Liebe*r Leser*in,

dies ist eine Zweitveröffentlichung folgender Originalpublikation:

Gärtner, Claudia
'Da kann man mehr hinein interpretieren... Außerdem ist es eine schöne Abwechslung'; Fallstricke und Herausforderungen ästhetischen Lernens
in: IRP Impulse 2012, Heft 1, S. 10–15
Freiburg im Breisgau: IRP Freiburg 2012

© IRP Freiburg 2012

Ihr IxTheo-Team

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN

UNIVERSITÄTSBIBLIOTHEK

„Da kann man mehr hineininterpretieren… Außerdem ist es eine schöne Abwechslung.[1]“

Die Autorin
Dr. Claudia Gärtner ist seit Oktober 2011 Professorin für Praktische Theologie an der TU Dortmund.

Fallstricke und Herausforderungen ästhetischen Lernens

1. Ästhetisches Lernen – ein prosperierendes und wachsendes Feld

Es ist noch nicht lange her, dass sich Generationen von Schülerinnen und Schülern naserümpfend über hektografierte Zettel beugten: ein strenger Geruch, leicht verschwommene Buchstaben, nicht korrigierbare Tippfehler und eng beschriebene Zeilen prägten Arbeitsblätter in der Schule. Grafiken und Bilder wurden mühselig über Wandkarten oder Bildtafeln anschaulich gemacht. Lernen mit Bildern war nicht alltäglich.

In nur wenigen Jahren hat sich ein *iconic turn* (nicht nur) in der Schule vollzogen. Es gilt als ungeschriebenes Gesetz in der Gestaltung von Lehrmaterialien, dass eine Doppelseite zumindest ein auflockerndes visuelles Objekt enthält. Dahinter steckt eine zweischneidige Erkenntnis. Zum einen bietet visuelles Lernen lerntheoretisch fundierte Stärken, die sich grob wie folgt zusammenfassen lassen: Bilder wirken motivierend und fördern teilweise auch eine emotionale Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. In Bildern wird simultan eine hohe Dichte an Informationen den Lernenden angeboten. Und durch Bilder wird Gelerntes in der Regel besser memoriert.[2] Zum anderen ist die visuell anschauliche Gestaltung von Materialien und Unterricht auch von der Erkenntnis *aesthetic sells* geleitet. Ein aufgehübscht, abwechslungsreich gestyltes Angebot verkauft sich gut – im Geschäft wie auch im Unterricht.

Vermutlich tragen beide Faktoren zur wachsenden Bedeutung ästhetisch gestalteter Lernformen und -gegenstände bei. Problematisch erscheint mir, dass mit der Beliebtheit und Prädominanz *ästhetischen Lernens* immer mehr verwischt, was genau unter ästhetischem Lernen zu fassen ist. Fallen hierunter farbig illustrierte Texte, reizreduzierte Lernumgebungen, Riech- und Tastübungen auf einem Waldspaziergang, Museumsbesuche, Mandala malen, sinnenhaft gestaltete (liturgische) Feiern oder die praktische Gestaltung von dreidimensionalen Objekten? Wenn man über die Gestaltung, Funktion und Wirkung von ästhetischem Lernen nachdenkt, ist es unabdingbar, in einem ersten Schritt den Gegenstand ästhetischen Lernens zu klären. Denn dass eine Kunsterschließung im Museum andere Lernformen, -ziele und -ergebnisse mit sich führt als der Waldspaziergang versteht sich von selbst. Nichtsdestotrotz wird vielfach *ästhetisches Lernen* verwendet, um hiermit recht einheitlich pädagogisch und didaktisch zu agieren.

Ich habe an einem anderen Ort als grobe Orientierungshilfe in dem Feld des ästhetischen

1) Schülerin, 15 J., befragt nach dem Unterschied zwischen der Arbeit mit Texten und Bildern im Religionsunterricht.
2) Vgl. Peek, Joan: Wissenserwerb mit darstellenden Bildern. In: Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Wissenserwerb mit Bildern : Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen. Bern u.a. 1994, S. 59–94; Paivio, Allan: Mental representation : A dual-coding approach. New York 1986; Petterson, Rune: Aspekte der Verwendung von Bildern in Lehrbüchern. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler 2008, S. 134–145.

