

Aus: Hlukhovych, Adrianna u. a. (Hg.) (2018), *Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule* (= Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung 8), Bamberg, 185-207.

Der Beitrag des Religionsunterrichts zu kulturbezogener Bildung

Einordnungen und Perspektiven

Konstantin Lindner

1 Wenn Religionen und Kultur ... Eine Problemanzeige

Im Jahr 2009 wurde ein knapp 370 Jahre altes Gemälde, das sich in der Kirche »San Lorenzo in Lucina« in Rom zwischen Spanischer Treppe und Piazza Navona befindet, zum Ausgangspunkt einer öffentlich-medial geführten Kontroverse in Hessen. Was war geschehen? Guido Renis (1575–1642) Kreuzigungsdarstellung zeigt einen Gekreuzigten, der »keine Wunden [hat], keine Abzeichen der Striemen und Hiebe, [...] schlank, aber nicht abgemagert. Selbst wo seine Hände und Füße ans Kreuz genagelt sind, fließt kein Blut. Wären die Nägel nicht, es sähe aus, als breite er die Hände zum Gebet aus.«¹ Navid Kermani hatte im März 2009 diese Kreuzigungsdarstellung in der Neuen Züricher Zeitung (NZZ) aus seiner muslimischen Perspektive heraus unter dem Titel »Warum hast du uns verlassen?« meditativ besprochen. Unter anderem schrieb er:

»Kreuzen gegenüber bin ich prinzipiell negativ eingestellt. Nicht dass ich die Menschen, die zum Kreuz beten, weniger respektiere als andere betende Menschen. Es ist kein Vorwurf. Es ist eine Absage. Gerade, weil ich ernst nehme, was es darstellt, lehne ich das Kreuz rundherum ab. [...] Für mich formuliere ich die Ablehnung der Kreuzestheologie drastischer: Gotteslästerung und Idolatrie.«²

Diese und weitere Passagen stellten den Ausgangspunkt der oben benannten Kontroverse dar: Navid Kermani war für den Hessischen Kulturpreis nominiert – zusammen mit dem Mainzer Bischof Karl Kardinal

¹ Kermani (2009).

² Kermani (2009).

Lehmann, dem ehemaligen hessisch-nassauischen evangelischen Kirchenpräsident Peter Steinacker und dem Vizepräsidenten des Zentralrats der Juden in Deutschland, Salomon Korn. Die beiden Kirchenvertreter – Lehmann und Steinacker – schrieben an den Ministerpräsidenten von Hessen, um ihm mitzuteilen, dass sie nicht zusammen mit Kermani den Preis annehmen wollen. Lehmann begründete seine Haltung im Rekurs auf Kermanis NZZ-Beitrag:

»Ich kann nicht neben jemanden auf der Bühne stehen, der das Kreuz rundherum und prinzipiell ablehnt und es sogar als ›Gotteslästerung und Idolatrie‹ erklärt [...]. [Es wäre] ein Hohn, wenn ich gleichzeitig mit jemand auftrete, der ein so geringes Maß an Toleranz und auch an Willen, andere und fremde Religionen zu verstehen, erkennen lässt. [...] Es wäre doch das pure Gegenteil von ›Kultur‹, was da geschehen würde.«³



Abb. 1: Guido Reni: Kreuzigung, ca. 1635–38. 340x220 cm. Hochaltar von San Lorenzo in Lucina, Rom © Rabax63. Verfügbar unter commons.wikimedia.org [11.01.2018].

Wenngleich diese Debatte nach einem Gespräch zwischen den Kirchenmännern und Kermani abgeklungen ist, und allen wie vorgesehen der Kulturpreis verliehen werden konnte, zeigt sich an dieser Situation: Auf dem weiten Feld »Kultur« wird vieles verhandelt, unter anderem der Zusammenhang von Religion und Kultur. Letztgenannter Kontext

³ Auszüge aus dem Brief von Karl Kardinal Lehmann; zit. n. Michalzik (2009).

fordert nicht selten zur Positionierung heraus und erweist sich als bildungsrelevant – gerade unter dem Vorzeichen kultureller Vielfalt. In dieser Hinsicht ist nicht zuletzt theologische und im Speziellen religionsdidaktische Expertise bedeutsam.

Ein kulturtheoretisch fundierter Blick auf religiöse Bildungsprozesse wird von Seiten der Religionsdidaktik gegenwärtig kaum geleistet und zu wenig wirkmächtig berücksichtigt.⁴ Daher fokussieren die folgenden Darlegungen zum einen kulturtheoretische Aspekte, die unter religionspädagogischen Vorzeichen für das Verstehen von Kulturen deutlicher als bisher Berücksichtigung finden sollten, zum anderen richten sie das Spotlight auf die Entwicklung der kulturgeschichtlichen Begründungen für den Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach an der öffentlichen Schule. Die dabei verwendeten Argumentationslinien werden im Rekurs auf die kulturtheoretischen Einordnungen kritisch betrachtet, um Desiderate und Potenziale zu identifizieren, aus welchen sich Perspektiven für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht ableiten lassen, der im Kontext kultureller Vielfalt einen elementaren Beitrag zu kulturbezogener Bildung⁵ leistet.

2 Religion(en) im Kontext kultureller Vielfalt. Zentrale Dimensionen

In Anlehnung an Dietmar Treichel lassen sich drei zentrale Dimensionen identifizieren, die für Reflexionen zum Kontext »Kultur« bedeutsam sind und angesichts kultureller Vielfalt auch im Horizont religiöser Bildung Beachtung finden sollten: die Möglichkeit, Wirklichkeit unterschiedlich zu konstruieren bzw. zu codieren (1), der konstruktive Umgang mit Diversität, »d. h., die gemeinsamen und evtl. komplementären Ressourcen hinter den Unterschieden so zu aktivieren, dass neue Optionen entstehen«⁶ (2), die Reflexion der eigenen Positionierung innerhalb der verschiedenen kulturbildenden Zusammenhänge und die Befähigung, auf dieser Basis Leben zu gestalten (3).

⁴ Eine Ausnahme stellen die Forschungen von Beate-Irene Hämel (2007 und 2012), Hans-Günter Heimbrock (2004) und Thomas Schreijäck dar, die aber vonseiten der Religionspädagogik bis dato wenig rezipiert werden und in praktischer Hinsicht kaum Resonanz finden. Bezüge zu Homi K. Bhabhas kulturtheoretischem Konzept des »in between« stellt u. a. Henrik Simojoki (2017) her.

⁵ Zur geisteswissenschaftlichen Grundierung kultureller Bildung vgl. Klepacki (2012).

⁶ Vgl. Treichel (2011, 25).

2.1 Kultur – Codierung von Welt

Der Mensch ist fähig, die Wirklichkeit, die sich ihm eröffnet, zu deuten, zu codieren. Auf verschiedenste Weisen – z. B. sprachlich, handwerklich, künstlerisch etc. – ordnet er damit seine Welt. Im Sinne eines von Clifford Geertz⁷ vorbereiteten semiotischen, bedeutungsorientierten Kulturbegriffs kann mit dem Kulturwissenschaftler Andreas Reckwitz darauf verwiesen werden, dass aufgrund der kulturschaffenden Fähigkeiten von Menschen an unterschiedlichen Orten und zu verschiedenen Zeiten »Verhaltenskomplexe vor dem Hintergrund von symbolischen Ordnungen entstehen, reproduziert werden und sich verändern«⁸.

