

1 Kulturgeschichtliche Begründung religiöser Bildung in posttraditionaler und postmigrantischer Gesellschaft

Claudia Gärtner

Religiöse Bildung in der öffentlichen Schule ist sowohl in internationaler Perspektive als auch mit Blick auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen Debatten und Veränderungsprozesse nicht (mehr) selbstverständlich. Daher ist religiöse Bildung im öffentlichen Schulwesen in einem weltanschaulich neutralen Staat immer wieder neu begründungsbedürftig. In der neuesten Monografie von Ulrich Kropač »Religion – Religiosität – Religionskultur«¹ werden die spätestens seit der Würzburger Synode etablierten Begründungsfiguren einer kritischen Sichtung unterzogen. Dies bedeutet, dass die kulturgeschichtliche Begründung des Religionsunterrichts (RU), wonach Heranwachsende mit der christlich geprägten Kultur vertraut gemacht werden müssten, um die Gegenwart besser zu verstehen, zunehmend an »Überzeugungskraft eingebüßt hat«². In einer weitgehend enttraditionalisierten Gesellschaft habe auch die Bedeutung der christlich geprägten Kultur abgenommen und posttraditionale Formen des Umgangs mit der Kulturgeschichte an Bedeutung gewonnen. Insbesondere der Wahrheitsanspruch des Christentums ließe sich in einer religionspluralen Gesellschaft hierbei nicht länger veranschlagen.³ Daher ist es notwendig, die kulturgeschichtliche Begründungsfigur hin zu einer religionskulturellen zu transformieren. Dieser Transformationsimpuls soll im Folgenden aufgegriffen und weitergeführt werden, um die Bedeutung von kultureller und religiöser Bildung in einer weltanschaulich pluralen, posttraditionalen Gesellschaft auszuloten.

1.1 Kulturgeschichtliche Begründung religiöser Bildung

Um den Transformationsbedarf der kulturgeschichtlichen Begründung des RU zu ergründen, sei im Folgenden dieses Begründungsargument kurz historisch umrissen. Zumeist wird hierbei auf die bis in die Gegenwart prägende Würzburger Synode verwiesen, die grundlegend juristische, pädagogische und theologische Gründe für den RU entfaltet. Das kulturgeschichtliche Argument verortet die Synode in dem pädagogischen Ansatz. Demnach lasse sich der RU aus anthropologischen, kulturgeschichtlichen und gesellschaftlichen Gründen im öffentlichen Schulleben legi-

1 Kropač, Ulrich: Religion, 242–263.

2 Kropač, Ulrich: Religion und Religiosität, 66–83, 70.

3 Vgl. Kropač, Ulrich: Religion, 248f.

timieren. In Hinblick auf die kulturgeschichtliche Begründung heißt es im Synodenzettel:

»Es muß demnach Religionsunterricht in der Schule geben – weil die Schule den jungen Menschen mit den geistigen Überlieferungen vertraut machen soll, die unsere kulturelle Situation geprägt haben, und weil Christentum in seinen Konfessionen zu unseren prägenden geistigen Überlieferungen gehört.«⁴

