

Kunst als Vehikel schulischer Ziele? Zum pädagogischen Problem des Umgangs mit Kunstwerken im (Religions-)Unterricht¹

von
Karlo Meyer

Abstract

Bilder namhafter Künstler werden gern im Religionsunterricht aufgenommen. Sie stehen dabei in aller Regel jedoch nicht für sich, sondern im Dienst eines pädagogischen Unterfangens. Dabei gibt es unterschiedliche Varianten, wieweit letzteres konvergent zu dem ist, was als „Sitz im Leben“ des Kunstwerks oder als seine ursprüngliche Intention bezeichnet werden kann. Im Fall einer Divergenz schlägt dieser Aufsatz vor „Divergenztransparenz“ im Unterricht herzustellen, um sowohl pädagogische Chancen nutzen zu können als auch dem Kunstwerk seinen Raum zu geben.

1 Einstieg: Der verlorene Sohn, der Vater und der Knüppel

Rudolf Tammeus erzählt seiner siebten Klasse die Geschichte vom verlorenen Sohn. Bei der Passage der Rückkehr, kurz bevor der Vater seinen Sohn sieht, stoppt der Lehrer. Auf den Overheadprojektor legt er drei Bildausschnitte einer Radierung von Rembrandt: den kniend flehenden Sohn, den etwas gebeugten Vater und einen Stock. Die Schülerinnen und Schüler sollen überlegen, wie die Geschichte weitergehen könnte, und entsprechend die drei ausgeschnittenen Elemente arrangieren. – Der Stock animiert die Schüler zu drastischen Wendungen: Einer legt dem Vater den Stock in die Hand, so dass er im Arrangement der Ausschnitte dem Sohn auf den Kopf schlägt, während dieser ihm die gefalteten Hände entgegenstreckt. Der Junge erklärt zum neuen Bild, wie sauer der Vater sei. Ein anderer hat eine weitere Idee, steckt dem Sohn den Stock in die gefalteten Hände, mit denen er auf den gebeugten Vater einschlägt (Tammeus, 2002, S. 96).²

Das Bildarrangement von Rudolf Tammeus zeitigt den gewünschten Erfolg: Auch wenn einige Jungen und Mädchen der Klasse den tatsächlichen Ausgang der Geschichte kennen mögen, animiert die Konstellation von Vater, Sohn und vor allem dem Stock, eine aggressive Variante zu phantasieren. Auf der Folie dieser Option zur Aggression stellt sich der tatsächliche Ausgang der Geschichte in neuem Licht dar. Dass der Vater auf den Sohn zuläuft, ein Fest veranstaltet, wird zum überraschenden Ausgang und nicht einfach zu dem, was wir bei christlichen Geschichten schon immer erwartet haben.

Das pädagogische Gelingen dieser Unterrichtsidee basiert weitgehend auf den Phantasien zu dem Stock. Doch in Rembrandts Radierung ist der Stock in Wahrheit ein marginales Detail: Es ist der Wanderstock des Sohnes, den dieser beiseite geworfen hat, um die gefalteten Hände zum Vater zu recken.

¹ Vortrag aus der Ringvorlesung „Spektakel der Transzendenz. Kunst und Religion in der Gegenwart“ an der Universität des Saarlands vom 24.06.2015. Die Form mündlicher Rede wurde im Manuskript zum Teil beibehalten.

² Beschreibung nach eigener Erinnerung. Die schriftliche Version von Tammeus (2002) weicht leicht ab. Mein Vortrag ist in vielen Aspekten auch eine Auseinandersetzung mit der Bildrezeption Peter Biehls und Rudolf Tammeus. Beiden verdanke ich seit dem Studium viele Inspirationen.

Angesichts dieses Gebrauchs eines Rembrandtbildes als nützliches (und durchaus pädagogisch erfolgreiches) Unterrichtsvehikel stellt sich die Frage: Was geschieht (religions-)pädagogisch eigentlich mit Kunst im Unterricht und wie lässt sich das Verhältnis von Kunstwerken und ihrem pädagogischem Gebrauch im RU sachgemäß beschreiben?³

2 Ein Unbehagen

2.1 Intentionale Divergenz – pädagogische Arrangements zu Ungunsten des Kunstwerks (seiner Genese nach)

Als verbindliche Inhalte des saarländischen Lehrplans im Fach *Bildende Kunst* sollen die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe am „Beispiel von Stephan Lochner ‚Madonna im Rosenhag‘ [...]“ die folgenden vier Kennzeichen spätmittelalterlicher Kunst kennenlernen:

- „Die zunehmende Diesseitsorientierung
 - Das neue Gottes- bzw. Christusbild und die neue Rolle der Maria
 - Der Einfluss von Neuplatonismus und Mystik: Natur als Spiegelbild des Göttlichen und visuelles Erleben als Mittel der Gotteserfahrung
 - Die zunehmende Bedeutung des Bürgertums als Auftraggeber und Kunstproduzent“
- (Ministerium für Bildung, 2008).



Abb. 1: Stephan Lochner (um 1458), Madonna im Rosenhag, public domain aus commons.wikimedia.org

Nun mag der entsprechende Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern all dies herausarbeiten, doch für Lochner und seinen Auftraggeber bilden diese Punkte wohl kaum den Fokus des Bildes, vielmehr handelt es sich schlicht um Kontextaspekte. Bestenfalls der zweite Punkt korrespondiert mit der damaligen Intention. Das Bild tritt lehrplanmäßig also in den Dienst von Zielperspektiven, die heute einen wünschenswerten Lernaspekt darstellen, aber primär nicht bei der Genese des Bildes im Fokus standen.⁴

³ Ein kurzer geschichtlicher Überblick zum Verhältnis von Kunst und Bildung findet sich bei Claudia Gärtner (2015a), S. 14–17.