Auch Religionen stellen Möglichkeiten dar, die Welt symbolisch zu ordnen – und zwar in einem besonderen Maß: Sie greifen zur Deutung über das innerweltlich Vorfindliche hinaus und bieten Menschen die Möglichkeit, sich selbst und ihre Welt im Ausgriff auf Transzendenz zu codieren. Verschiedene wirklichkeitsbezogene Erscheinungsformen zeugen davon: religiöse Sprache (insbesondere Gebetsformen), Kunstwerke und Architektur, aber auch alltagsstrukturierende Riten, Feste etc. In Folge von Deinstitutionalisierungs- und Säkularisierungsprozessen wandelt sich jedoch gegenwärtig der Rekurs auf Religion. Andere Optionen, die Welt zu deuten, treten als kulturprägend in den Vordergrund, wie der gegenwärtig beobachtbare Trend einer Dominanz von naturwissenschaftlichen und ökonomischen Weltdeutungen zeigt.⁹ Trotz zurückgehender Bindungen an bestimmte religiöse Systeme, sind die Räume, in denen sich Menschen bewegen, nach wie vor religiös codiert und wecken Interesse – wenngleich eventuell nicht aus einem genuinen Bedürfnis an gelebter Religiosität: Das säkularisierte Feiern des christlichen Weihnachtsfests oder das kunsthistorische Interesse an Sakralgebäuden und an in religiösen Zusammenhängen situierten Kunstwerken belegen diesen gewandelten Umgang mit religiöser Weltdeutung – nicht zuletzt die oben zitierte Kontroverse um die Deutung eines Altarbildes durch Navid Kermani zeugt davon.

⁷ Vgl. Geertz (1994 [1973]).

⁸ Reckwitz (2011, 7).

⁹ Vgl. Lindner (2018).

2.2 Kulturelle Vielfalt – Diversität als Kennzeichen

Der Kontext »Kultur« bietet dem Subjekt die Möglichkeit, sich zu verorten, indem im Rekurs auf kulturelle Deutungsoptionen Selbst- und Fremdzuschreibungen vorgenommen werden können. Binäre Codierungssysteme, die in »Eigenes« und »Anderes« bzw. gar »Fremdes« unterscheiden, erweisen sich dabei als bedeutsam und zugleich als ambivalent – auch in religiöser Hinsicht: Sie eröffnen dem einzelnen Menschen die Chance, sich (in einer Gemeinschaft) orientierend auszurichten, aber auch sich abzugrenzen. Im Hintergrund problematischer Abgrenzungstendenzen, die mit Bezügen auf Kultur begründet werden, steht nicht selten ein »totalitätsorientierter Kulturbegriff«¹⁰, der auf die Unterschiedlichkeit von Kulturen ausgerichtet ist. Ganz im Sinne eines Kugelmodells wird dabei von in sich homogenen Kulturen ausgegangen, die einander wie Kugeln maximal in einem Punkt berühren – bzw. sich tendenziell sogar stoßen.¹¹ Der Außenbezug einer derartigen Idee von Kultur ist v. a. auf »strikte Abgrenzung«¹² bedacht.

Unsere Gegenwart zeigt in verschiedenen Hinsichten, dass ein derartiger Kulturbegriff problematisch und zur Beschreibung der Wirklichkeit nicht angemessen ist. Wolfgang Welsch weist mit seinem – nicht unkritisierten Terminus – »Transkulturalität« darauf hin, dass verschiedene Kulturkontexte »intern vielfältige Differenzen auf[weisen] und [...] extern stark miteinander verflochten«¹³ sind. Insbesondere aufgrund von Migrations- und Globalisierungsprozessen sei das »Ausmaß der Transkulturalität in den letzten Jahrzehnten stark angestiegen«¹⁴. Wenngleich Welsch seine Transkulturalitätsdiagnose mit dem Traum von einer friedlich zusammenlebenden »Family of Man«¹⁵ verknüpft, zeigt sich, dass trotz voranschreitender kultureller Verflechtungen auf externer Ebene die intern wahrnehmbare kulturelle Diversität für viele Menschen eine Herausforderung darstellt.

Der Zusammenhang Religion ist davon nicht ausgenommen, insofern gegenwärtig in Westeuropa die Präsenz unterschiedlicher Religi-

¹⁰ Vgl. Reckwitz (2011, 5–6).

¹¹ So Reckwitz' Interpretation des Herder'schen Kugelmodells (1967, 44).

¹² Welsch (2012, 27). »Zu diesem Kugelmodell gehören ein internes Homogenitätsgebot und ein externes Abgrenzungsgebot« (Welsch (2012, 27)).

¹³ Welsch (2011, 149).

¹⁴ Welsch (2011, 153).

¹⁵ Vgl. Welsch (2012, 38).

ongemeinschaften und -systeme in einem Raum zunimmt: Verschiedene Religionen inkulturieren sich parallel und pluralisieren damit die Möglichkeiten des Individuums, die Wirklichkeit religiös zu codieren. Dies stellt einerseits eine Bereicherung dar: sowohl hinsichtlich alternativer Heilsoptionen als auch bezüglich der dadurch herausgeforderten Positionierung zu der Heilsvorstellung, in die man hineinsozialisiert wurde. Andererseits – und hier schlägt das noch vorhandene, kulturbezogene Kugel-Modell-Denken zu – werden andere Religionen nicht selten als »kultur-fremd« wahrgenommen, bisweilen sogar als Bedrohung des Eigenen identifiziert. Besonders zeigt sich dies gegenwärtig in Mitteleuropa an immer wieder geäußerten Vorbehalten dem Islam gegenüber: Die muslimischen Konfessionen werden zum Teil mit einem stereotypisierenden Vorzeichen versehen und unter dem Vorwand angegriffen, man müsse die »heimische Kultur« verteidigen; nicht selten wird dabei auf »das Christentum« Bezug genommen – häufig durch Menschen, die kaum oder gar nicht christlich praktizierend sind.

2.3 Kulturbezogene Bildung – Befähigung zur Teilhabe

Individuen wachsen in bestimmte, kulturell aufgeladene Kontexte hinein, die mit verschiedenen Codierungsoptionen von Welt bekannt machen. Um sich kompetent in einer kulturell vielfältigen Welt bewegen und sich dabei eine – mit Wolfgang Zacharias gesprochen – »lebensweltliche Topografie und Kartografie«¹⁶ erarbeiten zu können, benötigen Menschen Bildungsgelegenheiten, die ihnen verschiedene kulturelle Codierungen auch in ihrer handlungsleitenden sowie »handlungsregulierende[n] Funktion«¹⁷ zugänglich machen. Dadurch kann der einzelne Mensch Fähigkeiten und Fertigkeiten ausprägen, die es ihm erlauben, sich in verschiedenen kulturbezogenen Settings zurechtzufinden, sich selbst zu positionieren und das eigene Leben in Auseinandersetzung mit anderen Menschen und mit der Welt zu gestalten sowie als sinnvoll zu erleben. So werden die Subjekte letztlich zu aktiver Teilhabe an Kultur befähigt; also dazu, kulturbezogene Codierungen und Decodierungen selbst vornehmen zu können. Wird ihnen – u. a. im Rahmen formaler Bildungszusammenhänge – zu wenig Gelegenheit zu dieser aktiven Teilhabe an Kultur gegeben, verringert sich sogar die allgemeine

¹⁶ Zacharias (2012).

¹⁷ Thomas (1993, 381); vgl. Thomas (2003).

