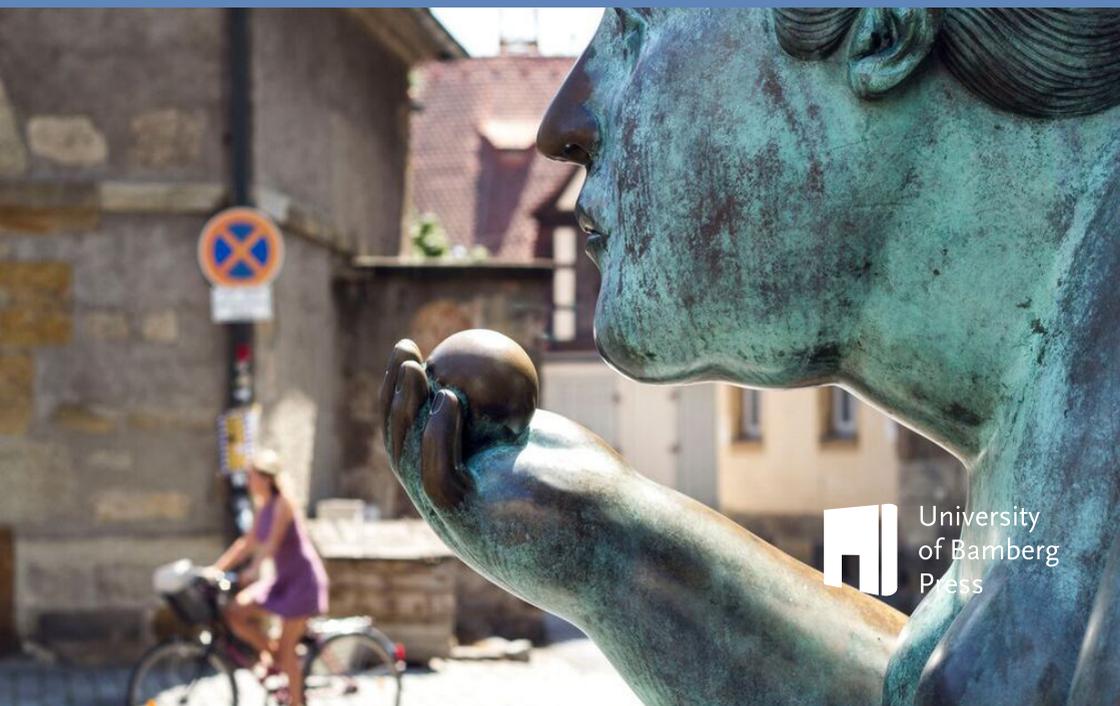


Kultur und kulturelle Bildung

Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen-
und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule

hg. von Adrianna Hlukhovich, Benjamin Bauer,
Katharina Beuter, Konstantin Lindner und Sabine Vogt



University
of Bamberg
Press

8 Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Herausgegeben vom Zentrum für Lehrerinnen-
und Lehrerbildung Bamberg (ZLB)

Band 8

Kultur und kulturelle Bildung

Interdisziplinäre Verortungen

Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Perspektiven für die Schule

Herausgegeben von Adrianna Hlukhovich, Benjamin Bauer,
Katharina Beuter, Konstantin Lindner und Sabine Vogt

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Informationen sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das dieser Veröffentlichung zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1615 gefördert.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über den Hochschulschriften-Server (OPUS; <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/>) der Universitätsbibliothek Bamberg erreichbar. Kopien und Ausdrücke dürfen nur zum privaten und sonstigen eigenen Gebrauch angefertigt werden.

Herstellung und Druck: docupoint Magdeburg
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press, Larissa Günther
Umschlagfoto: © Maria Svidryk

© University of Bamberg Press Bamberg, 2018
<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN: 1866-9468
ISBN: 978-3-86309-595-6 (Druckausgabe)
eISBN: 978-3-86309-596-3 (Online-Ausgabe)
URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus4-526089
DOI: <http://dx.doi.org/10.20378/irbo-52608>

Vorwort

Der vorliegende Sammelband ist der erste von mehreren, in loser Folge erscheinenden Bänden, in denen die Erträge des Projektes KulturPLUS publiziert werden.

»KulturPLUS: Kulturbezogene Lehrerbildung« ist ein Teilprojekt des im Rahmen der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« geförderten Großprojektes »WegE: Wegweisende Lehrerbildung – Entwicklung reflexiver Kommunikationsprozesse« an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. WegE entwickelt seit 2016 die Kommunikation und fachliche Zusammenarbeit zwischen den Wissenschaften sowie den Lehramtsbildungs- und Beratungsangeboten der Universität Bamberg und der Schulpraxis systematisch weiter. KulturPLUS ist dabei schwerpunktmäßig in den geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern verankert.

KulturPLUS schafft unter anderem Lehr- und Fortbildungsangebote für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer, in denen sich diese – über definierte Unterrichtsfächer hinausgehend – Kompetenzen im Hinblick auf verschiedenste Herausforderungen kultureller Vielfalt aneignen können. Denn die hohe Relevanz geistes- und kulturwissenschaftlicher Zugänge für die Deutung von Welt, für die Entfaltung von Kommunikations- und Handlungskompetenzen sowie für die kulturelle Weiterentwicklung ist unbestritten: Individuen und Gesellschaft sind unter anderem hinsichtlich ihrer Selbstverortung und Entwicklung darauf angewiesen. Ein wichtiger Bestandteil dieses Lehr- und Fortbildungsangebotes sind die Ringvorlesungen von KulturPLUS, die sich als ein interdisziplinäres Forum und Experimentierfeld verstehen, um die Möglichkeiten von geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern im Hinblick auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auszuloten. Dabei steht die Verzahnung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften einerseits sowie von Wissenschaft und schulischer Praxis andererseits im Fokus: So werden Studierenden, Lehrkräften und Dozierenden vielfältige Impulse angeboten, um Herausforderungen und Optionen kultureller Bildung in Schule und Unterricht zu diskutieren.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber des vorliegenden Bandes freuen sich über die Möglichkeit, die Erträge der KulturPLUS-Ringvor-

lesungen in der Schriftenreihe »Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung« der Öffentlichkeit vorstellen und damit einen Beitrag zur Profilierung kulturbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung leisten zu können.

Hinweise zur Schriftenreihe

Die Schriftenreihe »Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung« führt unter neuem Namen die von Prof. Dr. Sibylle Rahm initiierte und herausgegebene Reihe »Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis« weiter. Neuer Herausgeber ist das Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bamberg (ZLB). Hinter diesem Namens- und Herausgeberwechsel stehen verschiedene Maßnahmen, die im Rahmen des Großprojektes »WegE: Wegweisende Lehrerbildung – Entwicklung reflexiver Kommunikationsprozesse« (gefördert im Rahmen der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung«) zu strukturellen und inhaltlichen Innovationen an der Bamberger Universität geführt haben. Mit dieser Schriftenreihe besitzt das durch WegE neu strukturierte Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bamberg (ZLB) ein eigenes, Open-Access-basiertes Publikationsorgan, um Forschungsergebnisse einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Herzlicher Dank gebührt Prof. Dr. Sibylle Rahm für die freundliche Überlassung der Schriftenreihe sowie Barbara Ziegler vom Verlag »University of Bamberg Press« für die Unterstützung bei den nötigen Umstellungen.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 9

*Benjamin Bauer, Katharina Beuter, Konstantin Lindner,
Adrianna Hlukhovich und Sabine Vogt*

Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
Grundlegungen, Perspektiven und Operationalisierungsoptionen 13

Kultur konzipieren: kulturtheoretische Verortungen

Pascal Fischer

Der Kulturbegriff der Cultural Studies –
ein Konzept, das Fragen generiert 39

Jörn Glasenapp

Düstere Aussichten oder: Sigmund Freuds
»Unbehagen in der Kultur«. Eine Einführung 59

Marc Redepenning und Claudia Hefner

Stadt und Land als Klassiker der Raumwissenschaften 77

Thomas Wabel

Folklore oder letzter Ernst?
Religion als kulturelles Phänomen 105

Stephanie Catani

Überall | Nicht | Zu Hause. Transkulturelle Verhandlungen
in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur 139

