

„Schau dich schlau!“ – Religiöse Bildung in Zeiten der Bilderflut

Inken Mädler

„Schau dich schlau!“ Der Titel dieser auf RTL II ausgestrahlten Wissenssendung für Kinder markiert eine für das so genannte optische Zeitalter charakteristische Verschiebung. Hat es lange Zeit eher geheißen, „lies dich schlau“, und wurde der Bildungserwerb vorrangig über das Wort gesteuert, so scheint gegenwärtig der *sensus visionis* an dessen Stelle getreten zu sein. Schau dich schlau, schau Film und Fernsehen, blick auf Bilder, Tabellen, Diagramme, Fotos, auf bewegte und unbewegte Bilder, auf elektronische Bildtexte und in virtuelle Welten. Nie zuvor in der Geschichte der Menschheit sind Bilder in diesem Ausmaß produziert, abgespeichert und memoriert worden, nie zuvor konnten so viele Bilder simultan an alle Enden der Welt verbreitet werden, und nie zuvor ist Welterfahrung derart in optischer Form verdichtet worden. In dieser Flut der Bilder, die auf einander verweisen, sich überlappen und einander annähern, drohen die Betrachter in Strudel zu geraten, die ebenso beängstigend wie faszinierend sind, und denen sie sich nur schwer entziehen können.¹ Angesichts dessen kann und darf sich Bildung, auch die religiöse Bildung, nicht ohne den Blick auf das Bild vollziehen. Gerade in Zeiten der Bilderflut hat sie Bildern entgegen zu treten, sie zu betrachten, zu sichten, zu beurteilen und den *sensus visionis* als Wahrnehmungsfähigkeit im elementaren Sinne des Wortes zu bilden. Es gilt, sich schlau zu schauen, und zwar in einem weiter blickenden Verständnis des Wortes ungeachtet der Tatsache, dass die Bilder in Theologie und Kirche alles andere als unumstritten waren und sind.

1. Bild und Bilderverbot

Die Positionierung des Bildes als eines konkreten visuellen Mediums ist innerhalb der Theologie durchaus ambivalent, denn in ihrem primären Verständnis als Abbilder stehen die Bilder zunächst da, wo sie religiös relevant werden, unter dem biblischen Bilderverbot. „Du sollst dir kein Bildnis noch irgendein Gleichnis machen, weder von dem, was oben im Himmel, noch von dem, was unten auf Erden, noch von dem, was im Wasser unter der Erde ist: Bete sie nicht an und diene ihnen nicht!“, heißt es im Dekalog (Ex. 20,3f.). Diese Fassung des Bilderverbots ist streng genommen die materiale Ausgestaltung des sogenannten Fremdgötterverbots. Denn die theologische Pointe besteht darin, dass bildliche Darstellungen von was auch immer stets in Gefahr stehen, zu Götzenbildern zu mutieren, wenn sie eine religiöse Aufladung erfahren und damit jene Bedeutungszuschreibung erhalten, die sie erst zu theologisch relevanten Gegenständen macht. Überspitzt gesagt haben Bilder in Kirche und Theologie zunächst deshalb keinen Raum, weil in ihnen stets das Götzenbild droht.

¹ Wulf, Ch. Bild und Phantasie. Zur historischen Anthropologie des Bildes, in: Fischer, D./Schöll, A. (Hg.) Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder. Münster 2000, S. 41-51. 47.

Andererseits jedoch stellt jeder Mensch nach biblischer Überlieferung ein eigenartiges Bild jenes Schöpfergottes dar, der ihn erschaffen hat. „Und Gott schuf den Menschen nach seinem Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn, und schuf sie als Mann und Weib“, heißt es im Buch Genesis (1,27). Dieser zentrale Gedanke der theologischen Anthropologie, die Gottebenbildlichkeit des Menschen, aber hat das Nachdenken über Bilder in der christlichen Kultur ebenfalls geprägt und im Horizont des Gottesbildes selber verortet.

„Ich bin, der ich je und je sein werde“ – mit diesen Worten hat sich der unverfügbare und seine eigene Verbildlichung verbietende Schöpfergott aus dem Dornbusch heraus dem Mose offenbart und so dem staunenden Menschengeschlecht eröffnet, es sei nach eben diesem Bilde erschaffen worden, nach dem Bilde dessen, der sich aller Verbildlichung entzieht. Aporien dieser Art, die nach Eberhard Jüngel für das Geheimnis Gott zeichnen, das im Unterschied zu einem Rätsel gerade nicht aufgelöst werden kann, haben die menschliche Vorstellungskraft in besonderem Maße angeregt und die Geschichte der christlichen Kunst als eine Art Fußnote zum Bilderverbot etabliert. In Form von ikonoklastischen Ikonen wurde die Darstellung des Undarstellbaren und damit auch die Grenzen der menschlichen Aisthesis ausgelotet und ein kultureller Beitrag dazu geleistet, sich schlaue zu schauen.

