgeschichtlich bedeutungsvollen Sinnperspektiven verknüpft werden.¹⁰ Dabei wird gerade das Fremde und Sperrige von Kunstwerken bedacht, das auch zum kritisch-konstruktiven Überschreiten von Tradition und Glauben anregen soll.¹¹

Diese Palette an Bedeutungs- und Funktionszuschreibungen kann eine Bilddidaktikerin mit Stolz erfüllen – aber es wird ihr auch ein wenig schwindelig. Je länger ich mich mit bilddidaktischen Fragen beschäftige, desto stärker stellt sich bei mir ein ungutes Gefühl ein. Dieses resultiert vor allem aus drei Beobachtungen. Die erste hat einen praxeologischen Hintergrund: In meiner langjährigen schulischen und außerschulischen Praxis habe ich zwar viele gute Erfahrungen mit Kunst und Bildern in religiösen Bildungsprozessen gemacht, aber auch immer wieder die starke Begrenztheit dieses Tuns erlebt. Besonders die erfahrungs- und existenziell-orientierten Lernziele, die mit Kunst häufig verbunden sind, lassen sich im Unterricht nur in Sternstunden einlösen. Mag dies vielleicht an meinen pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten mitbegründet liegen, so wiegt die zweite Beobachtung deutlich schwerer. Bislang wurde die Wirkung und Funktion der Bildrezeption in praktisch-theologischem Kontext empirisch *nicht* untersucht. Wir haben schlicht keine validen Kenntnisse davon, wie Bilder in religiösen Lern- und Bildungsprozessen wirken. Dies sieht übrigens in benachbarten Disziplinen wie der Kunstpädagogik nicht viel besser aus, wenn hier auch vereinzelt Studien vorliegen.¹² Hieran schließt sich eine dritte Beobachtung an. Zumindest weite Teile der Kunstpädagogik und –didaktik sind – u. a. auf Grund der immerhin spärlich vorhandenen empirischen Studien – durchaus bescheidener in der Funktions- und Bedeutungszuschreibung von Kunst in unterrichtlich organisierten Lernprozessen, als dies die Religionspädagogik ist. Es müsste zumindest skeptisch stimmen, wenn die Kunstdidaktik als eine Bezugsdisziplin der Kunst in Lehr-Lernsituationen in Teilen weniger Potenzial zumisst, als dies einige Ansätze in der Religionspädagogik tun.¹³

Diese kurzen Beobachtungen verdeutlichen, dass das religionspädagogische Forschungsfeld zur Bilddidaktik trotz der Vielzahl an neueren Publikationen längst noch nicht umfassend beackert ist – und insbesondere im Bereich der Empirie dringend überhaupt erst einmal ansatzweise ergründet werden muss.

In dieser Hinsicht möchte ich im Folgenden eine explorative Studie vorstellen, die der Wirkung von Kunst am Lernort „Gemeinde“ nachgeht. Angesichts der skizzierten Forschungslage sind dies nicht mehr als erste tastende Schritte in einem unwegsa-

⁷ Vgl. HOEPS 1987, 316.

⁸ LANGE 2002.

⁹ Vgl. BURRICHTER 2008, 106.

¹⁰ Vgl. BURRICHTER 2001.

¹¹ Vgl. ZILLEBEN 1985; ZILLEBEN/GERBER 1997; REESE-SCHNITKER/SCHIMMEL 2008.

¹² Vgl. UHLIG 2005; BRENNE 2005; PETERS 1996; GRÜTJEN 2009.

¹³ So vor allem die Arbeiten von Gert Selle sowie die Reflexionen zur ästhetischen Bildung von Klaus Mollenhauer. Vgl. GÄRTNER 2009.

men Gelände. Dennoch ergeben sich schon dabei interessante Einblicke, die als Ausgangspunkt für weiterführende Studien dienen können.

2. Das Forschungsprojekt – Ursprung und Methode

Im Sommer 2008 wurden in der Kirche St. Josef (Münster-Kinderhaus) acht Kirchenfenster eingeweiht, in denen die Künstlerin Silke Rehberg einzelne Stationen des Kreuzwegs dargestellt hat (vgl. Abb. 1-7). Vorangegangen war ein fast zehnjähriger, teils mühevoller und kontroverser Prozess, in dem um eine zeitgemäße Ausgestaltung der Fenster und der Darstellung des Kreuzweges gerungen wurde. Initiiert und organisiert wurde dieser Prozess von einem gemeindeinternen „Kreuzwegausschuss“. In künstlerischen Fragen begleitete eine externe und interdisziplinär besetzte Kunstjury das Projekt, in der auch ich Mitglied war. Diese Jury war es auch, die die Entwürfe der Künstlerin Silke Rehberg vorschlug, zum Entsetzen vieler Gemeindeglieder. In einem langen Prozess der theologischen und künstlerischen Auseinandersetzung – von Atelierbesuchen bis zu theologischen Vorträgen – veränderte sich die Einstellung vieler Gläubiger, sodass 2006 das künstlerische Konzept von Rehberg in den gewählten Gremien der Gemeinde auf über 70% Zustimmung stieß.¹⁴

Die Auseinandersetzung der Gemeinde mit den Werken Rehbergs hört mit diesem Votum selbstverständlich nicht auf, sondern wird nach deren Installation noch intensiviert. An diesem Punkt setzt nun auch mein Forschungsinteresse an. Wie nehmen Gemeindeglieder nun diese Kunstwerke wahr? Welche Bedeutung, Wirkung und Funktion besitzen sie für das Gemeindeleben? Lernen die Gläubigen hieran etwas? Werden sie in ihrem Glauben bestärkt, hinterfragt oder verunsichert? Solche Fragen sind einerseits sehr spannend, aber empirisch nur schwer zu beantworten, erst recht angesichts der Tatsache, dass es bislang vergleichbare Erhebungen nicht gibt. Um diese Fragen trotzdem anzugehen, habe ich Texte untersucht, in denen sich knapp 50 Gemeindeglieder zur Fastenzeit 2009 in einem Fastenkalender mit je einem Fenster auseinandergesetzt und ihre Gedanken hierzu aufgeschrieben haben.¹⁵ Entstanden sind Texte, die nicht als eine Art Auswertung des Kreuzwegprojekts zu verstehen sind, sondern als Teil der spirituellen Auseinandersetzung mit den Werken. Hier manifestiert sich somit ein Stück Rezeptionsgeschichte.