Dieses kulturgeschichtliche Argument ist dabei keineswegs neu. Hier sei nur exemplarisch auf die bereits in den 1920er Jahren angestellten Überlegungen verwiesen, die in der evangelischen Religionspädagogik entwickelt und bis in die Lehrpläne hinein entfaltet wurden. Demnach solle der evangelische RU in Verbindung mit dem Musik- und Kunstunterricht einen kulturkundlichen Bereich bilden und z. B. die Geschichte des Christusbildes aus (kultur-)historischer Perspektive betrachten.⁵ Diese Entwicklung wurde seitens des katholischen RU vor hundert Jahren noch nicht aufgegriffen, sondern erst mit der Würzburger Synode breit rezipiert. Seitdem hat das kulturgeschichtliche Argument einen festen Platz im Repertoire der Begründungsansätze des (katholischen) RU.⁶ Denn mit ihm lässt sich RU bildungstheoretisch plausibilisieren. Wenn Kunst, Kultur und Geschichte Teil des allgemeinen Bildungskanons sind und (kultur-)geschichtliche Kompetenzen in der Schule erworben werden sollen, dann sind auch christliche Inhalte in der Schule legitimierbar. Die Auswahl der Themen und Inhalte eines primär kulturgeschichtlich ausgerichteten RU wären jedoch auf die kulturell wirksamen Aspekte des Christentums beschränkt. Nur das, was für das kulturelle oder historische Verständnis der Gegenwart notwendig ist, würde in einem solchen RU behandelt, wohinter die spezifisch religiöse Eigenlogik des Christentums zurückträte. Religiöse Bildung als Beitrag zur (kultur-)geschichtlichen Deutungskompetenz zu betrachten, wird daher aus theologischer und religionspädagogischer Sicht kritisch diskutiert.⁷ Denn mit der pädagogischen Relevanz und Plausibilität, die das kulturgeschichtliche Argument besitzt, geht zugleich eine wesentliche Beschneidung religiöser Bildung einher, da das Christentum primär als ein historisch wirksames Phänomen betrachtet wird, das die Geschichte maßgeblich geprägt hat,⁸ ohne dass seine gegenwarts- und zukunftsprägende Kraft thematisiert wird. Damit droht religiöse Bildung zu einem Teilaspekt kultureller bzw. historischer Bildung zu werden.

Den kritischen Aspekten der kulturgeschichtlichen Begründungsfigur wird mit Blick auf die prägende Kraft des Christentums für gegenwärtige Kultur bzw. Kulturbewusstsein entgegnet. Das Christentum – so die Argumentation – manifestiere

4 Synodenbeschluss: 2.3.4.

5 Vgl. Ringshausen, Gerhard: Von der Buchillustration, 223; Richert, Hans (Hg.): Richtlinien, 115; König, Klaus: Mehr Religion, 108 mit Verweis auf entsprechende Ausführungen von Ernst Troeltsch.

6 Vgl. Kropač, Ulrich: Religion, 248f; Kropač, Ulrich: Begründungen, 39; Englert, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen, 294f; Gärtner, Claudia: Religionsunterricht, 189–195.

7 Vgl. Gärtner, Claudia: Religionsunterricht, 189–195.

8 Vgl. Englert, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen, 295.

sich nicht nur in der (christlichen) Kulturgeschichte, sondern präge diese bis heute – was wiederum Impulse für die christliche Religion und Theologie liefere. Deutlich würde dies bis in die Medien- und Popkultur der Gegenwart hinein,⁹ wodurch auch theologische Kompetenzen zu deren Erschließung notwendig wären:

»Aus einer christlichen Perspektive nehme ich die Medienkultur wahr und deute sie; dabei sehe ich auch manche Aspekte des christlichen Glaubens und des gegenwärtigen Christentums in einem neuen Licht. Anhand von theologisch-ethischen Kriterien beurteile ich bestimmte Erscheinungen der Medienkultur; andererseits ergeben sich aus der Beschäftigung mit der Medienkultur auch kritische Rückfragen an Theologie, Christentum und Kirche.«¹⁰

Dadurch präge die christliche Kulturgeschichte noch heute die Identität von Menschen entscheidend mit. Sich die Wurzeln der eigenen Identität bewusst zu machen, heiße auch, seine Identität bewusster ausbilden und kritisch gestalten zu können. In dieser Perspektive beschränkt sich eine kulturgeschichtlich ausgerichtete religiöse Bildung nicht auf das Kennenlernen der christlich-abendländischen Kultur, sondern dient sowohl der kritischen Reflexion dieser Kultur bzw. der christlichen Religion als auch der eigenen Identität mit ihren kulturellen Prägungen.

In der bereits zitierten Monografie von Ulrich Kropač wird jedoch darauf aufmerksam gemacht, dass diese Fortschreibung der kulturgeschichtlichen Begründung in mindestens zweifacher Sicht deutlich ausdifferenzieren bzw. zu transformieren sei.