Das Recht der Bilder auf Gestaltungs- und Reflexionsräume, die dem Bilderverbot unterstehen, ist in der Geschichte des Christentums anthropologisch und christologisch begründet worden. Die anthropologische Argumentation geht davon aus, dass wir Menschen als anschauliche Gebilde in unserer Individualität, als Frau und als Mann, als Kind und als Greis, aufgrund unserer leiblich fundierten, plastischen Sinnlichkeit gar nicht anders können, als uns alles, was wir uns vorstellen, nach dem Bild unserer eigenen Sichtbarkeit zu formen. Kein Geringerer als Martin Luther hat diese Erkenntnis der Theologie ins Stammbuch geschrieben und dem Sehen für die Bildung auch der religiösen Identität eine tragende Rolle zugewiesen. Glaubensvorstellungen werden in sinnlich-konkreter Form entwickelt, und wenn er von Christus höre, können er nicht umhin, sich ein Bild in seinem Herzen zu machen, denn ob er wolle oder nicht, entwerfe sich in seinem Herzen das Bild eines Mannes am Kreuz, so wie sich auch sein eigenes Antlitz auf einer Wasseroberfläche spiegele, wenn er diese betrachte. Wenn es aber keine Sünde sei, Christi Bild im Herzen zu haben, warum solle es Sünde sein, es in den Augen zu haben, lautet daher seine Folgerung.²

Die Apologie des Bildes in Sachen Religion wird in diesem Argumentationsgang zwar über den Prozess der Bildung innerer Bilder oder Vorstellungen vollzogen; dass dieser Prozess jedoch nicht isoliert von äußeren Bildern zu denken ist, deren kulturelle Formen und Gestaltungsnormen vor allem im Bereich der bildenden Kunst zur Entwicklung des Sehvermögens Wesentliches beitragen, steht für sich und wird durch die Bildergeschichte des Christentums bestätigt, die abgesehen von der anthropologischen auch

² Siehe dazu: Heimbrock, H.-G. Vom Abbild zum Bild. Auf der Suche nach neuen Zugängen zur Religiosität von Kindern, a.a.O., S. 19-39. 19.

eine christologisch fundierte Antwort auf die eingangs erwähnte Aporie entwickelt hat. Diese christologische Interpretation des Bilderverbots argumentiert dahingehend, dass – wenn Gott in Christus Mensch geworden sei – es nicht verboten sei, ihn menschenähnlich zu visionieren. Als Christus Polymorphos werde er von den Gläubigen folglich je nach ihrer Auffassungsgabe in dieser oder jener Form gesehen.

Das Christusbild als Glaubensgestalt bestätigt somit in der Summe seiner Erscheinungsweisen die visuelle Unfassbarkeit Christi³, und es ist diese anschauliche Nicht-Gestalt Gottes im Bild des Mensch gewordenen Logos, die ihrerseits den Übergang zur radikal transzendenten Interpretation des Bilderverbots markiert, der zufolge jede bildliche Realisierung von Gottesvorstellungen eine durchaus vorläufige ist und ihre eigene Überschreitung in neuen bildlichen Versuchen nach sich ziehen muss. Es gilt zwar, dass wir uns auch das Ganz Andere nicht vorstellen können, dass seine Festlegung auf einzelne Vorstellungen jedoch ausgeschlossen bleiben muss.

2. Bild und Bildung

Diese transzendente Variante der Interpretation des Bilderverbots akzentuiert die schlechthinnige Freiheit und Unverfügbarkeit Gottes, die qua Gottebenbildlichkeit auch seinen Geschöpfen zukommt, die auf eine konkrete Verbildlichung festzulegen ebenso verboten wird wie die Fixierung Gottes. In dieser Zuspitzung aber hat das Bilderverbot auch das klassische Bildungsverständnis fundiert, das Freiheit gewährleisten und befördern will, indem es die Unverfügbarkeit der zu bildenden Subjekte beachtet und die Unabschließbarkeit ihrer Bildungsprozesse berücksichtigt. Der Wert eines jeden Individuums geht in seinen jeweiligen Erscheinungsformen gerade nicht auf, und dieser der Gottebenbildlichkeit geschuldete Aspekt seiner Nicht-Abbildbarkeit fundiert den Freiheitsaspekt des christlichen Bildungsbegriffs. Denn diesem Begriff von Bildung, wie er in der christlich geprägten Kultur ausgebildet worden ist, ist der Bezug auf das Bild bekanntlich inhärent, und ein zentrales Moment dieses christlichen Verständnisses von Bildung ist die Bildung zu einer verantworteten Freiheit, die in Freiheit geschieht und darin ebenso offen wie unabschließbar ist. Das Freisetzen der in jedem Individuum angelegten Möglichkeiten ist ebenso unabschließbar wie sein oder ihr Bild als ein nach dem Bilde Gottes geschaffenen Wesens unabsehbar bleibt und zu keinem Zeitpunkt festgelegt oder für beendet erklärt werden kann.