Wenn man nun Texte als Grundlage nimmt, um der Funktion und Bedeutung der Fenster für die Gläubigen nachzugehen, dann birgt dies Vorteile – aber auch Probleme. Problematisch ist z. B., dass wir hier Texte zu Bildern vorliegen haben. Die Bildwahrnehmung ist nicht nur versprachlicht, sondern auch verschriftlicht worden.¹⁶ Und diese Verschriftlichung stand unter dem Vorzeichen, dass die Texte – wenn auch anonym – veröffentlicht werden. Es ist somit davon auszugehen, dass wir es hier mit einer sehr „durchgearbeiteten“ Form der Bildwahrnehmung zu tun haben. Hier sei nur am Rande erwähnt, dass auch in der Kunstpädagogik oder Kunstpsychologie die Frage virulent ist, wie eigentlich Bildwahrnehmung und -wirkung erhoben werden kann. Meines Erachtens wird dort gegenwärtig vieles empirisch erprobt, ohne dass sich dabei ein Königsweg abzeichnet. So wird z. B. die Augenbewegung bei der Bildbetrachtung aufgezeichnet, die Betrachtungsperspektive wird durch Fotografien erfasst, die Bildwahrnehmung wird durch ästhetische Perzepte in künstlerischen Tagebüchern visualisiert u.v.m.¹⁷ Aber auch diejenigen Verfahren, die an die Stelle sprachlicher Erhebungsinstrumente ästhetisch-visuelle (Fotografie, ästhetische Perzepte usw.) setzen, kommen im Verlauf ihrer Studien nicht umhin, diese zu ver-

¹⁴ Vgl. KATHOLISCHE KIRCHENGEMEINDE ST. JOSEF-KINDERHAUS 2008.

¹⁵ Vgl. KATHOLISCHE KIRCHENGEMEINDE ST. JOSEF-KINDERHAUS 2009.

¹⁶ Vgl. HAUSENDORF 2007.

¹⁷ Vgl. PEEZ 2002; PEEZ 2006; BRENNE 2008; SABISCH 2007; WINDERLICH 2007; HEIL 2007.

sprachlichen. Der Einfluss der Versprachlichung bzw. Verschriftlichung darf somit auch hier nicht unbedacht bleiben. Während es jedoch bei vielen der geschilderten kunstpädagogischen und -psychologischen Verfahren die Forschenden selbst sind, die die visuellen und ästhetischen Ergebnisse versprachlichen, so wird in der vorliegenden Studie diese Übersetzung von der Bildwahrnehmung ins Wort von den RezipientInnen selbst vorgenommen.

Eine Chance sehe ich somit darin, dass die Texte keine Antworten auf Fragen bieten, die von dem erkenntnisleitenden Interesse der Forschung bestimmt sind. So kann man auf Aspekte aufmerksam werden, die bislang noch nicht im Fokus der Forschung liegen. Eine Analyse der Texte kann somit nicht nur zu erwarteten oder unerwarteten Antworten, sondern auch zu neuen Fragen führen. Ein solches Vorgehen erscheint mir insbesondere angesichts der Forschungslage sinnvoll und es unterstreicht den explorativen Charakter dieser Studie. Doch nun zu den Texten selbst.

3. Durchführung der Studie

Wie bereits erwähnt steht die Studie im Horizont der Fragestellung, welche Funktion und Wirkung Kunst im Gemeindeleben besitzt. Der Erhebung liegen 48 Texte von Gemeindemitgliedern im Alter von 20-80 Jahren vor. 33 Texte sind von Frauen, 13 von Männern, zwei ohne Angaben. Ich habe die Texte qualitativ untersucht und mich dabei im weitesten Sinne an die Grundprinzipien der Grounded Theory von Strauss/Corbin angelehnt, wobei die Methode aus dem sozialwissenschaftlichen Bereich auf die Analyse von meditativ-spirituellen Bildbetrachtungen angepasst werden musste.¹⁸

Ich möchte an einem Beispiel dieses Vorgehen zumindest im Ansatz demonstrieren. Zu dem zweiten Fenster „Jesus nimmt das Kreuz, er begegnet seiner Mutter und den weinenden Frauen“ (vgl. Abb. 2) schreibt eine siebzigjährige Frau: „Dieses Bild zeigt, wie Jesus das Kreuz auf sich nimmt. Jesus, die Lichtgestalt, stellt sich dem Dunkel der Welt, dem Schwarz des Kreuzes, das in die Abbildung hineinragt. Durch die Perspektive scheint es aus meiner Welt heraus zu ragen, hin zu ihm, werde ich zum Teil des Geschehens. Direkt vor meinen Augen erfasst Jesus dieses Dunkel mit seiner hellen Gestalt. Sie erscheint in ihrer Nacktheit schutzlos und zugleich voller Kraft. Was mich besonders berührt ist, dass er dabei den um ihn trauernden Frauen in die Augen sieht. Sie werden seitenverkehrt gezeigt, auf den Kopf gestellt. Und in der Tat stellt die Passion ja die Welt auf den Kopf. Zugleich begegnet Jesus diesen Frauen in der Passion auf Augenhöhe. Sein Leid erhebt ihn nicht über die Menschen, Jesus teilt es, teilt [sic!] es mit Frauen. So zeigt dieses Kirchenfenster zum einen ganz menschliches Leid. Zum anderen deutet es bereits das Licht an, das Gott ihm mit der Passion Jesu entgegengestellt hat. Und ich erinnere mich an ein Zitat von Elisabeth Kübler-Ross: ‚Menschen sind wie Kirchenfenster. Wenn die Sonne scheint, strahlen sie in allen Farben; aber wenn die Nacht kommt, kann nur ein Licht im Innern sie voll zu Geltung bringen.‘“

Untersuchen wir nun den Beginn des Textes ein wenig näher: Die Autorin setzt direkt mit einer kurzen, aber unvollständigen Bildbeschreibung und Nennung des Bildmotivs ein: „Dieses Bild zeigt, wie Jesus das Kreuz auf sich nimmt.“ „Wie“ kann hier zum einen den Moment bezeichnen, an dem Jesus das Kreuz aufnimmt, aber zugleich auch zum Ausdruck bringen, dass es der Betrachterin um die Art und Weise geht, wie Jesus das Kreuz auf sich nimmt. Der Ausdruck „auf sich nehmen“, den die Autorin anstelle möglicher Alternativen wie „tragen“ oder „umgreifen“ wählt, ist dabei recht weit. Sie kann hierbei auf eine feststehende Redewendung zurückgegriffen haben oder dies bewusst als einen sowohl physischen als auch psychischen Akt deuten. Im

¹⁸ Vgl. STRAUSS/CORBIN 1996.

nächsten Satz „Jesus, die Lichtgestalt, stellt sich dem Dunkel der Welt, dem Schwarz des Kreuzes, das in die Abbildung hineinragt.“ setzt die Autorin die Bildbeschreibung fort, wobei sie Elemente einer Bildanalyse, hier Farbe und Komposition aufgreift. Es fällt auf, dass Sie die einzelnen Bildelemente (Jesus, Kreuz, Farbe) direkt metaphorisiert, wobei sie durch das Verb „stellen“ die „Lichtgestalt“ bzw. „Jesus“ in Beziehung zu „Dunkel der Welt“ bzw. „Kreuz“ setzt. Damit deutet sie zugleich einzelne Bildelemente. Das Kreuz wird hierdurch zur Metapher für das Dunkel der Welt, dem sie die Jesus als Lichtgestalt gegenüberstellt. Interessant ist, dass die Autorin das Umgreifen bzw. Auf-sich-nehmen des Kreuzes hier als „stellen“ bezeichnet, was sich auf die aufrechte Haltung Jesu beziehen kann. Der Satz endet mit einer kompositorischen Beobachtung. Die Komposition wird als Hereinragen des Kreuzes in das Bild gedeutet – und stellt damit eine Umkehrung der „normalen“ Betrachterperspektive dar. Demzufolge wäre das Kreuz in der Welt der Verfasserin und würde von dort in das Bild hineinragen. Diese Betrachtung wird im folgenden Satz wieder aufgegriffen: „Durch die Perspektive scheint es aus meiner Welt heraus zu ragen, hin zu ihm, werde ich zum Teil des Geschehens“.

Durch das Possessivpronomen verknüpft die Betrachterin die kompositorischen Beobachtungen mit ihrer Lebenswelt. Durch „scheinen“ qualifiziert sie diese Verbindung als eine mögliche, aber nicht zwingende Deutung. Zugleich stammt das Verb aus dem Bereich der Wahrnehmung. Es setzt Assoziationen zu den Fenstereigenschaften, wie „scheinen“, „durchscheinen“ frei. Dabei wiederholt sie den Begriff „Welt“, der im Vorangegangenen mit „Dunkel“ näher charakterisiert war. Erneut deutet sie somit das Kreuz als Teil der Welt, hier speziell ihrer Lebenswelt. Die Komposition (Schräge) wird als Bewegung der Betrachterin zu Jesus und durch den folgenden Nebensatz auch als Bewegung in das Geschehen hinein verstanden.

Die Autorin fährt fort: „Direkt vor meinen Augen erfasst Jesus dieses Dunkel mit seiner hellen Gestalt.“ Durch den Satzanfang „direkt“ und dem Possessivpronomen „meinen“ stellt sie eine sehr enge Verknüpfung von der Betrachterperspektive bzw. der eigenen Wahrnehmung mit der Kreuztragung her. Das Motiv des Kreuzes wird hier – wie schon weiter oben – als das Dunkel bezeichnet und in Kontrast zur hellen Gestalt Jesu gesetzt. Auch hier greift die Betrachterin eine metaphorische Bezeichnung wieder auf, indem sie den Begriff „Lichtgestalt“ aus Satz 2 variiert. Das Verb „erfassen“ besitzt ein weites semantisches Feld: Jesus begreift das Dunkel, er ergreift das Dunkel, er trägt das Dunkel usw. Die helle Gestalt Jesu wird im Folgenden weiter beschrieben: „Sie erscheint in ihrer Nacktheit schutzlos und zugleich voller Kraft.“ Die Gestalt hat für die Verfasserin einen mehrdeutigen Ausdruck, wobei sie die Figur als nackt wahrnimmt, obwohl sie ein Lendentuch trägt. Erneut verwendet sie ein Verb „erscheinen“, das in mehrfacher Weise gelesen werden kann: Die Gestalt erscheint mir schutzlos und voller Kraft, d. h. die Aussage wird relativiert und als Ausdruck subjektiver Wahrnehmung qualifiziert. Oder die Gestalt erscheint, d. h. sie tritt in Erscheinung, wird wahrnehmbar.