Kulturelle Bildung fokussieren: geisteswissenschaftliche Facetten

Sandra Frey

Kulturelle, interkulturelle und transkulturelle Bildung.
Die Sicht der Philosophie(-didaktik) 159

Konstantin Lindner

Der Beitrag des Religionsunterrichts zu kulturbezogener Bildung.
Einordnungen und Perspektiven 185

Annette Scheunpflug und Caroline Rau

Der Beitrag kultur- und geisteswissenschaftlicher Fächer zur
Lehrerbildung. Die Sicht der Bildungsforschung 209

Kultur und Kulturalität decodieren: ausgewählte Perspektiven

Lale Behzadi und Peter Konerding

Sprache als Kulturvermittlerin – das Beispiel Arabisch 235

Benjamin Bauer und Sabine Freitag

Vormärz und Revolution. Geschichtskultureller Wandel
und klassische Quellen im Schulbuch 253

Bert Freyberger

Der Holocaust bei uns? (Außer-)Schulische Perspektiven
lokaler und regionaler Erinnerungskultur 285

Anna Elisabeth Albrecht und Stephan Albrecht

Bildkompetenz im Klassenzimmer.
Welchen Beitrag kann die Kunstgeschichte leisten? 313

Adrianna Hlukhovich

Kultur, kulturelle Bildung und Kulturthema »Essen«.
Ein Beispiel aus der UNESCO-Welterbe-Stadt Bamberg 331

Autorinnen und Autoren 353

Einleitung

Der dem Pionier der Managementlehre Peter Drucker zugeschriebene Spruch »Culture Eats Strategy for Breakfast« (»Die Kultur verspeist die Strategie zum Frühstück«) bringt den Gedanken auf den Punkt, dass jegliche Strategie oder jegliches Handeln fehlgehen kann, wenn der kulturelle Bezugsrahmen nicht mitbedacht und mitreflektiert wird. Kultur – im weitesten Sinne des Wortes – bestimmt grundlegende Werte und Visionen eines Individuums oder einer Gemeinschaft, deren Einstellungen zur Weltbegegnung und im Umgang miteinander. Kultur- und Bildungspolitik, schulische Bildung, ferner Lehrerinnen- und Lehrerbildung formen unweigerlich die jeweiligen Vorstellungen von Kultur. Zugleich werden sie von den unterschiedlichen und sich wandelnden Kulturauffassungen und -modellen geprägt.

Gegenwärtig gibt es nur wenige Operationalisierungsvorschläge und Forschungen speziell zur Interaktion von schulischer kultureller Bildung und geisteswissenschaftlichen Kulturkonzepten. Unter anderem folgende Fragen stehen in dieser Hinsicht im Raum: Inwiefern prägen diverse Kulturauffassungen das (Professions-)Verständnis (angehender) Lehrerinnen und Lehrer? Welche Rolle spielen Geistes- und Kulturwissenschaften in der Vermittlung kultureller Wissensbestände für Lehramtsstudierende und Lehrkräfte? Warum ist dieses Wissen heutzutage unentbehrlich? Diese und weitere Fragestellungen grundieren den vorliegenden Sammelband, der nicht nur kulturelles Wissen sichtbar, greifbar und mitunter messbar machen, sondern auch dessen praktische Relevanz und Notwendigkeit veranschaulichen will.

In den verschiedenen Beiträgen wird Kultur in ihren mannigfaltigen Auffassungen beleuchtet und im Kontext kultureller Lehrerinnen- und Lehrerbildung thematisiert. Referenzpunkte sind dabei kulturtheoretische Akzentuierungen: Die artikulierten Verständnisse von Kultur reichen von geschichtslosen, »unbehaglichen« Vorstellungen der Zwangs-Enkulturation bei Sigmund Freud bis hin zu dem versöhnenden, beinahe heiteren Transkulturalitätsmodell von Wolfgang Welsch. Überdies finden sich auf Transzendenz angelegte Konzepte von Religion als (symbolische) Ordnung der Welt, und somit als kulturbedingendes

Phänomen. Ferner werden Kulturvorstellungen aufgegriffen, die – bisweilen mit Oppositionen und (Kulturen-)Vergleichen spielend – den Kulturraum zu einem Konfliktraum umzuwandeln imstande sind. Sie operieren entschlossener mit Grenzziehungen (oder deren Inszenierungen) und thematisieren dezidierter die Konkurrenz zwischen den kultur- und sozialgeographischen Räumen und deren Semantiken, zwischen dem Fremden und dem Eigenen oder zwischen der Hoch- und Alltags-/Populärkultur – im Sinne der britischen *Cultural Studies* –, die letztlich auf Macht- und Kanondiskurse hinausläuft.

Diese Vielfalt der Kulturdeutungen ist für den vorliegenden Sammelband paradigmatisch, denn ihm liegt ein semiotisches Verständnis von Kultur zugrunde, das Kultur – mit Clifford Geertz – als Konstrukt, als ›selbstgesponnene[s] Bedeutungsgewebe‹, in das der Mensch verstrickt ist, definiert. Zugleich spiegelt diese kulturbezogene Pluralität die Dynamiken, den Perspektivenwechsel und die Metareflexionen, welche die Beiträge des Bandes auszeichnen. Ein derartiges Verständnis von Kultur bietet – besonders in der Zeit des kulturellen Wandels und auf der Suche nach neuen kultur- und bildungspolitischen Lösungen – ein wertvolles Instrumentarium zur Bewältigung von Identitätskrisen, zum Umgang mit ethnischen, religiösen und sozialen Diversitäten und Alteritäten, kulturellem Erbe und Erinnerungskulturen, (vermeintlichen?) Dualismen und Binaritäten zwischen Fremdem und Eigenem, Kultur und Natur, Orient und Okzident, zur Erziehung zur Toleranz sowie zur Implementierung nachhaltiger und wirksamer Inklusionsmechanismen und zur Befähigung zu aktiver Teilhabe. All dies ist für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von großer Bedeutung, denn kulturbezogene Kontexte prägen weitgehend Schule und Unterricht. Kulturelle Bildung ist nämlich dafür verantwortlich, dass allerlei ›selbstgesponnene Bedeutungsgewebe‹ und ›symbolische Ordnungen‹, die den entscheidenden Ausgangspunkt auch für schulisches Denken und Handeln bilden und es reglementieren, nicht unhinterfragt tradiert, sondern erkannt und mitbedacht werden: im Unterricht und im Selbstverständnis der Fachkulturen, in epistemischen Überzeugungen der Lehrerinnen und Lehrer, im Rahmen der Kompetenzorientierung, in Schulbüchern und Lehrwerken, in Alltagspraktiken, während schulischer Exkursionen, bei der Projektarbeit oder anderen außerschulischen Aktivitäten.

Im Sinne eines semiotischen Kulturbegriffs laden die Autorinnen und Autoren des vorliegenden Sammelbandes daher dazu ein, anhand

unterschiedlichster Fachdisziplinen, Themen und Kulturkonzepte einer der wichtigsten Aufgaben kultureller Bildung nachzugehen: das von Menschen Geschaffene und mit Bedeutung und Symbolen Versehene zu reflektieren, zu decodieren und sich selbst in der codierten, symbolischen Welt zu verorten. Gerade (angehende) Lehrerinnen und Lehrer sehen sich herausgefordert, über das Vermitteln dieses Decodierungsvermögens nachzudenken und sich in dieser Hinsicht zu professionalisieren.