Bildungsaspiration und in der Folge das Ergreifen potenzieller Bildungschancen. Zu diesem Ergebnis kommt Christian Rittelmeyer in seiner Auswertung der wenigen, aktuell existierenden Studien zu Kontexten kultureller Bildung.¹⁸

Nicht zuletzt hinsichtlich religiöser Bildung erweist sich der Teilhabe-Aspekt als elementar: Für die religiöse Weltcodierung ist es typisch, dass sie nicht im Kognitiven verhaftet bleibt, sondern auf Teilhabe drängt. Aus der religiös-transzendenten Verortung heraus codieren Menschen ihren Alltag, indem sie bspw. ihre Glaubensvorstellung mittels Kulturtechniken weitergeben (mündlich, zeichnerisch, schriftlich, ...), indem sie ihre Spiritualität singend, tanzend oder betend artikulieren, indem sie ihr religiös geprägtes Menschbild in caritatives Engagement umsetzen, indem sie religiös konnotierte Artefakte schaffen usw. Viele derartige Zeugnisse sind – trotz zurückgehender religiöser Primärsozialisation – den Menschen zugänglich: durch die Einladung zu tätiger Teilnahme an gottesdienstlichen Feiern, durch die Aufforderung zur Mitarbeit in Hilfsprojekten von Religionsgemeinschaften, durch das Pflegen und Schmücken von Wegkreuzen, durch die Betrachtung religiöser Kunst etc. Angesichts kultureller Vielfalt kann es im Modus von subjekt-interner Transkulturalität auch dazu kommen, dass die Teilhabe nicht auf eine einzige Religion bezogen bleibt: Individuen können ein kulturell-religiöses Patchwork-System ausprägen,¹⁹ wenn sie z. B. als Christinnen bzw. Christen die daoistische Harmonielehre Fengshui in ihre Wohnungsgestaltung integrieren oder an buddhistischen Zen-Meditationen teilnehmen. Derartige Beispiele verweisen einmal mehr auf das vorhandene Bedürfnis von Menschen an religiöser Teilhabe.

3 Kulturgeschichtliche Begründungen für den Religionsunterricht. Historische Einordnungen

Wollen sie kulturelle Vielfalt adäquat integrieren, müssen zeitgemäße religiöse Bildungsoptionen die eben vorgestellten Dimensionen berücksichtigen. Im Folgenden wird mittels einer historischen Nachzeichnung der Entwicklung des sog. kulturgeschichtlichen Arguments herausgearbeitet, welche Konzepte von Kultur bis dato im Religionsunterricht pri-

¹⁸ Vgl. Rittelmeyer (2015, 29f); Bamford (2009).

¹⁹ Vgl. Welsch (2012, 30).

mär Berücksichtigung fanden.²⁰ Dabei werden drei historische Wegmarken fokussiert, in denen Argumentationen für den Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach an der öffentlichen Schule in Deutschland besonders bedeutsam gewesen sind: die Zeit der entstehenden Weimarer Republik, als es um die Verankerung des Religionsunterrichts im neuzuordnenden öffentlichen Schulwesens ging, die 1960er/70er Jahre, als die Grundausrichtung des Religionsunterrichts aufgrund hoher Abmeldezahlen von einer katechetischen zu einer subjektorientiert-bildungsbezogenen Idee justiert wurde, die jüngste Gegenwart und die nötigen Veränderungen im Gefolge der abnehmenden religiösen Primärsozialisation Heranwachsender.

Die historischen Einordnungen der kulturgeschichtlichen Argumentation werden ausgehend von der Begriffsdifferenzierung von »Kultur« vorgenommen, die Andreas Reckwitz vorgelegt hat: Ein *normatives* Kulturkonzept definiert bestimmte Lebensgestaltungsweisen als Kultur und andere nicht. Das *totalitätsorientierte* Kulturverständnis dagegen macht Kultur zu einem historisierenden »Konzept, das sich zum Vergleich von unterschiedlichen Kulturen eignet«²¹; eine derartige Idee von Kultur ist v. a. auf Abgrenzung verschiedener Kulturen bedacht. Ein *differenztheoretisches* Kulturkonzept wiederum bezieht sich weniger auf ganze Lebensweisen oder -räume, sondern »auf das enge Feld der Kunst, der Bildung, der Wissenschaft und sonstiger intellektueller Aktivitäten«²²: Der Bereich Kultur wird dabei neben andere gesellschaftliche Teilbereiche wie Politik, Wirtschaft oder soziale Gemeinschaft/Familie gestellt.

²⁰ Das kulturgeschichtliche Argument stellt eine klassische Begründungsfigur für den konfessionellen Religionsunterricht an der öffentlichen Schule dar. In Deutschland ist dieses Unterrichtsfach zwar per Art. 7 Abs. 3 GG abgesichert, gleichwohl sieht es sich immer wieder als begründungspflichtig angefragt – besonders in (bildungs-)politischen Umbruchssituationen. Um auf diese Anfragen zu reagieren, werden seit den Zeiten der Weimarer Republik immer wieder von religionspädagogischer Seite Begründungsoptionen für Religionsunterricht entfaltet, aus denen nicht zuletzt hervorgeht, was mit diesem Unterrichtsfach intendiert ist. Vgl. u. a. Englert (2007, 290–298), Gärtner (2015, 175–219), Schambeck (2005) oder Schröder (2012, 532f). Die kulturhermeneutische Argumentationsfigur gehört von Anfang an zu den prägendsten und verweist darauf, dass der kulturbezogene Beitrag des Religionsunterrichts seit langem anerkannt ist. Englert (2007, 294) konstatiert diesbezüglich: In »seiner konsequentesten Ausprägung geht es hier beim Kennenlernen des christlichen Glaubens nicht mehr in erster Linie um den Gewinn religiöser, sondern kultureller Kompetenz«.

²¹ Reckwitz (2011, 5).

²² Reckwitz (2011, 6).

Ein *semiotisches* Kulturkonzept fokussiert die Kultur gestaltende Rolle des Subjektes, das mit verschiedensten Weisen seines Handelns Welt deutet, (de-)codiert und gestaltet.

Im Zuge dieser historischen Analysen können Desiderate, die sich im Horizont eines weiteren, mit aktuellen Kulturtheorien grundierten Kulturverständnisses ergeben, ausgemacht und Entwicklungspotenziale für kulturbezogene Bildung im Rahmen des Religionsunterrichts aufgetan werden.

3.1 Weimarer Republik – Rekurse auf kulturgeschichtliche Argumentationen

Nach dem »Ersten Weltkrieg« ging es in den Jahren 1918/19 darum, Deutschland eine demokratische Verfassung zu geben. Dabei kam der Ordnung des öffentlichen Schulwesens eine Schlüsselrolle zu, wobei die Frage des Religionsunterrichts größere Diskussionen auslöste: Soll dieses Fach an der Schule in lediglich staatlicher Verantwortung laufen oder in die Kirchengemeinden ausgegliedert werden, z. B. in die zum Teil existierenden Sonntagsschulen? Im Zuge dieser Debatten werden insbesondere kulturgeschichtliche Gründe für die Situierung des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule angeführt. Diese Argumentation war bereits in der liberalen protestantischen Religionspädagogik der wilhelminischen Ära prägend.²³ Der Theologe und Kulturphilosoph Ernst Troeltsch (1865–1923) argumentiert in seinen Überlegungen zu den Folgen einer Trennung von Staat und Kirche für den Religionsunterricht im Jahr 1919: »Bildung und Schule [können und dürfen] das religiöse Element nicht entbehren [...], ohne das man unsere Geschichte, Kunst und Philosophie gar nicht versteht«²⁴. Vor allem war ihm dabei die historische Perspektive wichtig.