Lernens eine Unterscheidung in kunst- und wahrnehmungsorientiertes sowie performativ ästhetisches Lernen eingeführt.[3] Unter ersterem fasse ich Lernen, dass von Kunstwerken ausgeht, wobei die Unterscheidung von Kunst und Bild nicht immer klar zu ziehen ist. *Ästhetik* ist hierbei eng auf den Umgang mit Kunst und Bild fokussiert. *Wahrnehmungsorientiertes Lernen* umfasst Lernformen, die auf eine Schulung der Sinne (*aisthesis*), die bewusste Gestaltung von Welt und Selbst (*poiesis*) sowie die kritische Reflexion und Beurteilung von Selbst und Welt (*katharsis*) zielt. *Ästhetik* ist dabei weit gefasst. Unter *performativ ästhetischem Lernen* wiederum subsumiere ich Ansätze, die insbesondere im Zusammenhang mit der Performativen Religionspädagogik stehen und die ihren Ausgangspunkt zumeist in sinnlich-ästhetischen Objektivationen der konkreten Religion finden. Dabei gehen diese ebenfalls von einem weiten Ästhetikbegriff aus.

Im Folgenden möchte ich mich auf kunstorientiertes Lernen konzentrieren und dabei den Dialog mit der Kunstpädagogik und -didaktik suchen.

2. Neuere Entwicklungen in der Kunstpädagogik

In den 1980er und 90er Jahren kreisten die Debatten in der Kunstpädagogik vor allem um die Konzeptionen zweier Kunstpädagogen: Gunter Otto und Gert Selle. Während ersterer vornehmlich das Bild im Allgemeinen und die Kunst im Speziellen im Blick hatte, widmete sich Selle eher umfassenden, künstlerisch motivierten Prozessen ästhetischer Bildung, die sich nur schwer in das *Korsett* schulischen Unterrichts einbinden lassen. Ottos Ansätze ästhetischer Erziehung zielten hingegen stets auf didaktisch inszenierbare und evaluierbare Prozesse, die verstärkt kognitiv ausgerichtet waren.[4] Entsprechend groß war seine Resonanz im Unterricht – auch die religionspädagogische Bilddidaktik (z.B. von Günter Lange) ist implizit von Ottos Ansatz stark geprägt.

Gegenwärtig zeichnen sich in der Kunstpädagogik zwei Hauptrichtungen ab, die im religionspädagogischen Kontext erst ansatzweise wahrgenommen werden. Eine erste Richtung knüpft an den eingangs skizzierten *iconic turn* an und fragt in Anbetracht einer bildlich konstituierten (Medien-)Welt nach notwendigen Bildkompetenzen. Eine zweite Richtung lässt sich mit dem Stichwort Künstlerische Bildung bzw. ästhetische Forschung charakterisieren.

2.1. Erwerb von Bildkompetenzen

In Anbetracht des *iconic turns* sind umfassende Bildkompetenzen unerlässlich. Bilder sind somit kein Sonderbereich von Lernen und Bildung, sondern Bildkompetenzen werden als konstitutiver Teil der Allgemeinbildung betrachtet,[5] ohne die ein kritisch-reflektierter Weltzugang nicht mehr möglich ist. Der Kunstunterricht ist in diesem Ansatz der vornehmliche und prädestinierte Ort innerhalb institutionalisierter Lern- und Bildungsprozesse zur Einübung in Bildproduktion und -rezeption, wozu andere Fächer ebenfalls ihren Beitrag leisten könnten.

Der Einblick in die kunstpädagogisch herausgestellten Bildkompetenzen ist aus religionspädagogischer Perspektive m.E. in zweifacher Hinsicht von Belang. Erstens ist es für die schulische Praxis relevant zu erkennen, welchen Beitrag der Religionsunterricht zum Erwerb wichtiger Bildkompetenzen leisten kann. Der Religionsunterricht kann sich auch dadurch als ordentliches Unterrichtsfach behaupten. Noch bedeutsamer erscheint jedoch zweitens, dass im Religionsunterricht (und vermutlich nicht nur dort) ein fragwürdiger Bildumgang gepflegt wird, der – so die These – weniger aus den mangelnden Bildkompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer, als aus denen der Schülerinnen und Schüler entsteht. Diese noch sehr ungesicherte These resultiert aus ersten Beobachtungen in einem Forschungsprojekt, das der Funktion und Wirkung von Kunst im Religionsunterricht nachgeht.[6] Demnach begrüßt die Mehrheit der Jugendlichen den Einsatz von Bildern, da diese abwechslungsreicher, angenehmer und leichter als Texte zu deuten seien, wobei jede und jeder eine eigene Meinung haben könne und es kein *richtig* und *falsch* gäbe. Diese Beobachtungen korrelieren mit Ergebnissen aus der psychologischen Lernforschung, wonach Bilder häufig unterkomplex wahrgenommen werden, ohne dass dies den Betrachtenden bewusst ist.[7] Da Bilder in ihrem Potenzial unterschätzt werden, wird zugleich eine geringere mentale Anstrengung in deren

