

„Nicht die Zeit macht uns fertig, sondern das Tempo.“

Die Kunst als retardierendes Element im Religionsunterricht

1. Abseits der Schnelllernwege

Wir leben in einem Dilemma: Einerseits wächst das Maß an verfügbarer freier Zeit, andererseits muß in der verbleibenden Arbeitszeit immer mehr geleistet werden. Diese Aussage gilt nicht nur in der Arbeitswelt, sondern genauso auch in der Schule. Man denke nur an jene Bestrebungen, die die Schulzeit im Gymnasium um ein Jahr verkürzen und gleichzeitig das Stoffpensum erhöhen wollen. So versucht man, trotz Einsparungen an Zeit immer noch und sogar noch besser der originären Aufgabe der Schule gerecht zu werden, den Schüler auf sein Leben in der Gesellschaft vorzubereiten. Die Schlagworte „Erziehung“ und „Bildung“ stehen stellvertretend für diese Zielvorstellung.

Erzogen und gebildet wird in der Praxis der Schule letztlich auf der Mikroebene der je einzelnen Schulstunde. Objektiv stellt man diesen Prozeß am Stundenmodell dar, dessen geistigen Hintergrund ein Input-Output-Modell bildet. Es spiegelt die Meinung, dass jedes der angestrebten Ziele dann erreicht werden kann, wenn man den Schüler nur richtig motiviert. Man regt beim Schüler einen bestimmten Lernreiz an (Input) und erzeugt letztendlich ein neues Verhalten (Output). Im Sinne dieses Modells ist das mit der rigiden Vorausplanung von Zielen, Zeitphasen, Lernschritten, Verhaltensanweisungen und Schüleräußerungen verbunden.

Doch dieser Vorgang ist problematisch. Der genau aufgezeichnete Unterrichtsverlauf kann sich selbst behindern, denn er beruht auf unserem ökonomisch-industriell geprägten Zeit- und Leistungsverständnis. Es fordert „das Lernen im Gleichschritt, objektivierende Verfahren der Leistungsbewertung, rigide Zeiteinteilungen, unabhängig von Lebensalter, Lebensrhythmus, Jahreszeit und Inhalten, die Angst des Lehrers, nicht voranzukommen und die Angst der Schüler nicht mitzukommen usw.“¹. Ein Lernen in diesem geistigen Umfeld bezeichnet die Psychologie als „konvergierendes“ (zusammenlaufendes) Lernen. Horst Rumpf formuliert das eindrucksvoller, wenn er das als „Schnellernwege“² bezeichnet: Maximale Lernerfolge in kürzester Zeit mit höchstem Tempo, eine Art Fließbandbildung. Dahinter steckt die Anfrage an das gegenwärtige Bildungssystem, ob es genügt, den Schüler – ähnlich einem Computer – mit Informationen zu versorgen, der sie automatisch verarbeitet und am Ende das gewünschte Ergebnis bereithält. Die eigentliche Intention von „Lernen“ verflacht zur gedankenlosen Routinebewältigung des Alltages.

Das ging lange Zeit mehr oder weniger gut. Inzwischen wächst einerseits jedoch die Einsicht, dass nicht alles zu vertakten und zu beschleunigen ist. Man spricht sogar schon von einer „globalen Beschleunigungskrise“³. Und andererseits zeigen sich in den vielen Bereichen gesellschaftlicher Vollzüge, dass unsere Schüler mit dem ange-

¹ Hilger 1993, 264.

² Rumpf, 21 u. ö.

³ Decker, 22.

paukten Wissen den modernen Anforderungen nicht mehr gewachsen sind. Ihnen fehlen Kreativität, kommunikative Strukturen, Visionen, Risikobereitschaft für das Neue, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit.

Die neueren didaktischen Bestrebungen vertreten mittlerweile die Einsicht, dass Bildung Zeit braucht, weil Bildung ein langsamer Prozeß ist. „Bildung ist nicht mit industriellen Produktionsprozessen zu vergleichen, sondern auf menschliche Entwicklungsrhythmen angewiesen und läßt sich nicht automatisieren und computerisieren. Bildungsprozesse lassen sich auch nicht vertakten im Sinne eines kollektiven und linearen Gleichschritts. Bei Bildungsprozessen können die Umwege und Rückschritte, die umkreisenden Bewegungen, die Prozesse des Verwirrens und Entwirrens, die Blockade und der Widerstand wichtiger sein als das gleichmäßige Fortschreiten. Wenn Bildung verbunden sein will mit der Entwicklung von Subjektivität, dann braucht der eigene Bildungsweg auch individuelle und nicht normierte Zeiten.“⁴

Inzwischen mehren sich jene Stimmen, die in diesem Sinn ein Lernziel „Langsamkeit“ fordern, die gewollte produktive Verlangsamung des Wahrnehmens, des Denkens, des Verarbeitens und des Reagierens im schulischen Lernen. Hilger stellt dazu folgende Behauptung auf: „Eine gewollte Verlangsamung im Lehr-Lern-Prozeß ist letztlich effektiver und produktiver als ein Lehren und Lernen, das möglichst viel, möglichst schnell ohne Umwege und ohne allzu viel Kraftanstrengung erreichen will“⁵. Eine solche Verlangsamung ist dann produktiv, wenn sie neue und andere Wahrnehmungen und Erfahrungen und Lernwege ermöglicht, weil sie eine Unterbrechung der glatten und zu schnellen Lernwege provoziert.⁶

Im gegenwärtigen Rahmen der „Institution Schule“ löst die Forderung nach Langsamkeit Unbehagen aus, eben weil sie im unmittelbaren Gegensatz zu unserer gegenwärtigen Zeit- und Arbeitseinstellung des schnellen Reagierens und Verarbeitens steht. Vielleicht wird sie sogar als „Kriegserklärung“ an das überkommene Lehrsystem gewertet. Schließlich gilt nach wie vor die Meinung, dass Langsame Staugefahr verursachen: „Für sie müssen besondere Reservate oder besondere Lehranstalten eingerichtet werden“⁷. Vor diesem Hintergrund wird klar, dass die Berechtigung der Forderung nach Langsamkeit auch begründet werden muß. Deswegen soll im Folgenden zuerst das Wesen unserer Wahrnehmung genauer betrachtet werden. In einem weiteren Schritt muss die Frage gestellt werden, inwieweit die Kunst auf die „Wahrnehmungsroutine“ einwirken kann. Zuletzt läßt sich zeigen, wie die durch Kunst erzeugte produktive Verlangsamung im Denken den Menschen offen für das Andere, das Fremde und Neue werden läßt und wie es ein sinnenhafteres und sinnvollerer Lehren und Lernen zugunsten der Identität und der Ganzheitlichkeit der im Unterricht zusammentreffenden Personen fördern kann.⁸ Schule braucht neben dem derzeit praktizierten konvergierenden Lernen die Ergänzung durch das sogenannte „divergierende“, das auseinanderlaufende Lernen. Mit dieser Lernform verlassen wir die Schnelllernbahnen,

⁴ Hilger 1993, 268.

⁵ Ebda., 271.

⁶ Vgl. ebda., 271.

⁷ Hilger 1994, 21.

⁸ Vgl. Hilger 1993, 272.

öffnen unseren Blick für die Weite menschlicher Wissenslandschaften und nehmen uns die Zeit, sie zu erkunden und neue Welten zu entdecken.

2. Das Wesen der Wahrnehmung

Was ist Wahrnehmung? Wahrnehmung ist ein Prozeß, bei dem ein einlaufendes Signal auf vielfältige Weise transportiert wird. Funktional gesehen dient die Wahrnehmung der Informationssammlung und schafft so die Voraussetzungen zu einem situationsangemessenen, überlebenstüchtigen Verhalten.⁹

Wahrnehmung beginnt damit, dass jeder Gegenstand zunächst sensorisch registriert wird. Anschließend werden auf der Stufe der Wahrnehmung im engeren Sinne die Informationen zusammengefaßt und zu Perzepten organisiert. Diese Perzepte werden schließlich auf der Stufe der Klassifikation identifiziert und kategorisiert.¹⁰ Uns interessiert vor allem die Stufe der Wahrnehmung im engeren Sinne, weil sie im wesentlichen einer unbewußten Arbeit des Gehirns zugeordnet ist. Bei der Organisation von Gegenständen spielen sogenannte „Wahrnehmungskonstanten“ eine wichtige Rolle. Sie befähigen den Menschen, Gegenstände als von beständiger Größe, Form und Position wahrzunehmen. Damit schafften sie eine wichtige Erkennungssicherheit, weil sie innerhalb der vielfältigen veränderlichen Reize die stabilen, unveränderlichen Merkmale herausfiltern. Im Zuge von sogenannten „Top-down-Prozessen“, die Gedächtnis, Motivation und Persönlichkeitseigenschaften heranziehen, erhalten die wahrgenommenen Gegenstände eine Bedeutung.¹¹ „Abstrakte Gedanken, vorhandenes Wissen, Glaubens- und Wertsysteme und andere Aspekte der höheren geistigen Prozesse einer Person kontrollieren, wie eintreffende Reize behandelt werden und bestimmen sogar, was „relevant“ genug ist, um überhaupt bemerkt und verarbeitet zu werden.“¹² Zur Wahrnehmung wird der Begriff hinzugefügt, zu den Fakten die Bedeutung.

