

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in *Jahrbuch der Religionspädagogik* 38 (2022). It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Gärtner, Claudia

»Das ist auch meine Geschichte!« Die Mehrperspektivität der christlichen Kunst- und Kulturgeschichte entdecken

in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 38 (2022): Religion subjektorientiert erschließen, pp. 192–202
Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022

<https://doi.org/10.13109/9783666703287.192>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in *Jahrbuch der Religionspädagogik* 38 (2022) erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Gärtner, Claudia

»Das ist auch meine Geschichte!« Die Mehrperspektivität der christlichen Kunst- und Kulturgeschichte entdecken

in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 38 (2022): Religion subjektorientiert erschließen, S. 192–202
Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022

<https://doi.org/10.13109/9783666703287.192>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

„Das ist auch meine Geschichte!“ Die Mehrperspektivität der christlichen Kunst- und Kulturgeschichte entdecken

Claudia Gärtner

1. Ambivalenzen ästhetischen Lernens in einer pluralen Gesellschaft

Ästhetischen Didaktiken werden in subjektorientierten Lernprozessen großes Potenzial zugemessen. Besondere Wertschätzung erfahren hierbei die Polysemie ästhetischer Artefakte. Diese bieten – so die These – Chancen, dass Schüler:innen hieran subjektorientiert lernen können, da die mehrdeutigen Objekte mannigfaltige Anknüpfungspunkte für heterogene Lernvoraussetzungen bieten. Empirische Überprüfungen dieser These weisen jedoch auch auf Lernhürden subjektorientierten, ästhetischen Lernens hin.¹ Als besondere Herausforderung erweist sich die Rückbindung der Interpretation an die Analyse der Artefakte. Auch wenn Schüler:innen ein Bild intensiv wahrgenommen und analysiert haben, interpretieren sie das Objekt häufig losgelöst von ihrer Analyse. Begründet wird dieses Vorgehen mit der Mehrdeutigkeit ästhetischer Objekte, bei deren Interpretation es nach Ansicht von Schüler:innen kein „richtig“ und „falsch“ gäbe. So führt eine Zehntklässlerin aus: Bei „so Bildern, da hat man mehr Freiheit. Also man kann da ja selber auch so mehr ähm hineininterpretieren, als wenn man jetzt diesen, diese Textvorgabe so hat“². Hier wird die Ambivalenz ästhetischer Mehrdeutigkeit in subjektorientierten Lernprozessen deutlich. Diese erscheint insbesondere bei religiösen Fragestellungen, die als unentscheidbar gelten, groß. Denn die ästhetische Mehrdeutigkeit trägt einerseits dazu bei, dass Lernende bei unentscheidbaren Fragen individuelle Deutungen vor dem Hintergrund ihres eigenen Glaubens und Lebens entfalten können. Andererseits unterlaufen Schüler:innen mit ihrem „Hereininterpretieren“ vielfach die Komplexität dieser Werke, indem sie ihre Rezeption eher assoziativ und selektiv ausrichten.

1 Vgl. Andreas Brenne/Claudia Gärtner (Hg.): Funktion und Wirkung von Kunst im Religionsunterricht, Stuttgart 2014; Claudia Gärtner/Anna Hans, „Wenn Löwin und Elefant sich unterhalten.“ Inkludierende und exkludierende Momente im ästhetischen Lernen, in: Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 9 (2018), 171–186.

2 Claudia Gärtner, „Bei Bildern hat jeder andere und eigene Wahrnehmungen“. Was und wie lernen Schüler/-innen, wenn sie Bilder im Religionsunterricht erschließen?, in: Claudia Gärtner/Andreas Brenne (Hg.), Kunst im Religionsunterricht - Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren, Stuttgart 2015, 79–110, hier 84.