Ich breche hier die Analyse des Textes ab. Es dürfte deutlich geworden sein, dass und wie eine aufmerksame Textlektüre zu anfänglichen Wahrnehmungen führt. In einem ersten Schritt habe ich einen Textkorpus von 15 Texten in dieser Weise analysiert. Dabei ergaben sich Kategorien, die recht konstant in den meisten Texten vorkommen. Mit Hilfe dieser Kategorien habe ich die übrigen Texte gelesen. Hierdurch wurde die Auswahl der Kategorien nochmals erweitert und präzisiert. Ich verzichte hier auf weitere Details, wie z. B. die Bildung von Kategorien und Subkategorien oder axiales Kodieren. Nur so viel: In allen Texten ließen sich verschiedene *Strategien* ausmachen, mit deren Hilfe die BetrachterInnen ihre Bildwahrnehmung versprachen. Sie wählten eine spezielle sprachliche Form, wie z. B. einen Fließtext, ein Gedicht oder einen Aphorismus. Sie benutzten Metaphern, Symbole oder andere

rhetorische Figuren. Sie beschrieben oder analysierten das Bild nach Farb-, Form- oder Kompositionselementen. Nicht zuletzt wurden auch außerbildliche Bezugsquellen wie die Bibel, philosophische Texte oder Lebensweisheiten hinzugezogen. Neben diesen Strategien der Versprachlichung der Bildwahrnehmung gibt es in den allermeisten Texten Sequenzen, in denen weniger die Bildwahrnehmung, sondern vielmehr die Bildwirkung dargelegt wird. Man könnte dies in Anlehnung an Strauss und Corbin als *Konsequenzen* bezeichnen. Solche *Bildwirkungen* lassen sich in Bezug auf theologische, ethisch-moralische, spirituelle oder existenziell-biografische Bereiche ausmachen. D. h. folgt man den Texten, dann werden die Fenster theologisch, ethisch-moralisch, spirituell oder existenziell-biografisch wahrgenommen bzw. gedeutet. Dabei schwanken die Texte grob gesprochen zwischen den Polen: affirmativ und kritisch-erkenntnisoffen. Was dies genau bedeutet, lässt sich an zwei Beispielen verdeutlichen:

So schreibt z. B. eine 44jährige Frau zum Schweiß Tuch der Veronika (vgl. Abb. 4): „Was erzählt das Tuch am Fenster? Offensichtlich ist es kein Gewand, das einen Körper verhüllt, etwas Größeres scheint verdeckt zu sein. Der Faltenwurf zeigt Aufruhr, Bewegung und Zuspitzung. Licht scheint hindurch, wird gebrochen und verrät, dass sich etwas dahinter verbirgt. So plastisch und körperhaft ist das Tuch, dass man danach greifen möchte, es berühren, es wegziehen möchte. Es ruft in dem Betrachter das Verlangen hervor, es zu erfassen und damit zu offenbaren, was letztlich nicht greifbar ist. Die junge Frau in der rechten Fensterseite macht das Gegenteil, sie lässt los. Sie erscheint nicht in dieser materiellen Körperhaftigkeit und Dichte wie das Tuch, sondern ist kontrastierend dazu nur eine Kontur, eine Skizze, eine Idee. ... Ist es ein Sinnbild für die Hoffnung auf Erlösung? Wird ein Widerspruch zwischen dem Streben nach Erkenntnis und dem Glauben dargestellt?“

Die Frau nimmt das Bild differenziert wahr. Aus dieser Wahrnehmung resultieren Fragen, die keine einfachen Antworten nach sich ziehen. Anstelle von Antworten entdeckt die Betrachterin im Bild vielmehr eine Haltung, mit der sie diesen Fragen *vielleicht* begegnen *möchte* – sie benutzt hier wiederum selbst eine Frage. „Viele Fragen eröffnen sich – doch möchte man es nicht der jungen Frau gleich tun? Einfach alle Fragen, Erkenntnisse, Bilder und Vorstellungen fallen lassen und die Klarheit und Leichtigkeit mit der sie dahin schreitet erfahren?“

Dieser erkenntnisoffene Umgang mit dem Bild, der in anderen Beispielen auch eine explizit kritische Färbung annehmen kann, wird noch deutlicher im Vergleich zu Texten, die von einer affirmativen Bildwirkung zeugen. Ein Beispiel hierzu (vgl. Abb. 6): „Die ‚fünf roten Flecken‘ sprechen mich spontan an. Sie erinnern mich an die fünf Wunden Jesu am Kreuz. ... Dieses Symbol der fünf Wunden sagt mir, Jesus ist wirklich für mich gestorben. Und ich erinnere mich an das Schriftwort bei Jesaja: ‚Durch seine Wunden sind wir geheilt.‘ Und im 1. Petrusbrief heißt es: ‚Er hat unsere Sünden auf das Holz des Kreuzes getragen ... Angeregt durch all diese Gedanken suche ich in der Bibel nach einem Text, der meinen Glauben stärkt.“

Das Bild spricht die Frau spontan an. Und das Bild verleitet sie zu weiterführenden soteriologischen Gedanken. Allerdings sind diese Gedanken eher assoziativ an das visuelle Angebot des Bildes gebunden – die Frau spricht von „sich an etwas erinnern“. Von dieser lockeren Anbindung aus findet bzw. sucht sie biblische Zitate, die ihren Glauben stärken. Die Rezeption dieser Frau scheint somit eher auf eine Bekräftigung, einer Affirmation ihres bestehenden Glaubens ausgerichtet zu sein.

