

Meine Aufgabe als Schulleiter möchte ich deshalb nicht so sehr verstanden wissen als directeur sondern, wie es die Franzosen so elegant und treffend auszudrücken wissen, als animateur.

Sie, meine lieben Schüler dieser Schule aber möchte ich ermutigen, ihre Zeit hier nicht nur passiv abzusitzen, zu verträumen in Utopien oder gar totzuschlagen, sondern dazu zu nutzen, aktiv und kritisch, meinestwegen auch stürmisch, aber sachlich, sich mit der Wirklichkeit, die ihnen in den Unterrichtsstoffen begegnet, auseinanderzusetzen. Sehen sie in der Schule nicht nur den Zwang, der zweifellos auch in den Stoffen, mit denen sie konfrontiert werden, liegt, sondern nutzen sie die einzige Möglichkeit, durch Erziehung und Unterricht zur Freiheit und Selbstverwirklichung zu kommen, die ich ihnen als mündige Bürger in einem demokratischen Staat für die Zukunft wünsche.

¹⁾ Die Beispiele und Aspekte des Gedankengangs entnehme ich dem Aufsatz von F. März, Person und Funktion. Pädag. Rundschau, H 3/4 1968 S. 111 ff.

Einige Probleme der Bildbetrachtung im Religionsunterricht

Walter Schrader

Eine Verständigung 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 Zusammenhang 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 Konvention 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 (d. h. 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 bzw. 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 vollzielen hilft, daß die gegebene Fixierung nicht an den **vorliegenden** Bildbestand gebunden ist. Dazu helfen vor allem die Angebote der morphologischen Analyse. (Eine der hier angeführten Festlegungen mit allen Konsequenzen der Ablehnung begegnete mir bei einer gemeinsamen Betrachtung der „Erschaffung der Tiere“ von Meister Bertram, 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“ usw. 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 sehr reale 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 größter Bedeutung. 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, abgestimmt auf kunstunterrichtliche Intentionen, meistens in den morphologischen Aspekten untergebracht. Auch die Gestaltpsychologie kommt an ihre Grenzen, wenn die Sinnfrage gestellt wird.

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) unverständlich 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 langweilig.

Hier soll keine Diskussion um Kitsch und Kunst vorgenommen werden. Wir stehen vor dem 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 abzulehnen, selbst wenn sie religionsdidaktisch 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 (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 etwa eines 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 bzw. daß es bisher weitgehend unartikuliert geblieben ist.

Dem Benziger-Verlag danken wir für sein Einverständnis, diesen Beitrag als Vorabdruck aus dem demnächst erscheinenden und von Günter Stochel herausgegebenem Buch „Das Bild im Religionsunterricht“, Reihe Unterweisen und Verkündigen, Band 12-zu veröffentlichen.

DOKUMENTATION

Aufgaben der Erziehung im Elementarbereich

Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums

Das Bundesjugendkuratorium hat in seiner Sitzung am 28./29. April 1971 den Bericht seines Ausschusses entgegengenommen, der den Auftrag hatte, den Elementarbereich in seinen Bezügen zur Jugendhilfe zu untersuchen. Es verabschiedete daraufhin folgende Stellungnahme:

1. Das Bundesjugendkuratorium begrüßt, daß die bisherigen Stiefkinder der Bildungspolitik, Kindergarten und Grundschule – fortan Elementar- bzw. Primarbereich genannt – in ihrer entscheidenden Bedeutung gewürdigt und zum Gegenstand einer umfassenden langfristigen Bildungsplanung gemacht werden.
2. Schon bisher ist es gesetzlicher Auftrag der Jugendhilfe nach dem Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG),
 - Eltern in Fragen der Erziehung zu beraten,
 - das Recht der Eltern, die Grundrichtung der Erziehung zu bestimmen, zu gewährleisten,
 - das Recht des Kindes auf Erziehung zu sichern,
 - die für die Erziehung der Kinder erforderlichen Einrichtungen bereitzustellen.
3. Die frühkindliche Erziehung vor Eintritt in die Schule muß als Kontinuum gesehen werden.

Dies bedeutet, daß die Erziehung in außerfamiliären Einrichtungen die Erziehung im Elternhaus ergänzen und erweitern soll. Das erfordert eine enge Kooperation zwischen Eltern und Erziehern. Elternbildung und Elternberatung gehören deshalb zu den unerläßlichen Aufgaben jeder Erziehung im Elementarbereich. Dazu gehört auch die Förderung von Elterninitiativen.

4. Das Bundesjugendkuratorium stellt zum Elementarbereich und dessen Verhältnis zum Primarbereich grundlegend fest: