

Walter Schrader

Methodische Hinweise für die Verwendung von Bildern im Religionsunterricht. (► Tafel 1a)

In den nachfolgenden Überlegungen geht es ausschließlich um *Bilder* (im Sinne der «hermeneutischen Voraussetzungen»), also weder um Abbildungen noch um visuelle Schematisierungen oder ähnliches.

Es soll nur von den Bildern gesprochen werden, die im Religionsunterricht *betrachtet* werden. Ob es sich um Originale oder um Reproduktionen der Bilder handelt, spielt dabei keine Rolle. Auch die Reproduktion muß *wie ein Original* genommen werden. Der Schüler muß (obwohl hier eigentlich nur ein Lehrerproblem vorliegt) die vorliegende Bildform akzeptieren wie sie *dargeboten* wird. Verbale Hinweise auf die andere Größe, die andere Farbigkeit oder die andere Umgebung des Originals fruchten nichts, weil sie nicht realisiert werden können. Auf das Original kann nur dann Bezug genommen werden, wenn es der Schülergruppe vom Augenschein her bekannt ist. Dieselbe Bildreproduktion hat als Diapositiv eine andere Wirkung als in der Wiedergabe auf mattem oder glänzendem Papier. Zum Bild kann verantwortlich nur gesprochen werden, wenn seine konkrete Dar-

bietung ernstgenommen wird. Sehr wohl jedoch kann die Wirkung eines Wandbildes auf verschiedenen hellen oder farbigen Gründen geprüft werden, je nachdem, ob es an die dunkelgrüne Tafel, eine weiße Wand oder an eine hellblau gestrichene Tür geheftet wird.

Jedes Bild muß in der Form seiner Darbietung betrachtet werden.

Zu der objekthaften Erscheinung des Bildes gehört seine subjektive Resonanz im Betrachter (oder Hersteller), so daß jedes objektive Bildmoment subjektiv als Aspekt beim Betrachter (oder Autor) auftritt, beziehungsweise auftreten kann.

Um einen Ordnungsrahmen für die Aspektgruppen am Bild zu schaffen, hat man gemeinhin eine Einteilung des Bildes in «Form» und «Inhalt» vorgenommen. Diese Unterscheidung ist nur in differenzierter Anwendung brauchbar, weil sie sonst wesentliche Zusammenhänge eher verschleiert als klärt. Es ist zweckmäßiger, eine Aufgliederung in *drei* Aspektbereiche vorzunehmen: *erstens* am Bild den *Form-*

zusammenhang (Stil, Medium, Bildsprache) zu nennen, zweitens den Sachverhalt oder Gegenstand, auf den sich das Bild bezieht, also die dem Bilde zugrundeliegende Wirklichkeit, gesondert in den Blick zu nehmen und drittens den Inhalt, das ist die bildnerisch (*formspezifisch*) *ausgesagte* Wirklichkeit, davon abzuheben.

Ein Beispiel: «Erschaffung der Tiere» aus Meister Bertrams Petri-Altar (Grabower Altar).

Form: Tafelmalerei, norddeutsche Gotik vom Ende des 14. Jahrhunderts, sogenannter «weicher Stil», eben in der Manier des Meisters Bertram.

Bezug der Darstellung auf zugrundeliegende Wirklichkeit: Gott hat die Tiere erschaffen.

Zur Diskussion der ausgesagten Wirklichkeit «Inhalt»: Das Bild Meister Bertrams setzt keineswegs ein Bibelwort oder eine biblische Erzählung ins Bild, sondern den *Sachverhalt* selbst, von dem die Bibel auf ihre (verbale und theologische) Weise berichtet. Es geht nicht darum, «das Wort anhand des Bildes visibel zu machen»¹, sondern vielmehr darum, den überlieferten *Sachverhalt* visibel zu machen. Bibelworte kann man durch *Schrift visibel* machen, zum Beispiel die Worte aus Jes. 14, 14, die der gestürzte Engel auf einer der Tafeln des Petri-Altars von Meister Bertram zitiert. Daß

wir und Meister Bertram *Kenntnis* von dem Sachverhalt «Gott erschuf die Tiere» haben, verdanken wir zwar der biblischen Überlieferung; aber diese Überlieferung wäre nichts wert, wenn ihr nicht Tatsachen zugrunde lägen, die erstens schon *vor* der verbalen Fixierung existierten und die zweitens nicht auch *außerhalb* mündlich-schriftlicher Darstellung, das heißt, in Bildern oder Liturgien, dargestellt und vermittelt werden könnten.

Die Erkenntnis, daß Tatsachen und Sachverhalte *für den Menschen* erst dann in den Horizont seines Verstehens und Anerkennens kommen, wenn sie – egal in welcher Formart – formuliert und artikuliert wurden, kann zu einer Bestimmung des Begriffs «*Bildinhalt*» führen. Denn daß Gott die Tiere erschaffen hat, wußten wir und Meister Bertram aus der Bibel, schon bevor das Bild gemalt oder von uns betrachtet wurde. Vielleicht zeigt das Bild auch gar nicht die Erschaffung der Tiere, sondern die erschaffenen Tiere und *daß Gott* die Tiere erschaffen hat (und liebt). Dies wird vor allem deutlich, wenn man die Tafel mit der «Erschaffung Adams» aus demselben Altar zum Vergleich heranzieht, auf welcher der Meister den noch nicht ganz fertiggestellten Menschen aus dem Erdenkloß entstehend zeigt. Trotzdem bleibt bei der Tafel von der Erschaffung der Tiere eine Mehrdeutigkeit in der Darstellung des dynamischen Schöpfungsgeschehens, da die Fische noch nicht ihrem Lebens-

¹ I. Riedel, Bildinterpretation, München 1969, S. 119.

element, dem Wasser, zugeordnet erscheinen. Daß das Bild in seiner Stellung auf dem Altar und in der Zusammenstellung der Schöpfungstaten Gottes sich mehr nach bildnerischen Kompositionsgründen richtet und eventuell auch nach einer zeitbedingten Theologie, daß es sich jedenfalls nicht streng an die Datenvorgaben der Genesis hält, kann dem Bild entweder als «ketzerische» Abirrung verübelt werden oder man muß annehmen, daß es über die Sachverhalte, von denen die Bibel berichtet, eine *eigene* Aussage machen will. Das Bild ist kein Beleg für die Richtigkeit des Wortlauts der Bibelaussage, sondern es nimmt den ursprünglichen Vorgang noch einmal auf und gliedert ihn nach bildhaften Gesichtspunkten, so wie der Redaktor des Genesisberichts ihn unter theologischen Gesichtspunkten geordnet hat.

Die Bibel und das Bild beziehen sich also auf denselben Sachverhalt; beide stellen diesen Sachverhalt dar: die Bibel unter den Bedingungen einer bestimmten Theologie in der Form der Verbalsprache, das Bild unter den Bedingungen der Einordnung in einen Flügelaltar, für den die gestalthafte Gleichwertigkeit der «Tagewerke» (übrigens mit frappierender Logik vorgestellt) Grundlage der künstlerischen Qualität des Gesamtwerks wurde.

Was im einzelnen Inhalt dieser Tafel ist, kann an dieser Stelle nicht ausgeführt werden; jedenfalls gilt der Satz: Der Inhalt eines Bildes ist nicht der zugrunde

liegende, sondern der (ausgesagte) *dargestellte* Sachverhalt.

Bei unserer Unterscheidung von *Form*, *zugrundeliegendem* und *dargestelltem* Sachverhalt tritt das Bild zerstückelt auf. Die *Benennbarkeit* der Form- und Inhaltsaspekte macht das Bild *im Zustand seiner Zerteilung* scheinbar überflüssig. Dennoch geht man bei der (methodischen) Zerlegung (Analyse) des Bildes in seine Aspekte nicht ohne Gewinn vor, weil sie es besonders leicht möglich macht, die Bildaspekte den ihnen zugeordneten (außerbildhaften) *Aspektfeldern* zum Vergleich zuzuweisen. Die Form des Bildes kann mit anderen Formen, sein Inhalt mit anderen Inhalten verglichen und somit beide besser unterschieden und in ihrer Eigentümlichkeit herausgestellt werden.