Wenn der Mensch wahrnimmt, ist er mit all seinen Sinnen, den optischen, den akustischen, mit Stellungs- und Lagesinnen und weiteren Sinnen aktiv. Ganzheitliche Wahrnehmung ist für uns Menschen überlebenswichtig. Nur über eine aktive Auseinandersetzung mit den auf ihn einwirkenden Reizen erhält der Mensch Informationen über Abweichungen von seinen lebensnotwendigen Sollwerten und kann darauf in passender Weise reagieren. Man spricht hier von einer primären Bedürfnisbefriedigung. Wahrnehmung dient also zuallererst der unmittelbaren Situationensbewältigung. Durch weitere Lern- und Denkprozesse, die sich der Mensch in langen Zeitläufen der Evolution erwarb, kann der Mensch über die Wahrnehmung längerfristige Weltbilder aufbauen. Wenn er sich im Rahmen dieser Weltbilder bewegt, benötigt er nur noch bedingt Außenreize für seine Denkprozesse.

⁹ Vgl. *Dörner-Selg*, 104.

¹⁰ Vgl. *Zimbardo*, 188.

¹¹ Vgl. *ebda.*, 190.

¹² *Ebda.*, 181.

3. Adaptive Wahrnehmung und Wahrheit

Dieser Zusammenhang zwischen der ganzheitlichen Wahrnehmung und dem lern- und denkerzeugten Weltbild macht die eigentliche Problematik deutlich, die das Lernen allgemein und besonders in der Schule bestimmt: Das Denken erfordert wahrgenommene Inhalte, um sie zu verknüpfen. Das Denken ist jedoch nur bedingt auf die verfügbaren Wahrnehmungen angewiesen, nur noch wenige Außenreize genügen, um ein einigermaßen stimmiges Bild von der Außenwelt zu erhalten. In unserem Zusammenhang bedeutet Denken also auch die Möglichkeit zur Abkoppelung von der Ganzheitlichkeit der Wahrnehmung. Man kann sich diesen Vorgang leicht bewußt machen, wenn man z.B. an eine Zitrone denkt: Man sieht und schmeckt sie förmlich, das Wasser läuft einem im Munde zusammen.

Wir können also auf die externe Erprobung verzichten, indem wir auf interne Strukturen, die aus Erfahrungen und Findestrategien bestehen und ein hinlänglich brauchbares Abbild der Realität gestatten, zurückgreifen.¹³ Wahrnehmung geschieht dann nur noch rein kognitiv ohne wirklich motivierende, d.h. ohne ganzheitliche Außenreize - und das ist die Krux des schulischen Lernens. Denn das beschworene Lehrziel aller Fächer, die von Schülern und Lehrern auch nur halbwegs ernstgenommen werden, ist das möglichst perfekte Beherrschen des lehrplanmäßig vorgegebenen Stoffes. Darauf werden alle Energien verwendet. „Der Mangel der Schul-Belehrung liegt nicht daran, dass die Lehrer zu wenig wüßten, dass sie ihre Erkenntnisse nicht anschaulich und verständlich genug „weitergeben“ könnten. Der Mangel an Schulbelehrung liegt an der falschen Lehrintention.“¹⁴ Oft sehen die Lehrer ihre eigentlichen Aufgabe nur darin, möglichst viele Informationen weiterzugeben, die mit den Problemen unserer Wahl, unseres Berufs und unseres Lebens zusammenhängen. Schüler werden dann zu „Prothesen für rein kognitive Entschlüsselungs- und Übersetzungsoperationen“¹⁵. Weil dem Schüler kognitiv alles so korrekt entschlüsselt - vorgekaut - wurde, gewinnt er eine trügerische Vertrautheit und Nähe zu den in der Schule gelernten Inhalten. Aber: Auf ein richtiges Ergebnis kommen 1000 Fehlversuche, so lautet eine wichtige Aussage! Der Schüler erlebt nur die Konfrontation mit einem Ergebnis, das der Lehrer bereits vor ihm und stellvertretend für ihn gezogen hat. Die Erkenntnisse jedoch, die Höhen und Tiefen, die in der Vorbereitung seiner Unterrichtsstunde stecken, die kann der Schüler nicht nacherleben, weil ihm die unmittelbare Auseinandersetzung fehlt.

Wie gesagt: Eine kognitive Verarbeitung allein genügt nicht. Der Schüler braucht die unmittelbare Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff. Nur das könnte ihm eigene, neue Erfahrungen und Erkenntnisse ermöglichen.¹⁶ Manche Probleme können eben mit den zur Verfügung stehenden Informationen nur dann gelöst werden, wenn der Betroffene Bestandteile, Elemente und Zusammenhänge dieser Informationen zu sehen vermag, die sonst übersehen werden.¹⁷ Wie aber soll der zum kognitiven Lerner modellierte

¹³ Vgl. *Dörner-Selg*, 120.

¹⁴ *Rumpf*, 16.

¹⁵ *Rumpf*, 13.

¹⁶ So auch die Erkenntnisse der Lernpsychologie, für die Lernen aus Erkennen des Problems, Suche nach Lösungen, Durchführung und Bewertung eines Lösungsweges bestehen.

¹⁷ Vgl. *Leitner*, 276.