Damit werden sie weder den Artefakten, der Religion noch dem Glauben gerecht. Zudem neigen sie dazu, sich und ihre Weltsicht im Kunstwerk wiederzuerkennen. Kunst fungiert dann als Selbstbespiegelung, was (religiöses) Lernen eher behindert als fördert. Dann findet keine Perturbation von Vorerfahrungen, kognitiven Konstrukten oder Einstellungen statt, sondern Schüler:innen bleiben beim „wiedererkennendem Sehen“ (Max Imdahl), das sich auf das Wahrnehmen bereits Bekannten erstreckt.

Zu dieser Ambivalenz ästhetischen Lernens gesellt sich eine zweite mit Blick auf ausgewählte ästhetische Lerngegenstände. Oftmals werden in der Religionsdidaktik moderne oder zeitgenössische Kunstwerke ausgewählt, da diese sowohl durch eine besondere Offenheit als auch durch ihre Zeitgenossenschaft überzeugen, da diese Artefakte als „Zeichen der Zeit“ (GS 4) betrachtet werden. Doch gerade diese Zeitgenossenschaft erweist sich in Hinblick auf subjektorientierte, religiöse Lernprozesse als ambivalent. Denn diese Werke entstehen in einer religiös pluralen, postsäkularen geprägten Gesellschaft, wodurch vielfältige Anknüpfungspunkte subjektorientierter Lernprozesse eröffnet werden. Zugleich fällt hierdurch eine religiöse Orientierung in Hinblick auf das Christentum schwer. In äußerster Klarheit beschreibt Rudolf Englert diese Veränderungen des Religiösen, die er mit Metaphern der Architektur beschreibt. Das Religiöse bestehe demnach aus unterschiedlichen, durchaus flexiblen Bauelementen, die stets aufeinander abgestimmt sein müssten.³ Gegenwärtig seien die architektonischen Verschiebungen gravierend, so dass das religiöse Gebäude zusammenzubrechen drohe. Als zentralen Eingriff in die Gebäudestatik wertet Englert die immense Erosion des Dogmatischen und die damit zugleich schwindende Reflexion religiöser Überzeugungen. Menschen „tun sich schwer mit der Dogmatik bzw. mit der lehrhaften Seite des Glaubens“⁴, objektive Religion verflüssige sich in vielfältige Ausprägungen subjektiver Religion. Mit dieser Subjektivierung bzw. Individualisierung erodiert auch der Wahrheitsanspruch von Religionen. Die Erosion des Dogmatischen geht nach Englert mit einer Verschiebung des Religiösen in Richtung des Ästhetischen, des Emotionalen, des Ökonomischen und des Praktischen einher. Gerade die Verschiebung in Hinblick auf das Ästhetische ist hierbei interessant und unterstreicht zum einen die Potenzialität ästhetisch orientierter Lernprozesse. Zum anderen forciert ggf. ästhetisches Lernen diese Entwicklungen. Denn Englert sieht die Gefahr, dass durch das Wegbrechen ein gemeinsames christliches Bekenntnis an Gott kaum noch möglich sei und „dass aus der Erbmasse eines dogmatischen Christentums tatsächlich religiöse Parallelkulturen entstehen.“⁵ Wie solche Parallelstrukturen normativ zu bewerten sind, soll hier nicht weiter thematisiert werden. Stattdessen möchte ich den beschriebenen Ambivalenzen auf zweifacher Weise entgegnen: auf einer didaktisch-hermeneutischen Ebene und auf der