Eine saubere Aspekt-Unterscheidung bewirkt, daß nur Vergleichbares miteinander verglichen wird.

Aus der Fülle der (noch vielfältig unterteilbaren) Vergleichbarkeiten (Kategorien) an Bildern seien folgende genannt:

- Form*
1. stilistische (kunstspezifische)
 2. morphologische (bildmittelhafte)
 3. technische (werkmittelhafte)
 4. psychologische (ausdruckshafte)
 5. ästhetische (werthafte)

- Inhalt*
6. gegenständliche (realitätsbezogene)
 7. ikonographische (zeichen- und bedeutungshafte)
 8. historische (alle geschichtlichen)
 9. theologische (erkenntnishafte)
 10. religiöse (werthafte)

Zu 1: Der Stilaspekt ist der kunstspezifische und wichtigste überhaupt. Ob ein Bild über diejenige Qualität verfügt, die das Kunstwerk ausmacht, wird nur im Vergleich mit anderen Kunstwerken gefunden. Außerdem bedarf das diesbezügliche Urteil der ständigen Überprüfung und Bewährung. Das Stilmoment am Bild ist der formbezogene Integrationskern für alle übrigen Bildaspekte. Stil meint sowohl die epochengebundene als auch die sich im Rang äußernde überzeitliche Qualität des Bildes. Es gibt kein Kunstwerk von überzeitlichem Rang, das nicht zur Zeit seiner Entstehung epochengebunden gewesen wäre, weil es nur auf diese Weise konkret mit der Geschichte verbunden ist. Das Kunstwerk definiert in seiner Existenz, was Kunst, was Stil ist und damit das Bildmedium. Meister Bertram gehört zu den großen Künstlern der Geschichte, weil sein Werk immer noch vorbildlich ist im Hinblick auf die Erfüllung der Anforderungen, die an ein zeitgebundenes Bild zu stellen sind. In diesem Punkt ist sein Werk unübertrefflich, zumal er die

(abstrakten) Qualitätsnormen nicht nur erfüllt, sondern (konkret) sogar aufgestellt hat.

Zu 2: Unabhängig von der Stilqualität eines Bildes können seine Gesamtform und Einzelformen an ihm bemerkt und diese besprochen werden, so wie Formen an allen sichtbaren Gegenständen auftreten. Das Auge unterscheidet vor allem Ausgedehntheitsformen (Punkt, Linie, Fläche, Konturfläche, Fleck), Helles und Dunkles sowie Farben. Im Verein mit dem Tast- und Raumsinn werden die Ausgedehntheitsformen körperhaft und räumlich, ihre Oberflächen als glatt, rau, glänzend, matt, feucht und trocken usw. wahrgenommen. Der Wahrnehmungsfähigkeit (zu welcher Erfahrungen gehören) entspricht, daß die Formen als Mittel (Elemente), um Bilder zu konkretisieren, eingesetzt werden können. Dann erscheinen die *Formen als Bildmittel gefügt*. Die *bildnerische Fügung* der Mittel geschieht auf zwei Weisen, nämlich durch Auswahl und durch Anordnung auf dem Bildformat. Es gibt Bilder, auf denen nur Linien vorkommen (das können Zeichnungen oder Kupferstiche sein); andere Bilder sind überwiegend oder ganz flächig angelegt. Es gibt farbige und nichtfarbige Bilder, sowie solche, bei denen eine bestimmte Farbe oder eine Farbzusammenstellung dominiert. Für die Anordnung der Bildelemente auf dem Bildformat gibt es die Bezeichnungen: Streuung, Gruppenbildung, Reihung, Be-

rührung, Verschmelzung, Überschneidung, Überdeckung, Schachtelung, Staffelung usw. Die Ordnung der Farben geschieht unter den Gesichtspunkten ihrer Unterscheidung nach Farbrichtung (zum Beispiel Rot, Orange, Gelb und so weiter, orientiert am Farbkreis), nach Helligkeit, Reinheit, beziehungsweise Getrübtheit, nach ihrer «Temperatur» und so weiter. Die Fügungen können geregelt sein unter den Verhältnissen der Dominanz, der Kombination, des Kontrastes, der Konkurrenz, der Variation, des Rhythmus, der Symmetrie. Schließlich können die Fügungen unter den Prinzipien der Harmonie, der Einheitlichkeit, der Deutlichkeit und der Spannung sowie unter den Gegenpolen dieser Prinzipien auftreten. – Ein weiterer Gesichtspunkt der Ordnung ergibt sich, wenn man die Elemente und ihre Fügungen auf das Format bezieht (Komposition), wobei Bildachsen, Bildränder, Bildfelder und so weiter eine Rolle spielen. Für den hier angesprochenen Betrachtungsbereich ist typisch und pädagogisch entscheidend, daß die auf dem Bild vorfindbaren Figurationen als geordnet (klassifizierbar) erkannt und erwiesen werden.

Eine theologische Deutung und schulpraktische Verwertung des Bildes von Meister Bertram wird an anderer Stelle dieses Buches (in dem Beitrag von Ludwig Volz) gegeben, so daß das Werk hier nur *a/s Beleg* für Betrachtungsweisen und Aspekte angeführt werden soll.

Über die Farben und ihre Ordnung auf «Erschaffung der Tiere» (alle Angaben sind relativ zur Gesamtbilderscheinung):

Im Bildgrund und im Gewand des Schöpfers kommen die Farben Gelb (Gold), Rot (Außenseite des Obergewandes) und blau (Untergewand) vor. Die Farben gelangen rein und ungetrückt zur Geltung, und zwar auf derjenigen Helligkeitsstufe, auf der sie am intensivsten wirken. Die Innenseite (linke Seite) des roten Obergewandes ist in einem (komplementären) leicht getrübten Grün gehalten, während das Inkarnat (Fleischton) samt Haar- und Barttracht zur Farbfamilie Braun zählt. Von einigen Ausnahmen abgesehen liegt die gesamte dargestellte Schöpfung zwischen diesen Farbpolen Grün- und Rotbraun, wobei die Farbtöne teils intensiv (Bär), teils blaß (Eber) vorkommen. Auch das Weiß kommt bei den Vierbeinern vor, und zwar warm (Lamm) und kalt (Schneehasen). Ähnlich ist es mit dem Grau: warm beim Esel (Grauschimmel), kalt beim Pferd (Apfelschimmel). Die Fische und Wassertiere vertreten die Farbfamilien Rot, Gelb und Blau in ihren getrübten Varianten. Auch in der Farbigkeit der Vögel liegt System: sie steigert sich von unten nach oben von Weiß bis Bunt. Kompositionell ist das Bild (wie fast alle des Petri-Altars) zweipolig angelegt, hier in der Erscheinungsform, daß dem senkrechten Mittelfeld als Gegenpol der Bildrand zugeordnet ist. Beide Pole nehmen

durch eine reiche Silhouettenbildung Beziehungen zueinander auf. Die Zentralfigur ist durch wenige große Flächen zu einer Einheit gefügt, wogegen auf der Vierbeinerseite kleinere Flächen durch Staffellung und gemeinsame Außenkontur vereinigt wurden und die Fisch-Vogel-Seite durch interessante Variationen des Reihungsthemas geschlossen erscheint. – Mit diesen Bemerkungen konnte nur ein Bruchteil der differenzierenden Betrachtung der Formfügungen angedeutet werden, da die Bildelemente im einzelnen überhaupt noch nicht gewürdigt wurden. Im Unterschied zu Manifestationen primitiver Art oder der Volkskunst oder provinzieller Auffassung wird das scheinbar simple Grundgerüst der bipolaren Flächenkomposition mit einem Netz rhythmisierter dynamischer Linien und kleinflächiger Schwerpunktbildungen überzogen, wodurch der Rang dieses Werks mitbegründet wird.

Zum Schluß sei die Bemerkung gemacht, daß die menschliche Fähigkeit zu solch differenzierten Wahrnehmungen vorzüglich an Bildern gewonnen wird und daß die Künstler in dieser Hinsicht Pionierarbeit leisten.

Zu 3: Die Bildmittel bedürfen einer Realisierung in Material und durch technische Verfahren. Grundsätzlich besteht zwischen einer Form (bildnerisches Mittel) und ihrer technischen Realisation ein unmittelbarer, die Formen durch ihre Realisation unterschei-

dender Zusammenhang. Eine Linie im Kupferstich sieht anders aus als ein Bleistiftstrich auf Papier, ein Pinselzug auf Mauerwerk, eine Bleirute in einem Glasfenster oder eine Linie mit der Reißfeder usw. Anders gesagt: Was als bildnerisches Mittel (Form) erscheint und als solches wahrgenommen wird, wird durch seine technische Realisation mitbestimmt (wenn man darauf achten wollte!). Soll im Religionsunterricht die eigene bildnerische Tätigkeit des Schülers angestrebt werden, so beschränke sie sich auf diejenigen Verfahren, welche die Schüler (tunlichst) beherrschen, denn sonst würde der Religionslehrer ein Unterrichtsfeld problematisieren, für das er von seinem Unterrichtsauftrag her in keiner Weise legitimiert ist. An dieser Stelle muß er die Lernergebnisse des Kunstunterrichts voraus- und einsetzen. Sofern im Kunstunterricht bestimmte technische Verfahren zur Herstellung von Bildern, die im Religionsunterricht zur Betrachtung anstehen, nicht geklärt worden sind, brauchen sie auch im Religionsunterricht nicht angesprochen zu werden, weil, namentlich bei der Betrachtung von Reproduktionen, ohnehin eine Transposition in eine andere, meist geläufige technische Darbietungsart geleistet ist. Das Problem stellt sich also nur vor dem Original und dann nur in fachspezifischer Weise, das heißt *kunstunterrichtlich*. (Ob die Helligkeitsunterschiede im Obergewandfarbton des Schöpfers durch Untermalung und Lasierung

erzeugt wurden, ist von der Reproduktion her höchstens dann zu entscheiden, wenn sie ausnehmend gut ist und Vergleichsmaterial zur Maltechnik in derselben Reproduktion vorliegt.) Deshalb braucht an dieser Stelle das Bild Meister Bertrams nicht auf die maltechnischen Grundlagen zur Erzeugung der Bildwirkung befragt zu werden; wie wichtig dieser Aspekt jedoch ist, zeigen die Bemühungen Leonardo da Vincis um ein Hauptwerk der europäischen Malerei, nämlich um sein Abendmahl in Mailand, aber auch Dürers «Meisterstiche», die Neoimpressionisten und die vielfach durch technische Experimente ausgezeichnete Kunst der Gegenwart.

Zu 4: Eine Verständigung mit und über Bilder käme überhaupt nicht zustande, wenn der Bildautor im Hinblick auf den Ausdruck der von ihm verwendeten oder gefundenen Bildmittel nicht einen gewissen Konsens voraussetzen oder erhoffen dürfte. Natürlich kann ein feierlich *gemeintes* Bild lächerlich wirken (eines der Merkmale des Kitsches für den, der's merkt); aber es gibt in der Tat feierliche, ernste, heitere, beschwingte, auch ironische Bilder, von denen der Künstler erhofft, daß sie so, wie sie gemeint (und gemalt) sind, verstanden werden können. Diese Hoffnung wird nicht eigens ausgesprochen, sondern es wird vielmehr ein selbstverständlicher Konsens vorausgesetzt. Grundlage dieser Übereinstimmung sind

die in einem Kulturkreis (im Bereich der Bildenden Kunst) durch die Bilder vorgetragenen und manifest gewordenen Konventionen mit institutionellem Charakter. Demgegenüber steht eine prinzipielle Ausdrucksambivalenz oder Multivalenz der bildnerischen Mittel. Es braucht nur daran erinnert zu werden, daß in unserem Kulturkreis die Farbe «Schwarz» sowohl für Tod als auch, im Zusammenklang mit weiteren Farben, für einen besonders hohen Grad von Festlichkeit steht, während in manchen anderen Kulturkreisen der Tod «weiß» ist.

Hinsichtlich der Kinder und aller an die Konventionen nicht voll angepaßten Menschen bleibt bei «unbefangener» Betrachtung die Ambivalenz der bildlichen Ausdrucksphänomene ganz oder teilweise erhalten, wenn diese Menschen nicht bereits außerhalb kulturhafter Lernprozesse Einstellungen erworben haben, welche eine ungewollte Festlegung der Person im Hinblick auf eine bestimmte figurale Konstellation bedingen. Es gibt auch in diesem Bereich Fixierungen (das heißt, unkontrollierte Reaktionen auf bestimmte Auslöser, hier bildhafte Figurationen), welche sich einer freiheitlichen Stellungnahme zur Annahme oder Anerkennung der Bildfigur hemmend in den Weg stellen. Dabei spielt die Werbung nicht unbedingt die einzige Rolle, etwa in der Zuordnung von Weiß, Reinheit und Waschmitteln; einem bestimmten Goldgelb mit einem bestimmten Tabak; oder einem samtigen

Rot mit einem sinnlichen Mund und einer saftigen Kirsche. Die ausdrucksmäßige Verbindung eines bestimmten Rot mit einem Mund und einer Kirsche ist ja nur die *vorweggenommene* bildhafte Darstellung einer tatsächlichen (evtl. genüßlichen) Reizkonstellation, die erst richtig wirken wird, wenn sich der wirkliche Verzehr der Kirsche mit dem beschriebenen Rot verbindet und dieses Rot als Hinweis auf den Genuß gerechtfertigt wird. – In diesem Bereich hat der Schulunterricht, gleich in welchem Fach, wenn er sich mit Bildern beschäftigt, zwei wichtige Aufgaben zu erfüllen. Erstens muß er darauf eingerichtet sein, die erwähnten Fixierungen lösen oder eingrenzen zu können. Das geschieht am besten und selbstverständlichsten durch die Differenzierung des Wahrnehmungsvermögens, indem ein reichhaltiges Wortangebot als Mittel einer möglichst genauen Benennung der bildnerischen Formbestände vorhandene Festgelegtheiten auf einen sehr kleinen Bereich einengt und vielleicht dem Schüler zu vollziehen hilft, daß die gegebene Fixierung nicht an den *vorliegenden* Bildbestand gebunden ist. Dazu helfen vor allem die in Punkt 2 genannten Angebote der morphologischen Analyse. (Eine der hier angeführten Festlegungen mit allen Konsequenzen der Ablehnung begegnete mir bei einer gemeinsamen Betrachtung der «Erschaffung der Tiere», als ein Gesprächsteilnehmer das Gewand Gottes «bonbonfarbig» nannte und somit

von einem vermeintlichen Kitschbegriff her das Bild einzuordnen versucht war, ohne sich über den meisterlichen Bild- und Farbaufbau Rechenschaft zu geben.) (Mit den Verstehenskrücken der Ikonographie «purpur = Farbe der Könige; weiß = Farbe der Reinheit; blau = Farbe des Himmels, des Geistes» ist im Bereich der Bildform nichts zu gewinnen, weil sie Fixierungen eher fördern; sonst brauchte der Kitsch nur die ikonographischen Vorschriften zu erfüllen, worin er sich ohnehin meistens mit unschlagbarer Korrektheit ergeht.)