In den meisten Texten lassen sich sprachliche Hinweise finden, an denen sich eine spezielle Bildwirkung ausmachen lässt, die dann wiederum zwischen den beschriebenen Polen affirmativ und kritisch-erkenntnisoffen grob eingeordnet werden kann. Ich möchte nun diese Beobachtung an den einleitend skizzierten Forschungsstand zurückbinden. Dort wurde deutlich, dass zahlreiche bilddidaktische und bildtheologi-

sche Ansätze von Kunst als einem „locus theologicus“ ausgehen, einem Ort also, der zu theologischer Erkenntnis beitragen kann. Es geht also weniger um die Bestätigung oder Illustration des Glaubens. In diesem Sinne wird vor allem in der gegenwärtigen Bilddidaktik das Sperrige und Andere der Kunst betont, das ein kritisch-konstruktives Potenzial in Hinblick auf Glauben und Leben besitzt. Vergleicht man dies mit den Bildwirkungen, die ich in den vorliegenden Texten ausmache, dann verdeutlichen diese auf der einen Seite, dass es RezipientInnen gibt, die tatsächlich die Bilder in dieser kritisch-erkenntnisoffenen Perspektive wahrnehmen. Auf der anderen Seite gibt es zahlreiche Texte, die in meiner Deutung die ambitionierten Funktionszuschreibungen nicht bestätigen können. Hier dienen die Bilder vielmehr dazu, den Glauben zu illustrieren, Bekanntes wiederzuentdecken oder neue Beobachtungen in bewährte theologische oder ethisch-moralische Deutungen zu überführen. Zwar lässt das Sample eigentlich keine belastbaren quantifizierbaren Aussagen zu, aber schaut man dennoch mit diesem Blick auf die Texte, dann sieht man, dass sich die Anzahl von affirmativen und kritisch-erkenntnisoffenen Texten ungefähr die Waage hält.

4. Thesenbildung

Aufschlussreich ist nun die Frage, wie es zu so unterschiedlichen Bildwirkungen kommt. Lassen sich Bedingungsfaktoren wie z. B. Alter, Geschlecht, das jeweils ausgewählte Bild ausmachen, die zu eher affirmativen oder kritisch-erkenntnisoffenen Bildwirkungen führen? Dies herauszufinden ist die Aufgabe der Faktorenanalyse. Oder gibt es Zusammenhänge zwischen den verwendeten Strategien (z. B. symbolische oder ikonografische Bildzugänge, die Einbeziehung von außerbildlichen Quellen) und der herausgestellten Bildwirkung?

Die Faktorenanalyse, deren Aussagekraft bei einem relativ kleinen Sample eher geringer ist, zu Alter und Geschlecht lässt keinen großen Einfluss auf die Bildrezeption und -wirkung, so wie ich sie aus den Texten extrapoliere, erkennen. Es lassen sich kaum nennenswerte Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen BetrachterInnen in Bezug auf die unterschiedlichen Pole der Bildwirkung ausmachen. Es ist lediglich auffällig, dass Männer keine biografisch-existenziellen Deutungen der Bilder vornehmen, die aber auch bei Frauen nur selten vorkommen. Auch dienen die Bilder Männern scheinbar seltener zur spirituellen Orientierung. Dies mag aber auch in der deutlich geringeren Anzahl von männlichen Verfassern begründet liegen. Auch das Alter scheint wenig Einfluss auszuüben. Bei jüngeren BetrachterInnen (hier unter 45 Jahren) ist lediglich die Affirmation von Glaubenstraditionen und kirchlicher Lehre geringer ausgeprägt.

Aufschlussreicher ist hingegen der Zusammenhang von verwendeten Strategien des Bildzugangs und der zu konstatierenden Bildwirkung. Zuerst möchte ich mögliche Zusammenhänge aufzählen, die sich – zumindest für mich – überraschenderweise *nicht* aufzeigen lassen. Aus kunstwissenschaftlicher und bildtheoretischer Perspektive liegt es nahe, dass besonders differenzierte Bildbeschreibungen und -analysen nach Farbe, Form, Komposition usw. auch ein besonderes Potenzial des Bildes herausstellen können. BetrachterInnen, so könnte man vermuten, die das Bild intensiv wahrnehmen und die ein ansatzweise kunstwissenschaftlich geschultes Instrumentarium mitbringen, entdecken in den Bildern etwas Neues oder lassen sich zu unbekanntem Beobachtungen und kritischen Fragen verleiten. Doch dies lässt sich *nicht* durchgängig feststellen. Zugleich führen auch Texte, die aus kunstwissenschaftlicher und sprachlicher Sicht eher krude lyrische oder verquere symbolische Zugänge wählen, zu kritisch-erkenntnisoffenen Wahrnehmungen. Auch der Rekurs auf außerbildliche Quellen hat keine eindeutige affirmative oder kritisch-erkenntnisoffene Wirkung. Ein entscheidender Faktor scheint jedoch zu sein, inwiefern die BetrachterInnen die unterschiedlichen, z. T. komplementären oder inkommensurablen Bildelemente zu-

sammen sehen. Hierzu noch einmal der Text zum Schweiß Tuch der Veronika (vgl. Abb. 4): „Was erzählt das Tuch am Fenster? Offensichtlich ist es kein Gewand, das einen Körper verhüllt, etwas Größeres scheint verdeckt zu sein. Der Faltenwurf zeigt Aufruhr, Bewegung und Zuspitzung. Licht scheint hindurch, wird gebrochen und verrät, dass sich etwas dahinter verbirgt. So plastisch und körperhaft ist das Tuch, dass man danach greifen möchte, es berühren, es wegziehen möchte. Es ruft in dem Betrachter das Verlangen hervor, es zu erfassen und damit zu offenbaren, was letztlich nicht greifbar ist. Die junge Frau in der rechten Fensterseite macht das Gegenteil, sie lässt los. Sie erscheint nicht in dieser materiellen Körperhaftigkeit und Dichte wie das Tuch, sondern ist kontrastierend dazu nur eine Kontur, eine Skizze, eine Idee Ist es ein Sinnbild für die Hoffnung auf Erlösung? Wird ein Widerspruch zwischen dem Streben nach Erkenntnis und dem Glauben dargestellt? Viele Fragen eröffnen sich – doch möchte man es nicht der jungen Frau gleich tun? Einfach alle Fragen, Erkenntnisse, Bilder und Vorstellungen fallen lassen und die Klarheit und Leichtigkeit mit der sie dahin schreitet erfahren?“