3 Vgl. Rudolf Englert, Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation, Ostfildern 2018, 32–34.

4 Ebd., 76.

5 Ebd., 152.

Ebene der Auswahl der ästhetischen Lerngegenstände. Dazu werde ich zwei miteinander verknüpfte Zugänge entfalten, um mit den skizzierten Problemstellungen ästhetischen Lernens umzugehen, ohne dabei subjektorientierte Dimensionen auszublenden. Ich wende mich erstens dezidiert Artefakten der christlichen Kunst- und Kulturgeschichte zu, um einen explizit christlichen Input in religiöse Bildungsprozesse zu ermöglichen. Zugleich berücksichtige ich die kulturelle und religiöse Vielfalt heutiger Heranwachsender, indem ich danach frage, wie diese Werke auch für Lernende ohne dezidiert christlichen bzw. westlichen Erfahrungshintergrund erschlossen werden können. Ich greife dazu auf das Konzept des *sharing heritage* zurück (Kap. 2) und adaptiere dies mit religionspädagogischem Fokus (Kap. 3-4), um hieraus den Gewinn für subjektorientiertes religiöses Lernen zu eruieren (Kap. 5).

2. Sharing Heritage als Bildungsaufgabe in einer pluralen Gesellschaft

Die europäische Kunst- und Kulturgeschichte ist zutiefst christlich geprägt. Losgelöst von Fragen religiöser Bildung resultiert aus diesem Kulturschatz eine (Bildungs-)Aufgabe für eine postsäkulare, plurale Gesellschaft, auch wenn diese nicht mehr homogen christlich geprägt ist. Die sog. *Faro-Konvention* des Europarats von 2005 formuliert diesbezüglich den Bildungsauftrag:

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.⁶

Es geht hierbei 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. Barbara Welzel hat dies für die Kunstgeschichtsdidaktik konkretisiert. Dieser gehe es darum, „Teilhabe am kulturellen Erbe zu eröffnen, die konkreten Erinnerungsorte aufzuschließen und vorzustellen [...] multiperspektivische Zugangsweisen aufzuzeigen und den Dialog einzuüben.“⁷ Für sie ist eine solche Mehrstimmigkeit „gerade nicht das Sammeln persönlicher Anmutungen und Assoziationen, sondern

⁶ 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 21.10.21).

⁷ Barbara Welzel, Kulturelles Erbe in einem Einwanderungsland. Einige Perspektiven kunst-historisch-kultureller Bildung, in: Barbara Lutz-Sterzenbach (Hg.), *Bildwelten remixed. Transkulturr, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern*, Bielefeld 2013, 313–324, hier 319.

vielmehr nachdrücklich das Erschließen gewandelter historischer Deutungen und die sachkundige Verhandlung heterogener Perspektiven der eigenen Gegenwart.“⁸ Hier wird deutlich, wie sehr im *sharing heritage* sowohl kulturelle Vielfalt, subjektive Perspektivierungen und Verstehen sowohl der Kunst- und Kulturgüter als auch der Mitmenschen zusammenkommen. So verstanden lassen sich christliche Kunstwerke als „Schnittpunkte‘ beschreiben, als ‚Erlebnisorte‘ für Geschichte und Kultur. Dabei kreuzen sich präsentisches Erleben und kognitives Erarbeiten des Fremden und Andren sowie die Reflexion über eben diese Prozesse.“⁹ Entsprechende Orte und Werke werden zu „Verhandlungsorten“, es geht um das Aushandeln und Fortschreiben kultureller, religiöser Bedeutungen in einer postsäkularen Gesellschaft. Eine Religionsdidaktik, die sich an dem Konzept des *sharing heritage* orientiert, kann hier einen Weg entdecken, der eine heterogenitäts- und subjektorientierte Erschließung von ästhetischen Artefakten beschreitet, ohne dass dabei Schüler:innen beliebig in Artefakte „hereininterpretieren“ oder dass Lehrkräfte diese Werke didaktisch verzwecken oder historisch vereindeutigen.

3. Stolpersteine bei der (religionspädagogischen) Erschließung des (christlichen) Kulturerbes

Die Faro Konvention benennt deutlich, dass im *sharing heritage* auch widerstreitende Werte und Deutungen aufeinandertreffen, die es zu bewältigen gilt. In diesem Sinne sollen in einem ersten Schritt ausgewählte Stolpersteine kurz skizziert werden.