Die Beiträge dieses Sammelbandes gehen auf Vorträge der Ringvorlesungen »Klasse Klassiker«, »Kultur und kulturelle Bildung« und »Europa unterrichten« zurück, die vom Teilprojekt »KulturPLUS: Kulturbetragene Lehrerbildung« des Projekts »WegE – Wegweisende Lehrerbildung« an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg zwischen Sommersemester 2016 und Sommersemester 2017 initiiert und durchgeführt wurden. Das Projekt »WegE – Wegweisende Lehrerbildung« wird im Rahmen der gemeinsamen Initiative »Qualitätsinitiative Lehrerbildung« von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Unser großer Dank gebührt den Autorinnen und Autoren – sowohl für die bereichernde Mitgestaltung der Ringvorlesungen als auch für die vorliegenden Beiträge. Wir freuen uns sehr darüber, dass dieser Sammelband in die Schriftenreihe »Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung« aufgenommen worden ist. Unseren studentischen Hilfskräften Alisha Bleicher, Manuel Hintermayr und Jana Zuber danken wir sehr für die zuverlässige Unterstützung bei der Arbeit am Layout.

*Adrianna Hlukhovich, Benjamin Bauer, Katharina Beuter,
Konstantin Lindner und Sabine Vogt*

Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Grundlegungen, Perspektiven und Operationalisierungsoptionen¹

Benjamin Bauer, Katharina Beuter, Konstantin Lindner,
Adrianna Hlukhovich und Sabine Vogt

1 Kulturelle Vielfalt.

Herausforderung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Wer sich durch eine Stadt bewegt, dem eröffnet sich ein kulturelles Panorama: Nach ihrem Geschmack und ihren Herkunftskontexten gekleidete Menschen gehen miteinander kommunizierend verschiedensten Tätigkeiten zwischen Arbeit und Erholung nach. Gebäude zum Wohnen, Verkaufen oder religiösen Handeln finden sich in einer bisweilen systematischen Logik nebeneinander. Kunstwerke, Werbung, Musikerinnen oder Schauspieler beleben die Szenerie ... Manche Aspekte des Wahrgenommenen können leicht gedeutet werden, andere wiederum irritieren und fordern zum Überprüfen der eigenen Konzepte heraus. Bereits dieses kleine Spotlight verdeutlicht: Menschen gestalten ihre Welt auf verschiedene Weisen, deuten sie und machen sie sich dadurch handhabbar. Ganz im Sinne des lateinischen Ursprungswortes »cultura«: »Ackerbau«, das (von »colere«: »pflegen« abgeleitet) sowohl den Prozess als auch das Ergebnis eines »Sich-nutzbar-Machens« oder »Sich-Aneignens« der vorfindlichen Umgebung benennt, erweisen sie sich als kulturelle Wesen – und zwar in vielfältigster Hinsicht. Der Kontext »Kultur« bietet ihnen Möglichkeiten, sich weltgestaltend zu verorten.

¹ Das dieser Veröffentlichung zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1615 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

In einer von Globalisierung und Migration geprägten Gegenwart treffen die Subjekte auf verschiedenste, auch teilweise gegensätzliche Weisen kulturbezogener Weltdeutung. Um ihnen einen kompetenten Umgang damit zu ermöglichen, bedarf es passender Bildungsgelegenheiten. Insbesondere schulische Formate eröffnen Lernenden entsprechende Zugänge, weshalb Lehrkräfte hinsichtlich einer angemessenen Gestaltung von Lerngelegenheiten professionalisiert werden müssen. Geistes- und kulturwissenschaftliche Zugänge rücken angesichts dieser Vorzeichen in den Fokus des Interesses universitärer Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Sie bieten ein breites Spektrum an Wissensbestandteilen sowie methodischem Repertoire und können im Hinblick auf Herausforderungen kultureller Vielfalt zentrale Kompetenzen einbringen, die bisher im Diskurs um Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern wenig berücksichtigt werden.

Im Folgenden wird vorgestellt, wie im Projekt KulturPLUS – gefördert im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung – an der Universität Bamberg Optionen einer kulturbezogenen Professionalisierung von Lehramtsstudierenden entwickelt und erforscht werden.

2 Kultur als Kontext von (Lehrerinnen- und Lehrer-)Bildung

2.1 Kulturelle und kulturbezogene Bildung

Das »Universum Kulturelle Bildung«² tangiert eine Vielzahl an Kontexten und Bildungsgegenständen – von schulischen Unterrichtsfächern über freizeithilfreiwilige Performanceaktivitäten bis hin zur Ausrichtung privater Feierlichkeiten, von als so genannte »Hochkultur« titulierten Bereichen wie Musik oder bildende Kunst bis hin zu digitalen Spielen. Kulturelle Bildung lebt von dieser Vielfalt. Gleichwohl wird sie in bildungswissenschaftlichen Diskursen gegenwärtig primär den »Sparten Bildende Kunst, Musik, Literatur und Darstellende Kunst«³ zugeschrieben und somit auf den künstlerisch-ästhetischen Bereich hin zentriert.⁴ Will kulturelle Bildung jedoch eine »lebensweltliche Topografie und Kartografie«⁵ zugänglich machen, benötigt sie Rekurse auf weitere Kontexte, die Kultur beschreiben, prägen und schaffen – nicht zuletzt, weil aus kulturwissenschaftlicher Perspektive »der Kulturbegriff

² Bockhorst, Reinwand und Zacharias (2012, 21).

³ Weishaupt und Zimmer (2013, 87); vgl. Liebau (2013, 14).

⁴ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012, 159).

⁵ Zacharias (2012, 709).

weder auf ›hohe‹ Kultur eingeschränkt noch mit den künstlerischen Lebensäußerungen einer [bestimmten] Gemeinschaft gleichgesetzt werden darf«⁶.

Insofern kulturelle Bildung nicht in künstlerisch-ästhetischen Zusammenhängen aufgehen, sondern aus kulturtheoretischer wie -wissenschaftlicher Sicht die Vielfalt von Kultur beschreibbar und verstehbar machen sollte, ist der Terminus *kulturbezogene Bildung* angebracht. Clifford Geertz' semiotisches Verständnis von Kultur als einem »selbstgesponnene[n] Bedeutungsgewebe«⁷, in das der Mensch verstrickt ist, verweist auf die Bedeutung einer kulturbezogenen Bildung, die es vermag, »die impliziten, in der Regel nicht bewussten symbolischen Ordnungen, kulturellen Codes und Sinnhorizonte zu explizieren, die in unterschiedlichsten menschlichen Praktiken – verschiedener Zeiten und Räume – zum Ausdruck kommen und diese ermöglichen«⁸. In diesem Zusammenhang ist auch die Dimension »Macht« zu berücksichtigen: Fragen danach, was in kultureller Hinsicht tradierenswert ist oder tatsächlich weitergegeben wird, erfordern Entscheidungen. Diese werden in unterschiedlichen Konstellationen getroffen: z. B. in Abhängigkeit von bildungspolitischen Erwägungen oder seitens bestimmter (Sub-)Gruppierungen. Nicht zuletzt aus diesem Grund geht es darum, Menschen zu befähigen, sich als kulturgeprägt und zugleich kulturprägend zu erfahren sowie diese Prägungen kritisch zu reflektieren. Kulturbezogene Bildung ermöglicht ihnen, vielfältige kulturelle Codierungs- und Ausdrucksformen als solche wahrzunehmen, zu deuten und sich klar zu werden, inwiefern sie selbst mit diesen verwoben sind. Zugleich gilt es, Lernende zu befähigen, ihre Lebenswelt mittels kultureller Codierungen in verantwortungsvoller Weise mit Bedeutung(-en) zu versehen, kommunikabel sowie praktisch zugänglich zu machen und zu verändern. Überdies sind metareflexive Perspektiven bedeutsam, die es ermöglichen, das Konzept »Kultur« als identitäts- und gemeinschaftsbezogene Konstruktion zu erfassen, die von Traditions- und Differenzsetzungen abhängig ist – unter anderem, weil im Rekurs auf kulturelle Deutungsoptionen Selbst- und Fremdzuschreibungen vorgenommen werden können. Binäre Codierungssysteme, die »Eigenes« vom »Anderen« oder gar »Fremden« unterscheiden, erweisen sich dabei als bedeutsam und zugleich als ambivalent: Sie eröffnen dem Subjekt die Chance, sich (in

⁶ Nünning (2001, 355).

⁷ Geertz (2012 [1973], 9).