Im Jahr 1926 konkretisiert der evangelische Religionspädagoge Friedrich Niebergall (1866–1932) das kulturgeschichtliche Argument im

²³ Katholischerseits stand eine entsprechende Begründung dieses Unterrichtsfaches angesichts der engen Verzahnung von Kirche und Schule weniger an: Im Zuge der sog. Neuscholastik gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde »ein allgemeiner, schulisch bestimmter, philosophisch-ethisch ausgerichteter Religionsunterricht als Erziehung zum Neuheidentum verurteilt. [...] Es beginnt die »innere Emigration« des als [kirchliche] Katechese konzipierten Religionsunterrichts« (Baudler 1971, 23), die bis in die 1970er Jahre anhält.

²⁴ Troeltsch (1919, 322f).

Horizont seiner Darlegungen zu den Zielen des Religionsunterrichts. Noch immer gibt es zu dieser Zeit Debatten um den Religionsunterricht, der mittlerweile durch die Weimarer Reichsverfassung als ordentliches Lehrfach an Schulen abgesichert ist und »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgemeinschaft unbeschadet des Aufsichtsrechts des Staates erteilt« (Art. 149 WV) wird. Einen zentralen Fokus legt Niebergall auf das historisch-vergegenwärtigende Verstehen von Kultur, das durch den Religionsunterricht gefördert werde:

»Daß die Kulturbedeutung des Christentums nur durch die Einführung in seine Geschichte gründlich und zugleich klar gemacht werden kann, bedarf keiner längeren Ausführung. [...] Fremdwörter werden sogleich vertraut, wenn man weiß, woher sie stammen; die jüdischen und die katholischen Feiertage werden sofort ein Stück des Bewußtseins, wenn man erfährt, was sie bedeuten. Eine Kirche, um die herum man spielt, gewinnt Leben, wenn etwas über die Zeit ihrer Entstehung, über Chor und Schiff usw. gesagt wird; all' solche Dinge fesseln die Kinder, zumal die Buben. Die Geschichte ist nun einmal der Quellort für alle fremdartigen Namen und Begriffe auf dem Gebiet des religiösen Lebens; [...] Daß dieses alles besonders von Sitten und Bräuchen gilt, ist klar. Solche Sitten, wie das katholische Kreuzschlagen oder das ausgestorbene Gebet beim Abendläuten, alles, was mit den Festen zusammenhängt, mit Weihnachten und Ostern, alle Bräuche, soweit wir sie in der evangelischen Kirche noch haben, all' das, was sie an Erwachsenen sehen und vielleicht schon selber mitmachen, das erklärt zu bekommen, zieht die Kinder immer an. Das ist aber auf dem geschichtlichen Wege am besten möglich.«²⁵

Niebergalls kulturgeschichtliche Begründung für den Religionsunterricht kann als »role model« gelesen werden, das sich bis in die Gegenwart findet: Christliche – und bezeichnenderweise rekurriert der dezidierte Kulturprotestant Niebergall auch auf jüdische – Kultur präge u. a. die Sprache, den Jahresrhythmus, das Brauchtum, die Architektur usw. Es brauche daher den Religionsunterricht – so lässt sich die Argumentation bündeln –, weil Schülerinnen und Schüler in diesem Unterrichtsfach lernen, ihre religiös geprägte Umwelt über die Geschichte zu erschließen. Niebergall greift dabei auf ein eher totalitätsorientiertes Kulturkonzept zurück, indem es ihm v. a. um die historisch-kulturelle Erschließung eines scheinbar geschlossenen Nahraums geht, in dem das Judentum sowie das evangelische und katholische Christentum ihre Spuren hinterlassen haben.

²⁵ Niebergall (1926, 109).

3.2 1960er/70er Jahre – Etablierung des kulturgeschichtlichen Arguments

Ende der 1960er Jahre nahmen in Deutschland die Anfragen zu, ob der Religionsunterricht an der öffentlichen Schule nicht ein »verlängerter Arm der Kirchen« sei. Das lag nicht zuletzt an der gegebenen religionsdidaktischen »Großwetterlage«: Auf katholischer Seite wurde dieses Unterrichtsfach stark verkündigend am Katechismus entlang gestaltet; auf evangelischer Seite war die sog. »Evangelische Unterweisung« prägend. Diese verkündigende Formation war es, die starke Kritik am Religionsunterricht hervorgerufen hat. In manchen Regionen verließen Schülerinnen und Schüler massenhaft dieses Fach. Nicht zuletzt deshalb arbeiteten Religionspädagogen wie Martin Stallmann verstärkt an der *schultheoretischen* Konturierung des Religionsunterrichts. In seinem Buch »Christentum und Schule« aus dem Jahr 1958 verweist er auf den kulturbildenden Beitrag von Religion: Schule dürfe nicht auf ihr Verhältnis zur christlichen Überlieferung verzichten, welche die Geistes- und Ideengeschichte bis in die Gegenwart fundiere:

»Wir könnten auch vom Sonntag und Jahreslauf, von Taufe, Konfirmation, Pfarrer und Diakonisse, Kirche und Gemeinde ausgehen, um auf ähnliche unauflösliche Zusammenhänge zu stoßen. Auch bei der Bemühung um die Sprache im Deutschunterricht und in der muttersprachlichen Bildung kann das Christentum als Element unserer Überlieferung nicht übergangen werden. Daß Luthers Bibelübersetzung zur Entstehung einer einheitlichen deutschen Sprache beigetragen hat, ist nur eine Seite eines umfassenden Geschehens.«²⁶

Derartige kulturgeschichtliche Rekurse wurden im Gefolge Stallmanns zum Standardrepertoire, um den Religionsunterricht zu begründen. Der katholische Religionspädagoge Adolf Exeler entfaltet seine entsprechende Argumentation bspw. folgendermaßen:

»Man erklärt es als Aufgabe der Schule, den Schüler anzuleiten, daß er die Wirklichkeit im umfassenden Sinne zu verstehen vermag. Die Schule muß mit den geistigen Überlieferungen vertraut machen, die unsere kulturelle Situation geprägt haben. Das Christentum gehört zu den prägenden geistigen Überlieferungen, ohne deren Kenntnis man die kulturelle Situation überhaupt nicht verstehen kann. [...] Ohne Bekanntschaft mit solchen Zusammenhängen ist dem Schüler eine gründliche Orientierung in der Welt von heute, erst recht aber in der Welt von morgen nicht möglich.«²⁷

Exeler greift auf diese Argumentation zurück, als es darum geht, im sog. Würzburger Synodenbeschluss des Jahres 1974 den katholischen Reli-

²⁶ Stallmann (1958, 109).