In einem ersten Punkt wird die Prägekraft von Kulturgeschichte bzw. Traditionen deutlich komplexer gedeutet. Aus der Tatsache, dass in der Gegenwartskultur christliche Motive und Aspekte weiterhin rezipiert würden, könne nicht auf ihre Relevanz für die Rezipientinnen und Rezipienten geschlossen werden. Denn die Autorität von Tradition und Kulturgeschichte habe in einer posttraditionalen Gesellschaft nicht nur an Gewicht verloren, vielmehr sei entscheidend, dass ihr Wahrheitsanspruch weitgehend verflüchtigt sei.¹¹ Die christliche Religion würde vielmehr spielerisch, zitierend, verfremdend oder ironisch verwendet, ohne dabei individuell oder gesellschaftlich von bleibender Relevanz sein zu müssen. Dies gilt es auch bildungstheoretisch in Hinblick auf religiöse Bildung zu reflektieren.

Zweitens wird auch darauf verwiesen, dass das kulturgeschichtliche Argument weitgehend von der kulturellen Prägekraft des Christentums ausgegangen ist, was in der gegenwärtigen heterogenen Gesellschaft deutlich zu kurz greift. Es sollte daher ein breiteres Verständnis von Religionskultur verwendet werden, zu der auch »Elemente, die sich der Präsenz anderer Religionen in unserem Kulturraum verdanken, [... sowie] alle Formen zu rechnen [sind], die entstehen, wenn sich Einzelpersonen, Gruppen, Institutionen, Medien etc. mit Religion beschäftigen«¹². Religiöse Bildung könne dazu beitragen, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, sich in diesem breiten religionskulturellen Feld bewegen und an den unterschiedlichen religionskulturellen Artefakten und Praktiken teilhaben zu können. Damit wäre das kul-

9 Vgl. Fechtner, Kristian (Hg.): Handbuch; Reuter, Ingo: Der christliche Glaube.

10 Pirner, Manfred: Medienweltorientierte Religionsdidaktik, 164.

11 Vgl. Kropač, Ulrich: Religion, 248.

12 Ebd., 248; vgl. auch: König, Klaus: Mehr Religion, 99.

turgeschichtliche Argument nicht abgelöst, vielmehr erweitert und transformiert. Aus einer interdisziplinären Perspektive wird dem im Folgenden nachgegangen.

1.2 Sharing Heritage als (religiöse) Bildungsaufgabe in einer pluralen Gesellschaft

Die Frage, inwiefern in einer posttraditionalen, heterogenen Gesellschaft eine christlich geprägte Kulturgeschichte weiterhin bildungsrelevant ist, stellt sich nicht nur der Religions-, sondern auch der Kunstgeschichtsdidaktik. Wieso sollten mittelalterliche Altarretabel, Kirchengebäude oder Marienskulpturen im Kunstunterricht mit einer kulturell diversen und weltanschaulich pluralen Klasse erschlossen werden? Was tragen diese Artefakte zur Identitätsbildung und zum Kompetenzerwerb heterogener Schülerinnen und Schüler bei? Wie lässt sich also eine europäisch, weitgehend christlich geprägte Kunst- und Kulturgeschichte überhaupt noch im Bildungssystem legitimieren?

Die Kunsthistorikerin Barbara Welzel erörtert diese Fragen mit Rekurs auf die sog. Faro-Konvention des Europarats von 2005, die einen deutlichen Bildungsauftrag formuliert. Demnach sei es Aufgabe öffentlicher Bildung

»to encourage reflection on the ethics and methods of presentation of the cultural heritage, as well as respect for diversity of interpretations; establish processes for conciliation to deal equitably with situations where contradictory values are placed on the same cultural heritage by different communities; develop knowledge of cultural heritage as a resource to facilitate peaceful co-existence by promoting trust and mutual understanding with a view of resolution and prevention of conflicts; integrate these approaches into all aspects of lifelong education and training.«¹³