3) Vgl. Gärtner, Claudia: Ästhetisches Lernen – eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe, Freiburg/Basel/Wien 2011, S. 51–104.
4) Vgl. ausführlich Gärtner, Claudia: A.a.O., S. 107–129; Franke, Annette: Aktuelle Konzeptionen der Ästhetischen Erziehung. München 2007, S. 111–121.

5) Vgl. Zülch, Martin u.a.: Die Welt der Bilder – ein konstitutiver Teil der Allgemeinbildung (BDK-Materialien Bd. 7). Hannover 2001; Kirschenmann, Johannes u. a. (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006.
6) Dabei handelt es sich um ein von der DFG gefördertes Netzwerk zur „Funktion und Wirkung von Kunst im Religionsunterricht". Das im Titel angeführte Schülerinnenzitat entstammt einem Teilprojekt dieses Netzwerks.
7) Weidenmann, Bernd: Lernen mit Medien. In: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie : Ein Lehrbuch. Weinheim/Basel 2006, S. 423–476, bes. S. 450 (mit weiterer Lit.).

Abb. 1: Pressefoto: Michael Triegel mit seinem Porträt von Papst Benedikt

Pressefoto: ddpimages/dapd/Sebastian Willnow

Erschließung gesetzt. Erforderlich sei daher „ein bestimmtes Niveau an Vorwissen und Bildlese-Fähigkeit [...], um aus den vorhandenen Illustrationen die relevanten Informationen zu erkennen, zu verstehen und zu integrieren"[8]. Im Dialog mit der Kunstpädagogik kann die Religionspädagogik erschließen, welche – auch domänenspezifischen – Bildkompetenzen für einen religionspädagogisch sensiblen Umgang mit Bildern erforderlich sind.

Ich möchte die kunstpädagogisch herausgestellten Bildkompetenzen anhand eines Fotos erläutern, das den Künstler Michael Triegel mit dem von ihm gemalten Papstporträt „Benedikt XVI." (2010; vgl. Abb. 1)[9] zeigt. Hier wird ein Gemälde – als Bild im Bild – in einem (Presse-)Foto integriert. Selbstbewusst schaut Triegel nahe bei seinem Bild stehend in die Kamera. Das Foto ist auf Künstler und Porträt fokussiert, wobei der rote Hintergrund beiden etwas Ehrwürdiges verleiht. Die naturalistische Malweise des Gemäldes sowie die Parallelisierung von Künstler und Porträt suggeriert die Anwesenheit des Papstes selbst, obwohl sein Konterfei deutlich durch den Rahmen vom Ausstellungsraum abgegrenzt wird. Harmonisch fügt sich der Hintergrund des Porträts, eine prachtvoll gestaltete Stuhllehne mit dem Wappen von Benedikt XVI. und einem Granatapfelmuster, in den roten Hintergrund des Fotos ein, wodurch die Bildebenen ansatzweise ineinander überzugehen scheinen. Das Bild ist ein Pressefoto anlässlich der ersten öffentlichen Ausstellung des Papstbildes von Triegel, doch zugleich wird der Maler selbst dabei ins Rampenlicht gerückt. Durch die dargestellten Bildmittel werden Papst(bildnis) und Künstler nahezu parallelisiert. Damit ergibt sich, dass sich Papst(bild) und Künstler quasi gegenseitig auszeichnen und der Glanz des einen auf den anderen ausstrahlt. Dies wird durch die Mal- und Darstellungsweise noch geschärft. Denn Triegel stellt sich damit in die Tradition berühmter Papstporträtisten (z.B. Velázquez, Raffael). Das Foto ist somit zugleich Pressefoto der Ausstellungseröffnung und gegenseitige Adelung von Porträt, Porträtierten und Porträtierendem.