Die Autorin nimmt einzelne Bildelemente in ihrer Gestaltung genau wahr und beschreibt sie differenziert. Sie erkennt die unterschiedlichen visuellen Qualitäten – ein großes plastisches, körperhaftes Tuch mit lebendigem Faltenwurf sowie Schwere und Massivität auf der einen und ein nur angedeutetes konturhaftes Tuch und Leichtigkeit auf der anderen Seite. Und aus der Zusammenschau dieser unterschiedlichen Bildelemente – die Frau beschreibt sie selbst als „kontrastierend“, sie schreibt von „Widerspruch“ und „Gegenteil“ - resultieren für die Betrachterin Fragen. Und diese Fragen erhalten keine einfache Antwort. Vielmehr findet die Verfasserin des Textes in der Darstellung der Veronika eine Haltung bzw. Einstellung, die ihr anziehend, vielleicht sogar erstrebenswert erscheint. „Möchte man es nicht der jungen Frau gleich tun? Einfach alle Fragen, Erkenntnisse, Bilder und Vorstellungen fallen lassen und die Klarheit und Leichtigkeit mit der sie dahin schreitet erfahren?“ Aus den aufgezeigten Bildkontrasten entstehen somit für die Betrachterin Fragen, die in der Wahrnehmung der Simultaneität des Dargestellten neue Perspektiven aufzeigen können.

Diese Zusammenschau verschiedener, kontrastierender Bildelemente geschieht in den einzelnen Texten in unterschiedlicher Intensität und auf unterschiedlichen Ebenen. Sie kann z. B. aus einer genauen Betrachtung der Farben, Formen oder Kompositionen resultieren. So macht eine Betrachterin auf die Farb- und Formkontraste bei der Kreuztragung wiederholt aufmerksam (vgl. Abb. 2): „Dunkel und kantig das Kreuz mitten im Bild“. Und ebenfalls wiederholt und sprachlich hervorgehoben setzt sie dagegen: „Jesus eine lichte Gestalt.“

Die kritisch-erkenntnisoffene Haltung kann aber auch auf der Ebene der Bildhandlung oder Bildmotivik geschehen, wenn diese in ihrer Simultaneität wahrgenommen werden. So beginnt eine Frau ihre Bildbeschreibung wie folgt (vgl. Abb. 1): „Pilatus sitzt nachdenklich, grübelnd da – fast ratlos: So sitze ich auch vor diesem Bild. Ich finde es zerrissen, die einzelnen Bildelemente kann ich nicht gut verbinden. Aber ich versuche es trotzdem.“ Die Betrachtung mündet dann wiederum in Fragen, die sich auf ihren eigenen Glauben beziehen: „Kann ich das auch: Aus dem Schatten des Leidens in das Licht der Auferstehung aufsteigen? ... Ist es vielleicht mein Glaube, der es mir erlaubt, immer wieder das Licht zu sehen oder zumindest zu erahnen?“

Erinnern wir uns hingegen noch einmal an das Beispiel für eine eher affirmativ, bestärkende Rezeptionshaltung. Hier wurden die fünf roten Flecke isoliert vom Rest des Bildes gedeutet und in Beziehung zu biblischen Zitaten gesetzt. Eine Gesamt-schau des Fensters fand nicht statt. Ein ähnliches Vorgehen lässt sich im Text eines 60jährigen Mannes aufzeigen: Er schreibt (vgl. Abb. 1): „Für mich symbolisiert der Hahn an der Spitze den Beginn der Verurteilung Jesu, allen verkündet durch sein Krähen. Die Seite der Menschen und die Seite des Göttlichen, verkörpert durch Je-

sus ist durch einen schwarzen Balken getrennt. Betrachte ich Pilatus, scheint ihm die Frau zu sagen, dass Jesus unschuldig ist. Schau ich die zwei Köpfe an, sehe ich grimmige abweisende Gesichter ... Sie sind die Menschen, die nicht an Jesus glauben und ihn verurteilt haben.“

Hier werden sukzessive die einzelnen Bildmotive isoliert voneinander gedeutet und auf die bekannten biblischen oder lehramtlichen Aussagen bezogen oder an einigen Stellen durch persönliche Deutungen ergänzt: „Die Transparenz des Glases bedeutet für mich das Licht Gottes, das [sic!] am Ende für jeden Menschen bereit steht.“

In diesen Beispielen kommt das ansatzweise zum Vorschein, was der Kunsthistoriker Max Imdahl mit der Unterscheidung von sehendem Sehen und wiedererkennendem Sehen bezeichnet hat.¹⁹ Während „wiedererkennendes Sehen“ auf die verbale Identifizierung der inhaltlichen Semantik des Bildes ausgerichtet ist, erstreckt sich nach Imdahl „sehendes Sehen“ auf den formalen Bildsinn, die Syntaktik des Bildes, und damit auf die spezifische Bildlichkeit. Und gerade hier ist die Simultaneität der vielfach inkommensurablen Bildfaktoren relevant. Dabei kommt es „zur Anschauung einer höheren, die praktische Seherfahrung prinzipiell überbietenden Ordnung und Sinnkomplexität.“²⁰ Imdahl sucht damit zu zeigen, was an einem Bilde unverwechselbar ist „oder jedenfalls unverwechselbar sein kann als die anschauliche Evidenz eines sonst Unanschaulichen, Unsichtbaren.“²¹ Im Gesehenen wird das Sehen selber so zu einer Quelle von Sinn.