Deutlich wird in der Faro-Konvention, dass Kunstgeschichtsdidaktik weder auf die Tradierung eines festen kulturellen Bildungskanons noch auf entsprechende (christliche) Interpretationen zielt. Vielmehr geht es um eine heterogenitätssensible Erschließung und Interpretation der (christlichen) Kunst- und Kulturgeschichte, die sowohl auf Wissenserwerb als auch auf (wechselseitiges) Verstehen und eine friedvolle Koexistenz durch lebenslanges Lernen zielt. *Sharing Heritage* strebt an, »Teilhabe am kulturellen Erbe zu eröffnen, die konkreten Erinnerungsorte aufzuschließen und vorzustellen [...]; multiperspektivische Zugangsweisen aufzuzeigen und den Dialog einzuüben.«¹⁴ Zentral ist dabei, dass eine solche Mehrstimmigkeit nicht mit Beliebigkeit zu verwechseln ist, es geht gerade nicht um »das Sammeln persönlicher Anmutungen und Assoziationen, sondern vielmehr nachdrücklich [um] das Erschließen gewandelter historischer Deutungen und die sachkundige Verhandlung heterogener Perspektiven der eigenen Gegenwart.«¹⁵ *Sharing Heritage* zielt somit auf die Integration kultureller Vielfalt und zugleich auf subjektorientier-

13 Council of Europe, Framework, Article 7.

14 Welzel, Barbara: Kulturelles Erbe, 319.

15 Ebd., 319.

tes Verstehen sowohl der Kunst- und Kulturgüter als auch der subjektiven Perspektivierungen der Lernenden. In diesem Sinne versteht Welzel christliche Kunstwerke als Schnittpunkte, »als ›Erlebnisorte‹ für Geschichte und Kultur. Dabei kreuzen sich präsentisches Erleben und kognitives Erarbeiten des Fremden und Anderen sowie die Reflexion über eben diese Prozesse.«¹⁶ Die christliche Kunst- und Kulturgeschichte mit ihren christlich geprägten Orten und Werken werden zu »Verhandlungsorten«, es geht um das Aushandeln und Fortschreiben kultureller, religiöser Bedeutungen in einer pluralen, posttraditionalen Gesellschaft.

Damit ist die in der Religionsdidaktik erörterte Gefahr, dass das kulturgeschichtliche Argument das Christentum primär als historisch wirksames Phänomen betrachte und ihm damit nur noch begrenzt eine gegenwarts- und zukunftsprägende Kraft einräume, nicht vollends entkräftet. Allerdings zeigt der Ansatz des *Sharing Heritage*, wie er in der Faro-Konvention perspektiviert wird, dass und wie christliches kulturelles Erbe in einer postsäkularen Gesellschaft heterogenitätssensibel als subjektiv bedeutungstiftend konzeptioniert werden kann. Anhand von Erkundungen im LWL-Museum für Kunst und Kultur in Münster lässt sich dies konkretisieren.

1.3 Potenziale kulturgeschichtlichen Lernens in einer heterogenen, posttraditionalen Gesellschaft

Seit der Neugestaltung des LWL-Museums für Kunst und Kultur in Münster betreten Besucher*innen die ständige Sammlung durch einen schmalen, aber sehr hohen Raum, in dessen Mitte einzig ein Triumphkreuz, das sog. Bockhorster Kreuz (12. Jhd.) hängt. Diese Hängung sowie die Beleuchtung verleihen dem Zugang zur Sammlung etwas Sakrales, wodurch zugleich eine christliche Lesart des Museums nahegelegt wird.¹⁷ In den anschließenden Räumen werden vielfältige Objekte des christlichen Mittelalters ausgestellt. Auffällig dabei ist, dass die Ausstellungskonzeption den ursprünglich religiösen Kontext der Werke mitbedenkt: In einem Raum mit Marienstatuen erklingen Choräle, Glocken läuten, Bänke für Besucherinnen und Besucher sind einem Chorgestühl nachempfunden und ein Raum nimmt in seinen Fenster- und Sichtachsen explizit Bezug auf den benachbarten Münsteraner Dom. Hierdurch werden die Objekte nicht ausschließlich als kulturelle, sondern auch als ursprünglich christliche Werke ausgewiesen. Wie lassen sich diese so ausgestellten Objekte mit nichtchristlichen bzw. nichtreligiösen Besucherinnen und Besuchern erschließen? Erschwert ein so ausgerichtetes Museum nicht eine Annäherung an das kulturelle Erbe in einer postsäkularen und -traditionalen, heterogenen Gesellschaft?

¹⁶ Dies.: Kunstgeschichte, 162.

¹⁷ Vgl. zum Folgenden ausführlich Gärtner, Claudia: »Das ist auch meine Geschichte!«, 192–202.