Henning Luther hat den Prozess der Bildung, auch den der religiösen Bildung folglich als einen durch und durch fragmentarischen definiert. Identität als Fragment: In Aufnahme dieser der Kunst entlehnten Kategorie erweitert er den Blickwinkel derer, die Bildung verantworten, um eine elementare Dimension der Ästhetik. Gilt es doch bei allem, was wir Bildung, was wir Welt- und Selbstbildung nennen, auch

³ Lange, G. Christus Polymorphos. Die Vorstellung von der Vielgestaltigkeit Jesu und ihre religionspädagogische Relevanz, in: Dohmen, Ch./Sternberg, Th. (Hg.) „... kein Bildnis machen.“ Kunst und Religion im Gespräch. Würzburg 1987. S. 59-67.

darum, die aisthesis, sprich die menschliche Wahrnehmungsfähigkeit für uns und die uns umgebende Welt zu schulen, ihre Fraktalität und prinzipielle Unaussehbarkeit mit im Blick zu behalten.⁴

Für Bildungs- als Wahrnehmungsprozesse eignen sich daher vor allem solche Bilder, die sich an der Darstellung des Undarstellbaren abarbeiten. Denn sie können verfestigte Raster der Wahrnehmung aufbrechen und zu visuellen Entdeckungen anleiten. Sie schulen die Wahrnehmungsfähigkeit ihrer Zeitgenossen, öffnen die durch Gewohnheit träge gewordenen oder in Schablonisierung verklebten Augen der Betrachter und tragen so mit dazu bei, die bekannte Welt neu, sprich mit anderen Augen auch anders zu sehen und in ihrer Unaussehbarkeit zu erahnen. Dabei gilt es gegen die aufgeklärte Illusion eines neutralen Sehens die Konventionalität des visuellen Vermögens zu betonen, das wie alle höheren kulturellen Tätigkeiten gelernt und erworben sein will. „Gelernt nicht nur im Sinne einer kleinkindlichen Sozialisation“ – so der Kunstgeschichtler Gottfried Boehm – „sondern neu erworben als Organ einer aktiven Erschließung differenter, ungeahnter, abweichender Ordnungen der Sichtbarkeit, wie sie z.B. die Kunst erschaffen hat.“⁵

3. Bildungsprozesse am Bild

Entgegen dem naturalistischen Vorurteil, wonach der organische Apparat Auge ein quasi neutrales Sehen gewährleiste und nach dem Modell der Camera Obscura ein objektives visuelles Äquivalent der Dinge abbilde, ist bereits der physiologische Akt des Sehens alles andere als passiv. Denn die Übertragung visueller Reize erfolgt nach der Logik aktiver Selektion, die sowohl eine Verringerung und Bündelung von Sinnesdaten als auch die Umformung zu visuellen Mustern und Ordnungen als projektive Leistungen des Gehirns impliziert. Visuelle Wahrnehmung ist somit nicht mechanistisch zu verstehen, sondern in Analogie zu einem interpretativen Tun zu denken, als die „Suche nach bestmöglicher Interpretation von Nervensignalen aus den Sinnesorganen.“⁶ So hat schon Maurice Merleau-Ponty die Sehvorgänge nicht als Sammlung optischer Eindrücke im Gehirn verstanden, sondern als Strukturierungs- und Gestaltungsprozesse, die sich bereits auf physiologischer Ebene vollziehen.⁷ Und Gottfried Boehm spricht denn auch konsequent von der sichtbaren Wirklichkeit als eines „optischen Potentials“ und von der Tätigkeit des Sehens als eines „Deutungsvorgangs“, an dessen kulturgeschichtlicher Prägung die bildende Kunst großen Anteil hat.⁸

Denn insbesondere die Kunst der Moderne ist seit dem Aufkommen der Fotografie Ende des 19. Jh. weniger der Abbildung von Wirklichkeit als ihrer Sichtbarmachung in ungewohnten Seh-Kontexten verpflichtet. Kunst, so das bekannte Votum Paul Klees, gibt nicht das Sichtbare wieder, sondern macht

⁴ Luther, H. Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts. Stuttgart 1992, S. 169.

⁵ Boehm, G. Sehen. Hermeneutische Reflexionen., in: Internationale Zeitschrift für Philosophie (1992), 50-67. S. 54.

⁶ Rentschler, I. Weltbilder der Kunst – Erscheinungsformen der Wirklichkeit, in: Dürr, H.-P./Zimmerli, W.Ch. (Hg.) Geist und Natur. Bern/München/Wien 1989, S. 116.