²⁷ Exeler (1970, 328f).

gionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach in der öffentlichen Schule zu legitimieren:²⁸ Im Gefolge des Zweiten Vatikanischen Konzils (1962–65) tagte die gemeinsame Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland in Würzburg (1971–75), um zentrale Konzilsbeschlüsse umzusetzen. Auch mit dem gesellschaftlicherseits zunehmend angefragten Religionsunterricht beschäftigten sich die Synodalen und verankern ihn nachhaltig als ordentliches Unterrichtsfach in der öffentlichen Schule, insofern dessen katechetische Ausrichtung aufgegeben und sein Beitrag zur Bildung der Schülerinnen und Schüler sowohl theologisch als auch pädagogisch fundiert wurde – und zwar unter Rückgriff auf die von Exeler vorgelegte, dreigliedrige Argumentation in anthropologische, gesellschaftliche und kulturgeschichtliche Ausdifferenzierung. Letztgenannte Argumentationslinie wird in pädagogischer Hinsicht dahingehend präzisiert, dass »die Frage nach dem Sinn-Grund oder Transzendenzbezug«²⁹ im Leben der Schülerinnen und Schüler präsent und sozial sowie geschichtlich greifbar sei:

»In unserem Kulturkreis vermittelt in erster Linie das Christentum religiöse Erfahrungen. Die Schüler begegnen diesen Auswirkungen des Christentums auf Schritt und Tritt: Unser Kalender, besonders die Sonntage und Feste, die wir feiern, manche Bauwerke, viele Motive in Literatur, bildender Kunst und Musik, Bräuche, Normen und Denkweisen bezeugen christliche Ursprünge und Momente unseres geistigen Lebens. Eine Schule, die dem jungen Menschen die Situation, in der er sich vorfindet, erschließen will, kann nicht darauf verzichten, auch Prägungen dieser Art bewußt zu machen und sie als Ausdruck religiösen Daseinsverständnisses kompetent zu deuten.«³⁰

Religionsunterricht – so der Synodenbeschlusstext – sei in der öffentlichen Schule nötig, weil er einen Beitrag dazu leiste, kulturell manifestierte Ausdrucksweisen in ihrem religiösen Daseinsverständnis zu deuten. Hier zeigt sich der von Friedrich Niebergall formulierte Gedanken-

²⁸ Exeler recurriert dabei auf den 1970 vorgelegten »Strukturplan für das Bildungswesen« des Deutschen Bildungsrates, der Folgendes formuliert: »Innerhalb des Gesamtprozesses der Bildung wird der junge Mensch durch die Schule in die geistigen, kulturellen und gesellschaftlichen Traditionen eingeführt und erwirbt die dazu gehörenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten [...], daß er Gelerntes weiterzuentwickeln, Veränderungen zu beurteilen und aufzugreifen und selbständig weiterzulernen vermag.« (Deutscher Bildungsrat 1970, 32) Er leitete die Synoden-Arbeitsgruppe, die das Basisdokument für den späteren Synodenbeschluss zum Religionsunterricht erarbeitete, bis 1972.

²⁹ Sekretariat der DBK (1974, 2.3.1).

³⁰ Sekretariat der DBK (1974, 2.3.1).

gang. Aus theologischer Perspektive wird im Synodenbeschluss das kulturgeschichtliche Argument folgendermaßen entfaltet:

»Der Religionsunterricht muß mit den geistigen Überlieferungen vertraut machen, das heißt mit wesentlichen Elementen des Religiösen, vor allem aber mit der Wirklichkeit christlichen Glaubens und der Botschaft, die ihm zugrunde liegt. Solches Vertrautmachen mit dem spezifisch Christlichen ist theologisch zu fordern als elementare Voraussetzung für jedes tiefere Glaubensverständnis, für das Verständnis des christlichen Gottesdienstes und christlichen Verhaltens und Handelns überhaupt. Da sich der christliche Glaube an die geschichtliche Offenbarung Gottes gebunden weiß, ist der Religionsunterricht wie die Theologie notwendig verwiesen auf die Hl. Schrift und deren Entfaltung im Leben und Glauben der Kirche.«³¹

In der Bibel und den Lehren der Kirche werden kulturprägende geistige Überlieferungen verortet, die den Lernenden über den Religionsunterricht zugänglich gemacht werden.

Der Kontext »Kultur« ist in den 1960er/70er Jahren ein wichtiger Referenzpunkt der Argumentationen für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen. Nach wie vor prägt dabei ein totalitätsorientiertes Kulturkonzept die Ausführungen, wenn bspw. von »unserem Kulturkreis« gesprochen wird, in dem primär das Christentum religiöse Erfahrungen vermittele, und v. a. der kulturelle Nahraum der Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen wird. Das religionsunterrichtliche Kulturerschließen folgt – so sehen es die o. a., repräsentativen Beispiele vor – vornehmlich einem historischen Duktus; ein eigenes, gegenwarts-gestaltendes »Kulturschaffen« der Heranwachsenden im Sinne eines semiotischen Kulturverständnisses wird nicht explizit bedacht. Aus kleinen Hinweisen geht zumindest hervor, dass neben dem totalitätsorientierten auch ein differenztheoretisches Kulturkonzept durchscheint: Der Religionsunterricht sei für das Vertrautmachen mit christlichen Prägungen zuständig, neben denen freilich auch andere Prägungen existieren.

3.3 Weiterentwicklung zu einer religionskulturellen Argumentation

In Folge der sich wandelnden religiösen Sozialisation der Schülerinnen und Schüler plädierte Klaus König im Jahr 2012 für eine Weiterentwicklung der kulturgeschichtlichen Argumentation mit einer Fokussierung auf die sog. »Religionskultur«. Damit meint er, dass Religionsunterricht

³¹ Sekretariat der DBK (1974, 2.4.1).

zur Teilhabe im »Umgang mit allen Formen von Religion«³², die sich in einem regional oder national begrenzten Raum finden lassen, befähigen soll. König bedient mit letztgenannter Fokussierung zwar einen totalitätsorientierten Kulturbegriff; jedoch greift er weiter als bisherige kulturgeschichtliche Argumentationen, insofern er über eine konfessionelle oder christliche Religionskultur hinausgehend auf »ein breites Spektrum an Umgangsformen mit Religion«³³ in Form von Personen, Institutionen, Medien etc. blickt. König ist an der reflexiven Auseinandersetzung mit den verschiedenen Zugriffen auf Religion im Horizont der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler interessiert. Entsprechend schreibt er das kulturgeschichtliche Argument religionskulturell fort: Neben einem kompetenten Umgang mit vorfindlichen religionskulturellen Erscheinungsformen gelte es, die Lernenden mit verschiedenen religiösen Perspektiven vertraut zu machen, damit von ihnen »religionskulturelle Details und Standpunkte dargestellt und argumentativ geprüft werden können«³⁴. Damit votiert König zudem für einen Religionsunterricht, der den Schülerinnen und Schülern im Austausch mit religionskulturellen Erscheinungsformen anbietet, Elemente der Religionskultur sowohl subjektiv für die eigene Lebensgestaltung in Anspruch zu nehmen und »für sich neu zu kodieren«³⁵ als auch in ihrer gesellschaftsgestaltenden Relevanz zu reflektieren.

König weitet somit den bis dato primär totalitäts- und differenzorientiert artikulierten Kulturbegriff der Religionsdidaktik, insofern er in die kulturbezogene Argumentation bzgl. der Relevanz des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule neben dem Christentum auch andere Religionen und subkulturelle religiöse Erscheinungsformen integriert. Dabei betrachtet er Kultur weiterhin v. a. phänomenologisch-historisch und hermeneutisch-reflexiv mit primärem Blick auf die »Vor-Ort-Kultur«. Überdies finden sich bei ihm jedoch Hinweise auf ein semiotisches Kulturkonzept, insofern die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht angeregt werden sollten, die vorfindliche Religionskultur für ihre eigene Lebensgestaltung in Anspruch zu nehmen und eigene, neue Codierungen vorzunehmen.

³² König (2012, 99).

³³ König (2012, 100).

³⁴ König (2012, 110).

³⁵ König (2012, 111).