Schüler diesen Anspruch bewältigen? Ihm sind ja alle Fremdheiten, Unverständlichkeiten und Peinlichkeiten, die man im Umgang mit den Gegenständen haben kann, ausgetrieben worden.¹³ Die Gegenstände erscheinen stumpf und eindeutig, man kennt sie vermeintlich bis ins Detail, eine weitere Auseinandersetzung mit ihnen ist nicht lohnenswert. Kommen wir noch einmal auf unsere Zitrone zurück. Wir haben vorher bemerkt, wie stark die Empfindungen sind, die allein der Gedanke an eine Zitrone in uns auslöst. Diese Empfindungen sind zwar stark, aber bei weitem nicht alles! Unsere Empfindungen werden ganzheitlich, wenn wir eine echte Zitrone als solche mit allen Sinnen wahrnehmen: Gestalt, Struktur, Farbe, Geschmack können in uns eine wahre Sinnenexplosion erzeugen.

Aber schulische Stoffvermittlung gibt oft nur eine von vielen möglichen Wahrnehmungswelten wieder. Sie geht selten auf die tatsächliche Empfindungsstärke innerhalb unserer Wahrnehmungswelt ein und verschleiert neue Wahrnehmungsqualitäten. Grundsätzlich gilt, dass diese Form von kognitiver Wahrnehmung vor allem von einem Prinzip bestimmt wird: Dem adaptiven Nutzen in der Evolution. Damit ist gemeint, dass unsere Wahrnehmungsstrukturen zunächst im Dienste unserer Umweltbewältigung und Lebensorganisation stehen.¹⁴ Wahrnehmung in diesem Sinne dient also nicht primär der Wahrheitsfindung.¹⁵

Wir wollen Wahrnehmung jedoch als eine Form der Welterfahrung begreifen, die uns etwas mitteilt, die uns hilft, etwas für „wahrnehmen“ zu können. Nur eine solche Wahrnehmung schenkt eine echte Lernerfahrung. Dazu brauchen wir einen sokratischen Weg in der Schule: Die Schüler müssen im Umgang mit den Dingen in die Verzweiflung der Unwissenheit gestürzt werden. Sie müssen lernen, die Dinge in ihrer Sperrigkeit und ihrer Distanz wahrzunehmen. Erst dann ist echtes Erkenntnis möglich. „Die wirklich in Unwissenheit Gestürzten, die machen sich von selbst auf den Weg, sich herauszuarbeiten, der Lehrer kann das am Rand begleiten, was sich dann abspielt. Denn Erkenntnisse lassen sich prinzipiell nicht aufzwingen, sie sind je neu zu erzeugen.“¹⁶ Hier überschreitet man den Vorgang der adaptiven Wahrnehmung zu einem Prozeß der Wahrheitsfindung.

Es gibt immer schon im Unterricht Gedanken, die außerhalb der gewohnten Norm und der alltäglichen Übung liegen. Außerplanmäßige Geistesblitze, unabhängige Überlegungen und kritische Fragen, die eigentlich als Gefahr für den reibungslosen Ablauf des unterrichtlichen Rahmens angesehen werden, könnten jetzt willkommene Chancen sein, um die gut ausgebauten Schnelllernstraßen zu verlassen und sich auf offenes Neuland zu wagen.

Neben solchen Gelegenheiten kann man die Lerninhalte auch ganzheitlich und didaktisch geplant vermitteln. „Zentral wird die Frage, wie dem Sog zur Verbiederung, dem Sog zur attraktiven Aufbereitung, zur lerngerechten Stilisierung im Interesse reibungsloser Aneignung wenigstens da und dort ein Stück weit zu widerstehen ist. Wie Langsamkeit zu entdecken ist, wie die gestuften Distanzen zu halten sind, wie die

¹³ Vgl. Rumpf, 13.

¹⁴ Vgl. Dörner-Selg, 122.

¹⁵ Ebda., 122.

¹⁶ Rumpf, 17.

Empfindungen der Fremdheit und Peinlichkeit, die Verzweiflung des Nichtwissens jedenfalls in Spurenelementen am Leben zu halten sind, damit die Wirklichkeit der Geschichte, der Kultur, der Wissenschaft nicht auf geglätteten Lernschnellwegen vollends entschwindet.“¹⁷