⁴ Eine parallele Problemlage auf anderer Ebene konnte zuletzt durchaus von Kunsthistorikern benannt werden, ohne dass allerdings eine hermeneutische oder pädagogische Lösung angeboten wurde. So schreibt N. Büttner (2014, unpaginiert): In den „1970er Jahren wurden im Kunstunterricht vermehrt die formalen Strukturen von Bildern untersucht. Die Kinder hatten ja eh alle ein Geodreieck im Schulranzen und damit ließen sich dann trefflich Dreiecke in frühneuzeitliche Madonnenbilder malen, die den Schülern im damals noch neuen Medium der Fotokopie zugänglich gemacht wurden. Statt über christliche oder mythologische Inhalte, sprach man nun über Formensprache, Bildaufbau, Licht und Schatten, Farbe oder Räumlichkeit. Hinzu trat die ‚bildimmanente Interpretation‘, wo der subjektive ‚Dialog zwischen Betrachter und Bild‘ eingeübt werden soll. Derartige Bildumgangsspiele haben je nach didaktischer Situation und Zielsetzung ihre Berechtigung. Sie dürfen aber keinesfalls zum Selbstzweck werden und sind auch nicht mehr als eine

Konkret wurde das nur 40x51cm große Kunstwerk für die private Andacht geschaffen.⁵ Indem es zur Klärung „zunehmender Diesseitsorientierung“ um 1450, des „Einflusses von Neuplatonismus und Mystik“ und sozialer Konstellationen dient, gerät das, woraufhin das Bild angelegt ist, nämlich Menschen zur Andacht zu dienen, in den Hintergrund. Nun ist es sicherlich nicht falsch, die obigen Punkte anhand des Bildes zu besprechen. Der Fokus dessen, worum es hier geht, ist jedoch verschoben. Es besteht eine Divergenz zwischen dem Fokus des Bildes nach seiner Genese und dem Fokus des Unterrichts. Letztlich wird das Bild zu einem Instrument, geradezu zur Illustration einer Phase des 15. Jahrhunderts.

Daher halte ich pointierend fest:

Der Schüler/ die Schülerin wird mit Hilfe des Kunstwerks auf ein pädagogisch intendiertes Moment gelenkt, das im Kunstwerk seiner Genese nach selbst nicht die zentrale Zuspitzung bildet. *Das Kunstwerk wird als „Vehikel“ für ein pädagogisches Ziel vereinnahmt.*⁶

2.2 Intentionale Divergenz – pädagogische Arrangements zu Ungunsten der Schülerschaft (dem Verständnis moderner Schule nach)

Rein theoretisch ist ein diametral entgegengesetztes Vorgehen denkbar: Die Lehrkraft könnte die Schülerinnen und Schüler zum Zentrum des Bildes führen, indem sie diese auffordert, sich gemeinsam in die Schau des Antlitzes Mariens zu versenken und anbetend niederzuknien. Weder für Bildende Kunst noch für den Religionsunterricht an staatlichen Schulen ist dies nach dem heutigen Verständnis angemessen.

Für diesen Fall wäre festzuhalten:

erste Grundlage der zu vermittelnden ‚Urteilsfähigkeit im Umgang mit bildender Kunst und Alltagsästhetik‘. Die Auseinandersetzung ‚mit eigener und fremder Kultur sowie mit internationaler Kunst, nationalen und regionalen Kulturdenkmalen, Künstlern und Kunstereignissen‘ darf nicht dabei stehenbleiben, in einem frühneuzeitlichen Madonnenbild ... ein Dreieck zu entdecken“.

Dieser Ansatz Büttners wird aber nicht in Richtung pädagogischer Funktionalisierung weiter verfolgt, sondern führt zu recht pauschalen Statements und zu Fragen „Kultureller Bildung“, eines „Kanons“ an Bildwerken, der Warnung vor einer "Universalästhetik" und zum Vorschlag forschenden historischen Lernens.

⁵ Günter Lange hält generell zur christlichen Kunst des Mittelalters fest: „Die christlichen Bilder der Vergangenheit wurden bekanntlich nicht fürs Museum geschaffen; sie ... dienten in der Regel dem praktischen religiösen Vollzug; ... Bildbetrachtung und Beten gingen ineinander über. Das Bild soll das Heil, welches in Personen oder Ereignissen sichtbar geworden ist, vergegenwärtigen und zugleich die gläubige Antwort darauf formulieren. Der Betrachter soll mit den Augen des Glaubens am dargestellten Heil teilhaben“ (Lange, 2002, S. 34).

⁶ Bei Kunsthistorikern und Kunstpädagogen finden sich verwandte Diskussionen, die die im Folgenden fokussierte Problematik allerdings nur streifen. Drei davon greife ich hier auf: So wird erstens und sicherlich am nächsten zu unserer Problemstellung die Verweigerung vieler moderner Kunstwerke gegenüber einer Aussageabsicht betont; diese Verweigerung stünde in Kontrast zu jeder Didaktisierung (G. Peetz, 2008, S. 25–26); es stelle sich die Frage: „Wie lässt sich die Nicht-Vermittelbarkeit der Kunst überzeugend und gegenstandsgerichtet, d.h. kunstgerecht vermitteln“ (ebd., S. 26). In einem allgemeineren Zusammenhang wird zweitens vor der Vermittlung einer (westlich geprägten) Universalästhetik und damit verbundenen Eliminierung von Fremdheit gewarnt, ohne allerdings die pädagogische Funktionalisierung tiefergehend anzusprechen (Büttner, 2014, siehe Fußnote 5). Drittens sind Bilder in Bildern ein eigenes Forschungsgebiet zu kontextueller Transformation, zum Beispiel wenn „autonome Kunstwerke“ in einem Politikerportrait mit einer neuen (spezifischen) Aussage verknüpft und damit vereinnahmt werden (K. Bering, U. Heimann u.a., 2013, S. 152–158, dort auch weitere Literatur: S. 159). Letzteres ist jedoch allenfalls eine entferntere Reminiszenz, da der „Ortswechsel“ des Kunstwerks in den Unterricht dort nicht das Thema ist.