⁷ Merleau-Ponty, M. Das Auge und der Geist (1964). Hamburg 1984.

⁸ Boehm, G., a.a.O., S. 59.

sichtbar, weil sie sich der Rückgewinnung aktiver, überraschender und unvorhersehbarer Sehprozesse verpflichtet weiß. Indem sie bewusst nach neuen Gestaltungen sucht, nach Farb-, Form- und Materialkompositionen, die zu visuellen Entdeckungen anregen, unterbricht sie die als selbstverständlich empfundenen Sehprozesse und macht sie ihrerseits sichtbar, um Sehen neu zu lehren. Indem sie Figur-Grund-Verhältnisse ebenso variiert wie sie Regeln der Gruppierung, Verteilung und Entsprechung außer Kraft setzt, indem sie zu Kunstgriffen wie der Isolierung und der Verfremdung des scheinbar so Vertrauten greift, stellt Kunst die wahrnehmende Kompetenz auf den Prüfstand und damit vor die Einsicht, „wie wenig stabil die Welt des Sichtbaren doch ist“⁹ und wie standpunktgebunden sie sich vollzieht. Die Kunst der sinnlichen Konturierung steht somit Patin, wenn es um die Bildung von Sinn geht, der sich in Sinnbildern kristallisiert. Ist es doch die Reflexion des eigenen sinnlichen Ausdrucksvermögens, das hier vor Augen gestellt wird.

Bildungsprozesse am Bild können so dazu beitragen, die Wahrnehmungskompetenz im elementaren Sinne des Wortes zu schulen, vor allem dann, wenn sie uns die Bedingungen ihrer eigenen Sichtbarkeit, ihres zur Anschauung-Gelangens, mit sehen lassen. In Zeiten autonom gewordener Kunst wird auch die Bildung zur Religion, will sie sich am Bild vollziehen, weniger über die Anknüpfung an explizit religiöse Motive vollzogen noch im Hinblick auf die stilistische Form der Bildkomposition als solche bestimmt werden. Religion steckt so gesehen nicht im Bild, sondern wird angeregt im Geflecht religiöser qua ästhetischer Erfahrung, die sich angesichts von Kunstwerken vollziehen kann, aber nicht muss. Das Motto ‚Schau dich schlau‘ ist folglich auch nicht im Sinne einer bildlichen Illustration vorab definierter, theologischer Wissensselemente miss zu verstehen, sondern auf einen Bildungsprozess der Sinne zu beziehen, an dessen Offenheit und Unverfügbarkeit das Kunstwerk in der ihm eigenen Unaussehbarkeit gemahnt.

4. Bild und Wortgebot

Das der Kunst und der Religion gemeinsame Interesse am Freiheitsaspekt ihrer Vollzüge haben Karin Wendt und Andreas Mertin konsequenterweise als das verbindende Moment von Theologie und Ästhetik bestimmt, das sich dann allerdings jenseits von Allegorie und Ikonographie vollzieht.¹⁰ Ist die bildende Kunst der Moderne in vielen ihrer Gestalten doch vor allem „ein Versprechen auf Freiheit“, wie es Armin Haase in seinem Aufsatz ‚Die Farbe denkt‘ formuliert hat: „Selbst befreit – von allen Abbild-Verpflichtungen der Kunstgeschichte – befreit sie das Schauende Gegenüber ... und eröffnet eine Möglichkeit der Selbstbefreiung“, denn „der Mensch als Gegenüber dieser Bilder ist auf sich selbst als selbständiges Individuum zurückgeworfen.“¹¹

⁹ Gombrich, E. H. Visuelle Entdeckungen durch die Kunst, in: Ders. Bild und Auge. Neue Studien zur Psychologie der bildlichen Darstellung. Stuttgart 1984, S. 11-39. 35.

¹⁰ Wendt, K./Mertin, A. Die nackten Ikonen des Suprematismus. Reine Empfindung, zweckfreier Zustand, gegenstandslose Existenz, in: Magazin für Theologie und Ästhetik 25, S.8.

¹¹ Haase, A. Die Farbe denkt, in: Kunstforum 88 (1987), 86ff.

Ein Schlüsselerlebnis stellt für mich in diesem Zusammenhang die Rückfrage der siebenjährigen Silke im Kunstunterricht der zweiten Klasse Grundschule dar, die nachfragte, ob sie ihre ‚Kleine Katze im Mondschein‘ nach der Vorlage des Malers Miro gestalten müsse, oder ob sie die Katze nicht doch, wie sie sich ausdrückte, „deutlich“ malen könne. Ihr Hinweis, wonach eine abstrakt gemalte Katze deshalb als undeutlich empfunden wird, weil sie dem angeblich abgebildeten Gegenstand nicht ein(ein)deutig entspricht, trifft den Nagel auf den Kopf. Insbesondere bildender Kunst der Moderne haften in der Tat vielfältige Momente dieses Uneindeutigen an, das seinerseits jedoch die Viel- respektive Mehrdeutigkeit dieser Bilder garantiert.