4. Ästhetische Wahrnehmung und ästhetische Bildung

Den theoretischen Ansatzpunkt, um diese Kernfrage beantworten zu können, bildet der Wahrnehmungsprozeß. Durch die unbewußte Verarbeitung der Sinnesdaten in unserem Gehirn wird aus der Vielzahl von möglichen Hypothesen nur die eine für uns richtig erscheinende ausgewählt. Viele weitere Faktoren, so z.B. Gedächtnis, Motive, Persönlichkeit, Soziales, fließen in die Entscheidung automatisch mit ein. Unser Ziel ist es, diesen an sich unbewußten Automatismus bewußt zu machen. Denn jene Faktoren können genauso gut die Verarbeitung unvollständiger oder mehrdeutiger Reize in verschiedene mögliche Richtungen lenken, wie uns die Phänomene der Wahrnehmungstäuschung zeigen. Das ist letztendlich eine Frage der Geschwindigkeit der Wahrnehmung. Um alle Denkmöglichkeiten an die Oberfläche des Bewußtseins zu heben, muß Wahrnehmung verlangsamt werden. Denn die menschliche Erkenntnis ist vieldimensional und die Erfahrung dieser Vieldimensionalität braucht Zeit. Die Retardierung, also Verlangsamung der Wahrnehmung wird durch den bewußten Einsatz von Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Fühlen ermöglicht. Es werden genau jene leiblichen Sinne eingesetzt, die sonst im Rahmen des kognitiven Lernens keinen Raum haben bzw. unreflektiert verwendet werden. Wahrnehmung bekommt damit eine neue Qualität, sie wird ästhetisch: „Ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit bedeutet sowohl Sensibilisierung der Sinnlichkeit (z.B. Sinnesschulung) als auch Irritation von Wahrnehmungsgewohnheiten mit der Ermöglichung neuer Selbst- und Weltwahrnehmung“¹⁸. Diese Wahrnehmung drückt eine besondere Beziehung zur Welt aus, denn dieses konkrete Wahrnehmen nähert sich behutsam und aufmerksam der Welt und dem Leben in den Widersprüchen, Widerständen und Fremdheiten an.

Und hier geschieht genau das, was ästhetische Bildung heißt: „Eine Bildung, welche die Leiblichkeit des Menschen ernst nimmt, seine sinnliche Wahrnehmung schult, die Sinnlichkeit nicht von der Vernunft absetzt und welche seine Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit fördert“¹⁹.

5. Bildende Kunst als Medium ästhetischer Wahrnehmung

Für unsere Absicht, diese ästhetische Lernkultur vermitteln zu wollen, benötigen wir nunmehr ein Hilfsmittel, das unsere alltägliche, unbewusste Routinewahrnehmung erschüttert, sie fragwürdig macht, sie verlangsamt, unsere Sinne anspricht und uns neue Erfahrungen ermöglicht. Es muß so beschaffen sein, dass wir an uns längst bekannten Dingen neue, über das Alltägliche hinausgehende, Erfahrungen machen können. Das sollen Erfahrungen der Fremdheit, der Unverständlichkeit und Peinlichkeit sein, die in einer Erschütterung münden. Alles, was unsere Wahrnehmung ausmacht, soll sich da-

¹⁷ Ebda., 21.

¹⁸ Hilger 1996, 316.

¹⁹ Ebda., 315.

rin widerspiegeln als etwas nicht selbstverständliches. Ein solches didaktisches Mittel kann der Einsatz von Kunst im Unterricht sein.

Warum? Was ist Kunst eigentlich und was bewirkt sie? „Kunst“, so sagt Rolf Wedewer, „ist einerseits Wahrnehmung; andererseits ist sie aber auch Wirklichkeitsschaffend. Sie nimmt etwas wahr, veranschaulicht es, gibt es aber nicht unvermittelt wieder, sondern verändert es (...). Sie verändert es nach bestimmten Absichten, d.h. sie gibt dem Wahrgenommenen eine neue und so zuvor nicht gesehene Bedeutung. Allein darin, in dem Wort Bedeutung, ist bereits das Unabgeschlossene des Kunstwerkes angezeigt (...). Sie [die Kunstwerke] sind nicht eindeutig, wie Kunst überhaupt und niemals eindeutig ist. Es sind sehr verschiedene Wirklichkeitskomponenten, und wir sollten uns darauf einlassen, dass diese neue Bedeutung von uns gefragt wird in der Gewißheit, dass auch unsere Fragen nur Zwischenstationen sind wie die Antworten. Wir können dem Künstler insofern nachfolgen, als wir versuchen, den Prozeß nachzuvollziehen, den Kunst veranschaulicht, und das ist ein Prozeß der Erfahrung.“¹⁹ Die Erfahrung, die Kunst vermittelt, ist wesentlich negativer Art, insofern sie alle typischen Vorstellungen enttypisiert. Darin ist sie produktiv, weil wir dann Wissen erwerben, wenn wir erkennen, dass wir die Dinge bisher zu einfach gesehen haben und nun besser wissen, wie es sich damit verhält. Das Wesen dieser Erfahrung ist dialektisch, denn mit der Veränderung unseres Wissens ändert sich zugleich auch der Gegenstand und führt uns zu neuen Fragen. Es entsteht kein abschließendes Wissen, sondern eine stete Offenheit für neue Erfahrungen, die durch die zuvor gemachten Erfahrungen erst angeregt werden.²⁰

Das ist die provokante Dimension von Kunst. Die neue und andere Sicht von Wirklichkeit fordert das Erfahrungsvermögen und das Erfahrungswissen heraus, weil es die unbewußten Sinneinsichten und Handlungsorientierungen unterbricht und die das Leben der Menschen faktisch bestehende „Hierarchie alltagsweltlicher Wahrheiten“²¹ kritisch analysiert. Sie erschüttert das unbewußte Routine-Wahrnehmen; plötzlich hat das Unbewußte die Möglichkeit bewußt zu werden. Unser Denken hält inne, beginnt zu kreisen, zu meditieren, verlangsamt sich. Hier ist der Vorgang der „Interpretation“ angesprochen, die Absicht, das Kunstwerk für sich entschlüsseln zu wollen.