In Anlehnung an die Überlegungen in der Kunstpädagogik[10] möchte ich erläutern, welche

8) Peek, Joan: A.a.O., S. 77.
9) Vgl. Hüttel, Michard (Hrsg.): Michael Triegel : Verwandlung der Götter (Ausstellungskatalog). München 2010; Kunstsammlungen des Bistums Regensburg (Hrsg.): Wirklich? – Michael Triegel : Malerei und Arbeiten auf Papier (Ausstellungskatalog). Regensburg 2010.
10) Vgl. z.B. Niehoff, Rolf: Bildung – Bild(er) – Bildkompetenz(en) : Zu einem wesentlichen Bildungsbeitrag des Kunstunterrichts. In: Ders.; Bering, Kunibert (Hrsg.): Bildkompetenz(en) : Beiträge des Kunstunterrichts zur Bildung. Oberhausen 2009, S. 13–42, bes. S. 38; Bering, Kunibert u. a.: Kunstdidaktik,. Oberhausen ²2006, S. 54f.

Bildkompetenzen sich anhand des Fotos erwerben lassen. Schülerinnen und Schüler können Bilder....
a. ... als komplex gestaltete Phänomene wahrnehmen, untersuchen und gestalten (*bildstrukturale Dimension*): das Foto als gezielt inszeniertes Bild wahrnehmen (Farbgebung, Komposition, Gestik, Mimik),
b. ... als komplexes Form-Inhalt-Gefüge wahrnehmen, untersuchen, deuten und gestalten (*bildinhaltliche Dimension*): Form des Bildes (Parallelisierung von Künstler-Papst, Malstil, Hintergrundfarbe) in ihrer Funktion (wechselseitige Repräsentation, Adelung von Maler, Gemalten) erschließen und deuten,
c. ... unterschiedlicher Sorte und medialer Provenienz rezeptiv und gestalterisch in Wechselbeziehung bringen (*crossmediale Dimension*): Unterschiede, Gemeinsamkeiten der Medien Foto, Gemälde erkennen, (unterschiedliche) Funktion von Malerei, Fotografie und anderen Reproduktionsmöglichkeiten erkennen und reflektieren,
d. ... als durch historisch-kulturelle Kontexte determiniert wahrnehmen, untersuchen und deuten (*bildgeschichtliche Dimension*): Foto mit anderen historischen Papstporträts (z.B. Velázquez, Raffael), neueren Darstellungen (z.B. Francis Bacon) vergleichen,
e. ... interkulturelle Differenzen und transkulturelle Zusammenhänge von Bildern wahrnehmen, untersuchen und deuten (*transkulturelle Dimension*): Foto, Papstporträt mit Abbildungen von hochrangigen Repräsentanten anderer Kulturen, Religionen vergleichen (z.B. von Lidwien van de Ven).

In der Kunstpädagogik finden sich darüber hinaus noch die zwei folgenden Kompetenzen, die m.E. jedoch nicht anhand des Fotos erworben werden können. Schülerinnen und Schüler können Bilder....
f. ... als spezifische Zeichensysteme von anderen spezifischen Zeichensystemen der menschlichen Kommunikation unterscheiden (*komparative Dimension*),
g. ... als subjektiv-biografisch bedingt wahrnehmen, untersuchen und deuten (*biografische Dimension*).

Ein kompetenter Umgang mit Bildern im Religionsunterricht zielt auf den Erwerb dieser Bildkompetenzen, da diese – so die These – für einen Religionsunterricht unabdingbar sind, in dem Bilder mehr sein sollen als die skizzierte angenehme und leichte Abwechslung von der reinen Textarbeit. Darüber hinaus gälte es aber auch zu fragen, ob religiöses ästhetisch orientiertes Lernen noch zusätzlicher domänenspezifischer religiöser resp. theologischer Bildkompetenzen bedarf, die nicht in allgemeinen Bildkompetenzen aufgehen. Dies ist allerdings eine bislang weitgehend offene Frage.[11]

2.2. Künstlerische Bildung bzw. ästhetische Forschung

Während sich die erste kunstpädagogische Richtung auf das Bild allgemein bezieht, so widmet sich die zweite der Bildenden Kunst. Die Bezeichnung *Künstlerische Bildung* verdeutlicht zentrale Akzentsetzungen: erstens einen expliziten Bezug zur Kunst und zweitens ein Bekenntnis zum (subjektorientierten) Bildungsbegriff. Gemeinsam ist diesem – in sich durchaus disparaten[12] – kunstpädagogischen Ansatz, der auch unter ähnlichen Begrifflichkeiten wie *Ästhetische Forschung* zu fassen ist, dass Inhalte, Methoden, Medien sowie fundamentale Begründungen kunstpädagogischer Prozesse analog zu Arbeitsweise und Werkverständnis zeitgenössischer Kunst entwickelt werden. Dabei besitzt die praktisch-ästhetische Gestaltung besondere Bedeutung, die allerdings intensiv mit Phasen der Rezeption, Reflexion und Recherche (auch außerkünstlerischer Aspekte) verwoben wird.