4 Kulturbezogene Bildung im Religionsunterricht. Justierungen und Perspektiven

Der historische Durchgang erweist, dass in der deutschsprachigen Religionsdidaktik seit längerem eine historisch-hermeneutisch und totalitätsorientiert ausgerichtete Idee von Kultur dominiert. Dieser Fokus reicht angesichts kultureller Vielfalt, in der sich Schülerinnen und Schüler bewegen, nicht aus. Doch finden sich in der gegenwärtigen Religionsdidaktik nur sporadische Beschäftigungen mit der kulturbezogenen Bedeutung des Religionsunterrichts, geschweige denn mit den Potenzialen eines semiotischen Konzepts von Kultur und dessen Fundierung in aktuellen kulturwissenschaftlichen Entfaltungen.³⁶ Anhand von drei ausgewählten Perspektiven werden daher im Folgenden Justierungsperspektiven vorgestellt, die sich aus den oben präsentierten kulturbezogenen Dimensionierungen des Kontextes Religion und den herausgearbeiteten Desideraten der bis dato vorherrschenden Idee hinsichtlich des kulturgeschichtlichen Beitrags des Religionsunterrichts zur Bildung der Schülerinnen und Schüler ergeben.

4.1 Transkulturell-religiöse Wahrnehmungsschulung – oder: Vermeidung einer totalitätsorientierten Perspektive

Im Sinne des semiotischen Kulturbegriffs gibt es nicht *die* Kultur; der Mensch bewegt sich nicht nur in einer Kultur. Vielmehr beeinflussen verschiedene kulturelle Zusammenhänge die Weltdeutung des Einzelnen, und Kultur ist dann – mit Clifford Geertz formuliert – das »selbstgesponnene Bedeutungsgewebe«³⁷, in das der Mensch verstrickt ist. Dieses Bedeutungsgewebe ist – mit Wolfgang Welsch gesprochen – transkulturell grundiert, insofern in die Identität des Individuums »eine ganze Reihe kultureller Muster Eingang gefunden hat«³⁸, die sich nicht totalitätsorientiert abgrenzen lassen. Vielmehr findet sich der Mensch in

³⁶ Hans-Günter Heimbrock stellt fest: »In Deutschland herrscht aufgrund historischer Entwicklungen in der Religionspädagogik bisher große Reserve gegenüber dem Begriff ›Kultur‹« (Heimbrock 2004, 145).

³⁷ Geertz (1994 [1973], 9).

³⁸ Welsch (2012, 31). Welsch bezeichnet dies als interne Transkulturalität.

einem System aus hochgradig verflochtenen und sich gegenseitig durchdringenden Kulturen wieder.³⁹

Eine totalitätsorientierte Idee von Kultur ist gegenwärtig problematisch – gerade für einen Religionsunterricht im Horizont kultureller Vielfalt. Vielmehr muss dieses Unterrichtsfach Schülerinnen und Schüler grundsätzlich dazu befähigen, die vielgestaltigen Weisen religiöser Codierung als solche wahrzunehmen und zu beschreiben, zu deuten und zu beurteilen, zu verstehen und zu kommunizieren. Im Sinne eines semiotischen Konzepts von Kultur ist es unerlässlich, mit den Lernenden im Religionsunterricht repräsentative kulturbezogene Kontexte der eigenen Konfession und/oder Religion zu thematisieren, aber zugleich den Blick auf andere Optionen hin zu weiten, ähnliche Facetten von Welt anders-religiös oder grundsätzlich anders zu codieren.⁴⁰

Beispielsweise könnte in einem Religionsunterricht thematisiert werden, dass Christsein in verschiedenen Kontexten und von verschiedenen Menschen unterschiedlich realisiert wird: Das katholische Allerheiligen-Fest, bei dem an die verstorbenen Angehörigen gedacht wird, wird bspw. in Bayern anders begangen als der parallele »Dia de los Muertos«, bei dem in Mexiko auf den Friedhöfen Picknicks stattfinden. Zugleich erfahren viele Schülerinnen und Schüler das Halloween-Fest, dessen Ursprung in christianisierten keltischen Bräuchen in Irland liegt und das im Gefolge US-amerikanischer Rückkoppelungsbewegungen heute vielerorts in Europa säkularisiert gefeiert wird, eventuell als viel stärker kulturprägend als das am nächsten Tag begangene Allerheiligen-Fest – ein Beispielkontext für (externe sowie interne) Transkulturalität, der im Religionsunterricht als Ausgangspunkt für kulturbezogene Bildung im Horizont von Religion gesetzt werden könnte.

4.2 Metareflexives Thematisieren religiöser Weltcodierung – oder: Erweiterung der historischen Perspektive

Das semiotische Kulturkonzept nimmt ernst, dass es verschiedene Weisen gibt, die Welt symbolisch zu deuten. Dazu kann – gemäß dem Deutschen PISA-Konsortium – u. a. der sog. religiös-konstitutive Welt-

³⁹ Der dadurch mögliche Zugriff auf verschiedene kulturelle Deutungsmuster macht ein Subjekt letztlich für die auch extern zu findende Transkulturalität anschlussfähiger, die angesichts verstärkter Migration voranschreitet.

⁴⁰ Hans-Günter Heimbrock verweist in diesem Sinne auf die »religiöse Lesefähigkeit als Kulturtechnik« (Heimbrock 2004, 173).

zugang gezählt werden, dessen spezifische Logik in seinem Bezug auf eine »transzendente Realität« begründet liegt.⁴¹ Schülerinnen und Schüler sind aufgrund ihrer selbst bewussten Begrenztheit und Endlichkeit spezifischen Fragekontexten ausgesetzt, die ein Nachdenken über Transzendentes anstoßen können. Damit ist eine Bildungsaufgabe verknüpft, die im Religionsunterricht angegangen wird. Gerade in Zeiten des Verblässens von Erfahrungen mit Religionsbezug und einer zunehmenden, von verschiedenen Seiten geäußerten Infragestellung der Relevanz oder gar Berechtigung religiöser Wirklichkeitsdeutung sollten sich Schülerinnen und Schüler in religionsunterrichtlichen Lern- und Bildungsprozessen explizit dazu eingeladen sehen, religiöse Weltdeutungen zu erkunden und kritisch zu reflektieren. Der geschichtliche Aspekt legt hier zentrale Grundlagen. Ein primärer Rekurs darauf ist jedoch nicht ausreichend, insofern Religionen nicht nur in der Vergangenheit prägten, sondern auch gegenwärtig lebende Menschen religiöse Codierungsoptionen für ihre zukünftige Lebensgestaltung in Anspruch nehmen. Kulturbezogener Religionsunterricht muss daher motivieren, über Potenziale und Grenzen eines religiösen Weltzugangs nachzudenken. Es gilt zukünftig verstärkt, ein metareflektierendes Thematisieren religiöser Weltdeutungen zu kultivieren.⁴² Dabei vergewissern sich die Schülerinnen und Schüler explizit bezüglich des Spezifischen und des Eigenwertes einer Codierung von Welt mit Hilfe von religiösem Vokabular und theologischen Denkstrategien.⁴³ Z. B. könnte die poetische

⁴¹ Vgl. u. a. Baumert (2002); Englert (2007, 109).