Der Schüler/ die Schülerin wird mit Hilfe des Kunstwerks in eine Haltung involviert, auf die das Kunstwerk in seiner Genese zielt, die aber konträr zum pädagogisch Angemessenen ist. *Die Schülerinnen und Schüler werden zu Gunsten dessen, woraufhin das Bild angelegt ist, vereinnahmt.*

Die hier angesprochenen Divergenzen beruhen nicht so sehr auf dem „garstigen Graben“ der Geschichte an sich, sondern auf dem erheblichen Wandel durch einen ganz anderen Gebrauchszusammenhang. Ein Beispiel, bei dem das hier skizzierte „Unbehagen“ nicht aufträte, wäre ein Informationstext aus dem 15. Jahrhundert, der auch damals zur Klärung von Wissen diene. Solch ein Text wird konvergent aufgenommen, wenn er weiterhin dem Wissenstransfer dient und entsprechend behandelt wird, selbst wenn sich die Verhältnisse geändert haben und Informationen anders gewichtet werden. Die hier beschriebene Divergenz zielt auf den besagten Wandel oder Verlust des „Sitzes im Leben“ eines Kunstwerks im Unterricht. Im Sinne des originären Sitzes kann eine kognitive, affektive, in anderen Fällen gesellschaftspolitische oder spirituelle Ausrichtung beabsichtigt sein. Erstrebenswert im Sinne eines vollen Verständnisses des Kunstwerks seiner Genese nach ist es, diese Zusammenhänge erkannt und im Rahmen der Interpretation nachvollzogen zu haben.⁷ Dies gilt nicht nur für religiöse und mittelalterliche Werke, sondern genauso für die Moderne, wie wir im Folgenden sehen werden, wobei wir uns auf den Zusammenhang des Religionsunterrichts konzentrieren werden.⁸

2.3 Prozessuale Divergenz (als Besonderheit intentionaler Divergenz)

Eine komplexere, aber mit den obigen Varianten verknüpfte Divergenz lässt sich in Bezug auf moderne Kunstwerke näher ausführen. Hierzu greife ich auf Variationen des *Abendmahls* von Ben Willikens und seine Rezeption bei Peter Biehl für den Religionsunterricht zurück (Biehl, 1993, S. 76.84.104.107.293).

⁷ „Erst und nur wenn geklärt ist, wie ein Bild ‚gemacht‘ ist, wie es ästhetisch-sinnenfällig wirkt und was sein ursprünglicher ‚Sitz im Leben‘ ist, erst nach einer solchen ‚Seh-Geduldsprobe‘ darf die weiter gehende katechetische Reflexion einsetzen, ob dieses Gemälde uns heute noch spirituell berühren kann“ (Lange, 2002, S. 11; vgl. auch S. 34). Siehe auch die Interpretationsschritte des Autors ebd., S. 43–45 und schon vorher (Lange, 1988, S. 10).

⁸ Dies gilt selbstverständlich nicht nur diachron, sondern auch synchron angesichts von Kunstwerken aus unterschiedlichen kulturellen Herkunftsgebieten.

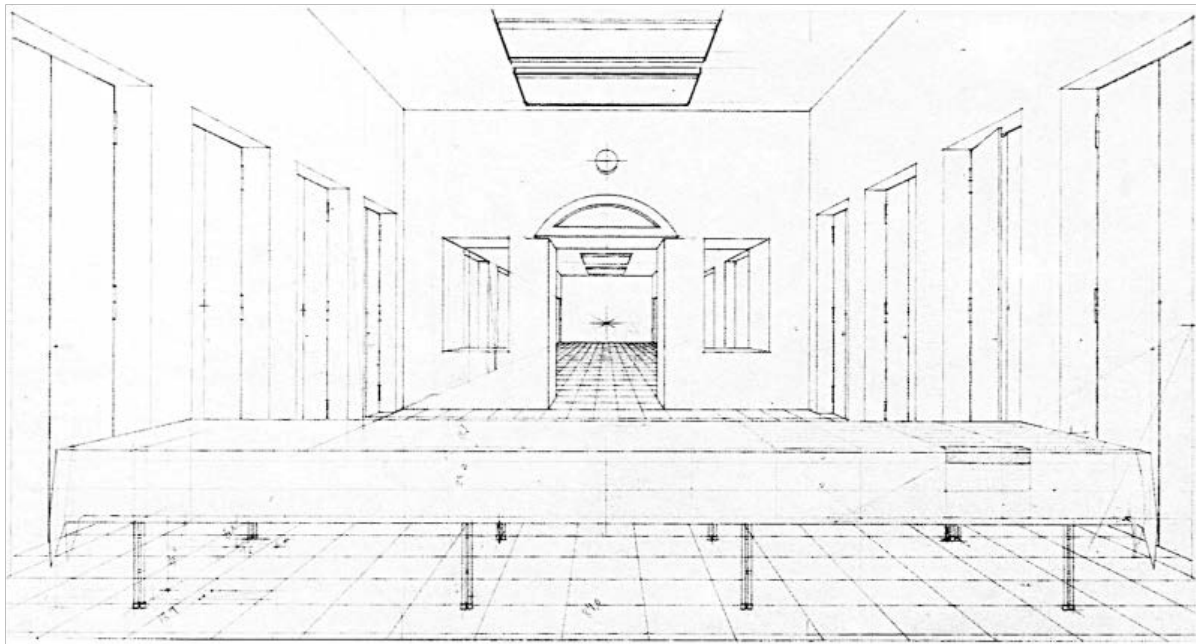


Abb. 2: Ben Willikens (1977), Abendmahl, 1. Entwurf: Perspektivkonstruktion, © VG Bild-Kunst, Bonn 2015