1.3.1 Theologische bzw. religiöse Erschließung des (christlichen) Kulturerbes

Die muslimische Theologin und Religionspädagogin Dina El Omari schildert, wie sie mit Studierenden der islamischen Theologie die Mittelalterabteilung dieses Museums besucht.¹⁸ Die Studierenden waren aufgefordert, sich mit je einem christlichen Objekt aus dezidiert muslimischer Perspektive auseinanderzusetzen, um hierdurch Gemeinsamkeiten in den Traditionen sowie Unterschiede zu entdecken. Dabei fiel die Wahl vieler Studierender auf das Motiv der Maria, die auf zahlreichen Gemälden und Skulpturen im Museum abgebildet und in einem Raum durch Choralgesänge besonders ästhetisch ausgewiesen ist. El Omari entfaltet, dass in den Gesprächen viele Gemeinsamkeiten zwischen einer christlichen und muslimischen Interpretation von Maria deutlich wurden – aber gerade auch ikonografisch deutliche Unterschiede wahrnehmbar sind. Denn in der christlichen Tradition wird Maria oftmals angesichts des Kreuzestodes Jesu als leidend oder trauernd dargestellt. Im Koran hingegen wird das Leiden Marias angesichts der Geburt Jesu betont, da sie das Kind ohne Vater gebären musste und hierfür gesellschaftlich verachtet wurde. El Omari verdeutlicht dies anhand des Korans:

So ruft sie in ihren Geburtswehen: »O wäre ich doch vorher gestorben und ganz und gar in Vergessenheit geraten! Da rief er ihr von unten her zu: ›Sei nicht betrübt. Dein Herr hat unter dir Wasser fließen lassen.‹ Und schüttle den Stamm der Palme gegen dich, so lässt sie frische, reife Datteln auf dich herunterfallen (indem du ihn) an dich (ziehst)! Dann lässt sie frische, reife Datteln auf dich herunterfallen.« (Q 19:22-25).

Im Koran wird Maria sowohl von Gott getröstet und unterstützt als auch auf wunderbare Weise von Jesus aus seiner Wiege heraus verteidigt. Diese unterschiedlichen Deutungen der leidenden Maria wurden von den muslimischen Studierenden anhand der christlichen Darstellungen erarbeitet. »Dieser Kontakt mit einer anderen Tradition hat also nicht nur zu einem bloßen Vergleich zwischen den Traditionen, sondern auch zu einem Perspektivwechsel in Bezug auf die eigene Tradition geführt.«¹⁹ Damit hat das christliche Kulturerbe sein Bildungspotenzial erwiesen, indem es zum Verständnis der eigenen Identität und Tradition der muslimischen Studierenden beiträgt, die sich die Objekte im Sinne des *Sharing Heritage* in ihrer religiösen Perspektive angeeignet haben. In Anlehnung an religionsdidaktische Konzeptionen interreligiösen Lernens könnte man hier von einem *learning from religious culture* sprechen.