3.1. „Das ist nicht meine Geschichte!“ Monoperspektivität des (christlichen) Kulturerbes?

Im Eingang der Sammlung des LWL-Museums für Kunst und Kultur in Münster hängt das Bockhorster Kreuz, an dem alle Besucher:innen vorbeischießen müssen (Abb. 1).¹⁰ Die zentrale Hängung und die Beleuchtung verleihen dem Museumseingang etwas Sakrales. Eine christliche Lesart des Museums wird eröffnet und prägt die folgenden Räume, in denen vielfältige Objekte des christlichen Mittelalters ausgestellt werden. Dabei sucht die Ausstellungskonzeption immer wieder, den ursprünglich religiösen Kontext der Artefakte und deren Funktion erfahrbar zu machen: Glocken läuten zum

⁸ Ebd., 319.

⁹ Barbara Welzel, Kunstgeschichte und kulturelles Gedächtnis. Zur Integration historischer Kunstwerke in Bildungsprozesse, in: Klaus-Peter Busse/Karl-Josef Pazzini, (Hg.), (Un-)Vorhersehbares Lernen: Kunst-Kultur-Bild, Norderstedt 2008, 161–169, hier 162.

¹⁰ Vgl. Claudia Gärtner, Christus Sieger, Christus König? Ein Ansatz ästhetischen Lernens, in: Rudolf Englert/Friedrich Schweitzer (Hg.), Jesus als Christus - im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie, Neukirchen-Vluyn 2017, 166–178.

Gebet, Choräle erklingen, Sitzgelegenheiten erinnern an Chorgestühl. Den Besucher:innen wird eine christliche Narration präsentiert. Doch was ist mit Menschen, die weder die religiöse noch die christliche Perspektive teilen? Wo finden diese Anknüpfungspunkte, die Objekte als geteiltes Kulturerbe zu erschließen?

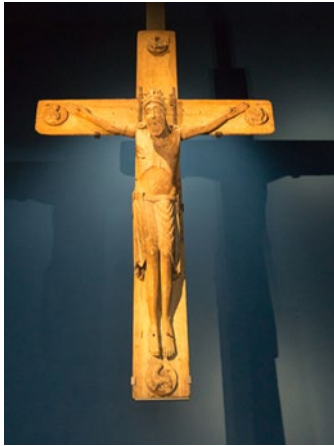


Abb. 1 Bockhorster Triumphkreuz, Ende 12. Jh.

3.2 „Das ist bei uns anders!“ Deutungshoheit über (christliches) Kulturerbe

Die Kreuzigung Jesu zählt zu den prominentesten Bildmotiven der christlichen Kunstgeschichte. Insbesondere in mittelalterlichen Sammlungen und in Kirchenräumen begegnet man immer wieder dem gekreuzigten Jesus. Barbara Welzel berichtet von einer Bilderschließung mit einer religiös heterogenen Lerngruppe. Ein Mädchen erschrickt und kann die Kreuzigung nicht deuten. Ein anderes Mädchen springt helfend bei: „Soll ich dir die Geschichte vom Propheten Jesus erzählen?“¹¹ Doch dieser Prophet endet für das muslimische Mädchen nur scheinbar am Kreuz. Entsprechend der muslimischen Tradition handelt es sich für sie um eine Täuschung. Der Prophet sei vielmehr in den Himmel aufgefahren. Wer hat hier die Deutungshoheit über das Bild? Dass aus einer solchen Frage ein handfester politischer, und interreligiöser Konflikt werden kann, hat 2009 die Debatte um Navid Kermani gezeigt, der aus muslimisch geprägter Perspektive die „Kreuzigung“ von Guido Reni erschloss.¹² Durch die muslimisch geprägte Interpretation eines christlichen Kunstwerks drohte Kermani zeitweilig der Hessische Kulturpreis entzogen zu werden. Wer besitzt die Deutungshoheit oder auch Deutungsmacht über

11 Barbara Welzel, Ortsvermessung im Dialog mit der Kunstgeschichte: Kirchen als Überlieferungsträger Europas, in: Stefan Bork/Claudia Gärtner (Hg.), Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte, Geschichtsdidaktik und Kunstgeschichte, Stuttgart 2016, 62–78, hier 71.