6. Methodische Implikationen

Vielleicht versteht man diesen Ablauf besser, wenn man sich ein Kommunikationsmodell vor Augen hält. Kurz gefaßt geht es darum, dass ein Sprecher durch einen festgesetzten Zeichencode Vorgänge, Zustände, Gegenstände und Personen aus seiner Umwelt bezeichnen kann. Der Zeichencode erlaubt es ihm, seinen eigene Verfassung, seinen Bezug zu Sachverhalten und Gegenständen auszudrücken und sich an einen Hörer zu wenden. Der Hörer kann, weil er denselben Code besitzt, den Appell des Sprechers encodieren und seinerseits antwortend als Sprecher tätig werden.

In gewisser Weise kann man die grundsätzlichen Regeln der Begegnung mit einer Person auf die Begegnung mit dem künstlerisch gestalteten Bild anwenden.²² Nimmt man

¹⁹ Wedewer, 76.

²⁰ Vgl. ebda., 77.

²¹ Englert, 480.

an, dass das Bild einen Sachverhalt ausdrücken will und sich dazu besonderer Zeichen bedient, so wird klar, dass die Kommunikation gestört ist. Denn der Betrachter kann nicht ohne weiteres auf diese Zeichen zurückgreifen; er muß den besonderen Umgang damit üben und sozusagen die „Sprache“ des Bildes erlernen. Das Bild hat nämlich seine eigene „Sprache“ der Farben, Linien und Flächen. Der Eigenwert des Mediums „Bild“ gegenüber dem Wort verhindert es jedoch, dass man diese Sprache jemals durch Beschreibung und Begriffsbildung in ihrer Ganzheit erlernen könnte. Insofern obliegt mir als Empfänger der Botschaft des Bildes die Aufgabe, dieses Kunstwerk für mich zu vollenden. Denn: „In jedem Kunstwerk ist ja mehr enthalten, als der Künstler oder die Künstlerin weiß“²³. Mit dem Bild in Kontakt zu treten, seine Sprache lernen und sich ansprechen zu lassen, ist ein vorsichtiges Herantasten auf einem Weg mit vielen möglichen, vorher nicht geahnten Abzweigungen. Das Bewußtsein braucht Zeit, um sich für die Vielfalt der Wirklichkeit, wie sie das Kunstwerk ausspricht, zu öffnen. Wenn ich das begreife, kann ich metakommunikativ wahrnehmen, mir Gedanken über meine Wahrnehmung machen und in Folge davon Welt gestalten und urteilen, was Wahrheit für mich ist.

Das hat unmittelbare Auswirkungen auf die Methodik der Bildbetrachtung. „Viele Bilder sind zu schade für einen bloß „touristischen“ Umgang; sie geben wie anspruchsvolle Texte (...) ihr Eigenes erst, wenn man sich auf sie einläßt und mit ihnen vertraut macht (...).“²⁴ Wer also mit Bildern ästhetisch wahrnehmend unterrichten will, muß beim Schüler, der von der Rasanz der Bilder im Fernsehen geprägt ist, die nötige Sehgeduld üben und stärken. „Zur hohen Kunst der Bildbetrachtung gehört die gewollte Verlangsamung des Rezeptionsprozesses und des Interpretationsprozesses. Nur so ermöglichen Bilder neue Sichtweisen und nur so lassen sie Einbildung zu. Es gibt gute Gründe für die Annahme, dass eine verlangsamte und dadurch intensiverte Wahrnehmung von Bildern Schichten erreicht, die der Intellekt nicht beschreiben kann und die das Ergebnis von unendlichen und unberechenbaren Wechselwirkungen zwischen dem Bild und den ganzheitlichen Strukturierungsprozessen des wahrnehmenden Subjekts sind.“²⁵ Kontraproduktiv arbeitet hier derjenige, der Bilder als flüchtigen Beleg für einen verbalisierten Sachverhalt heranzieht. Damit entwertet er das Bild, weil er es instrumentalisiert. Lange fordert dagegen, dass die Regeln der Begegnung mit einer Person auf die Begegnung mit dem künstlerisch gestalteten Bild anzuwenden seien. Das Bild „hat Anspruch darauf, sich ‚aussprechen‘ zu dürfen, in seiner individuellen Eigenart gewürdigt, statt bloß verzweckt zu werden“²⁶.

Die Methodik der Bildbetrachtung muß nunmehr darauf abgestellt werden, die überschnelle, vorzeitige Interpretation zu verhindern. Es gibt viele Möglichkeiten einer bewußten Verlangsamung und Verzögerung des Interpretationsprozesses.²⁷ Sie zeichnen sich durch eine behutsame Annäherung und intensiverte Auseinandersetzung mit dem

²² Vgl. Lange, 531.