Dass ich in manchem Bild auf den ersten Blick scheinbar nichts Rechtes erkennen kann heißt zunächst nur, dass ich meine gewohnten Schemata nicht wiederfinde, die ich aufgrund meiner Alltagswahrnehmung zu erkennen gewohnt bin und die ich auch hier zu erkennen suche. Ich meine zu wissen, was ich sehen werde, und sehe eben das nicht. Diese Enttäuschung der intendierten Wahrnehmung aber kann mich, wenn ich mich auf sie einlasse, zu einem neuen Sehen im Sinne eines naiven Sehens anleiten. Und dann entdecke ich plötzlich viel in diesem Bild, zwar nicht die Katze, die ich suchte, weil der Titel sie mir vorgab, wohl aber eine Fülle an Formen, Farben und Strukturen, die in ihrer visuellen Dichte jene vorstellungsbildenden Prozesse anzuregen vermögen, deren Ende unaussprechbar ist und die darin ein Universum an Sinnzusammenhängen konturieren.

In Abgrenzung von der Fotografie hat insbesondere die Kunst der Moderne das Abbild verlassen und Wahrnehmungsprozesse selber zum Erscheinen gebracht und zum Gegenstand der Darstellung gemacht. Wenn sie so in visueller Form auf das visuelle Vermögen reflektiert und vertraute Muster der Wahrnehmung bricht, werden gängige Sehprozesse ihrer scheinbaren Selbstverständlichkeit entkleidet und in Suchprozesse umgeformt. Indem sie die gewohnte Wirklichkeit derart anders sehen lässt, initiiert die Kunst Bildungsprozesse am Bild, die einer Schulung der Wahrnehmung entsprechen und mit der Einsicht Ernst machen, wonach das Sehen nicht mechanistisch miss zu verstehen, sondern einem interpretativen Tun analog zu setzen ist.

Umberto Eco ist in seinen kunsttheoretischen Schriften zum Konzept des ‚Offenen Kunstwerks‘ diesem Phänomen der visuellen Entgrenzung nachgegangen und hat einige Spezifika der Modernen Kunst auf den Begriff gebracht. Zwar belässt jedes Kunstwerk seinen Betrachtern einen gewissen Spielraum an Deutungsmöglichkeiten, diese implizite semantische Offenheit aller Kunst ist seit der Frühromantik jedoch zu ihrem expliziten Kennzeichen geworden. Hat man zuvor versucht, den sinnbildenden Spielraum möglichst gering zu halten und alle möglichen Hilfen zum eineindeutigen Entschlüsseln der Bilder qua Allegorie oder Titulus an die Hand gegeben, erhoben die Künstler der Moderne diesen Spielraum zum Programm. Das Feld der möglichen Bedeutungszuschreibungen zu vergrößern war ihre primäre Intention, und an die Stelle der visuellen Bedeutung trat das Streben nach maximaler visueller

‚Information‘ bei einem Minimum an ‚Bedeutung‘: Ein Universum an Deutungsmöglichkeiten wurde eröffnet.¹²

Auch diese Bilder aber haben es in Kirche und Theologie schwer, und mit dieser Feststellung ist an den Beginn meiner Ausführungen zu erinnern. Bilder als konkrete visuelle Medien haben es zum einen deshalb schwer, sich in kirchlichen Räumen zu positionieren, weil diese dem Bilderverbot unterstehen. Aber obgleich die Kunst der Moderne Bilder visioniert, die dem Bilderverbot insofern entsprechen, als sie sich sozusagen innerbildlich beständig selbst überschreiten, bleiben auch diese Bilder vielfach außen vor und werden nun mit dem Hinweis gekontert, sie verstoßen in ihrer Un-Eindeutigkeit gegen das, was ich das ‚Wortgebot‘ nennen möchte. Als die kleine Schwester des Bilderverbots fundiert dieses die ‚rhetorische‘ Funktion von Bildern im Raum der Kirche. Denn seit Papst Gregor I im Programm der ‚biblia pauperum‘, der Armenbibel, Bilder mit der Begründung legitimiert hat, als Illustrationen könnten sie den des Lesens Unkundigen biblische Geschichten vor Augen malen, ist die mehr oder weniger eineindeutige Entsprechung zwischen Wort und Bild die *conditio sine qua non* ihrer Existenz im kirchlichen Raum.

Von daher ist es nur konsequent, dass der ‚Exodus‘ der Bilder aus Kirche und Theologie zeitgleich mit dem Beginn der Moderne verlaufen ist und vornehmlich solche Bilder betraf, die Vieldeutigkeit herstellen, das Sehen weiten und die Betrachter zum wiederholten Hinsehen anleiten wollten, damit die Betrachter mit einem Bild eben nicht auf den ersten Blick fertig werden, sondern sich immer wieder genötigt sehen, einen neuen Blick zu wagen.

5. Bild und Bildung zur Religion

Als ‚Klassische Moderne‘ wird in der Kunstgeschichte die Zeit von 1900 bis heute, dem Umschlag zur Postmoderne, datiert. Ihre Wurzeln allerdings reichen weiter zurück bis in die Frühromantik hinein, so dass als Geburtsstunde der Moderne die Zeitenwende um 1800 angenommen werden kann, die Bilder gebar, in denen die Zerstörung bis dato gängiger Wahrnehmungsgewohnheiten mit einer Verstörung ihrer Betrachter einherging. Exemplarisch dafür steht ein Werk des Malers Caspar D. Friedrich (1774-1840), mit dem der Auszug jeweils zeitgenössischer Kunst aus dem kirchlichen Lebens- und Bedeutungsraum begonnen hat. Denn obwohl sich viele Künstler seither in ihren Werken mit religiösen beziehungsweise christlichen Themenfeldern beschäftigt haben, gab und gibt es bis heute Streit um diese Bilder, was viel mit ihrer Uneindeutigkeit oder positiv gesprochen mit ihrer semantischen Offenheit zu tun hat.

Caspar D. Friedrich hat sein als ‚Kreuz im Gebirge‘ betitelt Gemälde ursprünglich als Altarbild für ein öffentliches Kirchengebäude konzipiert und damit einen Skandal ausgelöst, an dessen Ende das Bild stillschweigend in den Privatgemächern seiner Auftraggeberin, der Tetschener Schlossherrin

¹² Eco, U. Das offene Kunstwerk. Frankfurt a.M. ⁵1990.

verschwand. In der Überzeugung, von Glaubenserfahrung nicht mehr unmittelbar, sondern nur vielfältig vermittelt künden zu können, stellt das Werk Jesu Kreuzigung nicht mehr im Genre der Historienmalerei unmittelbar vor Augen, sondern vermittelt in Form eines – an Jesu Kreuzigung erinnernden – Gipfelkreuzes, das er selbst wie folgt kommentiert: „Es starb mit Jesu Lehre eine alte Welt, die Zeit, wo Gott der Vater unmittelbar wandelte auf Erden. Diese Sonne sank, und die Erde vermochte nicht mehr zu fassen das scheidende Licht. Da leuchtet vom reinsten edelsten Metall der Heiland am Kreuz im Gold des Abendrots und widerstrahlt so im gemilderten Glanz auf Erden. Auf einem Felsen steht aufgerichtet das Kreuz, unerschütterlich fest wie unser Glaube an Christum.“¹³

Religiöse Erfahrung, so Friedrichs Überzeugung, ist nicht mehr unmittelbar zum Ausdruck zu bringen, sondern allenfalls mittelbar, und sie kann auch nur dann anderen vermittelt werden, wenn sie analoge Erfahrungen anregt als die Suche nach dem, was mittelbar seine Spuren hinterlässt. Bildlich gesprochen: Das Leuchten der Gotteserfahrung ist nur im gemilderten Glanz darstellbar, in dem die Gegenstände wider-strahlen. Die Glaubenserfahrung ist nur in kulturell tradiertem Symbolisierungsprozess darstellbar, als verwitterndes Glaubenszeugnis, das eigene religiöse Erfahrungen evozieren kann, aber durchaus nicht muss.

Über den Skandal, den das Bild ausgelöst hat, sind wir gut unterrichtet, weil der damals hoch geachtete und einflussreiche Kunstkritiker Friedrich Wilhelm Basilius von Ramdohr seinem Ärger darüber in der ‚Zeitschrift für die elegante Welt‘ Luft gemacht hat: Eine „wahre Anmaßung“ sei es, „wenn die Landschaftsmalerei sich in die Kirchen schleichen und auf die Altäre kriechen“ wolle, denn dieser Platz gebühre allein der an die biblischen Texte gebundenen Historienmalerei. Es sei also ein wenig „glücklicher Gedanke“ Friedrichs gewesen, „die Landschaft zur Allegorisierung einer bestimmten religiösen Idee“¹⁴ zu gebrauchen. Um seine Irritation nachzuvollziehen, gilt es auf das Stichwort Allegorisierung zu achten. Ramdohr geht davon aus, dass religiöse Bilder eindeutig als solche erkennbar seien, da die biblische Erzählung einerseits und deren visuelle Nachbildung andererseits eins zu eins konvertierbar seien nach den Regularien des ‚allos legein‘, wonach etwas anderes gelesen werde anstelle des Geschriebenen oder – wie hier – des Gemalten.