Eine Reihe von Skizzen und Gemälden Willikens' spielen mit der räumlichen Konstellation von da Vincis bekanntem Kunstwerk. Die Skizze von 1977 nimmt den Raum und den Tisch mit den vertrauten Proportionen auf. Doch statt der Landschaft im Hintergrund folgt ein zweiter Raum, die Zentralperspektive ist sichtlich betont, Personen fehlen. Kleine Besonderheiten wie eine angelehnte Tür rechts und ein Flecken im Tischtuch bilden einen Kontrapunkt gegenüber der Adaption des Originals. Durch das Schwarz-Weiß der Skizze und die angedeuteten Türen an den Seiten sowie dem Folgeraum als rückwärtigem Anschluss bekommt die Komposition etwas Steriles. Im zugehörigen Gemälde wird die Sterilität durch Grautöne, schlohweißes Tischtuch, grellweißen Raum im Hintergrund, eiserne Türen und metallene Tischbeine noch verstärkt.

Peter Biehl und Rudolf Tammeus nehmen dieses Gemälde für den Unterricht auf, besprechen das Kunstwerk sachgerecht mit den Schülerinnen und Schülern und lassen diese schließlich die Skizze als eine „persönliche Stellungnahme zum Thema“ (Tammeus, 1993, S. 104) per ergänzender Zeichnung bzw. als Collage künstlerisch umgestalten.

Ohne dass dies verlangt wurde, entstehen nun in der Klasse im Gefolge der Unterrichtseinheit zu „Brot“ und „Mahl“ Bilder mit einem moralischen Impetus. In das Bild Willikens' werden Aufforderungen zum gerechten weltweiten Teilen eingetragen – zum Beispiel mit einer Arbeitsgruppe, die ihre neue Komposition wie folgt überschreibt: „Alle Menschen, egal ob arm und reich, groß und klein sollen heute beisammen sein!“

Das offene Kunstwerk wird in den Händen der Schülerinnen und Schüler am Ort des Unterrichts zu einem Werbeplakat für eine gerechte Gesellschaft. Im Gefälle der Lerneinheit sind dies gelungene Abschlüsse.

Nun ist dies pädagogisch erfreulich und künstlerisch handelt es sich um collageartige Neuschöpfungen, wogegen nichts einzuwenden ist. So weit, so gut.

Im Sinne einer reflektierten Kunstbetrachtung und einer reflektierten Pädagogik halte ich es jedoch für erstrebenswert offenzulegen, dass aus dem offenen Kunstwerk nun ein geschlossenes geworden ist. Was heißt das?

Willikens' Adaption von da Vinci arbeitet mit einer großen Leere, in die der Betrachter (und jeder Betrachter anders) seine Gedanken eintragen kann. Ganz im Sinne Umberto Ecos besteht die Offenheit und Dynamik des Kunstwerks:

„im Sich-verfügbar-Machen für verschiedene Integrationen, konkrete produktive Ergänzungen, die es von vornherein in den Spielraum einer strukturellen Vitalität einfügen, die dem Werk eignet, ...“ (Eco, 1977, S. 56) „Der Künstler ... weiß nicht genau, auf welche Weise das Werk zu Ende geführt werden kann, aber er weiß, daß das zu Ende geführte Werk immer noch *sein* Werk, nicht ein anderes sein wird, und daß am Ende des interpretativen Dialogs eine Form sich konkretisiert haben wird, die *seine* Form ist, auch wenn sie von einem anderen in einer Weise organisiert worden ist, die er nicht völlig vorhersehen konnte: denn die Möglichkeiten, die er dargeboten hatte, waren schon rational organisiert, orientiert und mit organischen (sic!) Entwicklungsdrängen begabt“ (Eco, 1977, S. 55 kursiv wie im Original).



Abb. 3: Ohne Urheberangabe in P. Biehl (1993), S. 320. Mit freundlicher Genehmigung von Rudolf Tammeus.

Die Schüler rezipieren das Bild, schaffen ein neues. Bei diesem neuen Werk kann man jedoch nicht mehr in gleicher Weise von „Offenheit und Dynamik“ oder einem „Kunstwerk in Bewegung“ (Eco, 1977, S. 56) sprechen: In der Schüleradaption steht ein Plakat mit einer Moral am Ende, die die Unterrichtseinheit zusammenfasst. Es ist nicht mehr offen für eine „unendliche Reihe möglicher Lesarten“ (Eco, 1977, S. 57).

Auf einer Metaebene haben wir auch hier eine Divergenz, die ich als prozessuale Divergenz bezeichnen möchte. Gegenüber der bleibenden (!) Offenheit in Willikens Skizze, die bei jedem Betrachter ein anderes Weiterdenken ermöglicht, steht am Ende bei den Jugendlichen ein klar definierter Satz.

Diese Dynamik hängt eng mit der Logik unseres Unterrichts zusammen: Klassischerweise kann Unterricht offen anfangen, doch am Ende zielt er auf die Schließung des Prozesses, der in einem Merksatz, einem Tafelbild oder einer neuen Stufe von Wissen kulminiert. Ganz in diesem Sinne formen die Schülerinnen und Schüler (unverlangt, aber gewissermaßen im immanenten Habitus der Schule) eine plakative Moral. Ich erlaube mir folgende, sicherlich etwas überspitzte Interpretation: Die Dynamik schulischen Unterrichts mit ihrer Tendenz zur Schließung kann mindestens am Ende einer Unterrichtseinheit Kunstwerke nur schwer offen lassen, sondern tendiert zu einer Schließung in Divergenz zur adaptierten Kunst. Dies kann sich andernorts auch mit einer Tendenz der Schülerschaft zur „genehmen“ Selektion verbinden. C. Gärtner hält fest: „Die SuS verlieren bei ihren Interpretationen ... die jeweils anderen Bildfaktoren aus dem Blick und dabei insbesondere auch die Aspekte, die ihrer eigenen Deutung widersprechen könnten. So löst sich der gedeutet Bildgehalt von der Bildgestalt und wird in eine individuelle, subjektivistische Bilddeutung überführt ..., wodurch sie gleichzeitig den Bildern tendenziell ihren Eigenwert absprechen“ (Gärtner, 2015b, S. 105). Ich halte zunächst nur auf Willikens bezogen fest:

In „konvergenter“ Aufnahme des Kunstwerks erfolgt ein zunächst offener Prozess, an dessen Ende in der „Logik der Schule“ jedoch eine Schließung steht (hier: „Motto“ oder Merksatz). Es entsteht ein neues Bild in prozessualer Divergenz zum Ausgangsbild.

3 Kunstgerecht - schulgerecht

In der Linie meiner bisherigen Ausführungen stellt sich die Frage, wie mit diesen Divergenzen reflektiert umzugehen ist. Das einfachste ist sicherlich, wenn die Divergenz gar nicht erst entsteht. Dazu ein erster Punkt:



Abb. 3: Klaus Staeck (ca. 1975), Vergiß den Krankenschein nicht! © VG Bild-Kunst, Bonn 2015, © Foto: Archiv der sozialen Demokratie, Friedrich-Ebert-Stiftung

3.1 Kunstgerecht – schulgerecht: Die Schulkonvergente Auswahl

Im Fall von Plakaten, wie z.B. denen von Klaus Staeck, erledigt sich das Problem. So deutet die Collage „Vergiß den Krankenschein nicht“, auf der statt des entsprechenden Formulars ein Tausendmarkschein zu sehen ist, die Probleme unseres Zweiklassen-Krankensystems und fordert so indirekt zu politischen Korrekturen auf. Diese politisch orientierte Kunstform hat eine klare Botschaft, auf die der Urheber zielt. Wenn der Unterricht die Werke als Impuls gebraucht, um Schülerinnen und Schüler auf missliche oder gar empörende soziale Konstellationen aufmerksam zu machen, wird dieses keineswegs „nur“ als Vehikel für etwas anderes gebraucht, vielmehr verläuft der Unterrichtsprozess konvergent zu dem, was im Kunstwerk aus seiner Genese heraus angelegt ist: Aufmerksamkeit für eine gesell-

schaftliche Konstellation zu erregen und letztlich sozialpolitisches Engagement zu initiieren. Im Grunde versteht Staeck seine Kunst selbst als „Vehikel“ oder freundlicher als „Impulsgeber“.

Dies gilt übrigens auch für moderne christlich motivierte Plakatkunst, wie „opfer? ... zur Karfreitags-Aktion der EKHN“ von Ralf Kopp.⁹ Das Plakat will auf die entsprechende Aktion aufmerksam machen, oder allgemeiner: den Betrachter bewegen, sich mit dem christlichen Opfergedanken auseinanderzusetzen. Dies kann intentional konvergent im Unterricht als Impuls verwandt werden.

3.2 *Kunstgerecht – schulgerecht: Die Kunstkonvergente Schule*

Prinzipiell könnte man sich auch vorstellen, den Prozess des Unterrichts auf den in der Genese des Kunstwerks angelegten Impetus hin abzustimmen. Wie wir gesehen haben, stößt dies jedoch bei einem auf Anbetung Mariens angelegten Gemälde an seine Grenzen, ebenso entspricht unserer Schule nur in Ausnahmefällen ein Unterricht, der immer alles in das Auge des Betrachters legt und die Interpretation bis zum Ende offen lässt. In der Reformpädagogik kann man einzelne Ansätze in diesem Sinne identifizieren, in einzelnen Stunden mag dies in der Regelschule gelingen.¹⁰ Die Gesamtdynamik ist jedoch eine andere, wie die obigen Beispiele darlegen, in denen die Schülerinnen und Schüler unaufgefordert das Abendmahl zur plakativen Botschaft wenden.

Ich werde daher auf diese eher hypothetischen Möglichkeiten in unserem noch immer zensurengebundenen und 45-minütig getakteten Unterricht nicht weiter eingehen, auch wenn der Ansatz sicherlich reizen mag.

3.3 *Kunstgerecht – schulgerecht: Divergenztransparenz*

Meine Ziellinie in diesem Vortrag ist eine andere, die ich mit dem Stichwort „Divergenztransparenz“ bezeichnen möchte.

Dies beinhaltet als ersten und wichtigsten Punkt, dass Lehrkräfte zunächst in ihrer Stundenreflexion über die möglichen benannten Divergenzen auskunftsfähig sein sollten und diese dann auch den Schülerinnen und Schülern transparent machen.¹¹



Abb. 4: Ralf Kopp (2012), opfer?... Karfreitags-Aktion der EKHN, © Ralf Kopp

⁹ Plakat von R. Kopp im Auftrag der EKHN. Vgl. die pädagogische Begleitung der EKHN in Schöneberger Hefte 1/12, sowie dazu URL: <http://www.rpi-ekhn.de/cms/index.php?id=817> [Zugriff: 15.06.2015]. Zu Ralf Kopp siehe URL: <http://www.ralfkopp.biz/web11.php> [Zugriff: 15.06.2015].