12 Vgl. Navid Kermani, Bildansichten: Warum hast du uns verlassen?, in: Neue Züricher Zeitung, 14.3.2009.

christliche Kunstwerke? Und was bedeutet dies für subjektorientierte Erschließungen in heterogenen Lerngruppen?

3.3 „Das ist diskriminierend!“ Antisemitische, islamfeindliche, rassistische Darstellungen

Geht man mit interreligiös und interkulturell sensiblem Blick durch eine Museumssammlung christlicher Kunst, dann fallen viele antisemitische und islamfeindliche Darstellungen auf. So tragen bspw. in Derick Baegerts „Kreuztragung“ Juden spezifische Hüte, die sie als Juden ausweisen. Sie werden mit Fratzen und entstellten Gesichtszügen diffamiert (Abb.2). Oftmals wird die Kleidung von Juden gelb dargestellt, eine Farbe die im Mittelalter Neid, Eifersucht und Geiz symbolisiert. Auch der Islam wird oftmals propagandistisch verzerrt dargestellt. Auf der sog. „Heinrichstafel“ vom Meister der Barbara-Legende (um 1494) zieht der christliche Kaiser siegreich gegen den Polenherzog Boleslaw Chrobry. Die polnischen Soldaten werden mit Turbanen und Krummschwertern dargestellt. In der Entstehungszeit des Gemäldes kämpfte Kaiser Maximilian I. gegen die Türken, das Bild instrumentalisiert somit den Hl. Heinrich im Kampf gegen den Islam und schreibt zugleich Stereotype wie Turban und Krummschwert fort. Museumssammlungen besitzen zudem eine Unzahl rassistischer Objekte, insbesondere westliche Darstellungen von People of Colour sowie unzählige kolonialistische Raubkunstobjekte. Können solche Werke im Sinne des *sharing heritage* erschlossen werden?



Abb. 2 Derick Baegert, Kreuztragung, 1480/90, LWL-Museum für Kunst und Kultur, Münster

4. Wege zu einem heterogenitätssensiblen religiösen Lernen anhand des christlichen Kulturerbes

Im Folgenden möchte ich einige Wege skizzieren, wie mit diesen Stolpersteinen umgegangen werden kann. Sie wurden als museumspädagogische Zugänge für einen außerschulischen Lernort entwickelt, können aber auch für ästhetisches religiöses Lernen im Klassenraum modifiziert fruchtbar gemacht werden.

4.1. „Das ist meine Geschichte!“ Mehrperspektivität des christlichen Kulturerbes entdecken

Wie skizziert, sind leitende Narrative der Kunstgeschichte christlich orientiert. Die Motive sowie die Funktion von bzw. der Umgang mit den Artefakten werden christlich bestimmt. Doch auch das sog. christliche Abendland stand und steht im regen Austausch mit Ländern, die nicht christlich geprägt sind – und dies findet sich in vielen Objekten wieder. So sind viele Ornamente der mittelalterlichen Kunst (vgl. Abb. 3) von arabischer Kalligrafie oder Motivil geprägt, manchmal prägen sogar dezidiert muslimische Schriftzüge christliche Bildwerke (Abb. 4).