²³ Hilger 1995, 779.

²⁴ Lange, 532.

²⁵ Hilger 1993, 274.

²⁶ Lange, 531.

²⁷ Vgl. Hilger 1993, 274.

Bild aus. Man will den Ausdrucksgehalt des Bildes aus den spezifischen bildnerischen Ausdrucksträgern wahrnehmen: Wie ist das Bild gebaut und welche Farbwerte dominieren? Dazu läßt man sich zuerst in voller Außenkonzentration auf das Bild ein, indem man einzelne Bilderelemente isoliert, aus Bildteilen selber ein Bild erstellt oder nur einen vorgegebenen Teil des Bildes zu Ende malt. Darauf kann sich die Konzentration auf das Innere anschließen, indem sich der Betrachter den Gefühlen und den Assoziationen, die das Bild in ihm auslösen, stellt.²⁷ Schließlich, wenn die Thematik des Bildes erfaßt bzw. neu gesehen ist, „bietet es sich an zur weitergehenden meditativen Innerung: Wer bin ich im B.? Wie komme ich darin vor? Was geht es mich an?“²⁸

7. Ästhetisches Lernen im Religionsunterricht als Sauerteig für das Lernen in der Schule

Die vielen Möglichkeiten, wie in Bildern Wirklichkeit repräsentiert wird, sind ein Gegenpol zur voreiligen, kognitiven Wahrnehmung. Letztlich führt diese Auseinandersetzung mit Kunst nicht zu einem sicheren Wissen, sondern dieser Prozeß ist offen. Etwas, was außerhalb seiner selbst liegt, eine Ahnung vom „ganz anderen“ rückt ins Blickfeld.²⁹ Der ästhetisch wahrnehmende Umgang mit Bildern verweist darauf und kann auf den absoluten Gott hinvermitteln. Dieses mögliche Verwiesensein auf Gott spricht Karl Rahner jeder sinnlichen Erfahrung und ausdrücklich auch dem Betrachten eines Bildes ohne eindeutig religiösen Inhalt zu.³⁰ Hier wird der Idealpunkt aller Erfahrung erreicht: Das ganzheitlich ästhetisch wahrnehmende Subjekt erlebt die Welt in ihrer Sinnlichkeit und übersteigt sie in das Übersinnliche.

Hierin liegt die überaus wichtige Leistung, die der Einsatz von bildender Kunst im Religionsunterricht haben kann. Der Religionslehrer kämpft im Unterricht mit dem sogenannten „Religionsstunden-Ich“. D.h. der Schüler weiß von vorneherein, was der Lehrer als Antwort erwartet. Frägt der Lehrer beispielsweise, wo denn der Mensch außerhalb seiner Beziehungen in der Familie noch Wärme und Geborgenheit erfahren kann, so sagt der Schüler ohne lange nachzudenken: „Bei Gott.“ Denn er weiß, dass der Lehrer jetzt den Satz „Gott schenkt Geborgenheit, Wärme und Liebe.“ hören will. Dementsprechend sind die Schülerbeiträge bereits in diese Richtung vorgepolt. Das Wesen des Religionsstunden-Ich ist also das bloße Wiederholen kognitiv erfaßter Inhalte.

Einem verantwortungsvollen Religionsunterricht muß es inzwischen darum gehen, im Schüler die religiösen Spuren zum Klingen zu bringen. „Die unsichtbare Religion junger Menschen stellt die Religionspädagogik vor die Aufgabe, Wege der Aneignung und der Vermittlung der christlichen Botschaft zu entdecken, die auch ermöglichen, die Erfahrungen junger Menschen in die Kirche einzubringen und auf diese Weise an der Tradition des Glaubens teilzuhaben.“³¹

²⁷ Vgl. Lange, 532f.

²⁸ Lange, 533. Weitere didaktische Möglichkeiten bieten sich durch den Wechsel von Lernorten und die originale Begegnung mit dem Bild, sowie im projekt- und handlungsorientierten Unterricht.

²⁹ Vgl. Wedewer, 78.

³⁰ Vgl. Marnach, 185.

³¹ W. Tzscheetzsch, zitiert nach Gröger, 22.