Diese Vorgabe für das Verstehen hat Friedrich jedoch aufgekündigt, zumindest was das Gemälde selbst betrifft. Denn den Rahmen des Bildes hat Ramdohr gut lesen, sprich allegorisch dechiffrieren können: Die gotischen Säulen zeichnen traditionell für religiösen Stil und die Pflanzen für Paradiessymbolik, der Stern ist christologisch zu entschlüsseln, das Auge Gottes symbolisiert die Dreifaltigkeit, und Kornähre nebst Weinrebe sind kulturell tradierte Symbole der Eucharistie. Der Rahmen bildet so ein kleines Kompendium des christlichen Glaubens und erzeugt im geschulten Betrachter jene religiös gestimmte Erwartungshaltung, die das solcherart gerahmte Landschaftsbild allerdings heftig enttäuscht.

¹³ Hinz, D. (Hg.) Caspar D. Friedrich in Briefen und Bekenntnissen. Berlin/München 21974. S. 86.

¹⁴ Hofmann, W. Bemerkungen zum Tetschener Altar von C.D. Friedrich, CKB 100 (1962), S. 50ff.

Dass nicht nur sein sondern auch das Weltbild manches anderen Zeitgenossen mit Friedrichs Bildern auf den Kopf gestellt worden ist, bezeugt eine weitere Anekdote. Ausgerechnet von dem Kunstkenner und -genießer Johann Wolfgang von Goethe wird überliefert, er habe die Bilder Friedrichs in einem Wutanfall über den „jetzigen Zustand der Kunst“ am liebsten an der Tischkante zerschlagen, da sie, so seine Begründung, „ebenso gut auf dem Kopf stehen könnten.“¹⁵ Auch das Gemälde ‚Der Mönch am Meer‘ kann gut umgekehrt betrachtet werden. Es erscheint dann, wenn man sich den kleinen Strich des Mönchs oben am rechten Rand wegdenkt, als weite Seefläche mit Lichtspiegelungen, umgrenzt von einer dunklen Bergkette am Ufer, und das Ganze erscheint vor einem dichten, wolkenverhangenen Himmel. Dies ist auch ein gelungenes Bild, und Friedrich muss sich der revolutionären Neuerungen in seiner Bildkomposition wohl bewusst gewesen sein, als er seinen Zeitgenossen zumindest die Figur des Mönchs als Sehhilfe zugestanden hat, um die Umkehr der gewohnten Blickverhältnisse abzufangen, wenn schon nicht aufzufangen.

Die Bedeutung kulturell tradiierter Formen, in denen religiöse Erfahrung zum Ausdruck kommen kann, wird in diesem Beispiel plastisch vor Augen gestellt. Denn dass religiöse Erfahrungen mittels ästhetischer Erfahrungen angeregt werden können, stellt auch Ramdohr nicht in Frage; wohl aber fragt er nach den Formgrenzen, innerhalb derer die ästhetisch vermittelte Erfahrung als religiöse erkannt werden kann und jenseits derer sie mit der ästhetischen verschmelzen und in ihrem Spezifikum unkenntlich würde.¹⁶

In der Strukturanalogie, eine Erfahrungsform zu sein, die von alltäglichen Erfahrungen abweicht, liegt das gemeinsame Moment von religiöser und ästhetischer Erfahrung. Und kein Geringerer als der Theologe Friedrich Schleiermacher hat seinen Religionsbegriff von dieser Strukturanalogie her entfaltet. Seine berühmt gewordene Formel von der Religion als Anschauung des Universums bestimmt diese als eine spezifische Hin-Sicht auf die uns umgebende Welt, die sich weder in einem Spiel mit dem Einzelnen erschöpft noch dieses Einzelne übersieht, sondern alles Vereinzelte in Relation auf das – es umgebende – Ganze zu betrachten unternimmt und in seinem verweisenden Potential immanent transzendiert.¹⁷

6. Ausblick

Vor dem hier skizzierten kulturgeschichtlichen Hintergrund zum Stellenwert von Bildern in Kirche und Theologie wird die Frage nach religiösen Bildungsprozessen am Bild derzeit besonders intensiv in der Religionspädagogik debattiert. Ästhetische Erfahrung als elementare Kategorie der Bildung zur Religion definiert zu haben, dieses Verdienst kommt Peter Biehl zu, der hier Maßstäbe setzen sollte.¹⁸ Denn auch die zwischen Wilhelm Gräb und Godwin Lämmermann¹⁹ vor einem Jahr ausgetragene Debatte um die

¹⁵ Lankheit, K. Die Frühromantik und die Grundlagen der gegenstandslosen Malerei, NHJ N.F. (1951), S. 55-90. S. 58.

¹⁶ Siehe dazu: Mädler, I. Kirche und bildende Kunst der Moderne. Ein an F. D. E. Schleiermacher orientierter Beitrag zur theologischen Urteilsbildung. Tübingen 1997. Sowie: Busch, W. C. D. Friedrich. Ästhetik und Religion. München 2003.