⁸ Reckwitz (2011, 2); vgl. Thompson und Jergus (2014, 10–14).

einer Gemeinschaft) orientierend auszurichten, aber auch sich abzugrenzen. Diese Einsichten befähigen Lernende, sich als kulturelle Akteure in einer transkulturellen⁹ Welt wahrzunehmen und ausgehend davon an der Weltgestaltung mitzuwirken. Kulturbezogene Bildung bedarf somit einer Vielgestaltigkeit an Zugängen, um »die Akzeptanz der Differenz, des Anderen und Fremden gerade auch in den vielfältigen Vollzügen kulturell-ästhetischen Lernens und kulturpädagogischer Praxis«¹⁰ zu fördern. Von daher erweist sie sich in ihrem elementaren Beitrag zur Allgemeinbildung.

2.2 Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Will Schule als Ort formaler Bildung Schülerinnen und Schülern über verschiedene unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebote zu ihrer Persönlichkeitsbildung verhelfen, gehört dazu unter anderem die Befähigung zu verantwortungsvollem kulturbezogenem Agieren. Ergebnisse empirischer Studien, die Aspekte der künstlerisch-ästhetischen Bildung von Jugendlichen analysieren, belegen, dass Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern »hochwahrscheinlich weniger Kenntnisse [...] in kulturellen Bereichen als Kinder aus Akademikerhaushalten«¹¹ besitzen und dass »an den Gymnasien [...] kulturelle Themen und Unterrichtsinhalte eine deutlich höhere Bedeutung als an den Sekundarschulen«¹² haben. Es ist anzunehmen, dass diese Ergebnisse auf Kontexte kulturbezogener Bildung übertragbar sind. Zudem lässt sich vermuten, »dass der Mangel an Kultureller Bildung mindestens für einen Teil der Heranwachsenden Bildungschancen beschneidet«¹³. Gerade angesichts der gegenwärtigen, auch aus Migrationsbewegungen resultierenden gesellschaftlichen Herausforderungen erscheinen diese Diagnosen in ihrer schulbezogenen Brisanz. Um Schülerinnen und Schülern entsprechende Bildungsgelegenheiten anbieten zu können, bedarf es kompetenter Lehrkräfte. Gleichwohl finden sich in dieser Hinsicht in

⁹ Vgl. Welsch (2012).

¹⁰ Zacharias (2012, 711).

¹¹ Rat für Kulturelle Bildung (2015b, 7).

¹² Vgl. Rat für Kulturelle Bildung (2015b, 9). Hinzu kommt, dass Jugendliche Kultur vornehmlich auf klassische Formen wie Theater, Malerei, klassische Musik beziehen und damit einen Kulturbegriff entfalten, der scheinbar nichts mit den Bereichen zu tun hat, in denen sie selbst kulturschaffend agieren, wie z. B. Rezeption und Gestaltung von Rap-, Rock- und Popmusik oder Kreieren von YouTube-Clips. Vgl. Rat für Kulturelle Bildung (2015a, 12–14).

¹³ Rittelmeyer (2015, 38).

aktuellen Konzepten von Lehrerinnen- und Lehrerbildung kaum Hinweise auf einschlägige Modelle, Standards oder Formate.¹⁴ Diesem Desiderat gilt es zu begegnen.

Mit Kämper-van den Boogaart lässt sich ein weiteres Argument für die Relevanz einer verstärkt kulturbezogen ausgerichteten Lehrerinnen- und Lehrerbildung entfalten: Zunehmende Ausdifferenzierungsprozesse in geisteswissenschaftlichen Fächern hätten in den letzten Jahren an vielen Universitäten zu transdisziplinären Kooperationen abseits des Kanons der schulrelevanten Unterrichtsfächer geführt, was bisweilen Schwierigkeiten bezüglich eines »Transfer[s] von Fach- in Unterrichtsfachkultur«¹⁵ verursahe. Diese von Kämper-van den Boogaart als problematisch eingeschätzten Tendenzen können aber auch positiv gewendet werden: Unter anderem durch verstärkte Bezugnahmen auf (gleiche) kulturtheoretische Verortungen seitens verschiedener Fachwissenschaften und Fachdidaktiken eröffnen sich inhaltliche und methodologische Vernetzungsmöglichkeiten im Lehramtsstudium, die einer immer komplexeren und ausdifferenzierteren Bildungslandschaft Rechnung tragen. Genau in den Querverbindungen über Fachgrenzen hinweg liegt Potenzial, das auf Seiten der geistes- und kulturwissenschaftlichen (Unterrichts-)Fächer mittels einer Profilierung kulturbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung zur Ausprägung grundlegender Kompetenzen zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer beitragen kann.

Entlang ausgewählter Lehramtsfächer lassen sich entsprechende Nachweise führen: In der Anglistik beispielsweise rekurriert der postkoloniale Diskurs in den Literatur- und Kulturwissenschaften auf Inhalte aus der Sozialanthropologie sowie aus den Geschichts- und Politikwissenschaften.¹⁶ Die Geschichtswissenschaft wiederum öffnet sich mit der Hinwendung zum Raum als gesellschaftlichem Konstrukt bzw. mit der Ver-Ortung historischer Prozesse im Zuge des *spatial turn* unter anderem der Geographie.¹⁷ Theologische Forschungen, die das Unterrichtsfach Religionslehre fundieren, bedienen sich angesichts religiöser Pluralisierung zunehmend differenztheoretischer Modelle, um Alteritäts- und Identitätsmechanismen decodieren und systematisieren zu können. Dabei stellen kulturtheoretische Konzepte – wie Homi K. Bhabhas Idee

¹⁴ Vgl. Frey (2014).

¹⁵ Kämper-van den Boogaart (2004, 389).

¹⁶ Vgl. u. a. Sandten und Bauer (2016).

¹⁷ Vgl. Kotte (2011, 15–53).

des »third space«¹⁸ oder Wolfgang Welschs Transkulturalitätsansatz¹⁹ – wichtige Referenztheorien dar, die den interdisziplinären Austausch begünstigen.

Um sich ein derartiges Kultur-De-Codierungsrepertoire aneignen und es hinsichtlich unterrichtlicher Zusammenhänge elementarisieren zu können, benötigen Lehramtsstudierende in ihrem Studium entsprechende Lerngelegenheiten. Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung lebt daher insbesondere von der *Vernetzung* geistes- und kulturwissenschaftlicher Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, die durch bildungswissenschaftliche²⁰ Perspektiven bereichert werden kann: Die Anbahnung und nachhaltige Realisierung interdisziplinärer Kooperationen im Bereich von Forschung und Lehre im Interesse einer Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellt dabei eine zentrale Intention dar. So kann auch auf Seiten der Lehrerbildungsverantwortlichen ein Reflexionsprozess initiiert werden. Dieser fordert im Horizont kulturwissenschaftlicher Theorien einen *Austausch bezüglich epistemischer Überzeugungen* – verstanden als Einstellungen und Theorien über das Wesen und die Entstehung von Wissen²¹ – ein, u. a. hinsichtlich dessen, was geisteswissenschaftliche universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeuten kann. Zugleich motiviert eine auf derartigen kulturbezogenen Vernetzungen gründende Interdisziplinarität auch die Studierenden, angeeignete subjektive Theorien und Episteme kritisch zu reflektieren und sich somit hinsichtlich ihrer Idee von Unterricht zu professionalisieren.

Eine enge Korrelation epistemischer Überzeugungen von Lehrkräften bezüglich ihres Unterrichtsfachs mit den Lernwirkungen von Schülerinnen und Schülern belegt beispielsweise die TIMSS-Studie für den Mathematik- und Physikunterricht.²² Es ist anzunehmen, dass diese Korrelation auch für andere Unterrichtsfächer gilt. Ergebnisse der TEDS-LT-Studie zeigen für das Fach Englisch, dass es in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bis dato jedoch kaum gelingt, »wissenschaftlich konsensfähige Theorien so zu vermitteln, dass die subjektiven Theorien dadurch modifiziert bzw. ersetzt werden« können, woraus sich »die

¹⁸ Vgl. Bhabha (1994, 36f).

¹⁹ Vgl. Welsch (2012).