Im heutigen „Supermarkt der Anschauungen“ ist der Mensch aufgefordert, seine Religion zu wählen. Für den Religionsunterricht gilt jedoch oft genug das Bonmot, demzufolge Fragen beantwortet werden, die keiner gestellt hat. Der Schüler wird bereits mit einer für ihn getroffenen Vorauswahl konfrontiert. Annehmen oder ablehnen heißen seine zwei Wahlmöglichkeiten. Das ist zuwenig! Wenn wir Bilder verwenden, die nicht schon von vorneherein religiös vereinnahmt werden können, erreichen wir zwei wichtige Ziele: Erstens umgehen wir das Religionsstunden-Ich, zweitens machen wir die verschiedenen Möglichkeiten der Wahl bewußt. Daher kann es beim Einsatz des Bildes im Religionsunterricht nicht um eine Interpretation im üblichen Schnellschußverfahren gehen, sondern darum, sensibel wahrzunehmen und zu verstehen. Vielleicht ergibt sich aus dieser zunächst nicht-religiösen Wahrnehmung jener Kairos, der einen auf den absoluten Gott hin wahrnehmen läßt. Wenn vorschnelle Glaubensantworten in die sokratische Aporie geführt werden und dann in ihrer monolithischen Ausweglosigkeit unüberwindlich dastehen, vielleicht scheint dann ein Lösungsversuch - ein Angebot des Lehrers - aus dem christlichen Glauben in einem völlig neuen Licht auf. Das ist dann eine echte religiöse Erfahrung, die mit kognitivem Wiederkauen nichts mehr zu tun hat. Die Auseinandersetzung des Schülers mit seiner Religiosität kann der Lehrer nur begleiten, seine Begleitung kann bloß Angebot sein. Neben der methodischen Vorbereitung des Lehrers, wird dieses Angebot darin bestehen, die vorgenannte „meditative Innerung“ zu begleiten, Spannungen mit auszuhalten und Hilfestellung bei ihrer Auflösung zu leisten.

Nur ein Religionsunterricht, der diese Anforderungen der Zeichen der Zeit erkannt hat, kann dem Heranwachsenden eine echte Hilfe auf seinem Weg ins Leben sein! Nur so kann Religionsunterricht auch weiterhin seine einzigartigen Möglichkeiten in der Schule wahren und nutzen!

Offensichtlich ist also ästhetische Bildung wesentlich im Religionsunterricht verankert. Denn Kunst übersteigt letztendlich die Wirklichkeit und der Religionsunterricht will die Wirklichkeit auf Gott hin deuten. Wie die Kunst will auch der Religionsunterricht den Menschen befähigen, sein Leben gut und bewußt zu leben. Und Religion und Kunst beschäftigen sich beide mit der Frage, was der Mensch „wahrnehmen“ kann. Aber Religionsunterricht hat in der Schule eine über sein Fach hinausweisende Sauer-teigfunktion. Hilger hat „den Religionsunterricht als Pufferzone für eine neue Kultur der Langsamkeit im Blick. Er könnte ein Lernort für einen verlangsamten Lernstil werden, von dem aus Schule mit mehr Langsamkeit infiziert wird. Ein solch subversiver Lernstil im Sinne einer „produktiven Unterbrechung“ (...) tut not in einer Schule mit seinen „Schnelllernstraßen“ (...)“³².

Literatur

Decker, Claudia (1995): Loblied auf die Langsamkeit. gehört gelesen. 1/1995. S. 22-28

Dörner, Dietrich/Selg, Herbert (1985): Psychologie: eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder. Stuttgart, Berlin, Köln

³² Hilger, 262f.

- Englert, R. (1985):* Glaubensgeschichte als Bildungsprozess. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie. München
- Gröger, Regina (1997):* Vive la jeunesse! Die unsichtbare Religiosität junger Menschen als religionspäd. Herausforderung. In: *Unterwegs*. 1/1997. München. S. 22
- Hilger, Georg (1993):* Für eine religionspädagogische Entdeckung der Langsamkeit. In: Hilger, Georg/Reilly, George (Hrsg.) (1993): *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend - Schule - Religion*. München. S. 261-279.
- Hilger, Georg (1994):* Für eine Verlangsamung im Religionsunterricht. In: *KatBl* 119. 1994. 21-30
- Hilger, Georg (1995):* Augen-Blicke und Sehversuche. In: *KatBl* 120. 1995. 778-784
- Hilger, Georg (1996):* Religionsunterricht und Ästhetik. In: *KatBl* 121. 1996. 315-318
- Lange, Günter (1984):* Umgang mit Bildern. In: Bitter, G./Miller, G. (1984): *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*. München S. 530-533
- Leitner, Sebastian (1994):* So lernt man lernen. *Angewandte Lernpsychologie - ein Weg zum Erfolg*. Freiburg
- Marnach, Gitta (1985):* Menschenbild - Christusbild. Ein neues Verhältnis von Kunst und Kirche. In: Mennekes, Friedhelm (1985): *Zwischen Kunst und Kirche. Beiträge zum Thema „Das Christusbild im Menschenbild.“* Stuttgart. S. 179-189
- Rumpf, Horst (1986):* Mit fremdem Blick. Stücke gegen die Verbiederung der Welt. Weinheim, Basel
- Wedewer, Rolf (1985):* Kunst verändert Erfahrung. Zu neueren Christusbildern von Arnulf Rainer. In: Mennekes, Friedhelm (1985): *Zwischen Kunst und Kirche. Beiträge zum Thema „Das Christusbild im Menschenbild.“* Stuttgart. S. 73-78
- Zimbardo, Philip (1992):* *Psychologie*. Berlin