Die zweite Akzentsetzung liegt auf subjektorientierten Selbstbildungsprozessen, indem im künstlerischen Tun und Reflektieren die individuellen Kompetenzen (weiter) entwickelt werden sollen. Ziel ist es, die Heranwachsenden zu selbstverantwortlichem, schöpferischem und selbstbestimmtem Handeln zu befähigen und dem je eigenen Lebenssinn nachzugehen. Lernen mit Kunstwerken im Sinne *Künstlerischer Bildung* ist in diesem Sinne durchaus zielgerichtet. Zugleich lassen sich die offenen ästhetischen Bildungsprozesse in der Regel an keinem eindeutig operationalisierbarem Lernziel messen. Vielmehr ergeben sich breitere Lernzielareale.

Grundlegende These der künstlerischen Bildung ist dabei, dass die genuin künstlerischen Medien und Methoden zu (künstlerischen) Bildungsprozessen anregen. An einem Beispiel möchte ich der These nachgehen, dass Kunstwerke auch religiöse

11) Vgl. erste Überlegungen in Gärtner, Claudia: A.a.O., S. 340–342; S. 360–361; dies.: Visuelles religiöses Lernen – mit oder gegen die medialen Fluten. In: KatBl 136 (2011), S. 211–257, bes. S. 256f.
12) Gärtner, Claudia: Ästhetisches Lernen – eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe, Freiburg/Basel/Wien 2011, S. 130–149; Franke, Annette: Aktuelle Konzeptionen der Ästhetischen Erziehung. München 2007, S. 111–121.

Courtesy Nachlass Anna Oppermann und Galerie Barbara Thumm

Abb. 2:
Anna Oppermann
Umarmung, Unerklärliches und eine Gedichtzeile von R.M.r., 1977–1992
Aufbau im Sprengel Museum Hannover, 1992

Bildungsprozesse anregen, die analog ihren Ursprung im genuin künstlerischen Schaffensprozess nehmen.

Anna Oppermanns Werke sind auf den ersten Blick leicht zugänglich.[13] Ihre Arbeiten bestehen vielfach aus unzähligen Fundstücken, Zitaten, Fotografien, eigenen Zeichnungen oder Malereien (vgl. Abb. 2), die die meisten Betrachtenden an irgendeiner Stelle *packen*. Doch versucht man die Vielzahl der Elemente zusammen zu sehen, dann scheinen die Werke in ihrer Vielfalt zu zerfallen. Ein roter Faden ist nur schwer zu erkennen, Bild und Text stehen vermeintlich unzusammenhängend nebeneinander. Dennoch gibt es eine Grundordnung. Oppermanns Ensembles laufen auf ein Zentrum in einer Raumecke zu. Zumeist nimmt der künstlerische Schaffensprozess auch

Abb. 3:
Anna Oppermann
Anders sein („Irgendwie ist sie so anders ...")
1970–1986
Aufbau im Württembergischen Kunstverein, 2007

Courtesy Nachlass Anna Oppermann und Galerie Barbara Thumm

13) Vgl. ausführlich Gärtner, Claudia: „Paradoxe Intentionen" als ein Modell religiösen Lernens. Zu einem Ensemble von Anna Oppermann, in: KatBl 135 (2010), S. 371–376.

hier seinen Ursprung, z.B. in realen Objekten wie Eicheln, Kastanien, Ästen und Fotografien (vgl. Abb. 3).[14] Aufschlussreich ist, dass nach dem *Finden* dieser Objekte eine *Meditationsphase* folgt, in der sich Oppermann zeichnerisch und assoziativ diesen Objekten nähert. Ihr geht es dabei um eine sinnliche Auseinandersetzung und Konzentration. An diese Phase schließt sich eine Phase der *Katharsis* an, um – nach Oppermann – Unbewusstes herauszulocken, sich zu entkrampfen, Erinnerungen, Erfahrungen und Assoziationen zu provozieren. Zugleich geht es ihr auch darum, sich von überkommenen Klischees der Bild- und Textmotive zu befreien und nicht mit gängigen Vorurteilen belastet zu bleiben. Hiernach folgt eine distanziert-reflektierte Auseinandersetzung mit den Objekten: Oppermann recherchiert im kulturellen Wissensschatz und sammelt Assoziationen und Bezüge zu den entsprechenden Themen. Diese drei Arbeitsschritte lassen sich als Phasen der Konzentration und Öffnung betrachten, ohne dass sie unmittelbar ihren Niederschlag im Werk finden, sondern sind als Vorstudien zu betrachten. Die vierte Phase ist die Gestaltung des Ensembles in einem konkreten Raum. Die Elemente werden miteinander in Beziehung gesetzt, dabei aber auch zusammengefasst und reduziert (analytische Phase). In neuen Räumen verändern sich die Ensembles, sie wachsen und gehen situativ neue Konstellationen ein.