⁴² Die Naturwissenschaftsdidaktiken widmen sich ebenfalls dem Ansinnen, Schülerinnen und Schüler für die Strategien und die damit einhergehenden Grenzen naturwissenschaftlicher Weltdeutung zu sensibilisieren. Angesichts der Beobachtung, dass Naturwissenschaften eine immer größere Rolle spielen und dass Schülerinnen und Schüler die Ergebnisse naturwissenschaftlicher Forschung meist unhinterfragt auf eine empiristisch-reduktionistische Weise rezipieren, wird in naturwissenschaftsdidaktischen Kontexten zunehmend dazu geforscht, wie ein metareflexives Nachdenken über die »Nature of Science« in das unterrichtliche Geschehen integriert werden kann. Dabei gilt es, den Lernenden die »Natur des naturwissenschaftlichen Denkens« zu eröffnen, indem sich diese bspw. mit der »Biologie als Modus der Welterschließung« (Gropengießer, zit. nach Kattmann (2006, 51)) in kritischer Perspektive auseinandersetzen und somit die spezifische naturwissenschaftliche Weise der Erkenntnisgewinnung kennen, anwenden, reflektieren und kommunizieren lernen und sich über Konsequenzen Gedanken machen können. Vgl. Dittmer (2009, 43f).

⁴³ Bernhard Dressler denkt Ähnliches an, wenn er auf die »Fähigkeit zum situativ angemessenen Wechsel der Sprachspiele« (Dressler (2007, 43)) rekurriert. Er fordert auf,

Sprache der biblischen Schöpfungserzählungen in ihrer symbolisch-mythischen Semantik reflektiert und decodiert werden. Dann wird klar, dass derartige Texte nicht im Sinne von historischer Geschichtsschreibung zu lesen sind.

Überdies fokussiert ein metareflexives Thematisieren im Religionsunterricht die Befähigung der Schülerinnen und Schüler, menschliche Erfahrungszusammenhänge wahrnehmen und verstehen zu können, in denen religiöse Weltdeutung zum Tragen kommt und sich – zumindest für manche Menschen – als bedeutsam erweisen kann. Metareflexion bedeutet aber auch, über die Grenzen religiöser Weltcodierung nachzudenken und darüber, wie diese mit anderen religiösen und nicht-religiösen Weltdeutungsweisen in Beziehung steht, wo die spezifischen Differenzen⁴⁴ liegen.

Am Kontext der Debatte um Kermanis Interpretation der Reni-Kreuzigungsdarstellung verdeutlicht, könnte dies bedeuten: (1) Schülerinnen und Schüler denken – ausgehend von einer kunstgeschichtlichen Einordnung des Reni-Gemäldes in das Barockzeitalter und der Deutung der identifizierbaren Formensprache – darüber nach, dass die verklärende Darstellungsweise der Kreuzigung Jesu Christi als Hinweis auf die Auferstehung gedeutet werden kann, die für Christen eine elementare Hoffnungsperspektive darstellt. (2) Im Religionsunterricht könnte in metareflexivem Interesse zudem herausgearbeitet werden, warum das Reni-Gemälde einen liturgisch exzeptionellen Ort – den Hochaltar – ziert und inwiefern der Erfahrungszusammenhang Eucharistiefeyer hier bildlich aktualisiert wird. Oder es könnte, ausgehend von diesem Bild, ein Nachdenken über das wirklichkeitskritische Potenzial der Auferstehungshoffnung eingeleitet werden, das zur Kritik aktueller gesellschaftlicher Missstände führt. (3) Anhand der Kermani-Lehmann-Debatte

in religiösen Lern- und Bildungsprozessen die »spezifische *Differenz* zu anderen Formen der Welterschließung« (Dressler (2012, 63)) herauszuarbeiten.

⁴⁴ Ernst Cassirer verweist darauf: »[E]ntscheidend [gehört dazu] das Aushalten-Können von Differenz, die Anerkennung des Anderen in seinem Anderssein« (Cassirer (1946), zit. n. Gräß (2016, 98)). Hans-Günter Heimbrock spricht von der »Kultivierung von Differenz« (Heimbrock (2004, 174)) im Religionsunterricht im Sinne einer Kenntnis und »vernünftige[n] lernende[n] Auseinandersetzung mit konkurrierenden Wahrheitsansprüchen und Relativismen in der Alltagskultur [...]. Die jeweilige Kultur der Schüler und Schülerinnen im Nahbereich bietet nicht nur ein Universum von lesbaren Bedeutungen, sondern auch das vorreflexiv erlebte Spannungsfeld zwischen ›meiner Welt‹ und ›den Anderen‹« (Heimbrock (2004, 174)).

selbst kann wiederum herausgearbeitet werden, dass es verschiedene religionsgeprägte Optionen der Codierung und der De-Codierung der Idee gibt, dass Jesus Christus der gekreuzigt Auferstandene sei. Christinnen und Christen sehen das anders als muslimische Gläubige.⁴⁵

4.3 Aktives In-Beziehung-Setzen mit kulturell-religiösen Ausdrucksweisen – oder: Integration der Handlungsperspektive

Die bisherige religionsdidaktische, v. a. historisch und hermeneutisch akzentuierte Perspektive auf Kultur lässt einen wesentlichen Aspekt meistens außer Acht: die kulturbezogenen Teilhabeoptionen. Gerade in Zeiten abnehmender Primärerfahrungen mit Religion kann eine Auseinandersetzung mit kulturell zugänglichen Weisen religiöser Ausdrucksgestaltung Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht eine Option bieten, sich mit der lebenspraktischen Dimension von gelebtem Glauben vertraut zu machen; nicht zuletzt weil – wie oben angeführt – empirischen Studien zufolge kulturbezogene Teilhabeoptionen die allgemeinen Bildungsaspirationen der Lernenden steigern. Neben dem »Königsweg« der »face-to-face-Begegnung« mit Christinnen und Christen, die handelnde und kommunikative Einblicke in ihren gelebten Glaubensalltag geben, bieten sich das Aufsuchen christlicher Zeugnisse in der Umgebung, z. B. Kapellen und Wegkreuze, ein Besuch von Sakralräumen und das Lernen an Zeugnissen⁴⁶ verschiedener Religionen, ferner die Beteiligung an Initiativen kirchlicher Hilfswerke oder interreligiöser Netzwerke an. Im Angebot religiös-kultureller Partizipationsmöglichkeiten liegt großes Potenzial, das deutlicher als bisher in seinen kulturbildenden Dimensionen hinsichtlich religiöser Bildung diskutiert werden sollte.

Ausgehend von der Kreuzigungsdarstellung Guido Renis könnte dies bedeuten, dass sich Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Religionsunterrichts auf die Suche nach Kreuzigungsdarstellungen in ihrem eigenen Umfeld machen und diese sowohl unter kulturellen Vorzeichen als auch hinsichtlich dessen, was sie gläubigen Christinnen und Christen bedeuten, erschließen. Alternativ könnten sie zur Gestaltung eigener Kreuze oder – in Anlehnung an Arnulf Rainers Kunstwer-

⁴⁵ Vgl. auch die überarbeitete, ohne die Blasphemie-Passage erneut veröffentlichte Version seines Beitrags zum Reni-Gemälde bei Kermani (2015, 63–77).

⁴⁶ Vgl. Meyer (1999).

ke – zum Übermalen einer Kopie des Reni-Gemäldes motiviert werden, wodurch sie ihre eigene Position zur christlichen Idee von Kreuzigung und Auferstehungshoffnung zum Ausdruck bringen können.

In dieser Hinsicht kann Religionsunterricht einmal mehr seine Bildungsbedeutsamkeit erweisen, indem er zum einen die Schülerinnen und Schüler einlädt, sich vorliegende kulturell-religiöse Zeugnisse so zu eigen zu machen, dass sie in Interaktion mit diesen sich selbst als Welt »codierend« erfahren. Zum anderen sollte dieses Unterrichtsfach über bestehende Formen religiöser Ausdrucksgestaltung hinaus Optionen bieten, eigene religiöse Codierungen von Welt vorzunehmen. Beachtenswert ist dabei, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrer Glaubenspositionierung nicht vereinnahmt werden. Wenn sie religiöse Codierungsformen begründet ablehnen, ist dies zu respektieren.