Abb. 3 Architekturstück mit Palmetten, 1086/1100, Münster



Abb. 4 ¹³

Auch durch den Import von Textilien, Farben und Edelsteinen bzw. –metallen werden vielfältige Bezüge zur außerchristlichen Welt deutlich. So lassen sich z.B. in Messgewändern, die Stoffe aus dem Orient verwenden, Motive wie die Tulpe erkennen, die für muslimische Betrachter:innen als Symbol für Allah stehen (Abb. 5). Denn die osmanische Schreibweise für Tulpe lautet „Lale“, was auf Allah verweist. So schleicht sich in die Eucharistiefeier über eine Casel ein muslimisches Symbol ein.¹⁴

¹³ Vgl. Kurt Erdmann, Arabische Schriftzeichen als Ornamente in der abendländischen Kunst des Mittelalters, in: Akademie der Wissenschaften und der Literatur. Abhandlung in der geistes- und sozialwissenschaftlichen Klasse 9 (1953), 467–513, hier 501.

¹⁴ Vgl. Claudia Gärtner, „Ein Amt bekleiden“ – Gewand, Macht und deren Dekonstruktion, in: Simone Horstmann/Gregor Taxacher (Hg.), Theologische Objekte: Gottes Bezug zur Wirklichkeit. Festschrift für Thomas Ruster, Regensburg 2021, 117–124.



Abb. 5 Kasel, 15./16. Jhd., Wien; Bildquelle: [Http://islamicart.museumwnf.org/database_item.php?id=object;EPM;at;Mus21;42;de&cp](http://islamicart.museumwnf.org/database_item.php?id=object;EPM;at;Mus21;42;de&cp)

Über die Materialität der Artefakte lässt sich zudem der globale Handel und Kulturtransfer in Mittelalter und Neuzeit verdeutlichen und didaktisch fruchtbar machen.¹⁵ Bergzinnobler stammt primär aus Spanien, Krapplack aus der Türkei, Lapislazuli aus Afghanistan, Indigo aus Indien, Malachit aus Italien und Persien usw. Lenkt man die Aufmerksamkeit einer Lerngruppe auf die Materialien, so können SuS vielfältige Ankerpunkte entdecken, die die kulturelle und religiöse Vielfalt der Lerngruppe widerspiegeln.

In diesem Horizont können vielfältige Narrative in einer westlich, christlich konzipierten Ausstellung oder in einzelnen Artefakten entdeckt werden. Eine heterogenitätssensible Erschließung eröffnet so durch die Werkauswahl und deren Betrachtungsfokus eine religiöse und kulturelle Mehrperspektivität im christlichen Kulturerbe – und eröffnet damit zugleich vielfältige Anknüpfungspunkte für subjektorientierte Rezeptionen der Werke.

4.2. „Das ist bei uns genauso!“ Gemeinsamkeiten erkennen, Unterschiede benennen

Jesus Christus, Maria und viele weitere biblische Gestalten sind zentrale Motive der christlichen Kunstgeschichte. Zugleich werden sie in verschiedenen religiösen und kulturellen Traditionen, wie das Beispiel des Mädchens und von Navid Kermani zeigen (Kap. 3) unterschiedlich gedeutet. Bezieht man diese Deutungen auf den Ursprungskontext und die Funktion der christlichen Artefakte, so ist die christliche Religion durchaus der zentrale Deutungshorizont der Werke. Hier wird ansichtig, wie Menschen den Kreuzestod

¹⁵ Vgl. Birgit Franke/Barbara Welzel, Dortmund entdecken. Schätze und Geschichten aus dem Mittelalter, Bielefeld 2008, 76–83.

Jesu (ästhetisch) gedeutet haben, welche Funktion die ästhetischen Objekte in der Frömmigkeit der Menschen besaßen uvm. Diese Kontextualisierung setzt den subjektiven Interpretationen Grenzen. In Anlehnung an religionsdidaktische Konzeptionen interreligiösen Lernens könnte man hier von einem *learning from religious culture* sprechen. In dieser Hinsicht muss auch das muslimische Mädchen erkennen, dass nicht die muslimische Deutung des Todes Jesu dargestellt wird, sondern die christliche. Zugleich eröffnet die christliche Kunst- und Kulturgeschichte ein eindrucksvolles Panorama, dass es *die* christliche Deutung des Todes Jesu nicht gibt. Vergleicht man Kreuzigungsdarstellungen aus unterschiedlichen Jahrhunderten (Abb. 1, 5) so wird z.B. deutlich, welche unterschiedliche (Be-)Deutungen dieses Ereignis im Leben von Christ:innen besitzt.