²⁰ Vgl. Scheunpflug, Franz und Stadler-Altman (2012).

²¹ Vgl. Bräten (2010, 211).

²² Vgl. Köller; Baumert und Neubrand (2000, 229–270). TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study.

Forderung nach entsprechenden Reformen in der Lehrerausbildung ab[leitet], neben dem Aufbau theoriegeleiteten Wissens auch die Reflektionsbereitschaft und Reflektionsfähigkeit mitgebrachter Einstellungen explizit einzubeziehen«²³. Kulturbezogene Sensibilisierung in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann in dieser Hinsicht zu einer Professionalisierung beitragen, indem eine theoriegeleitete Explikation und fachdidaktische Reflexion der häufig nur impliziten epistemischen Überzeugungen eingeholt wird.²⁴ Ein in diesem Horizont angesiedelter wissenschaftsorientierter Bezug auf Fachinhalte sowie die sich darauf gründende Fähigkeit, fachspezifische Theorien adressatenorientiert zu elementarisieren, stellen dabei wesentliche Bestandteile dar. Insbesondere auch im Rahmen des Fachdidaktikstudiums wird auf diese Weise die Entfaltung eines *kultursensiblen Habitus* unterstützt, der eine *kriteriengeleitete Thematisierung von Gegenstandsbereichen kulturbezogener Bildung in schulischen Lernprozessen* begünstigt.

3 Kulturbezogene Professionalisierung von Lehrkräften. Exemplarische Kompetenzperspektiven

Da kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht im Sinne eines Sondergutes abseits bisher etablierter Studienstrukturen zu verstehen ist, wird im Folgenden der Nachweis geführt, inwiefern vorliegende Professionalisierungskonzepte dadurch in organischer Weise produktiv perspektiviert werden. Dabei stehen in exemplarischer Hinsicht Lehrerkompetenzmodelle dreier Unterrichtsfächer im Zentrum: Englisch als Repräsentation sprachlich vermittelter »ästhetisch-expressiver« (De-)Codierung von Welt, Geschichte als Unterrichtsfach, das einen »evaluativ-normativen« Zugang zu Welt ermöglicht, sowie Religionslehre als Fach, das »religiös-konstitutive Fragen« des Seins thematisiert.²⁵

Zwei Hauptbeobachtungen ergeben sich: Erstens können die verschiedenen Fächer je spezifische Aspekte einer kulturbezogenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung profilieren. Zweitens wird das oben dargestellte Vernetzungserfordernis untermauert, insofern sich die Relevanz interdisziplinär-multiperspektivischer Ansätze zeigt, um elaboriertes fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen in Bezug auf kul-

²³ Blömeke et al. (2013, 101f). TEDS-LT – Teacher Education and Development Study: Learning to Teach.

²⁴ Vgl. Baumert und Kunter (2006, 498f).

²⁵ Vgl. Baumert (2002, 106–108).

turbezogene Episteme bei Lehrkräften zu fördern. Mit Darlegungen zu den Unterrichtsfächern Englisch, Geschichte und Religionslehre wird deutlich, dass kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung für verschiedenste geisteswissenschaftlich grundierte Lehramtsstudiengänge ein wichtiges Erfordernis darstellt – sowohl für so genannte »große« als auch »kleine« Unterrichtsfächer.

3.1 Anglistik – Beitrag zu interkulturell-kommunikativer Bildung

Fremdsprachenlernende und -lehrende bewegen sich unablässig zwischen unterschiedlichen linguakulturellen Bezugssystemen.²⁶ Im Unterricht werden Lernende des Englischen und der Neuen Fremdsprachen im Allgemeinen auf Begegnungen mit »Anderssprachigen und Andersdenkenden, mit Phänomenen und Vertretern anderer Kulturen und mit Fremdem allgemein«²⁷ vorbereitet, dabei zugleich zur Verortung des Eigenen befähigt und zu einer kritischen Reflexion dieser kategorialen Dichotomisierung herausgefordert. Dazu bedarf es auf Seiten der Lehrenden selbst umfassender kultureller und kulturbezogener Kompetenzen,²⁸ denen in Professionsmodellen der Neuen Fremdsprachen entsprechend hohe Prominenz eingeräumt wird.²⁹ Im fachspezifischen Kompetenzprofil der Neuen Fremdsprachen schreibt die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihren »Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung« interkulturellen Kompetenzen sowie vertieftem kulturwissenschaftlichen Theorie- und Methodenwissen tragende Rollen zu. Der Kulturwissenschaft wird ein eigener Studienschwerpunkt eingeräumt; zugleich ziehen sich sozio- und interkulturelle Aspekte durch alle weiteren Bereiche der Fremdsprachenlehrerinnen- und -lehrerbildung, von der Sprach- und Literaturwissenschaft über die Sprachpraxis bis hin zur Fachdidaktik.³⁰ Dieses Kompetenzprofil erfährt in seiner kritischen Rezeption zum einen eine Erweiterung um einen fachspezifischen Wertekanon, der »Sensibilität für Sprache« ebenso berücksichtigt wie »Wertschätzung von Literatur« und »Interesse für unterschiedliche

²⁶ Vgl. Legutke und Schart (2016, 27).

²⁷ Caspari et al. (2012, 261).

²⁸ Vgl. Göbel und Hesse (2008, 399).

²⁹ Vgl. z. B. Legutke und Schart 2016, 18).

³⁰ Vgl. KMK (2016, 39ff).

Kulturen«³¹. Zum anderen gewinnt im Rahmen der inhaltlichen Ausdifferenzierung das Konstrukt kultureller Identitäten als Basis für »ein tiefer gehendes Verständnis und die notwendige Sensibilität bezüglich der Bedeutung gegenwärtiger inter- und transkultureller sowie transnationaler Kommunikation und Austauschprozesse«³² deutlich an Geltung.

Vor diesem Hintergrund tritt die essenzielle Bedeutung kulturbezogener Bildung für Fremdsprachenlehrkräfte zu Tage. Interkulturelles Lernen erweist sich dabei als bedeutsamer Teilaspekt, insofern es das Bemühen um das Verstehen fremder Bedeutungssysteme beschreibt. Um ihren Unterricht im Sinne eines hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts als Verstehensgespräch gestalten zu können,³³ müssen Lehrkräfte des Englischen und anderer Neuer Fremdsprachen selbst zu multiplen Deutungsansätzen und Perspektivenverschiebungen befähigt werden und sich mit ihrer eigenen transkulturellen Identität auseinandersetzen.³⁴ Disziplinübergreifende Lehrveranstaltungen³⁵ und vernetzte Forschungskontexte bieten dazu einen optimalen Gelingensrahmen, indem sie (inter-)kulturelle Verstehensprozesse initiieren und Anlass für eine kritisch-konstruktive Reflexion des Eigenen³⁶ in der Begegnung mit dem vermeintlich Fremden bieten. Sowohl das Potential von Differenz als Lernimpuls³⁷ als auch die Grenzen des Fremdverstehens werden in diesem Prozess erlebbar, wodurch (nicht nur) Fremdsprachenlehrkräfte zu einem positiven und produktiven Umgang mit kultureller Diversität im Klassenzimmer qualifiziert werden.

Zugleich vermögen die Neuen Fremdsprachen in einem fächerübergreifenden Konzept grundlegende domänenspezifische Beiträge zu einer kulturbezogenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erbringen, von denen Lehrkräfte aller Fächer in der Ausrichtung auf einen sensiblen Umgang mit kultureller Vielfalt in Unterrichtskontexten profitieren können. Sprache rückt in ihrer kulturschaffenden, kulturtragenden und

³¹ Deutscher Anglistenverband e. V. und Deutsche Gesellschaft für Amerikastudien e. V. (2009, 4).

³² Deutscher Anglistenverband e. V. und Deutsche Gesellschaft für Amerikastudien e. V. (2009, 10).

³³ Vgl. Hunfeld (2004, 485).

³⁴ Vgl. Legutke und Schart (2016, 19f).

³⁵ Vgl. Deutscher Anglistenverband e. V. und Deutsche Gesellschaft für Amerikastudien e. V. (2009, 4f).