Was folgt aus diesen Beobachtungen? Gemäß des explorativen Charakters der Studie lässt sich hieraus sicherlich keine gesättigte Theorie entwerfen. Ich möchte abschließend vielmehr eine These formulieren, die einer weiteren empirischen Fundierung bedarf.

Meine These: Für RezipientInnen, die die Simultaneität unterschiedlicher, auch inkommensurabler Bildelemente wahrnehmen und diese miteinander in Beziehung setzen, führt die Bildbetrachtung eher zu offenen Fragestellungen und neuen Erkenntnissen. Die Kunstwerke werden dabei in ihrem bildnerischen Mehrwert wahrgenommen. Diese Rezeptionshaltung lässt sich als kritisch-erkenntnisoffene bezeichnen (sehendes Sehen). Die Betrachtung isolierter Bildelemente führt hingegen eher zu einer affirmativen Bildwahrnehmung, die das Bild in bereits Bekanntes überführt (wiedererkennendes Sehen). Die Art und Weise, wie die jeweiligen Bildelemente erschlossen werden (symbolisch, ikonografisch, metaphorisch usw.) ist hingegen sekundär.

5. Weiterarbeit und religionspädagogische bzw. bilddidaktische Konsequenzen

Bevor ich den religionspädagogischen und bilddidaktischen Konsequenzen nachgehe, die aus diesen Beobachtungen resultieren können, sei zumindest ein kurzer Blick auf diejenigen Aspekte geworfen, die einer weiteren Bearbeitung bedürfen. Dazu zählt vor allem eine intensivere Faktorenanalyse. Welche Faktoren können neben Alter und Geschlecht die Beobachtungen maßgeblich beeinflusst haben? Hier müsste m. E. das Augenmerk vor allem auf die Bildauswahl gerichtet werden. Sind die Beobachtungen – und damit auch die aufgestellte These – an die spezifische Bildgestalt gebunden? Ist Ähnliches bei anderen figurativen Bildern wahrzunehmen? Was ist mit abstrakter, ungegenständlicher oder konkreter Kunst?

Und weiter: Wie würden ChristInnen aus anderen Gemeinden oder aus anderen gesellschaftlichen Milieus diese Fenster wahrnehmen? Welchen Einfluss hat die lange konfliktreiche Entstehungsgeschichte des Kreuzwegprojekts auf die Bildwahrneh-

¹⁹ Vgl. IMDAHL 1996.

²⁰ Ebd., 432.

²¹ Ebd., 453.

mung? Und nicht zuletzt: Wie hängt das methodische Vorgehen, insbesondere der Fokus auf die verschriftlichte Bildwahrnehmung mit den Ergebnissen zusammen? Die aufgestellten Beobachtungen sind somit weit davon entfernt, in eine gesättigte Theorie überführt werden zu können. Die Ergebnisse beanspruchen somit keine Repräsentativität, sondern besitzen explorativen Charakter und sollen Anregungen für weitere Studien bieten. In dieser Hinsicht seien die folgenden religionspädagogischen bzw. bilddidaktischen Konsequenzen eher vage am Horizont skizziert als deutlich gezogen.

Obwohl die Rahmenbedingungen in der Gemeinde eine fundierte Bildbetrachtung erwarten lassen – verwiesen sei hier nur auf den intensiven Begleitprozess mit Vorträgen, Atelierbesuchen sowie das eher gehobene Bildungsmilieu der Gemeinde – so lesen sich viele Texte doch ernüchternd im Vergleich zu den einleitend beschriebenen ambitionierten Funktions- und Bedeutungszuschreibungen von Kunst in religiösen Bildungsprozessen. Nicht wenige der analysierten Texte legen sprachlich nahe, dass die VerfasserInnen das sehen, was sie auch ohne die Fenster bereits gewusst bzw. geglaubt haben. Wenn die Texte tatsächlich diese Rückschlüsse zulassen, dann lässt sich hier nicht von neuen ästhetischen oder existenziellen Erfahrungen sprechen, auch das ganz Andere, Fremde oder Sperrige der Kunst wird dann kaum wahrgenommen. Und selbst diejenigen Texte, die hier als kritisch-erkenntnisoffene qualifiziert wurden, bleiben teilweise deutlich hinter den hohen bilddidaktischen Zielsetzungen zurück. Sollten sich die hier vorgenommenen Beobachtungen bestätigen, so ließe sich hieraus vor allem ein Plädoyer für mehr Bescheidenheit bei der Funktions- und Bedeutungszuschreibung von Bildern resp. Kunst in religiösen Lern- und Bildungsprozessen formulieren.

Will man trotzdem weiterhin die religionspädagogische Relevanz von Bildern und Kunstwerken im spezifischen nicht-sprachlichen Bildpotenzial, in der ikonischen Differenz, im bildnerischen Mehrwert festmachen, der zu Erfahrungen von Differenz und Fremdheit führen kann, dann scheint es angezeigt, den bilddidaktischen Fokus auf die Zusammenschau der Bildelemente zu richten. Die Lernenden müssten in dieser Hinsicht befähigt werden, einzelne Bildbeobachtungen oder Analysen zueinander in Beziehung zu setzen. Es ginge dann vor allem um die Synthese und Integration einzelner Bildelemente. Und es ginge um den Erwerb von Kompetenzen, wie mit der Inkommensurabilität von Bildelementen, mit der ikonischen Differenz umzugehen sei.