¹⁷ Siehe dazu: Mädler, I.F. Schleiermacher. Sinn und Geschmack fürs Unendliche, in: Drehsen, V./Gräb, W./Weyel, B. (Hg.) Kompendium Religionstheorie. Göttingen 2005. S. 15-26.

¹⁸ Biehl, P. Religionspädagogik und Ästhetik, in: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 3-44.

¹⁹ Gräb, W. Ästhetische und religiöse Erfahrung in der Religionspädagogik. Zu Godwin Lämmermanns Kritik am Ästhetik-Trend in der Religionspädagogik, sowie: Lämmermann, G. Religionspädagogik zwischen politischer und ästhetischer Signatur. Eine nicht ganz unpolemische Auseinandersetzung zur Rettung der Ästhetik vor den Ästheten, beide in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 57 (2005), S.386-394 und 369-375.

Relevanz dieser Thematik hat nichts an ihrem Stellenwert geändert, sondern vorrangig Fragen nach ihrer Konkretion in pragmatischen Kontexten aufgeworfen.²⁰

Wenn also weitgehend Konsens darüber besteht, dass religiöse Bildung als ästhetische Bildung gedacht werden kann und diesem Motto entsprechend didaktisch zu konkretisieren ist, hat das Augenmerk der Forschung vor allem darauf zu liegen, mögliche Chancen und Grenzen einer Bilddidaktik im Religionsunterricht auszuloten. Der Aufforderung, sich schlaue zu schauen, kann dabei auf zwei Arten entsprochen werden. Ad 1 durch kulturelle Vorgaben wie den Einsatz tradierter Kunstwerke, an denen das visuell-ästhetische Urteilsvermögen erweitert werden kann und ad 2. durch eigene Mal- und Gestaltungsprozesse, in deren Verlauf die kreativen Bildungs- und Umbildungsprozesse religiöser Vorstellungen sichtbar und bewusst gemacht werden: Kultur als Aufgabe, um es so zu sagen.²¹

Der Schwerpunkt dieses Workshops liegt auf religiöser Bildung am Bild, die mit dem Einsatz von Kunstwerken im Unterricht operiert. Sie kann sich bei Kindern auf die spielerische Bereitschaft verlassen, sich in fremdartige Bilder einzusehen: Den von Ungewissheit und Ambivalenz geprägten Werken der Gegenwartskunst treten sie oft mit Imaginationskraft, Flexibilität und Spontaneität gegenüber und sind durchaus in der Lage, eigene sinnstiftenden Fähigkeiten im Rezeptionsprozess zu entfalten. Die Differenz jedoch zwischen dem, was Kinder an ästhetischer Erfahrung verbal artikulieren und dem, was sie tatsächlich erkennen können, ist didaktisch stets zu berücksichtigen, um das Deutungs- wie auch Ausdrucksrepertoire von Schülerinnen und Schülern zu erweitern.²²

Die Bildung religiöser Vorstellungen sollte also auch in Zeiten der Bilderflut an Bildern vollzogen werden, und zwar vorrangig an solchen, die Sehprozesse freizulegen imstande sind. An ihnen sich schlaue zu schauen dient der Gewinnung ästhetischer Urteilskraft und damit der Entwicklung eines Ausdrucksrepertoires auch für religiös relevante Erfahrungen, die rein verbal artikuliert nur unzulänglich zum Ausdruck kommen. Unter den Bedingungen menschlicher Sinnhaftigkeit drängt auch das Ganz Andere zur Darstellung und kann nicht nicht visualisiert werden. Gestalt aber gewinnt es vorrangig in der Form, dass die vertraute Wirklichkeit anders, sprich mit anderen Augen gesehen wird. Und dieses andere Sehen mit zu bilden, ist eine der wichtigsten Aufgaben gerade auch der Religionspädagogik.

Vortrag im Rahmen der Arbeitstagung „Wissensgenese an Schulen – Beiträge zu einer Bilddidaktik“ der Akademie für Politik und Zeitgeschehen der Hanns-Seidel-Stiftung in Kooperation mit dem Humanwissenschaftlichen Zentrum München, dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung und dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 13.11.2006

²⁰ Kunstmann, J. Bildung und Religion. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse. Gütersloh/Freiburg i.B. 2002.

²¹ Die Aufnahme medienpädagogischer Fragestellungen mit Rekurs auf lebensweltlich relevante Bilder von Kindern und Jugendlichen, die – zwischen TV und Tattoo – eher dem Bereich der Pop- denn der Hochkultur entstammen, sei hier nur am Rande erwähnt.

²² Kirchner, C. Ästhetisches Verhalten von Kindern im Dialog mit Bildender Kunst, in: Neuß, N. (Hg.) Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt a.M. 1999, S. 303-324.