Vielfach lassen sich Assoziationsfelder in den Werken ausmachen wie Liebe, Lüge, Identität und Mythos. Religionspädagogisch könnte man sich somit den Werken über religiös relevante Assoziationsketten nähern, wie bspw. dem Zitat aus „Paradoxe Intentionen" (Zustand Celle) „Ich liebe mich, / ich belüge mich, weil / es mich glücklich macht / und ich würde alles tun, / um mich glücklich zu machen" (Oppermann). Ein alleiniger Zugang hierüber erwiese sich aber als unterkomplex. Oppermann greift komplexer Fragen nach Schein und Sein, Wirklichkeit und Illusion, Täuschung und Lüge auf: über Motive des Spiegels, der perspektivischen Brechung, der (gebrochenen) Übersetzung eines Motivs in ein anderes Medium usw. Gerade in der schier unüberschaubaren Zusammenschau der Perspektiven, der Fragmente, der Assoziationen schimmert etwas von der Komplexität und Paradoxie der Wirklichkeit auf, die zugleich nie fassbar ist. „Die Themen meiner Ensembles beziehen sich auf Probleme des Künstlerdaseins; allgemeiner: auf Daseins- oder Lebensformen, Erkenntnismöglichkeiten (auch über den Bauch), auf Formen menschlichen Zusammenlebens. [...] Die Form des Ensembles ist mein Interaktionsangebot."[15]

Hierin erblicke ich fundamentale Analogien zu religiösen Lernprozessen. Oppermann versteht ihre Werke nicht als Wirklichkeitszugang, als Wahrheitsfindung, sondern vielmehr umkreist und reflektiert sie in *Bildtexten* anschaulich entsprechende Fragestellungen. In ihrem prozesshaften Vorgehen ergeben sich hierbei Konstellationen, die immer wieder neue Aspekte aufscheinen lassen. Erfahrung und Erkenntnis, Wahrheit und Wirklichkeit ist nichts definiert Festschreibbares, sondern ereignet sich raum-zeitlich, ist assoziativ-konstellativ figuriert.

Die vier Schritte zu ihren Installationen beschreibt Oppermann als Meditation, Assoziation, Vernetzung, Analyse und Reflexion – eine Bewegung, die auch religionspädagogisch plausibel erscheint. Religion *lernt* sich heute kaum noch durch die Vermittlung zeitloser Wahrheiten, vielmehr hat sie sich im je individuellen Leben situativ, d.h. raum-zeitlich zu bewahrheiten, ist – wie Oppermanns Arbeiten – kaleidoskopisch gebrochen. Wie in die Ensembles muss man sich in Religion und Glauben verwickeln lassen, diese meditieren, vielleicht auch sprunghaft-assoziativ den religiösen Spuren folgen, um dann immer wieder distanziert-reflektierend an Brüchen, Ungereimtheiten und Fragestellungen herauszutreten. An Oppermanns künstlerischem Tun kann man – ganz im Einklang mit dem Vorgehen der kunstpädagogischen *künstlerischen Bildung* – religiöses Lernen lernen, ein Lernen, das sich als ein assoziatives und systematisches Anwachsen von Tradiertem, individuell Erfahrenem und selbst Entworfenem erweist. So wie im mehrschrittigen methodischen Vorgehen der Künstlerin Assoziation und Analyse, Meditation und Produktion nicht voneinander zu lösen sind, so ist auch in religiösen Lernprozessen Vermittlung und Instruktion, individuelle Aneignung und Transformation ein komplexer, verwobener Prozess.

14) Vgl. Oppermann, Anna, in: Voerkoeper, Ute (Hrsg.): Anna Oppermann : Paradoxe Intentionen. Das Blaue vom Himmel herunterlügen 1988–1992. Brüssel/Hamburg 1998, S. 16.
15) Oppermann, Anna, in: dies.; Hossmann, Herbert (Hrsg.): Anna Oppermann : Ensembles 1968–1984. Hamburg/Brüssel 1984, S. 29.