Literatur

- BRENNE, ANDREAS (2005), Ressource Kunst. Künstlerische Feldforschung in der Primarstufe. Qualitative Erforschung eines kunstpädagogischen Modells, Münster.
- BRENNE, ANDREAS (Hg.) (2008), ‚Zarte Empirie‘. Theorie und Praxis einer künstlerisch-ästhetischen Forschung, Kassel.
- BURRICHTER, RITA (2001), Art. Kunst und Kunstpädagogik, in: Lexikon der Religionspädagogik Bd. 1, 1139-1144.
- BURRICHTER, RITA (2008), ‚Du sollst dir ein Bild machen‘ – religiöses Lernen im Horizont ästhetischen Lernens, in: VORST, CLAUDIA u. a. (Hg.), Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule, Frankfurt a.M./u. a., 99-119.

- GÄRTNER, CLAUDIA (2009), Konturen einer ästhetisch orientierten Religionsdidaktik. Christologie in der gymnasialen Oberstufe, Münster (bislang unveröffentlichte Habilitationsschrift).
- GÄRTNER, CLAUDIA (2010), Art. Bild und Wort. Religionsunterricht in Deutschland, in: HOEPS, REINHARD (Hg.), Handbuch der Bildtheologie. Bd. II, Paderborn.
- HAUSENDORF, HEIKO (Hg.) (2007), Vor dem Kunstwerk. Interdisziplinäre Aspekte des Sprechens und Schreibens über Kunst, München.
- HEIL, CHRISTINE (2007), Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst. Erfinden und Erforschen von Vermittlungssituationen, München.
- HOEPS, REINHARD (1987), Ästhetische Wahrnehmung, in: Handbuch religiöser Erziehung I, 311-320.
- IMDAHL, MAX (1996), Giotto. Zur Frage der ikonischen Sinnstruktur, in: ders., Reflexion Theorie Methode. Gesammelte Schriften Bd. 3, hg. v. BOEHM, Gottfried, Frankfurt/M., 424-463.
- Katholische Kirchengemeinde St. Josef-Kinderhaus (Hg.) (2008), Kreuz+Weg in sieben Fenstern. SILKE REHBERG, Münster.
- Katholische Kirchengemeinde St. Josef-Kinderhaus (Hg.) (2009), Fastenkalender 2009, Münster.
- KÜNNE, MICHAEL (1999), Bildbetrachtung im Wandel. Kunstwerke und Photos unter bilddidaktischen Aspekten in Konzeptionen westdeutscher evangelischer Religionspädagogik, Münster.
- LANGE, GÜNTER (1995), Ästhetische Bildung im Horizont religionspädagogischer Reflexion, in: ZIEBERTZ, HANS-GEORG / SIMON, WERNER. (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf, S. 339-350.
- LANGE, GÜNTER (1998), Umgang mit Kunst, in: ADAM, GOTTFRIED / LACHMANN, RAINER (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Göttingen, 247-261.
- LANGE, GÜNTER (2002), Bilder zum Glauben. Christliche Kunst sehen und verstehen, München.
- PEEZ, GEORG (2002), Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik, Norderstedt.
- PEEZ, GEORG (2006), Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ-empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung – Theorie und Forschungspraxis, München.
- PETERS, MARIA (2009), Blick – Wort – Berührung. Differenzen als ästhetisches Potenzial in der Rezeption plastischer Werke von Arp – Maillol – F. E. Walther, München 1996 GRÜTJEN, Jörg, Rezeption von Kunstwerken. Die *Bronzefrau Nr. 6* von Thomas Schütte, in: MEYER, TORSTEN / SABISCH, ANDREA (Hg.), Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven, Bielefeld, 175-180.
- RAUCHENBERGER, JOHANNES (1999), Biblische Bildlichkeit. Kunst-Raum theologischer Erkenntnis, Paderborn.
- REESE-SCHNITKER, ANNEGRET / SCHIMMEL, ALEXANDER (2008), Zeitgenössische Kunst als Gegenstand im Religionsunterricht, in: Religionspädagogische Beiträge 61, 33-54.

- RINGSHAUSEN, GERHARD (1976), Von der Buchillustration zum Unterrichtsmedium. Der Weg des Bildes in die Schule dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichtes, Weinheim/Basel.
- SABISCH, ANDREA (2007), Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrungen im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung, Bielefeld.
- STOCK, ALEX (1990), Ist die bildende Kunst ein locus theologicus?, in: ders. (Hg.), Wozu Bilder im Christentum. Beiträge zur theologischen Kunsttheorie, St. Ottilien, 175-181.
- STOCK, ALEX (2004), Bilderfragen. Theologische Gesichtspunkte, Paderborn.
- STRAUSS, ANSELM L. / CORBIN, JULIET 1996, Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim.
- UHLIG, BETTINA (2005), Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionmethodik, München.
- WINDERLICH, KIRSTEN (2007), Bewegung auf der Spur. Rekonstruktion ästhetischer Erfahrung im Tanz von Kindern – Narrative Interviews in Verknüpfung mit Fotografien und der Handlung des Zeichnens, in: PEEZ, GEORG (Hg.), Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht, Baltmannsweiler, 142-153.
- ZILLEBEN, DIETER (1985), Bilder im Religionsunterricht, in: Jahrbuch Religionspädagogik Bd. 2, 93-115.
- ZILLEBEN, DIETER / GERBER, ULRICH (1997), Und der König stieg herab von seinem Thron. Das Unterrichtskonzept religion elementar, Frankfurt/M.

PD. Dr. Claudia Gärtner, Abgeordnete Lehrkraft für Katholische Theologie und ihre Didaktik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

Bildanhang



Abbildung 1: Jesus wird verurteilt



Abbildung 2: Jesus nimmt das Kreuz, er begegnet seiner Mutter und den weinenden Frauen



Abbildung 3: Jesus fällt dreimal unter dem Kreuz



Abbildung 4: Das Schweißstuch der Veronika



Abbildung 5: Jesus wird ans Kreuz geschlagen



Abbildung 6: Jesus stirbt am Kreuz



Abbildung 7: Jesu Grablegung