Abb. 5 Kruzifixus (Astkreuz), Mitte 14. Jh.

Bilder zeugen somit auch von der Vielfalt christlicher Interpretationen. Religiöse (Be-)Deutungen sind immer auch historisch, kontextuell und individuell fluide, ohne jedoch dabei beliebig zu sein. In diese Aushandlungsprozesse können Schüler:innen in ihrer religiösen und kulturellen Vielfalt in mindestens zweifacher Hinsicht eintreten. Es geht erstens darum auszuhandeln, welche Bedeutung diese christlichen Werke heute (noch) in einer pluralen, postsäkularen Gesellschaft besitzen. Diese Bedeutungszuschreibungen können historisch, kulturell, religiös oder gesellschaftlich bestimmt sein. Es geht in dieser Perspektive um eine Form des *learning from religious culture*. Und zweitens geht es auch um die Frage nach der individuellen (religiösen) Bedeutung, die dann durchaus auch sehr subjektorientiert sein kann. *Learn-*

ing in/through religious culture wäre eine entsprechende Bezeichnung in Anlehnung an Terminologien interreligiöser Didaktiken. Ästhetisches Lernen umfasst somit stets eine sachorientierte Auseinandersetzung mit den (christlichen) Werken. Es werden (Be-)Deutungen zwischen Artefakten und Subjekten ausgehandelt, um diese dann subjektorientiert als für das eigene Leben relevant anzueignen oder abzulehnen.

4.3. “Das ist und bleibt diskriminierend!“ Umgang mit problematischem Kulturerbe

Während die Religionsdidaktik an die unterschiedlichen Narrationen, die mit (christlichen) Artefakten verbunden sind, produktiv anknüpfen kann, so erweist sich der Umgang mit diskriminierenden und/oder rassistischen Objekten als ungleich schwieriger. Wenn auch zaghaft, so wird dies zunehmend auch von Museen und Kulturinstitutionen kritisch reflektiert. Im Rahmen der Provenienzforschung wird dem oftmals ethisch zweifelhaften Erwerb von Sammlungsobjekten nachgegangen. Auch die Frage zum Umgang mit stereotypen, diskriminierenden und rassistischen Motiven wird gestellt. Was soll ein Museum mit den antisemitischen Motiven im Werk von Dereck Baegert machen (Abb. 2)? Sollen entsprechende Werke noch gezeigt oder besser entfernt werden? Sollten erläuternde Kommentare angebracht oder rassistische Bildtitel verändert werden? Ist es ein Ausdruck von Cancel Culture, wenn diese Objekte entfernt werden oder zeugt dies von einem interkulturell und – religiös sensiblen Umgang? Es zeichnet sich derzeit noch nicht ab, dass es für diese Fragen und Problemstellungen allgemein überzeugende Antworten gibt. Vielmehr werden kontextuell Abwägungen getroffen, wie je nach Werk, Ausstellung und gesellschaftlichem bzw. diskursivem Kontext mit den Artefakten umgegangen werden kann. Dass diese diskriminierenden und rassistischen Verstrickungen von ästhetischen Artefakten in Vermittlungsprozessen transparent gemacht und auch einer deutlichen Kritik unterworfen werden müssen, ist zumindest in Hinblick auf religiöse Bildungsprozesse unstrittig. Dennoch bleibt offen, inwiefern Transparenz und Kritik ausreichen, damit diese äußeren Bilder nicht die inneren Bilder der Heranwachsenden nachhaltig prägen und dazu beitragen, dass rassistische und diskriminierende Vorstellungen weiter tradiert werden. Denn entsprechende Artefakte sind und bleiben diskriminierend und/oder rassistisch, trotz – oder im misslingendem Fall wegen – ihres didaktischen Umgangs.