In dem angegebenen Verfahren der Lösung von Fehleinstellungen wird die ausdrucksmäßig schon besetzte Bildfiguration in jene Isolation getrieben, wo sie mit nichts anderem mehr korrespondiert und von daher prinzipiell frei wird für denjenigen Zusammenhang, in dem sie steht: das ist das *Bild*. Deshalb besteht die Unterrichtsaufgabe zweitens darin, die Einzelfiguration auf das Bildgesamt zu beziehen und *von dorthin* den Ausdrucksgehalt bestimmt sein zu lassen. Dieses hier angedeutete Geschehen ist nun keineswegs ein eigener pädagogischer Akt, der durchzuführen oder gar zu zelebrieren wäre, vielmehr sind diese Hinweise nur Argumente für den Nachweis, daß eigentliches Bildverständnis nur in Freiheit gewonnen werden kann und an die unter Punkt 2 genannten sehr realen Voraussetzungen gebunden ist. (Es versteht sich von selbst, daß diese Ausführungen für

«normale» Kinder gelten und die Beseitigung psychischer Fehlformen von der Diagnose angefangen die Mitwirkung von Fachleuten erfordert.) Die Unfreiheit besteht darin, daß die *aus* dem Bildzusammenhang *kommende* Figuration *nicht* wahrgenommen werden *kann* (und dies nicht deswegen, weil Reife oder Lernerfahrungen fehlen), sondern weil sie mit einem vorgängig erlebten Sachverhalt verknüpft ist, der außerhalb des Bildes liegt. Nun soll freilich die Verknüpfung der Bildform mit Erfahrungsbeständen außerhalb des Bildes nicht verhindert werden, denn sie ist eine unabdingbare Grundlage für das Wirken des Bildes in das Leben hinein; aber gerade das wird verhindert, wenn die Bildform selbst nicht in der *von ihr* gegebenen Weise gewürdigt werden kann.

Damit gerät die Verknüpfung der Bildform mit den von ihr gedeckten Beständen in der Realität zu einer Bedeutung, die eigentlich ein eigenes Kapitel über das Verhältnis von Form und Inhalt nötig machte. Jedenfalls muß der Lösung von Fixierungen an eine vorläufige Inhaltlichkeit eine unterrichtlich gesetzte und gewünschte neue Verankerung in der Wirklichkeit entsprechen, wenn die Bildform nicht Selbstzweck und damit sinnlos werden soll.

Schließlich sei darauf hingewiesen, daß die Gestaltpsychologie viele Phänomene des Bildes und der Wahrnehmung untersucht hat; ihre Ergebnisse sind hier, abgestimmt auf kunstunterrichtliche Intentio-

nen, in den morphologischen Aspekten untergebracht worden. Auch die Gestaltpsychologie kommt an ihre Grenzen, wenn die Sinnfrage gestellt wird.

Zu 5: Merkwürdigerweise hat die Form einen Eigenwert, der wahrgenommen und geschätzt wird und der sich ohne oder gegen die Respektierung des vermeintlichen oder wirklichen Bildinhalts durchsetzt. Mit anderen Worten: Es gibt Formen, Bildfigurationen oder ästhetische Objekte, die *vor* aller Befragung ihrer Inhaltlichkeit für gut befunden und akzeptiert werden. Dies kommt der Kunst zugute, wenn mit ihren Formulierungen Inhalte vorgegeben werden, die deswegen (noch) unverstehbar sind, weil es keinen adäquaten Wortschatz oder andere valente Artikulationsmöglichkeiten gibt, die die betroffene Wirklichkeit des Bildes in kontrollierender (bestätigender oder bestreitender) Weise benennen oder darstellen könnten. Dasselbe Phänomen macht den Kitsch so langlebig.

Hier soll keine Diskussion um Kitsch und Kunst vorgenommen werden. Wir stehen wieder vor dem einen Kernpunkt des Bildes, dem Stil, und betonen nunmehr den *Wertaspekt der Form*, welcher eine eigenständige Begründung hat.

Für den Unterricht hat dieser Aspekt eine wichtige Konsequenz: Bilder, deren künstlerische Qualität zweifelhaft ist, sind unter allen Umständen abzuleh-

nen, selbst wenn sie *religions*didaktisch noch so geeignet (bequem) erscheinen; bequem in Hinblick auf die Religion, denn es soll nicht bestritten werden, daß man auch dann immer noch einige Mühe mit dem Bild hat.

Bilder sind nicht nur dazu da, biblische Weisheit oder Offenbarung – wie gehabt – ins Bild zu setzen; sie sind vielmehr auch (und besonders wichtige) Herausforderungen an die Religion, an denen diese sich zu bewähren und zu zeigen hat. Denn der Beitrag, den das Bild für die Entfaltung und Auslegung der Religion in die Welt leistet, besteht darin, daß in der autonomen Entwicklung der künstlerisch/bildnerischen Formsprache die Inhalte neu *ausgesagt* und auf die geschichtliche Situation hin *aussagbar* werden; und das macht die eigenständige Werthaftigkeit der Form aus.

Die Geschichte der Diskussion um die Kunst ist die Geschichte von Wertkonflikten. Wertkonflikte sind nur auf vergleichbaren Gebieten möglich. Eine Bildaussage kann natürlich einer religiösen Aussage widersprechen oder Differenzen beinhalten. Eine *Bildform* kann jedoch *nicht* einer religiösen *inhaltlichen* Aussage widersprechen. In der Verkennung dieser Tatsache liegt eine der Ursachen des Mißverständnisses in bezug auf die Formansprüche an die «christliche Kunst». Wo bestimmte Kunstwerke für den Kirchenraum abgelehnt wurden, liegt die eine

mögliche Legitimation für die Ablehnung im Inhalt des Kunstwerks; ein anderer legitimer Grund für Ablehnung könnte darin bestehen, daß die *Bildform* so schwach ist, daß sie unter den Standard einer angemessenen Liturgie zurückfällt; dann aber läge kein Kunstwerk, sondern eine Fehlform vor. Denn der *Bildform* entspricht auf seiten der Religion (subjektiv) die Frömmigkeit und (in der Gemeinde objektiviert) die Liturgie.

Sofern Unterricht den Auftrag hat, durch die Setzung von Wertkonflikten den Schüler letztlich zu Entscheidungen zu befähigen, darf er einerseits nicht den Weg der Konfliktunterdrückung gehen, andererseits muß er die Hilfen geben, mit denen die Konfliktsituation gemeistert werden kann. Das Bild im Religionsunterricht ist im Hinblick auf die Religion problematisch, weil seine Form und sein ästhetischer Wert Frömmigkeit und Liturgie problematisieren. Nimmt man die *Bildform* ernst, dann sind Konflikte angesichts der Regelformen gegenwärtiger Liturgiepraxis nahezu unausbleiblich. Wo gibt es konstant oder öfters einen Liturgievollzug (geschweige einen Rahmen dafür), welcher der Formhöhe des Bildes von Meister Bertram entspricht? Wo gibt es eine Liturgie, die der Formsprache der gegenwärtigen Kunst entspricht? Wo gibt es eine Liturgie, die positiv auf die Formsprache der gegenwärtigen Kunst einzuwirken vermöchte? Der Lehrer, der auf diesem Gebiet

Hilfen zur Konfliktlösung anbieten will, sieht sich von der gegenwärtigen Liturgie als der verformten Frömmigkeitspraxis der Gemeinde verlassen und darauf verwiesen (das ergibt sich einfach von selbst), den privatisierenden Frömmigkeitsausdruck zu stützen (aber wie?), was zwar nicht an sich unerwünscht ist, jedoch die Kluft zur offiziellen Liturgie vertieft.

Einen bestehenden ästhetischen Wert kann die Religion zu ihrem Schaden zwar ignorieren, aber nicht beseitigen.

Schließlich sei darauf aufmerksam gemacht, daß der Lehrer den angesprochenen Konflikt mit sich selbst ausgetragen haben muß und gelöst haben sollte. Es scheint indessen so zu sein, daß es gegenwärtig für diesen Sachverhalt kaum ein Problembewußtsein gibt oder daß es bisher weitgehend unartikuliert geblieben ist.

Ein weiteres methodisches Problem des Wertaspektes der ästhetischen Bildform ist die alters- und entwicklungsstufengemäße didaktische Begründung für die Darbietung von Bildern oder Bildformen zur Betrachtung. Selbst unter formalen Gesichtspunkten kann das Bild Meister Bertrams schon vom ersten Schuljahr an gewürdigt werden, und es lohnt den Anblick und die Betrachtung noch im Stadium höchster Gelehrsamkeit und reifster Kunstkenntnis.

Das Kind und der Lernende nimmt im Lern- und Betrachtungsprozeß von der Formqualität eines Bil-

des mehr auf, als an morphologisch zu benennenden Beständen nachgewiesen werden kann.