¹⁰ Im Kunstunterricht wäre immerhin ein Unterricht denkbar, bei dem ein offenes Kunstwerk zur offenen Auseinandersetzung und künstlerischen offenen Neuschöpfung anregen soll. Im Religionsunterricht wäre die Frage, ob sich hier eine offene künstlerische Umsetzung einer theologischen Frage realisieren ließe, etwa zur „Unsichtbarkeit Gottes“.

¹¹ Ähnlich hält Günter Lange in Bezug auf die spirituelle Intention älterer christlicher Kunst fest: „Der Betrachter soll mit den Augen des Glaubens am dargestellten Heil teilhaben. Diese Funktion ist durch bloße Unterrichtung nicht wiederherstellbar ... Aber die heutigen Betrachter müssen wenigstens um den Unterschied wissen ... Die subjektive Befindlichkeit darf durchaus vor einem ‚anrührenden‘ Bild in Schwingung geraten, aber sie muss ihren Grund in dieser Machart des Bildes haben ...“ (Lange, 2002, S. 34).

Für die Methodik des Unterrichts bestehen diverse Möglichkeiten, die Divergenz mehr oder weniger unmittelbar herauszustellen. Dazu nun im Folgenden drei Beispiele, zunächst ein Klassiker:

1. „Hans humpelte durch den Wald, die Füße und Hände juckten, sein ständiges

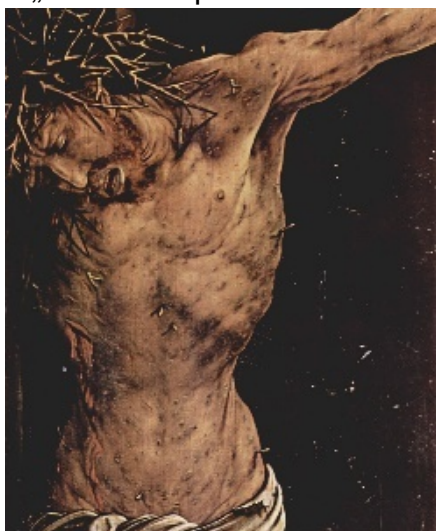


Abb. 5: Matthias Grünewald (1512-1516), Isenheimer Altar, Werktagsseite, Mittelbild: Kreuzigung Christi; Ausschnitt: Christus, public domain aus commons.wikimedia.org

Kratzen der kribbelnden Stellen hatte die Haut aufgeschauert: ‚Was habe ich falsch gemacht, dass Gott mir solch eine Strafe schickt? Heiliger Antonius bitte für mich, steh mir bei.‘ Er war zum Priester gegangen und der hatte es gleich erkannt: Antoniusfeuer. Hans wusste, was das bedeutete. Schon zwei Menschen waren in seinem Dorf daran gestorben, einer war verkrüppelt. Erst verloren sie das Gefühl in den Händen und Füßen, am Ende wich das Blut, schließlich starben Finger, Handflächen, Zehen und Füße ab. ‚Heiliger Antonius, bitte für mich!‘ Zwischen dem Graugrün der Bäume des Waldes wurde es hell und dann sah er es: das Antoniterkloster.

Clemens, der Klosterbruder, erkannte gleich, worum es ging, ließ ihn in den inneren Bereich hinein und am Nachmittag wurde er mit den neuen Kranken aufgenommen in die klösterliche Gemeinschaft. Dazu traten sie einer nach dem anderen in den Chorraum der Kirche und Hans erblasste, als

er ihn sah: Jesus am Kreuz in Grün- und Brauntönen, die Hände und Füße verkrampft, über und über voller Kratzspuren. ‚Er nimmt sie auf sich‘, sagte Clemens, ‚unsere Krankheit und unsere Sünde.‘ Und Hans konnte nur murmeln ‚Mein Gott, Danke‘ ...“¹²

Schülerinnen und Schüler beginnen vor dem Bild des Isenheimer Altars nicht „Mein Gott“ zu beten, und doch kann eine kleine Erzählung eine Identifikation mit dem ermöglichen, was das Bild seiner Entstehung nach bei Menschen auslöste. Das Antoniterkloster war auf die Aufnahme von Kranken spezialisiert, die sich durch Mutterkorn im Roggen eine Pilzvergiftung zugezogen hatten. Das Gift reduzierte die Durchblutung der Extremitäten und ließ diese absterben. So brachte es Verkrüppelung und Tod mit sich. Matthias Grünewald fügt neben all dem, was hier zu interpretieren wäre, Elemente dieses Kontextes in sein Bild ein. Wie die Welt in den Weilern ringsum ist das gesamte Gemälde grau, braun und grün gehalten. Die verkrampften Extremitäten deuten auf das entsprechende Leiden, ebenso wie die Hautwunden der Geißelung. Indem der Betrachter sein Leiden an Jesus erkennt, kommt er Jesus nah. Krankheit und Sündenfolgen wurden eng zusammengedacht. Der Jesus, der unschuldig die Krankheit auf sich nimmt, ist auch der Jesus, der die Sünde trägt. Die Antoniterklöster versprachen keine Heilung, das war damals im Normalfall aussichtslos, sie versprachen Trost und Stütze sowohl durch den zuständigen Heiligen wie durch den Blick auf diesen Jesus, der genau wie die Menschen an körperlichen Qualen und Sünde litt.

¹² Eigener Erzählansatz.

Indem im Unterricht dem Kunstwerk eine entsprechende Narration beigeordnet wird, wird der Sitz im Leben und die beim Betrachter damals intendierte Reaktion transparent, ohne dass die Schülerinnen und Schüler diese Reaktion teilen müssten.