5. Fazit: „Das kann nicht jede:r selber interpretieren...!“

Einleitend wurde die Problematik skizziert, dass Schüler:innen Bilder gerne erschließen, da man in ihnen vieles hineininterpretieren könne. In die-

sem Verständnis liegt die Instanz, wie und was interpretiert wird, in den Betrachter*innen selbst. Im Horizont von *sharing heritage* müsste man der eingangs zitierten Schülerin jedoch erwidern: „Da kann man nicht alles hineininterpretieren – und das kann auch nicht jede:r selber interpretieren...!“ Denn erstens sind auch subjektive Interpretationen stets kontextuell, gesellschaftlich und/oder religiös geprägt. Sie entwickeln sich im intersubjektiven Austausch, der synchron, z. B. punktuell und situativ, oder auch diachron, z.B. kontinuierlich als gewachsene Interpretationsgemeinschaft, konstituiert ist. Es fällt nicht umsonst so schwer, Objekte aus einem historisch oder kulturell anderem Kontext zu erschließen. Selbst subjektive Wahrnehmungen sind sozial, religiös oder kulturell geprägt, Interpretationen sind daher implizit oder explizit Teil von kollektiven Deutungsprozessen. Es bedarf somit ästhetischer, kultureller und religiöser Kompetenzen, um Artefakte angemessen erschließen zu können. Zweitens sind Interpretationen immer auch in Machtgefüge verstrickt.¹⁶ Daher müssen subjektive Interpretationen immer auch kritisch im kulturellen und sozialen Kontext reflektiert werden, damit andere Deutungen weder missachtet oder abwertet werden. In heterogenen Lerngruppen gilt es daher sensibel zu fragen, wer hier die Deutungsmacht für die Interpretation (religiöser) Artefakte beansprucht bzw. besitzt. Dass diese Deutungsmacht nicht mehr allein bei der Kirche, christlichen Tradition oder Religionslehrkraft liegt, dürfte deutlich geworden sein. Vielmehr ist es Ziel von *sharing heritage*, wie es mit der Faro-Konvention einleitend skizziert wurde, Heranwachsende zu Aushandlungsprozessen bei Interpretationen zu befähigen, auch wenn unterschiedliche, vielleicht auch widersprüchliche Werte und Narrationen an Werke herangetragen werden. Hierzu bedarf es auch Kenntnisse über das religiöse kulturelle Erbe sowie Fähigkeiten zu erörtern, welche Bedeutung das religiöse kulturelle Erbe heute noch in einer postsäkularen, pluralen Gesellschaft besitzen kann. Dabei ist die skizzierte Mehrperspektivität von Artefakten, wie sie z.B. in Motivik und Materialität, durch Kulturtransfer oder religiöse Ingebrauchnahme ihren Ausdruck findet, von entscheidender Bedeutung. In diese Mehrperspektivität schreiben sich auch die individuellen Betrachtungen und Bedeutungszuschreibungen der Schüler:innen ein. So werden auch in einer subjektorientierten Religionspädagogik religiöse Artefakte zu „Verhandlungsorten“, an denen kulturelle und religiöse Bedeutungen ausgehandelt und ggf. auch fortgeschrieben werden.

Prof. Dr. Claudia Gärtner ist Professorin für Praktische Theologie an der Technischen Universität Dortmund.
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund
Claudia.Gaertner@tu-dortmund.de

16 Vgl. Thomas Klie/Martina Kumlehn/Ralph Kunz/Thomas Schlag (Hg.), *Machtvergessenheit. Deutungsmachtkonflikte in praktisch-theologischer Perspektive*, Berlin 2021.