Was man Kindern und Schülern an formalen Kriterien zumuten kann und deshalb zumuten sollte, darüber gibt die Didaktik des Kunstunterrichts Auskunft.

Zu 6: Vergleichsfeld für die Gegenstände auf den Bildern ist die Welt der Gegenstände. Die Gegenstände können genauer oder weniger genau benannt werden; statt Pferd (auf dem Bild Meister Bertrams) kann «Apfelschimmel» gesagt werden, wenn das Tier bekannt ist oder durch das Bild bekannt geworden ist. Die ungenauere Benennung macht Gruppenbildungen (Klassifizierung) möglich. Flugtiere sind hier Fledermäuse und Vögel; Wassertiere sind Fische und Krustentiere; usw. Die Fauna zeigt keine Exoten, nur einheimische Tiere; nicht einmal der biblische Löwe ist unter ihnen; Insekten fehlen völlig. Der Schöpfer tritt als ausgesprochener Rechtshänder in einem Kleid auf, das bei den gegenwärtigen modischen Möglichkeiten nicht nur von der Priestergewandung her verstehbar ist.

Ein Canide (Fuchs, Hund oder Wolf) reißt das Lamm. Über den Einzelheiten des Bildes darf sein gegenständlicher Gesamtzusammenhang nicht übersehen werden. Kinder des zweiten Schuljahres sehen in dem Bild vielleicht «Jesus segnet die Tiere», Schüler des dritten Schuljahres erblicken das Schöpfungsge-

schehen, wenn es im Unterricht schon durchgenommen wurde. In beiden Fällen ist der sofortige und durch keinerlei Einwände oder Vorbehalte gehemmte Zugang zum Bildgegenstand durch vorgängige Abstraktionen aus Wissensbeständen und (vielleicht zum Klischee gewordenen) Bildvorstellungen begünstigt. Sieht man auf das Bild und kennt den dargestellten Vorgang nicht, dann liegt eine Identifikation der Hauptgestalt mit Jesus nicht fern, da alle vaterhaften (eigentlich großvaterhaften) Züge unterdrückt sind und ein (heiliger) Mann «in den besten Jahren» vorstellig wird. Im zweiten Fall ist die Zuordnung der Tiere zur Hauptfigur durch die zugrundeliegende und gekannte «Story» so abgesichert, daß ein Mißverständnis ausgeschlossen wird. Vom Bild aus gesehen sind beide Auffassungen begründet (wenn man nicht die Stellung des Bildes auf dem Altargesamt berücksichtigt). Gestalthafte Identität zwischen Gott-Vater und Gott-Sohn ist auf den vorliegenden Tafeln des Petri-Altars ohnehin angestrebt, wie ein Blick auf die beiden Anfangsbilder zeigt, auf denen der «Sohn» visionär auftaucht. Lediglich auf dem «Verkündigungsbild» schwebt ein gealterter Gottvater in der linken oberen Ecke. – Diese kurze Erörterung kann schon aufweisen, daß die Erfahrungen mit dem dargestellten gegenständlichen Sachverhalt in der abstrahierten und durch andere Medien schematisierten Weise an das Bild herangetragen wurden und daß es

nunmehr einer *Anstrengung* bedarf, das Bild als eine Frage an die schon bestehenden Einsichten über den Sachverhalt aufzufassen.

Für den Religionsunterricht stellt sich das Problem, wie der Schüler zu einer solchen Anstrengung motiviert wird, das heißt, welcher realitätsbezogene Aspekt, der mit dem Bild gegeben ist, die bisherigen Erkenntnisse in Frage stellt, sie überschreitet oder ihnen einen neuen oder stützenden Sinn gibt.

Ob dieses Bild (Meister Bertrams) Anlaß sein könnte oder sollte, moderne Ergebnisse der Wissenschaft über die Entstehung der Welt und Evolutionstheorien zu diskutieren und die Vorstellungen darüber, die frühere Generationen über dieses Thema hatten, weiß ich nicht; letzteres könnte allenfalls am Rande zur Sprache kommen: vor allem dann auch der Distanzierungseffekt hinsichtlich der Gefahren der unzulässigen Anthropomorphisierung, der darin liegt, daß Meister Bertram nur die im mittelalterlichen Deutschland einheimische Fauna aufleben läßt, abgesehen vielleicht von dem großen gezähnten Fisch (Levjathan), der als einziges Tier in der Genesis beim Namen genannt wird.

Gewiß aber ist in dem Bild gegenständlich-inhaltlich und bildhaft anschaulich die Liebe Gottes zu seinen Geschöpfen zur Darstellung gebracht. Daß Gott seine Geschöpfe liebt, ist den Texten zwar auch zu entnehmen: *die Verbalkenntnis wird hier bildhaft gefüllt.*

Übrigens: auch Meister Bertram liebt die Schöpfung. Wer noch?

Zu 7: Wahrscheinlich ist das Raubtier, welches das Lamm reißt, ein Wolf. Denn wie sich der Räuber bildhaft hinter dem Lamm versteckt, muß man an den «Wolf im Schafspelz» denken.

Daß bestimmte bildnerische Zeichen Bedeutung für den Bildinhalt haben, ist die Grundlage jeder Ikonographie. Sicherlich kann man im Unterricht folgende Meinung vertreten: «Der reine Goldgrund, der auf früh- und zahlreichen hochmittelalterlichen Bildwerken anstelle des Landschaftshintergrundes steht, ist das stärkste Darstellungsmittel für den Glaubenshintergrund, auf dem diese Wiedergaben biblischer Geschehnisse allein zu verstehen sind.»² Ebenso sicherlich muß man sich zuerst auf eine bestimmte (am Naturalismus des 19. Jahrhunderts orientierte) Position begeben haben, von der aus man behaupten kann, der Goldgrund stünde *«anstelle»* des Landschaftshintergrundes; (in seiner Konsequenz enthält der Satz die Anweisung, alle Bildhintergründe mit Gold zu belegen, weil sonst die Maler in den Verdacht geraten, nicht genügend Glaubenshintergrund zu haben); denn immerhin ist denkbar, daß zu bestimmten Zeiten oder bei bestimmten Darstellungen

der Raum unproblematisch ist und nicht problematisiert zu werden braucht. Für diesen Fall ist Gold (auf farbigen – und Weiß oder sonstiges Neutrales auf graphischen Bildern –) als Grund deswegen so ideal, weil es mit *keinem* Raumphänomen korrespondiert, da es unmittelbar für sich selbst bzw. für seine Fläche steht. Außerdem ist Gold schön, haltbar, kostbar, dekorativ und technisch relativ leicht zu handhaben und überdies – an diesen Eigenschaften gemessen – verhältnismäßig preiswert.

Rot ist aufgrund bestimmter physiologischer Gegebenheiten für den Menschen eine besondere Farbe, wie jeder weiß, der einmal einem Kind (im richtigen Augenblick) einen roten und einen grünen Ball mit sonst gleichen Eigenschaften zur Wahl gestellt hat. Zu diesem biologisch verankerten und relevanten Phänomen, durch welches Rot sowohl wichtig als auch begehrenswert wird, tritt der fatale Umstand, daß bis zur Erfindung der künstlichen Farbstoffe in der jüngsten Neuzeit selbst die halbwegs lichtechte Rotfärbung von tierischen Spinnstoffen und Geweben (vor allem Seide) außerordentlich schwierig und teuer war. Diese beiden Eigenschaften des Rot als Gewandfarbe, gleichfalls begehrt und teuer zu sein, führte zu einer Reservierung dieser Kleiderfarbe für Privilegierte, das heißt für Imperatoren aller Spielarten. (Von den roten Farbstoffen zur Färbung von Geweben müssen jene unterschieden werden, die

² I. Riedel, Bildinterpretation, München 1969, S. 66.