18 Vgl. zum Folgenden *El Omari, Dina*: Von religiösen Brücken.

19 Ebd.

1.3.2 Formal-ästhetische Erschließung des (christlichen) Kulturerbes

Die muslimischen Studierenden setzen sich mit christlichen Werken auseinander, die sie mit der islamischen Tradition inhaltlich vergleichend erschließen. Eine interreligiös bzw. interkulturell sensible Erschließung der Artefakte im Münsteraner Museum kann zudem auch formal-ästhetisch ansetzen. Denn die Kunst und Kultur des sog. christlichen Abendlandes stand und steht im regen Austausch mit Ländern, die nicht christlich geprägt sind – und dies schlägt sich in vielen Objekten nieder. So sind viele Ornamente der mittelalterlichen Kunst von arabischer Kalligrafie oder Motivilik geprägt, manchmal zieren christliche Bildwerke sogar dezidiert muslimische Schriftzüge. Auch durch die verwendeten Materialien, wie z. B. Textilien, Farben und Edelsteine werden vielfältige Bezüge zur außerchristlichen Welt ansichtig. Ganz in diesem Sinne wies bei einer Exkursion vornehmlich katholischer Studierenden ein anwesender muslimischer Theologe die verblüfften Studierenden darauf hin, dass auf einem ausgestellten Messgewand Tulpen abgebildet seien, die er als Symbol für Allah deute. Die osmanische Schreibweise für Tulpe lautet »Lale«, wodurch auf Allah verwiesen werde. In dieser Lesart trägt der Priester mit dem Messgewand im Kirchenraum während der Eucharistiefeier ein muslimisches Symbol.²⁰ Beim Gang durch Museen, Sakralräume oder andere kunsthistorisch ausgewiesene Räume lässt sich somit anhand der Materialität der Artefakte verdeutlichen, wie durch den globalen Handel sowie den vielfältigen Kulturtransfer in Mittelalter und Neuzeit die Rede von einem christlichen Abendland und einer entsprechend rein christlich geprägten Kunst- und Kulturgeschichte obsolet wird. Heterogenitätssensibles kulturgeschichtliches Lernen knüpft hieran didaktisch an, indem Lehrkräfte z. B. vor einem mittelalterlichen Altarretabel Schülerinnen und Schüler darauf aufmerksam machen, dass die Farben aus der ganzen Welt stammen, so z. B. Bergzinnobler aus Spanien, Krapplack aus der Türkei, Lapislazuli aus Afghanistan, Indigo aus Indien, Malachit aus Italien und Persien usw.²¹ Hierdurch können Schülerinnen und Schüler in ihrer kulturellen Vielfalt ggf. biografische Ankerpunkte entdecken, mit denen sich christlich geprägte Werke gerade in einer postmigrantischen Gesellschaft als relevant erweisen.²² Damit lässt sich eine religiöse und kulturelle Mehrperspektivität im christlichen Kulturerbe entdecken, die vielfältige Rezeptionsmöglichkeiten eröffnet.

Diese lassen sich grob in zwei Kategorien einteilen. Erstens können Schülerinnen und Schüler in entsprechend ausgerichteten Lernprozessen aushandeln, welche gesellschaftliche Bedeutung die christlichen Werke heute (noch) in einer postmigrantischen, postsäkularen Gesellschaft besitzen. Diese Bedeutungszuschreibungen können historisch, kulturell, religiös oder gesellschaftlich bestimmt sein. Diese Perspektive lässt sich erneut als eine Form des *learning from religious culture* beschreiben.

20 Vgl. Gärtner, Claudia: »Ein Amt bekleiden«, 117–124.

21 Vgl. Franke, Birgit/Welzel, Barbara: Dortmund entdecken, 76–83.

22 Vgl. Welzel, Barbara: Kulturelles Erbe, 313–324.

Zweitens geht es um die Frage nach der individuellen (religiösen) Bedeutung. Wenn z. B. Schüler*innen erkennen, dass christliche Artefakte in Kirchenräumen anhand von Materialien, Fähigkeiten und Fertigkeiten aus Ländern entstanden sind, mit denen sie biografisch verbunden sind, so kann dies zu einer veränderten persönlichen Ver-Ortung im Kirchenraum führen, was auch Aspekte eines *learning in/through religious culture* umfassen kann.

Doch die Deutung des christlichen Kulturerbes im Horizont ihrer globalen Entstehungs- und Tradierungskontexte muss auch kritisch reflektiert werden, wie im Folgenden zu zeigen ist.