³⁶ Vgl. Caspari et al. (2008, 14).

³⁷ Vgl. Hunfeld (2004, 493).

– was insbesondere für das Englische gilt – in ihrer kulturmittelnden Funktion ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Nahezu beiläufig und doch sehr nachdrücklich gerät die »Normalität des Fremden«³⁸ durch fremdsprachliche Verstehensgespräche ins Bewusstsein, womit zugleich die Wahrnehmung der Pluralität eigener kultureller Bezugssysteme geschärft werden kann. Die kulturelle Funktion fremdsprachlicher Kompetenz liegt nach Caspari et al. in einer »interkulturelle[n] Sensibilität und soziokulturelle[n] Handlungsfähigkeit im Umgang mit neuen, auch fiktionalen (Selbst-)Erfahrungen«³⁹, womit die Fremdsprachen einen wesentlichen Beitrag zu den allgemeinen Bildungszielen der Identitätsbildung und Partizipation in einer kulturell aufgeladenen Welt leisten.

3.2 Geschichte – Zeit als kulturrelevante Fundamentalkategorie

Geschichtsunterricht fördert in vielerlei Hinsicht kulturelle und kulturbezogene Bildung. Die Herausbildung eines kritisch-reflexiven Geschichtsbewusstseins Lernender, deren Ausdrucksseite die Geschichtskultur ist, bildet ein zentrales Anliegen dieses Unterrichtsfaches. Als »eigener Bereich der Kultur mit einer spezifischen Weise des Erfahrens und Deutens der Welt«⁴⁰ besitzt Geschichtskultur semiotischen Gehalt und orientierungsgebende Funktion. Hier wird die Vergangenheit als Erfahrungsraum mit der Gegenwart als Lebenswelt über historische Erzählungen sinnbildend verknüpft, wodurch Erwartungen für die Zukunft plausibilisiert bzw. dekonstruiert werden.⁴¹ Ein solcher Geschichtsunterricht ist evaluativ-normativ, insofern die an Triftigkeit ausgerichteten, narrativen Orientierungen als handlungsleitende Vergewisserung des Subjekts in der Zeit dienen. Um Lernende im Unterricht zur kritischen Reflexion historischer Sinnbildungen zu befähigen, sind auf Seiten der Lehrenden Kenntnisse über die verschiedenen »Dimensionen der Förderung von Geschichtsbewusstsein und reflektiertem Umgang mit Geschichtskultur« sowie über die verschiedenen »Institutionen und Formen der Geschichtskultur« nötig.⁴²

Zugleich sind in der globalisierten Gegenwart weltgeschichtliche Perspektiven für die Geschichtsdidaktik und den Geschichtsunterricht

³⁸ Hunfeld (2004, 484).

³⁹ Caspari et al. (2012, 261).

⁴⁰ Rösen (1997, 38).

⁴¹ Vgl. Rösen (2006, 199).

⁴² KMK (2016, 31).

von erhöhter Relevanz,⁴³ wodurch Fragen zum interkulturellen Lernen verstärkt in den Fokus rücken. Hinzu kommt, dass sich die Geschichtswissenschaften längst kulturwissenschaftlichen Fragen geöffnet haben. Deshalb kann – mit Hans-Jürgen Pandel – Geschichtsunterricht als »historisch-kulturelle Bildung« verstanden werden, insofern dieses Unterrichtsfach nicht in politischer Bildung aufgeht, sondern die Ansätze und Fragestellungen der historischen Kulturwissenschaft mit einbezieht, um die im Zuge des *cultural turn* entstandene Kluft zwischen dem in den Geschichtswissenschaften Erforschten und den in der Schule repräsentierten Themen wieder zu schließen.⁴⁴ Hinsichtlich des Kompetenzaufbaus von Lehrkräften bedeutet der Aspekt historisch-kultureller Bildung, dass die geforderte Beherrschung der »Methoden und Arbeitstechniken des Fachs«⁴⁵ domänenübergreifende, kulturwissenschaftliche Ansätze integrieren muss, weshalb kulturbezogene Aspekte in der Lehrerausbildung erhöhte Relevanz erhalten.

Zugleich bieten die Geschichtswissenschaften in einem fächerübergreifenden Vernetzungskonzept kulturbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung wesentliche domänenspezifische Beiträge hinsichtlich eines sensiblen Umgangs mit kultureller Diversität im Kontext des Unterrichts. Insbesondere die Kategorie Zeit als Grundbestimmung menschlichen Daseins, die das Denken und Handeln des Menschen umfasst, qualitativen Wandel erfahr- und beschreibbar macht und Sinnbildung über die historische Erfahrung ermöglicht, ist eine »Fundamentalkategorie [...] der Kulturwissenschaften«⁴⁶. Der Fokus auf die Wandelbarkeit kultureller Phänomene im Kontext Zeit rückt zum einen den Zusammenhang von Historizität und Alterität in den Vordergrund und hat zum anderen das Potenzial, statisch-reduktionistischen Kulturbegriffen vorzubeugen. In einer – etwa durch Migrationsbewegungen entstandenen – kulturell diversen Gesellschaft ist die Herausbildung kompatibler historischer Orientierungen von erhöhter Relevanz, da unterschiedliche kulturelle Zugehörigkeiten auch zu unterschiedlichen, teilweise sogar konfliktreichen Auseinandersetzungen führen können. Angesichts dieser Ausgangslage können gemeinsam geteilte historische Erinnerungen kompatible Orientierungen in der Zeit zur Aushandlung pluraler Identität(-en) zwischen unterschiedlichen Erinnerungsmilieus

⁴³ Vgl. Popp (2011, 350–364).

⁴⁴ Vgl. Pandel (2013, 37).

⁴⁵ KMK (2016, 29).

⁴⁶ Rüsen (2006, 191).

ermöglichen,⁴⁷ wobei die dazu notwendige Ambiguitätstoleranz von Lernenden durch multiperspektivische Ansätze geschult werden muss.⁴⁸

Diese Aspekte erscheinen für die Ausbildung jeglicher Lehrkräfte bedeutsam, weshalb die Schulung eines reflexiven Umgangs mit divergenten historischen Deutungen und Orientierungen sowie der Umgang mit kontrastiven Quellen zu historischen Fragestellungen eine grundlegende kulturbezogene Kompetenz von Lehrenden darstellt. Sie ist auch für Fragestellungen anderer Unterrichtsfächer von Relevanz, etwa bei einer Thematisierung des Wandels der politischen Kultur in Großbritannien im Englischunterricht, kirchengeschichtlicher Entwicklungen im Religionsunterricht oder bei der Erhellung historischer Hintergründe der (post-)kolonialen Verflechtungen zwischen Europa und Afrika im Geographieunterricht. Nicht zuletzt diese Beispiele belegen die allgemeinbildende Relevanz eines kulturbewussten Umgangs mit Historizität in allen geisteswissenschaftlichen Lehramtsfächern.

3.3 Theologie – religiöse Weltdeutung als Aspekt von Kultur

Ein Spezifikum des theologischen Fundaments universitärer Religionslehrerinnen und -lehrerbildung liegt in der reflexiven Auseinandersetzung mit Optionen religiöser Wirklichkeitsdeutung und mit möglichen lebensorientierenden Folgerungen, die einzelne Menschen oder ganze Glaubensgemeinschaften – je kontextabhängig – daraus ableiten.⁴⁹ Menschen sind fähig, ihre Welt auch konstitutiv-rational im Horizont von Transzendenz zu deuten. Insofern gilt es, zukünftige Religionslehrerinnen und -lehrer zu befähigen, den Lernenden Bildungsangebote anzubieten, sodass diese sich mit Religionen, Glaubensvorstellungen und damit verbundenen Wahrheitsansprüchen kritisch-produktiv auseinandersetzen können. Denn es ist – mit Habermas gesprochen – »nicht auszuschließen, dass sie [die Religionen] semantische Potenziale mit sich führen, die eine inspirierende Kraft für die *ganze* Gesellschaft entfalten, sobald sie ihre profanen Wahrheitsgehalte preisgeben«⁵⁰. In dieser Hinsicht eröffnen sich Bezugnahmen zu kulturbezogenen Kompetenzen.