man zum Malen gebrauchen kann; für diesen Sektor gibt es viel mehr Möglichkeiten, und sei es, daß rote Korallen zermahlen werden.) Das rote Gewand wurde zur gesetzlich geschützten Berufskleidung der Herrscher (wie es immer gesetzliche Kleidervorschriften in der Mode gegeben hat, ob diese sich nun auf die Verwendung von Seide, die Länge der Schleppe oder anderes bezogen). Der Purpur (Dibromindigo) aus der Purpurschnecke ist aufgrund seiner chemischen Eigenschaften fast das einzige haltbare und lichtechte Rot des Altertums zur Färbung tierischer Spinnstoffe und erhält von dieser Tatsache her eher seine Vornehmheit als von ästhetischen Gesichtspunkten; wenn man die ungeheuer komplizierten und langwierigen Webvorgänge bei der Musterung der Stoffe oder die kostbaren Stickereien auf solchen Staatsgewändern in Betracht zieht, dann erkennt man leicht, was Lichteinheit in diesem Falle bedeutet: daß das Rot nicht schon ausgebleichen ist, bevor das Gewand fertiggestellt werden konnte, und daß es wegen des hohen Aufwandes bei der Herstellung auch lange in seinem ursprünglichen Zustand erhalten bleiben mußte. Die Bemerkung I. Riedels:³ «Eine besondere Bewandnis hat es mit der vornehmsten Rotfarbe, dem Purpur. Purpur ist die Farbe des antiken Kaisermantels. Indem man diese Farbe zur

³ A. a. O., S. 55.

Gewandfarbe Christi macht, ... erklärt man Christus zum wahren Herrn der Welt», gerät auf diesem Hintergrund in den Bereich des Sekundären. Der Mantel Gottes auf der «Erschaffung der Tiere» bekommt den Charakter einer mehrfachen Zitierung. Zum einen wird der Mantel als «Herrschermantel» zitiert, zum andern wird der dem Gegenstand «Gott» umgehängte rote Mantel auf dem Bild gegenständlich zitiert, indem er als rote Fläche bildnerisch realisiert wird.

Das Rot auf dem Mantel des Schöpfers unseres Belegs bedarf nicht einer solchen (nur scheinbar) farbsymbolischen, ikonographischen Aufwertung, welche die Farben in «vornehmste» und andere einteilt. Sicherlich kann man auf diesen Aspekt des Bildes hinweisen, jedoch wird damit leicht der Weg zu den eigentlichen Bildqualitäten verlassen. Ursache für die Überbewertung ikonographischer Vorlagen ist das Mißverständnis in der Meinung, eine Ikonographie sei außerhalb von konkreten Bildern zu finden oder gar zu begründen. Die Bilder sind es, die die Ikonographie begründen, und Bilder von einem außerhalb ihres Mediums liegenden System her reglementieren zu wollen, führt zur Stagnation (auch im Raum der Kirche). Verbale Festlegungen wie «Purpur ist das vornehmste Rot» verhindern geradezu, genau auf das Bild zu schauen, weil man schon vorher weiß, was gemeint ist.

Die Ikonographie ist als Hilfsmittel zur Klärung von

Bildbeständen nur dann heranzuziehen, wenn auf dem Bild Figurationen auftreten, die einerseits problematisiert werden müssen und die andererseits ohne ikonographische Datenvorgabe unerklärlich oder widersprüchlich zum erkannten Bildinhalt bleiben.

In unserer Zeit, in der zum Beispiel eine ikonographisierte abstrakte Farbsymbolik (außerhalb des Kirchenraums und der Verkehrsregelung) wie ein Scherzartikel konsumiert wird (gelb = Farbe des Neids, blau = Farbe der Treue), sollte man eher auf die im Bild selbst formulierten ikonographischen Bestände rekurrieren und die bildimmanenten Strukturen ernst nehmen. So scheint mir ein Hinweis auf die Farbverwandtschaft des Inkarnats und der Innenseite des Obergewandes mit den Geschöpfen auf unserem Belegbild eine ikonographische Valenz zu haben, die leichter nachzuvollziehen und zu überprüfen ist als eine Angabe nach der Art: «Blau für die himmlische Herkunft und Rot für die Verwirklichung im Irdischen sind ... die stereotypen Gewandfarben der heiligen Personen.»⁴

Eine andere ikonographische Erfindung Meister Bertrams ist die Zuordnung der Geschöpfe zu den Schöpferhänden: Auf der Seite der Vögel und Fische ist die Hand wie ein Flügel oder eine Flosse geformt, auf der Seite der Säugetiere (rechte Hand) spreizen sich

Zeige- und Mittelfinger wie die Beine der Tiere und auch wie die zum Hören gespitzten Lauscher. Genauer: Die Schöpfung verhält sich nach der Art der Handstellung.

Nur das «arme Schwein» (Eber), das hinter den «Horizont» gesunken ist, berührt die Figur Gottes. Irgendwann sollte natürlich unterrichtlich geklärt werden, was die (christlichen) Symbole (Engelflügel, Heiligenschein, Himmlisches Jerusalem, Lamm Gottes usw.) ikonographisch bedeuten. Diese Klärung sollte aber *nicht im Rahmen einer Bildbetrachtung* erfolgen, sondern in dem von uns hier nicht angesprochenen Sektor der Erläuterung von Schematisierungen, Ordnungshilfen und so weiter, weil am Bild die bildhafte Verwirklichung, nicht aber der abstrakte Komplex interessiert. Bei einer solchen (vorgängigen) Erläuterung werden evtl. auch Bilder herangezogen, dann aber als anschauliche Belege und nicht als Gegenstand der Betrachtung und der Würdigung.

Zu 8: Ob historische Aspekte in die Bildbetrachtung eingeführt werden, hängt nicht zuletzt von den geschichtlichen Kenntnissen und dem Entwicklungsstand des geschichtlichen Bewußtseins der Schüler ab. Jedes Bild kann zur Kunst-, Kultur-, Sitten-, Sozial-, Kirchen- und Staatsgeschichte seiner Epoche in Verbindung gebracht werden. Soll dies geschehen, so ist zu beachten, daß die genannten Geschichts-

⁴ I. Riedel, a. a. O., S. 61.

bereiche zugleich damit auch – vielleicht unerwünscht – problematisiert werden können. Was nützt es, das Bild Meister Bertrams korrekt der Gotik zuzurechnen, wenn der Begriff «Gotik» und sein Inhalt nicht geklärt sind? Andererseits sollte der Hinweis, daß es sich um ein gotisches Bild handelt, dann nicht fehlen, wenn ein außerhalb des Religionsunterrichts erworbenes Verständnis für den Sachverhalt vorliegt und dieses durch seine Erwähnung erweitert und gestützt wird. Viele ikonographische Angaben sind Material der Geschichtskunde.

Der entscheidende, das Geschichtsbewußtsein fördernde und prägende Einfluß, der von der Bildbetrachtung ausgeht, liegt wohl darin, daß die durch das Kunstwerk vermittelten Inhalte ihre Aktualität für die Gegenwart erweisen. Deshalb ist es sicher wichtiger, ein kunstgeschichtlich älteres Bild mit den Augen eines heutigen Menschen zu betrachten als etwa die Fähigkeit erzeugen zu wollen, sich in die Lage eines mittelalterlichen Menschen versetzen zu können.

Zunächst bedarf es einer Befähigung des Lehrers, ein Kunstwerk des Mittelalters, der Antike oder der Neuzeit mit geschichtlichen Aspekten der Gegenwart, auch mit der gegenwärtigen Kunstäußerung, in Verbindung bringen zu können. Das ist die Grundlage dafür, daß der Lehrer bei der begrenzten Aufnahmefähigkeit des Schülers für geschichtliche Phänomene nicht unbewußt und ungewollt eine Barriere für spä-

teres, weitergehendes und reiferes Verständnis aufrichtet. Weil in letzter Zeit immer schon so viele Menschen so gerne auf die (christliche Kunst der) Vergangenheit geschaut haben, fällt es heute so schwer, die «christliche Kunst» der Gegenwart zu schätzen oder gar von der Zukunft viel zu erhoffen.