1.3.3 Ideologiekritische Erschließung des (christlichen) Kulturerbes

Der skizzierte Kulturtransfer sowie die globalen, materialen und ästhetischen Vernetzungen des (christlichen) Kulturerbes, die didaktisch fruchtbar gemacht werden, dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass hiermit auch ausbeuterische bzw. koloniale Praktiken einhergingen bzw. -gehen. Diese müssen ideologiekritisch aufgedeckt und reflektiert werden, wie insbesondere rassismuskritische und postkoloniale Didaktiken verdeutlichen.²³ Von Museen und Kulturinstitutionen wird dies im Rahmen der Provenienzforschung zunehmend in den Blick genommen. So gilt es zu fragen, wie die jeweiligen Artefakte in den Besitz von Kirchen oder Museen gelangt sind, wie die Materialien zu ihrer Entstehung produziert und erworben wurden oder in welchen (kolonialen, kriegerischen ...) Kontexten Kulturtransfer stattgefunden hat. Auch auf der inhaltlichen und motivischen Ebene gilt es zu thematisieren, wie mit den vielen stereotypen, diskriminierenden und rassistischen Darstellungen im Museum oder im Kirchenraum umgegangen werden kann. Immer wieder erlangen entsprechende Debatten auch größere öffentliche Aufmerksamkeit, wenn z. B. darüber gestritten wird, wie mit antisemitischen Darstellungen von Figuren mit Judenhut umgegangen werden sollen. Sollen entsprechende Werke als Zeugnisse einer antisemitischen, christlichen Tradition weiterhin gezeigt oder besser entfernt werden? Auch bei anderen rassistischen Darstellungen ist zu debattieren, ob erläuternde Kommentare angebracht oder z. B. rassistische Bildtitel verändert werden sollen. Zwar ist es offensichtlich, dass diskriminierende und rassistische Verstrickungen des (christlichen) Kulturerbes didaktisch transparent gemacht und auch einer deutlichen Kritik unterworfen werden müssen. Aber da bislang noch offen und kontrovers diskutiert wird, wie dies genau geschehen kann, ist es wichtig, dass Heranwachsende auch befähigt werden, an diesen kontroversen gesellschaftlichen und kulturellen Debatten teilnehmen zu können. Britta Konz entfaltet in ihrer postkolonialen Kirchengeschichtsdidaktik weiterführende didaktische Prinzipien.²⁴ Demnach solle eine post-

23 Vgl. für die Religionspädagogik exemplarisch Drath, Hannah/Woppowa, Jan: Rassismuskritik, 129–148; Konz, Britta: Postkoloniale Kirchengeschichtsdidaktik, 272–284.

24 Vgl. Konz, Britta: Postkolonialismus.

koloniale Didaktik für die Geschichte der Marginalisierten sensibilisieren, um gegen »Entmächtigung und Entmündigung«²⁵ zu intervenieren und das Bewusstsein zu schärfen, dass »der Prozess der Dekolonisierung nicht abgeschlossen ist und sich die mentalen Strukturen kolonialer Ideologien bis heute fortschreiben, [... um zugleich] das Bewusstsein für Machtdynamiken und rinnerungsprozesse«²⁶ zu schärfen.

1.4 Fazit: Zur Aktualität des kulturgeschichtlichen Arguments

Im Verlauf des Beitrags ist deutlich geworden, dass die von Kropač eingeforderte Ausweitung und Transformation des kulturgeschichtlichen Arguments plausibel und notwendig ist, da die Bedeutung des Christentums ebenso schwindet wie andere verbindende gesellschaftliche Traditionen. Zugleich kann das christliche Kulturerbe in einer postmigrantischen, religiös pluralen Gesellschaft eine veränderte Relevanz erhalten. Damit wird das Christentum auch nicht primär als historisches Phänomen betrachtet, sondern es ist komplex und mehrperspektivisch in einer posttraditionalen, postsäkularen und postmigrantischen Gesellschaft verwoben.

Was bedeutet dies nun für explizit religiöse Bildungsprozesse und deren Legitimation im öffentlichen Schulsystem? Barbara Welzel hat für die Kunstgeschichts- didaktik plausibilisiert, dass kunsthistorische Bildungsprozesse auf Teilhabe am kulturellen Erbe zielen, indem multiperspektivische Zugangsweisen aufgezeigt und dialogisch eingeübt werden.²⁷ (Religiöse) Artefakte werden in diesem Sinne zu »Verhandlungsorten«, in denen es um das Aushandeln und Transformieren kultureller Bedeutungen in einer heterogenen Gesellschaft geht. Dies lässt sich auch auf religiöse Bildungsprozesse übertragen. Das christliche Kulturerbe müsste in dieser Hinsicht religionsdidaktisch ebenfalls multiperspektivisch erschlossen und ausgehandelt werden, wobei hier vor allem unterschiedliche religiöse Perspektiven (vgl. 3.1) sowie ästhetische Zugänge (vgl. 3.2) zu veranschlagen sind. Dabei wäre auch ideologiekritisch zu fragen, inwiefern das Christentum zur Ausbeutung und Marginalisierung von Menschen und Kulturen beigetragen hat (vgl. 3.3). Klaus König weist darauf hin, dass eine solche Erschließung nicht als ein zweistufiger Prozess zu verstehen ist, wonach religiöse Bildung zuerst auf die Ausprägung einer (christlichen) Identität zielt, um anschließend solche religionskulturellen, vielfältigen Perspektiviken einzubringen. Vielmehr entstehe eine religiöse Identität und Positionalität durch die stetige