In der Reflexion lassen sich durch den Protagonisten Hans die damalige Wirkung und die heutige Wirkung differenzieren, bleibende Ausstrahlung und verändertes Verständnis sachgerecht trennen; zugleich wird durch die Identifikation der Hörer mit dem Protagonisten einer Geschichte der ursprünglichen Intention ein angemessener Raum gegeben, der sich nicht auf abstrakte Feststellungen reduziert, sondern sich in der Phantasie auch emotional mitempfinden lässt.

Es liegt in diesem Fall eine *narrative Divergenztransparenz* vor mit

- Beiordnung einer Narration zum Kunstwerk (zur Klärung des „Sitzes im Leben“),
- die per se eine Dialektik von Distanz und Nähe mit sich bringt und mithin
- Divergenztransparenz über die Differenzierung von Hörer und erzähltem Protagonist (Analyse – Anbetung) ermöglicht.



Abb. 6: Prof. Hans-Jürgen Rau, Reinheim (1975), „In Ängsten und siehe wir leben“, Plakat zum Kirchentag 1975

2. Im zweiten Beispiel möchte ich ebenfalls von Grünewalds Kreuzigung ausgehen, jedoch in der modernen Rezeption durch ein Kirchentagsplakat von 1975. Die Collage lässt aus dem Wundmal einer schwarz-weiß gehaltenen Hand, die derjenigen Christi im Isenheimer Altar nachempfunden ist, eine stilisierte Rose entspringen. Gegenüber der Hand ist die Rose farbig, der Stil grün, die Blüte und die Dornen jedoch rot, ebenfalls rot ein Blutstropfen, in farbiger Anlehnung an die Dornen. Das Bild eignet sich im Unterricht hervorragend als Impuls und Folie, um die unterschiedlichen Deutungen des Todes Jesu ins Gespräch zu bringen, die allesamt dem schrecklichen Ende am Kreuz eine heilvolle Wirkung zur Seite stellen (Biehl, 2002, S. 145). Eben auf eine entsprechende Auseinandersetzung zielt auch das Plakat, so dass von einer Konvergenz zwischen Plakat und Unterricht ausgegangen werden

kann. Während der Isenheimer Altar vermutlich auf einer engeren Interpretation des Sühnetodes Jesu und der Aufnahme unserer Sünde und Krankheit angelegt war, öffnet das moderne, collageartige Bild einen Horizont, der sich auch zu eigenem, von der christlichen Tradition weniger beschränkten Theologisieren der Schülerinnen und Schüler konvergent weiten lässt. Indem in diesem Fall ein Plakat dem Ursprungsbild beigeordnet wird, wird nicht der Isenheimer Altar zum Vehikel für weit-

schweifende Kreuzesinterpretationen, sondern eine Rezeption, die sich unterscheidet und doch eben in dieser Traditionslinie liegt.

Durch reflexive Offenlegung kunsthistorischer Entwicklung und Differenz glättet sich für Schülerinnen und Schüler auch der Graben zwischen einem noch von mittelalterlicher Theologie geprägten Bild und freierem theologischen Umgang, ohne dass das Bild Grünewalds überstrapaziert wird.

Ich bezeichne dies als *rezeptionsgeschichtliche Divergenztransparenz*:

- durch Beiordnung rezeptiver Aufnahme(n) aus der Kunstgeschichte und
- reflexive Klärung sich wandelnder „Sitze im Leben“ wird die
- Divergenz transparent.

3. Ein letzter Punkt dürfte insbesondere für die Aufnahme im Religionsunterricht relevant sein und macht gegenüber den ersten beiden Punkten deutlich, dass es mir nicht primär um geschichtliche Klärungen geht oder um religiöse gegenüber säkularer Rezeption, sondern übergreifender um den mit dem „Sitz im Leben“ verbundenen Habitus der Bildwahrnehmung. Als Beispiel habe ich den Plötzenseer Totentanz von Hrdlicka ausgewählt, komme aber auch noch einmal auf den Isenheimer Altar zu sprechen.

Die Kreuzigungstafeln aus dem Zyklus in der evangelischen Gedenkkirche Plötzensee verstören durch ihre düstere Stimmung durch die massive Präsenz von Leiblichkeit und Gewalt.

Der Zyklus lässt sich zwar im Unterricht mit dem brutalen Unrechtssystem im Nationalsozialismus erklären, geht aber darin nicht auf, sondern bezieht weit allgemeiner menschliche Erfahrungen von Leid und Gewalt ein. Die Bilder entfalten eine Wirkung der Beklemmung, der sich der Betrachter nicht einfach entziehen kann und die sich nicht in historischen Erklärungen erschöpfen. Die verstörenden Fragen bleiben: Was machen Menschen da miteinander? Dies wirkt auch in den Unterricht hinein, vorzugsweise in der Oberstufe. Dieser kann zwar Sachverhalte zum Thema aufgreifen, den Zyklus deuten (Biehl, 1993, S. 80–81), aber letztlich wird jeder Betrachter darauf zurückgeworfen, sich die eigene Ratlosigkeit einzugestehen – angesichts des Leids, das Menschen einander zufügen.

Die künstlerisch-existentielle Wirkung des Zyklus verbindet sich mit einem Mehrwert,¹³ der sich nicht in klausurkompatiblen Fragen nach Bildkomposition oder nach



Abb. 7: Alfred Hrdlicka (ca. 1970), Plötzenseer Totentanz, Ev. Gedenkkirche Plötzensee (Berlin), Tafeln „Kreuzigung“; Bild © VG Bild-Kunst, Bonn 2015, Foto © Ev. Kirchengemeinde Charlottenburg-Nord

¹³ Günter Lange benutzt den Begriff des Mehrwertes in etwas anderem Zusammenhang, um den Unterschied des Bildes zum geschriebenen Wort zu akzentuieren (Lange, 2002, S. 32).

religiösen und sozialen Kontexten einebnen lässt und sich der Verwertungen als Collagematerial oder Merksätze widersetzt.