Meister Bertrams Bild als Manifestation der Geschichte kann – zwar nicht mühelos, aber doch ungezwungen – zur Geschichte und zur Kunst der Gegenwart in Beziehung gesetzt werden (zunächst als Leistung des Lehrers und sodann in bestimmten Veranstaltungen der Erwachsenenbildung; die Voraussetzungen dafür müssen aber durch die richtige Einstellung schon in der Grundschule geschaffen werden); denn das Thema des Bildes ist immer noch aktuell und das Niveau seiner bildhaften Bearbeitung immer noch vorbildlich. Die Beziehungen im einzelnen aufzuzeigen, würde indessen einen eigenen Beitrag erforderlich machen. Eine wichtige Hilfe sind auch hier die morphologischen Aspekte (Punkt 2), deren Artikulation nicht ohne das Auftreten der modernen Kunst und moderner Künstlertheorien zustande gekommen ist.

Zu 9: Die für den Religionsunterricht typischen Kenntnisse und Erkenntnisse sind theologischer Art. Das Bild formuliert nicht nur ursprünglich religiöse Sachverhalte, sondern auch deren theologisch auf-

gearbeitete Aspekte, die meist in Form von Wissen vorliegen oder nach der Analyse des Bildes als Wissen isoliert werden können. Die in Frage kommenden Vergleichbarkeiten liegen im Erkenntnisbereich überhaupt; hier einmal in den theologischen Aussagen des Bildes, in den damaligen und in den gegenwärtigen Theologien sowie in den Aussagen der Bibel; diese Aussagen insgesamt können nun wieder konfrontiert werden mit den Aussagen der Philosophie, der Natur- und Geisteswissenschaften. Gesetzt den Fall, man interpretiert den Petri-Altar so, als ob einer jeden Tafel in der Reihenfolge von links nach rechts ein Tagewerk nach dem 1. Kapitel der Genesis entspräche, dann hat Meister Bertram auf dem fünften Bild das fünfte und sechste Tagewerk unter Auslassung der Erschaffung des Menschen (fand am sechsten Tage statt) dargestellt und die Erschaffung der Vögel und Fische zeitlich hinter die Erschaffung der Landtiere und des Gewürms gerückt. Den zuletzt genannten «Fehler» hat er dadurch korrigiert, daß die von den Luft- und Wassertieren abgewandte Geste des Schöpfers die Vögel und Fische in einem aus dem Schöpfungsgeschehen «entlassenen» Zustand zeigt.

X Zu 10: Die religiösen Aspekte sind neben den theologischen die fachspezifischen des Religionsunterrichts.

Der Wertaspekt der Bildform wurde schon erörtert und mit der Frömmigkeit und der Liturgie in Zusammenhang gebracht.

Die im Religionsunterricht zur Betrachtung anstehenden Bilder sollten als Zeugnisse für den Glauben, vorgestellt in der Form eines Bildes, gewürdigt werden können.

Das Bild Meister Bertrams ist ein Preislied auf den Schöpfer und die Schöpfung. Wer stimmt mit ein? – doch wohl nur der, der sich die Töne und die Stimmen des Bildes zu eigen macht, indem er sie in ihrer konkreten Besonderheit betrachtet und erfährt.

Die voranstehenden Erörterungen erlauben es nun, einige methodische Hinweise in der Art von Regeln zu formulieren:

1. Im Religionsunterricht dürfen *nur Bilder in die Betrachtung* eingebracht werden, die zweifelsfreie Kunstwerke sind.

Gewiß kann man in diesem Bereich nichts von außen reglementieren. Aber zwei Faustregeln kann man für die Auswahl geben: Wenn ein älteres Werk (älter als zwanzig Jahre) vorliegt, dann sollte es selbst oder der Künstler, der es gemacht hat, in der (seriösen) Kunstgeschichte (zum Beispiel Kindlers Lexikon der Kunst) vorkommen. Handelt es sich um ein jüngeres Werk (jünger als zwanzig Jahre) und kommt es selbst oder sein Autor (noch) nicht in der Kunstgeschichts-

schreibung vor, dann sollte der unterrichtende Lehrer selber absolut davon überzeugt sein können, daß das betreffende Werk *unter dem Gesichtspunkt der Kunst* für den Religionsunterricht wertvoll ist.

2. Der Lehrer sollte vor der Besprechung des Bildes mit der Klasse für sich eine möglichst genaue Formanalyse vorgenommen haben und dabei auf dem Bild etwa doppelt so viele Formbeziehungen entdeckt haben, wie ich sie als Belege an Meister Bertrams Bild vorgewiesen habe (sonst ist das Bild zu arm). Es ist nicht nötig und nicht möglich, auf jeder Entwicklungsstufe *alle* Formbeziehungen zur Sprache zu bringen.

Der Religionslehrer sollte in diesem Sektor der Bildbetrachtung die Terminologie und Methode des Kunstunterrichts zur Geltung bringen, indem er die Schüler eventuell durch handgreifliches Zeigen auf einen Bildzusammenhang hinweist und fragt, wie dieses Phänomen im Kunstunterricht genannt und geordnet wird.

Ein gewisser Kontakt unter den Fachlehrern ist fast unumgänglich.

Auf einem guten Bild sind alle Formzusammenhänge untereinander und gemeinsam auf die Sinnmitte des Bildinhalts bezogen. Deshalb kann das Bild von jeder formalen Teilstruktur (Farbe, Linien- oder Flächengerüst) her angegangen werden. Am besten geht man von denjenigen Strukturen aus, die die Schüler schon

wahrnehmen und benennen können. Das ist je nach Entwicklungsstand und vorausgegangenem Kunstunterricht von Klasse zu Klasse verschieden. Der Lehrer darf darauf vertrauen, daß sich auf dem Kunstwerk jede Teilstruktur sinnvoll mit allen anderen verbinden läßt. Der Zweck einer Bildbetrachtung wird verfehlt, wenn dem Schüler die Annahme einer Formstruktur zugemutet wird, für die er noch nicht reif oder ausgebildet ist (zum Beispiel die Inanspruchnahme der Farbunterscheidung nach der Farbtemperatur für die Bildinterpretation *vor* dem elften Lebensjahr und *vor* entsprechenden Farbübungen im Kunstunterricht; natürlich kann ein methodisch versierter Lehrer die Schüler leicht zum Nachreden – Verbalismus – bringen). Der Religionslehrer sollte es nicht nötig haben, in dem Bereich der Formdifferenzierung kunstunterrichtliche Aufgaben wahrzunehmen und dortige Versäumnisse ausbügeln zu müssen.

3. Die technischen Bedingungen und Gegebenheiten der betrachteten Kunstwerke sollten nicht problematisiert werden.

4. Die sachliche Formanalyse geht methodisch jeder *Herausforderung* emotionaler Stellungnahmen voraus. Wenn Schüler «voreilig» in diese Richtung zielende Beiträge bringen, dann sollten diese zwar angenommen, aber zunächst stillschweigend ignoriert werden, da auch eine Zurückweisung den angesprochenen Komplex emotional aufladen kann, wo es

doch zuerst um eine möglichst entlastete Offenheit für die vorliegende konkrete Bildform geht.

5. Bei der Auswahl von Bildwerken für die einzelnen Altersstufen ist zu beachten, daß auch oder sogar vor allem in den *formalen* Beständen Anknüpfungspunkte am Verständnis des Schülers für wenigstens einige

Formzusammenhänge tatsächlich gegeben sind. Das Bild sollte die Schüler nicht mit einer total neuen Formsprache überfallen und dann durch eine *nicht aus dem Bild entwickelte Inhaltlichkeit* erst gerechtfertigt werden müssen. Jedes Kunstwerk übersteigt an Formenreichtum den bewußten Formhorizont des Betrachters (sonst könnten an den ältesten Bildern nicht immer wieder von Generation zu Generation neue Entdeckungen gemacht werden). Das zu betrachtende Bild muß demnach für den Schüler einerseits einen Bestand leicht einzuordnender Formgegebenheiten vorweisen können und andererseits den Anreiz bieten, in tiefere Formzusammenhänge einzudringen.

So nur lernt der Schüler die Form zu schätzen.