»Einübung in eine komplexe, vielfältige Perspektivik, in der sich Positionalität erst langsam entwickelt. [...] Die Lernenden werden [...] immer wieder mit weiteren Elementen aus der Religionskultur konfrontiert, die sie beeinflussen und in denen sie sich orientieren sollen.«²⁸

25 Hinz, Felix: Das postkoloniale Paradoxon, 16.

26 Konz, Britta: Postkolonialismus.

27 Vgl. Welzel, Barbara: Kulturelles Erbe, 319.

28 König, Klaus: Mehr Religion, 110.

Dabei sei es eine wichtige Dimension religiöser Bildung, dass die Lernenden auch reflektieren, wie im gesellschaftlich-kulturellen Leben Religion gebraucht²⁹ oder missbraucht werde und in Machtgefügen verstrickt sei.³⁰ In religiösen Bildungsprozessen gilt es somit auch zu fragen, wer die Deutungsmacht für die Interpretation des christlichen Kulturerbes beansprucht bzw. besitzt. Wenn der RU im Sinne des *Sharing Heritage* zu einem »Verhandlungsort« wird, dann kommt dem kulturgeschichtlichen Argument somit durchaus auch weiterhin Relevanz zu, um religiöse Bildung zu begründen. Denn es unterstreicht, dass die Deutungshoheit oder -macht über das christliche Kulturerbe nicht mehr allein bei der Kirche oder im Christentum liegt. Vielmehr kann der Religionsunterricht Schülerinnen und Schüler in einer postmigrantischen, -traditionalen und -säkularen Gesellschaft befähigen, sich das (christliche) kulturelle Erbe anzueignen bzw. seine Bedeutung transformiert fortzuschreiben, sowie es in der Faro-Konvention als öffentlicher Bildungsauftrag formuliert wurde. Gleichwohl wird durch ein derart erweitertes kulturgeschichtliches Argument nicht die gesamte Breite religiöser Bildung legitimierbar. Es ist unbenommen, dass hierdurch vor allem die kulturell wirksamen Aspekte des Christentums fokussiert werden. So kann das Argument nicht als alleiniges verstanden werden, sondern bleibt Teil einer umfassenden Legitimationsstruktur religiöser Bildung.³¹ Das erweiterte kulturgeschichtliche Argument vorschnell aufzugeben, würde jedoch die gegenwärtige Relevanz dessen unterschätzen, was im 2019 erschienenen Buch von Ulrich Kropač unter dem Begriff der »Religionskultur« umfassend und weiterführend entfaltet hat.³²

1.5 Literatur

- Council of Europe, *Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*: Article 7, 2005, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806abde6> (Zugriff am 1.7.2024).
- Drath, Hannah/Woppowa, Jan: Rassismuskritik und christliche Religionspädagogik, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 30, 2(2022), 129–148.
- El Omari, Dina: Von religiösen Brücken, in: RUMS. Die Kolumne vom 23.6.2024, https://www.rums.ms/newsletter/kolumnen/el-omari-204-06-21/?utm_source=mail.
- Englert, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2008.
- Fechtnr, Kristian (Hg.): Handbuch Religion und populäre Kultur, Stuttgart 2005.
- Franke, Birgit/Welzel, Barbara: Dortmund entdecken. Schätze und Geschichten aus dem Mittelalter, Bielefeld 2008, 76–83.
- Gärtner, Claudia: »Das ist auch meine Geschichte!« Die Mehrperspektivität der christlichen Kunst- und Kulturgeschichte entdecken, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 38 (2022), 192–202.

29 Vgl. ebd., 111.

30 Vgl. Klie, Thomas/Kumlehn, Martina/Kunz, Ralph/Schlag, Thomas (Hg.): Machtvergessenheit.

31 Vgl. Englert, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen, 294f.

32 Vgl. Kropač, Ulrich: Religion.