Wenngleich der Begriff »Kultur« in den Kompetenzprofilen der »Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissen-

⁴⁷ Vgl. Hasberg und Körber (2003).

⁴⁸ Vgl. Meyer-Hamme (2012, 94).

⁴⁹ Vgl. Lindner (2013, 118–120); Kirchenamt der EKD (2008, 18); Sekretariat der DBK (2010, 11).

⁵⁰ Habermas (2005, 149).

schaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung« bezüglich der Unterrichtsfächer Evangelische und Katholische Religion/Theologie nicht explizit genannt wird, so lassen sich dennoch Aspekte identifizieren, die eine kulturtheoretische Profilierung erfordern. Zukünftige Religionslehrkräfte benötigen Strategien zur Einschätzung und Deutung der »religiösen Herkunft und Lebenswelten«⁵¹ der Schülerinnen und Schüler, um auf dieser Basis qualitativ hochwertige Bildungsarrangements anzubieten. Dies erfordert, die in vielerlei Hinsicht zugänglichen »religiösen Aspekte der Gegenwartskultur wahrnehmen und theologisch beurteilen«⁵² zu können. Im Theologiestudium gilt es daher, fachwissenschaftliches Wissen über geschichtlich gewordene und inkulturierte »Traditionen des christlichen Glaubens« anzueignen sowie die Fähigkeit zu (selbst-)reflexiver Auseinandersetzung »mit der Wirklichkeit von Mensch und Welt im Horizont des christlichen Glaubens«⁵³ zu erwerben. Diese Professionskontexte⁵⁴ verweisen auf kulturbezogene Verortungen und Vernetzungserfordernisse: Die (De-)Codierung der nach wie vor z. B. in Architektur, gesellschaftlichen und politischen Debatten oder in der Feiertagskultur präsenten religiösen Prägungen zählt zu den elementaren Fähigkeiten, um sich kompetent mit der eigenen Lebenswelt befassen und diese mitgestalten zu können. Im Sinne der Befähigung zu rational begründeter, verantwortlicher und positionierter Auseinandersetzung mit Religion und Glaube müssen Religionslehramtsstudierende daher »nicht nur aus der theologischen Binnensicht, sondern auch aus der Außenperspektive anderer Wissenschaften«⁵⁵ argumentieren können. Dies wird insbesondere im Rahmen einer Auseinandersetzung mit Forschungszugängen anderer Geistes- und Kulturwissenschaften möglich: Eine Entschlüsselung eines Kulturgegenstandes sowohl aus theologischer als auch bspw. aus literaturwissenschaftlicher, historischer oder kunstgeschichtlicher Perspektive unterstützt eine facettenreiche Decodierungsfähigkeit. Die Perspektiventübernahme stellt dabei ein wesentliches Denkprinzip dar, um eine »pluralitätsfähige[...] Identität« auszuprägen, »die die Andersheit des anderen anerkennt und als Anfrage an eigene Überzeugungen ernst nimmt«.⁵⁶

⁵¹ KMK (2016, 47).

⁵² Sekretariat der DBK (2010, 14).

⁵³ KMK (2016, 50).

⁵⁴ Vgl. u. a. Heil (2013); Lindner (2015); Pirner, Scheunpflug und Kröner (2016, 86).

⁵⁵ KMK (2016, 50).

⁵⁶ Sekretariat der (DBK 2016, 10). Vgl. überdies Woppowa (2017); Lindner (2017).

Dieser Kompetenzkontext markiert angesichts voranschreitender religiöser Pluralisierung die Relevanz religiöser Bildung, um die »mitunter zu beobachtenden Vorbehalte und Distanz zur pädagogischen Gestaltung religiöser und weltanschaulicher Vielfalt« zu reduzieren, produktiv zu wenden und somit »den Umgang mit Heterogenität im Rahmen interkultureller Bildung« zu schulen.⁵⁷

3.4 Vernetzt-fächerübergreifende Lehrerinnen- und Lehrerbildung – kulturbezogene Potenziale

Derartige am Beispiel der Unterrichtsfächer Englisch, Geschichte und Religionslehre verdeutlichten Kompetenzen zur (De-)Codierung von Kultur sollten nicht nur im fachspezifischen Lehramtsstudium zur Geltung kommen, sondern in Auswahl allen Lehramtsstudierenden – über ihre Studienfächerkombination hinaus – bei Bedarf und Interesse zugänglich gemacht werden: Mittels fächerübergreifender Vernetzungen ist es dann bspw. möglich, geschichtskulturelle Verortungen in sprachlichen, künstlerischen oder religiösen Zusammenhängen vorzunehmen und, ausgehend davon, Historisches als solches zu interpretieren und einen Text, ein Bild oder ein sakrales Gebäude in seiner Zeitgebundenheit zu verstehen. (Fremd-)Sprachenbezogene Kompetenzen wiederum stellen z. B. kulturmittelnde Fähigkeiten bereit und sensibilisieren angehende Lehrkräfte für Sprachgebundenheiten und -abhängigkeiten identitätskonstituierender Verortungen bzw. Stereotypisierungen. Durch die Integration theologischer Expertise dagegen lassen sich religiöse Prägungen der Gegenwartskultur decodieren und ein kompetenter Umgang damit anbahnen. Z. B. können in literarischen Texten religiöse Referenzen professionell entschlüsselt, religionsbezogene Einordnungen historischer und künstlerischer Phänomene vorgenommen oder ökonomische Dominanzstrukturen gegenwärtiger Lebensmodelle befragt werden. Ähnliche Chancen bieten kulturbezogene Kompetenzen, die Fächer wie Latinistik, Geographie, Germanistik, Gräzistik, Philosophie, Romanistik oder Slawistik für (zukünftige) Lehrkräfte bereitstellen können. Wichtig ist bei alledem ein fachbezogen-theoriegeleiteter Zugang, der den verschiedenen Modi der Deutung von Welt in ihrer Eigenwertigkeit gerecht wird.⁵⁸ Eine verstärkte Integration kulturbezoge-

⁵⁷ Kirchenamt der EKD (2014, 121f).

⁵⁸ Vgl. Baumert (2002).

ner Vernetzungsformate in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung erscheint hierfür vielversprechend und geboten.

4 Das Bamberger Projekt KulturPLUS – eine Operationalisierungsoption

Wenn die gestiegene Relevanz kulturbezogener Bildung für Lehrkräfte berücksichtigt werden soll, ist eine inhaltliche sowie formale kulturbezogene Profilierung der Lehramtsstudiengänge für geisteswissenschaftliche Unterrichtsfächer anzustreben. An der Otto-Friedrich-Universität Bamberg werden daher mit Mitteln der Qualitätsoffensive Lehrerbildung innovative Formate kulturbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickelt und erforscht, um diese nachhaltig in das Lehramtsstudium implementieren zu können. Verschiedene geistes- und kulturwissenschaftliche Disziplinen beteiligen sich an diesem Projekt, das Lehramtsstudierenden – ausgehend vom Studium ihrer Unterrichtsfächer und interdisziplinär – darüber hinaus den Facettenreichtum kultureller Deutungs- und Weltgestaltungsoptionen sowohl auf inhaltlicher und wissenschaftsmethodischer Ebene als auch hinsichtlich schulischer Bildungsarrangements zugänglich machen will. Als Teilprojekt des Bamberger Gesamtvorhabens WegE (Wegweisende Lehrerbildung) verfolgt KulturPLUS im Sinne der oben präsentierten Überlegungen insbesondere folgende Ziele: (1) eine Vernetzung der lehramtsbildenden Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften im Horizont kulturbezogener Schnittmengen sowie (2) eine nachhaltige Befähigung der Lehramtsstudierenden zur Initiierung kultursensibler Lernarrangements.