Der Religionslehrer täte gut daran, mit seinem Fachkollegen von der Kunst gelegentlich darüber zu sprechen, ob das vorgesehene Bild nach dem Stand der Kunsterziehung für die Klasse geeignet sein könnte. Ein Bild kann in einer Stunde «erledigt» werden, und dann ist es erledigt. Wenn aber eben möglich, sollte das Bild den Schülern für längere Zeit immer wieder

wortlos vor Augen stehen. Nach einiger Zeit sollte gefragt werden, ob noch etwas Neues an ihm entdeckt worden ist.

6. Bilder können im Hinblick auf ihre Form und ihre Einzelformen besprochen werden, aber auch hinsichtlich der auf ihnen dargestellten Gegenstände. Das meist übliche spontane Aufzählen der erkannten Sachverhalte hat mehrere Aspekte: Erstens liegt ihm eine Art «Wiedersehensfreude» zugrunde, wie man sie immer empfindet, wenn man in einer fremden oder neuartigen Umgebung etwas Bekanntes trifft. Damit ist zweitens eine gewisse Entlastung gegeben, die es leichter macht, auf das fremde Bild einzugehen. Im dritten Aspekt hingegen müssen Bedenken laut werden, die darin bestehen, daß vielleicht über dem Bekannten das Neue des Bildes übersehen wird; und auch in der Tatsache, daß das «Bekannte» auf dem Bild in neuen Zusammenhängen steht und deswegen wenigstens teilweise eigentlich als Unbekanntes angesehen werden müßte. Viertens endlich verführt das vorschnelle Benennen dazu, «durch das Bild hindurch» direkt auf die vermeintlichen Gegenstände zu blicken, wobei die Gegenstände in jenen aus anderen Medien stammenden Formulierungen und Schematisierungen verbleiben, ohne durch das vorliegende Bild modifiziert zu werden. Das möglichst genaue differenzierende Benennen und Ordnen der Gegenstände auf dem Bild, welches ohne Inanspruchnahme

des formanalysierenden Vorgehens nicht gelingen kann, hilft den genannten Übelständen ab.

Deshalb wird man nicht den methodischen Rat geben können, am Anfang einer Bildbetrachtung zunächst die erkennbaren Gegenstände herzählen zu lassen; man wird es aber auch nicht unterbinden sollen. Die methodische Hilfe wird der Lehrer dadurch geben, daß sein Unterricht einen sich ~~dialektisch-fördernden~~ Prozeß von Form- und Gegenstandserkenntnis in Gang bringt, bei dem dieselben Phänomene in mehrfachen Durchgängen in immer neue Beziehungen gesetzt werden.

7. «Es versteht sich ... von selbst, daß wir den Bildern nur das zu ihrem Verständnis unerläßliche Minimum an historischen und ikonographischen Angaben beifügen.»⁵

8. Die Klärung notwendiger ikonographischer und historischer Phänomene sollte tunlichst außerhalb der Bildbetrachtung erfolgen.

9. Bei der Betrachtung von Bildern ist zu beachten, daß Kunstwerke die Geheimnisse des Glaubens eher wahren und bergen als entblößen, wogegen Theologien auf Entschleierung aus sind. In den Kunstwerken finden wir beide mit abgestufter Valenz: *primär die Bewahrung des Glaubensgeheimnisses, die sich nur im Mitvollzug der Bildgestalt auswirkt*, und sekun-

där die Mitteilung zeitgenössischer theologischer Ansichten, Spekulationen und deren Dogmatisierungen. Die *hier* sekundären theologischen Komponenten können aus den Bildern herauspräpariert werden, was für den Religionsunterricht sicher von großer Wichtigkeit ist, mit Bildbetrachtung aber nichts mehr zu tun hat.

10. In der Bildbetrachtung leistet das Bild *seinen* Beitrag, dem Bibelwort Fülle zu verleihen. Die Bildbetrachtung ist ein Gebet mit den Augen.

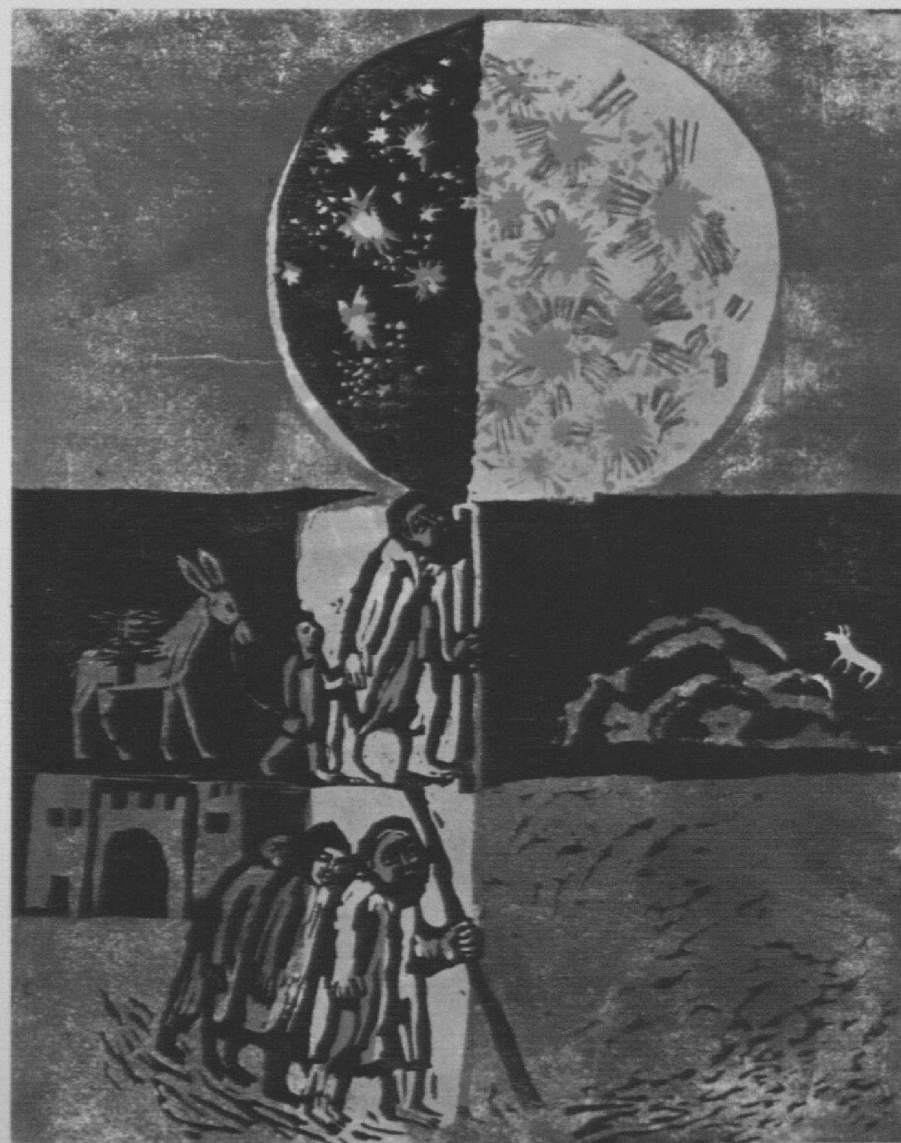
Am Schluß sei ein Wort zur Erfolgskontrolle gesagt. Ob der Unterricht seinen Zweck erfüllt hat, kann man nicht damit kontrollieren, ob die Stunde «gelaufen» ist, das heißt, nicht unmittelbar. Die Hinführung der Schüler zur Kunst ist ein Prozeß, der sich über die ganze Schulzeit bis ins Erwachsenenleben hineinzieht. Ohne Mithilfe des Kunstunterrichts ist nichts für die Religion zu gewinnen; es ist eher zu befürchten, daß das Bild als ein Instrument des Religionsunterrichts verbraucht wird, um die Geheimnisse der

⁵ I. Riedel, Bildinterpretation, München 1969, S.92.

1a Meister Bertram, Erschaffung der Tiere, Kunsthalle Hamburg.
1b Thomas Zacharias, Abraham, Glaubensbuch für das 3. und 4. Schuljahr, Patmos Verlag, Düsseldorf.



1a



1b