Literatur

- Bamford, Anne (2009): *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. 2. Aufl. Münster – München: Waxmann.
- Baudler, Georg (1971): *Der Religionsunterricht an der deutschen Schule. Eine erste Bilanz*. München: Kösel.
- Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: *Die Zukunft der Bildung*, hg. v. Nelson Killius; Jürgen Kluge; Linda Reisch, 100–150. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Deutscher Bildungsrat (1970): *Strukturplan für das Bildungswesen*. 2. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Dittmer, Arne (2009): *Nachdenken über Biologie. Über den Bildungswert der Wissenschaftsphilosophie in der akademischen Lehrerbildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dressler, Bernhard (2007): *Blickwechsel. Religionspädagogische Einwüfe*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Dressler, Bernhard (2012): »Religiös reden« und »über Religion reden« lernen. Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels. In: *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik [= Religionspädagogik innovativ 1]*, hg. v. Bernhard Grümme; Helmut Lenhard; Manfred L. Pirner, 68–78. Stuttgart: Kohlhammer.
- Englert, Rudolf (2007): *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Exeler, Adolf (1970): Religionsunterricht im Spannungsfeld zwischen Kirche und Schule. In: *Zum Religionsunterricht morgen*. Bd. 1: Perspektiven künftiger Religionspädagogik, hg. v. Wolfgang Esser, 325–345. München: Pfeifer.
- Geertz, Clifford (1994): *Dichte Beschreibung*. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Übers. v. Brigitte Luchesi u. Rolf Bindermann. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gärtner, Claudia (2015): *Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Gräß, Wilhelm (2016): Religion als Dimension von Kultur. Hinweise auf einen kulturhermeneutischen Begriff der Religion. In: *Religion in der Friedens- und Konfliktforschung*. Interdisziplinäre Zugänge zu einem multidimensionalen Begriff [= ZeFKo. Sonderbd. 1], hg. v. Ines-Jacqueline Werkner, 92–118. Baden-Baden: Nomos.
- Hämel, Beate-Irene (2007): *Textur-Bildung*. Religionspädagogische Überlegungen zur Identitätsentwicklung im Kulturwandel. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Hämel, Beate-Irene; Schreijäck, Thomas (2012): Förderung interkultureller Bildung in Schule und Religionsunterricht. In: *Religionsunterricht neu denken*. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik [= Religionspädagogik innovativ 1], hg. v. Bernhard Grümme; Hartmut Lenhard; Manfred L. Pirner, 146–158. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimbrock, Hans-Günter (2004): *Religionsunterricht im Kontext Europa*. Einführung in die kontextuelle Religionsdidaktik in Deutschland. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herder, Johann Gottfried (1967) [1774]: *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kattmann, Ulrich (2006): *Biologie als Wissenschaft und Unterrichtsfach*. In: *Fachdidaktik Biologie*. 7. völlig überarb. Aufl, hg. v. Harald Gropengießer; Ulrich Kattmann, 39–63. Köln: Aulis-Verlag Deubner.
- Kermani, Navid (2015): *Ungläubiges Staunen*. Über das Christentum. 5. Aufl. München: Beck.
- Kermani, Navid (2009): *Bildansichten: Warum hast du uns verlassen*. In: *NZZ* (vom 14.03.2009). Verfügbar unter <http://www.nzz.ch/warum-hast-du-uns-verlassen--guido-renis-kreuzigung-1.2195409> [11.01.2018].
- Klepacki, Leopold (2012): *Warum eigentlich Kulturelle Bildung? Reflexive Ansätze zu einer disziplinären Selbstvergewisserung aus geisteswissenschaftlicher Perspektive*. In: *Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen*. Theo-

- rie- und Forschungsansätze [= Kulturelle Bildung 29], hg. v. Tobias Fink u. a., 23–35. München: kopaed.
- König, Klaus (2012): Mehr Religion. Die Bedeutung der Religionskultur für den Religionsunterricht. In: Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen, hg. v. Ulrich Kropač; Georg Langenhorst, 98–112. Babenhausen: LUSA.
- Lindner, Konstantin (2018): Religiöse Bildung im Zeitalter ökonomischer Rationalität. In: Geld regiert die Welt!? Ökonomisches Denken als Herausforderung für die Theologie, hg. v. Thomas Laubach; Konstantin Lindner, 157–180. Münster: Lit.
- Meyer, Karlo (1999): Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. »Weltreligionen« im deutschen und englischen Religionsunterricht. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Michalzik, Peter (2009): Was Kardinal Lehmann an Koch schrieb. In: Frankfurter Rundschau (vom 15.05.2009). Verfügbar unter <http://www.fr-online.de/politik/hessischer-kulturpreis-was-kardinal-lehmann-an-koch-schrieb,1472596,3228084.html> [11.01.2018].
- Niebergall, Friedrich (1926): Lehre vom Religionsunterricht. Erw. Neudruck [= Der Neue Religionsunterricht 1]. Langensalza: Beltz.
- Reckwitz, Andreas (2011): Die »Kontingenzperspektive« der Kultur. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 3: Themen und Tendenzen, hg. v. Friedrich Jaeger; Jörn Rüsen, 1–20. Stuttgart: Metzler.
- Rittelmeyer, Christian (2015): Eine Position. In: Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015, hg. v. Institut für Demoskopie Allensbach, 27–38. Essen: Rat für kulturelle Bildung.
- Schambeck, Mirjam (2015): Religion in der Schule? Gründe für einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht. In: Stimmen der Zeit [Bd. 233], (8), 544–554.
- Schröder, Bernd (2012): Religionspädagogik. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (1974): Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Deutsche Bischofskonferenz.
- Simojoki, Henrik (2017): Im Dazwischen. Zur Liminalität von Religion und Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 69, 26–36.
- Stallmann, Martin (1958): Christentum und Schule. Stuttgart: Schwab.

- Thomas, Alexander (2003): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Kulturvergleichende Psychologie. 2. überarb. u. erw. Aufl, hg v. Alexander Thomas, 443–486. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Treichel, Dietmar (2011): Verstehen kultureller Systeme. In: Lehrbuch Kultur. Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung kultureller Kompetenzen, hg. v. Dietmar Treichel; Claude-Hélène Mayer, 24–26. Münster u. a.: Waxmann.
- Troeltsch, Ernst (1919): Der Religionsunterricht und die Trennung von Staat und Kirchen. In: Revolution und Kirche. Zur Neuordnung des Kirchenwesens im deutschen Volksstaat, hg. v. Friedrich Thimme; Ernst Rolffs, 301–325. Berlin: Reimer.
- Welsch, Wolfgang (2011): Kultur aus transkultureller Perspektive. In: Lehrbuch Kultur. Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung kultureller Kompetenzen, hg. v. Dietmar Treichel; Claude-Hélène Mayer, 149–158. Münster u. a.: Waxmann.
- Welsch, Wolfgang (2012): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität, hg. v. Dorothee Kimmich; Schamma Schadat, 25–40. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Zacharias, Wolfgang (2012): Pluralität und Praxisvielfalt Kultureller Bildung. In: Handbuch Kulturelle Bildung [= Kulturelle Bildung 30], hg. v. Hildegard Bockhorst; Vanessa-Isabelle Reinwand; Wolfgang Zacharias, 708–713. München: kopaed.