Je nach Einführung und Behandlung kann dieser Mehrwert auch beim Isenheimer Altar im Unterricht entdeckt werden, auch wenn durch den zeitlichen Abstand der Graben zur inneren Beteiligung der Schülerschaft größer ist.

Im Unterricht gilt es bei beiden und ähnlichen Bildern eine Spannung offen zu lassen, die aus dem Bild spricht und mit keinem abschließenden Tafelbild aufzufangen ist.

Ich nenne dies die *künstlerisch-existentielle Divergenztransparenz*, für die es gilt, den affektiven oder existentiell-fragenden „Mehrwert“ vor Augen zu stellen, der mit seinem überschießenden „Anderssein“ nicht in der wie auch immer gearteten unterrichtlichen Rezeption aufgeht.

Wenn dies in der Schule gelingt, wird der allgegenwärtig ergebnisorientierte, „schließende“ Lernmodus in einer höheren Fraglichkeit aufgehoben und der Religionsunterricht wird zum Kontrapunkt gegenüber einer an finalen Auflösungen orientierten Schullogik.

4 Fazit

Der Vorschlag der Divergenztransparenz dient nicht der Normierung des Unterrichtsgeschehens. Vielmehr hilft er, die unterschiedlichen Bezugssysteme der Genese eines Kunstwerks einerseits, der Schule und ihrer Unterrichtslogik andererseits sowohl in der Selbstreflexion des Unterrichtenden als auch (narrativ, diskursiv etc.) gegenüber der Schülerschaft offenzulegen. Divergenztransparenz hilft, „Kunst-gerecht“ Freiraum für – gegenüber der Genese des Kunstwerks – divergente Unterrichtsprozesse zu gewinnen, ohne das Kunstwerk zu vereinnahmen. Sie hilft letztlich dabei, dem Kunstwerk in seiner Wirkung Raum zu geben, auch jenseits der Nutzung als unterrichtliches Material.

Literaturverzeichnis

Behring, K., u.a. (2013). *Kunstdidaktik* (ARTIFICIUM 13, 3. Aufl.). Oberhausen: Athena-Verlag.

Biehl, P. (1993). *Symbole geben zu lernen II. Zum Beispiel: Brot, Wasser und Kreuz. Beiträge zur Symbol- und Sakramentendidaktik* (WdL 9). Neukirchen: Neukirchener Verlag.

Biehl, P. (2002). *Symbole geben zu lernen I. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg* (WdL 6, 3. Aufl.). Neukirchen: Neukirchener Verlag.

Büttner, N. (2014). Kulturhistorische Kompetenz als notwendiges Bildungsziel. URL: <http://www.zkmb.de/index.php?id=193> [Zugriff: 21.10.15].

- Eco, U. (1977). *Das offene Kunstwerk* (stw 222). Frankfurt: Suhrkamp.
- Gärtner, C. (2015). Mit Bildern lässt sich besser lernen!? Die Frage nach der Funktion und Wirkung von Bildern im Religionsunterricht aus religionspädagogischer Perspektive. In dies. & A. Brenne (Hrsg.), *Kunst im Religionsunterricht – Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren* (S. 13–25). Stuttgart: Kohlhammer. [=2015a]
- Gärtner, C. (2015). ‚Bei Bildern hat jeder andere und eigene Wahrnehmungen‘. Was und wie lernen Schüler/-innen, wenn sie Bilder in Reli erschließen? In dies. & A. Brenne (Hrsg.), *Kunst im Religionsunterricht – Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren* (S. 79–110). Stuttgart: Kohlhammer. [=2015b]
- Kopp, R. Opfer? (Plakat im Auftrag der EKHN). URL: <http://www.rpi-ekhn.de/cms/index.php?id=817> [Zugriff: 15.06.2015].
- Kopp, R. Was ist Karfreitag? URL: <http://www.ralfkopp.biz/web11.php> [Zugriff: 15.06.2015].
- Lange, G. (1988). *Kunst zur Bibel. 32 Bildinterpretationen*. München: Kösel.
- Lange, G. (2002). *Bilder zum Glauben. Christliche Kunst sehen und verstehen*. München: Kösel.
- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes (2008). Gymnasiale Oberstufe Saar (GOS). Lehrplan für das Fach Bildende Kunst als Neigungsfach (vierstündiger G-Kurs). URL: http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/BK4-GOS-Feb2008.pdf [Zugriff: 12.06.2015].
- Peetz, G. (2008). *Einführung in die Kunstpädagogik* (Urban Taschenbücher, Grundriss der Pädagogik/ Erziehungswissenschaft 16, 3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tammeus, R. (1993). Elementare Zugänge zum Abendmahl mit Hilfe der Symbole ‚Brot‘ und ‚Mahl‘. In P. Biehl (Hrsg.), *Symbole geben zu lernen II. Zum Beispiel: Brot, Wasser und Kreuz. Beiträge zur Symbol- und Sakramentendidaktik* (WdL 9) (S. 93–108). Neukirchen: Neukirchener Verlag.
- Tammeus, R. (2002). Unterrichtseinheit zum Symbol ‚Haus‘ (7. Gymnasialklasse). In P. Biehl (Hrsg.), *Symbole geben zu lernen I. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg* (WdL 6, 3. Aufl, S. 95–96). Neukirchen: Neukirchener Verlag.
- Willikens, B. Ben Willikens in der Galerie Hans Mayer Düsseldorf. URL: <http://blog.benwillikens.de/2009/11/ben-willikens-in-der-galerie-hans-mayer-dusseldorf/> [Zugriff 16.06.2015].

Dr. Karlo Meyer, Professor für Religionspädagogik, Universität des Saarlandes, Saarbrücken