4.1 Vernetzung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektiven

Viele »herkömmliche« Lehrerbildungskonzepte sehen einen Fächergrenzen überschreitenden Austausch fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektiven auf studienstruktureller Ebene nur selten vor. Nicht zuletzt die forschungsbasierte Fundierung stellt in dieser Hinsicht ein Desiderat dar. Um diese, sowohl Lehre als auch Forschung verschränkende Vernetzung von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken zu initiieren und zu fördern, werden über das Projekt KulturPLUS verschiedene universitäre Formate konturiert und implementiert.

Im Rahmen einer eigens entwickelten, semestral veranstalteten KulturPLUS-Ringvorlesung wird sowohl der wissenschaftliche Austausch

angestoßen als auch – ganz im klassischen Sinn der Einheit von Forschung und Lehre – ein Angebot geschaffen, das Dozierende, Lehramtsstudierende und Lehrkräfte adressiert. Die Ringvorlesung widmet sich pro Semester einem bestimmten Thema, das größtenteils von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet wird (bisherige Themen: »Kultur und kulturelle Bildung«; »Klasse Klassiker«; »Europa unterrichten«; »Sprachen vermitteln«; »Erinnerungen kultivieren«). Gastreferentinnen und -referenten sowie bildungswissenschaftliche Beiträge bereichern durch ihre Expertise die jeweilige Vorlesungsreihe. Auf diese Weise werden fakultäts- und universitätsweit fachspezifische, kulturwissenschaftlich situierte Ansätze, Kulturbegriffe und -theorien in einen Diskurs gebracht und auf fachlogisch begründete Unterschiede, aber v. a. auf Vernetzungspotenziale hin überprüft. Ein Fokus dieses durch die verschiedenen Ringvorlesungsvorträge initiierten Austauschs liegt darauf, ein verstärktes Nachdenken über Anforderungen und Standards einer kulturbezogenen Lehrenden- und Lehrerbildung an der Universität anzuregen. Dieser Austausch wird im Rahmen der sich dem Vortrag anschließenden Diskussion mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern forciert: Studentische und unterrichtspraktische Perspektiven werden so in einen Austausch mit wissenschaftlichen Erkenntnissen gebracht und gestalten das Anliegen einer vernetzten, kulturbezogenen Lehrenden- und Lehrerbildung nachhaltig. Davon ausgehend ergeben sich sowohl schulentwickelnde Impulse für (angehende) Lehrenden und Lehrer als auch neue, disziplinübergreifende lehramtsbezogene Forschungsperspektiven, die ohne diese ringvorlesungsbasierte Vernetzung kaum in den Blick kämen. Das Format »Ringvorlesung« erweist sich dabei als leicht implementierbare, wenig ressourcenintensive Option, die einen fakultätsweiten und -übergreifenden Diskurs begünstigt, der fachwissenschaftliche, fachdidaktische wie auch bildungswissenschaftliche Perspektiven verschränkt.

Eine zweite im Rahmen von KulturPLUS neu eingeführte Vernetzungsmaßnahme stellt das öffentliche und interdisziplinär angelegte KulturPLUS-Forschungsseminar dar, an dem sowohl Wissenschaftlerinnen⁵⁹ und Wissenschaftler als auch Studierende teilnehmen. Dieses

⁵⁹ Neben dem KulturPLUS-Team sind am Forschungsseminar unter anderem die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen des seit 2017 an der Universität Bamberg angesiedelten, BMBF-geförderten Forschungsprojekts »KulturLeBi: Kultur in der Lehrerbildung« beteiligt.

Format dient einerseits einer vertieften kulturtheoretischen Fundierung, Rahmung und Entwicklung verschiedener Optionen kulturbezogener (Lehrer-)Bildung. Andererseits führt das Forschungsseminar die durch die Ringvorlesung angestoßenen Diskurse weiter: (a) durch eine interdisziplinäre Lektüre und Diskussion kulturwissenschaftlicher und bildungswissenschaftlicher Forschungsansätze sowie (b) durch die Einladung von Expertinnen und Experten zum Austausch über impulsgebende kulturtheoretische Fragestellungen.

Die dritte Maßnahme zur Vernetzung von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Perspektiven zu kulturbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung dient der Nachhaltigkeitssicherung und dem Öffnen des Diskurses auf ein breiteres Publikum hin: Mittels *open-access* basierter *Publikationen* werden sukzessive Ideen, Diskussionsstände und Forschungsergebnisse zu kulturbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung gesichert. Besonders gilt es dabei, die Beiträge auszuloten, welche seitens einzelner Fachdisziplinen zu dieser Profilierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geleistet werden können.

4.2 Aufbau kulturbezogener Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden

Eine fachwissenschaftliche und fachdidaktische Professionalisierung von (zukünftigen) Lehrkräften hinsichtlich kulturbezogener Bildung erfordert die fachwissenschaftlich gestützte Explikation der damit verknüpften epistemischen Überzeugungen sowie deren Reflexion und Elementarisierung im Hinblick auf unterrichtliche Lern- und Bildungsprozesse. Der Aufbau kulturbezogener Kompetenz in diesem Sinne bedeutet, dass Lehrkräfte am Ende ihrer ersten Ausbildungsphase befähigt sind, die fachspezifischen Ansätze ihrer studierten Unterrichtsfächer zur »Lesbarkeit der Welt« anzuwenden und zu reflektieren, sowie fachdidaktisches Wissen darüber besitzen, wie diese Ansätze durch geeignete Lerngelegenheiten für Lernende elementarisiert werden können.⁶⁰

Um die vielfältigen Facetten fachbezogener Theorien, Methoden und Ansätze kulturbezogener Bildung für Lehramtsstudierende zugänglich zu machen und gleichzeitig die Fachspezifika der jeweiligen Unterrichtsfächer vergleichend zu explizieren, wurden an der Universität Bamberg zum Wintersemester 2016/2017 *KulturPLUS-Grundlagenmodule* in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingeführt. Diese – in

⁶⁰ Vgl. Dressler (2013).

Zusammenarbeit mit den zuständigen Fachvertreterinnen und -vertretern der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften entwickelten – Module richten sich an Studierende des Lehramts an Gymnasien und Realschulen (Umfang: 8 ECTS-Punkte) sowie an Studierende des Masterstudiengangs Berufliche Bildung (Umfang: 5 ECTS-Punkte) und sind als Wahl-Pflicht-Optionen im jeweiligen so genannten »freien Bereich« verankert. Sie beinhalten die oben vorgestellte KulturPLUS-Ringvorlesung als obligatorischen Bestandteil sowie zwei bzw. eine weitere, von den Studierenden frei zu wählende Lehrveranstaltung/-en, die von verschiedenen geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern angeboten wird/werden. Um eine adäquate Zusammenstellung der Modul Inhalte sicherzustellen, wird das Lehrveranstaltungsangebot einer Vorabprüfung hinsichtlich der Passung mit den Qualifikationszielen und Kompetenzen der Grundlagenmodule unterzogen. Als primäre Qualifikationsziele definieren die KulturPLUS-Module die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft von Studierenden, verschiedene geistes- und kulturwissenschaftliche Zugänge zur Deutung von Welt identifizieren, dechiffrieren und zwischen diesen vermitteln zu können. Zudem sollen die Lehramts- bzw. Masterstudentinnen und -studenten befähigt werden, diese Zugänge in ihrer Relevanz für Schule und Unterricht zu bewerten. Gleichzeitig fokussieren die Grundlagenmodule die Befähigung zukünftiger Lehrkräfte, Herausforderungen kultureller und epistemischer Diversität an Schulen wahrnehmen und daraus Konsequenzen für ihr unterrichtliches Handeln ableiten zu können.

Die Etablierung der Grundlagenmodule wirkt katalysatorisch auf die Vernetzung fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Perspektiven. So werden spezielle disziplinübergreifende Seminare entwickelt, die die Anliegen einer quer zu Fächergrenzen liegenden und multiperspektivischen kulturbezogenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung in besonderer Weise aufgreifen und zur Ausprägung entsprechender Kompetenzen anleiten. Beispielsweise wurden in einem Seminar zu »Konzepten von Alterität im Spiegel von Kultur, Literatur und Religion« Zugänge aus der Neueren Deutschen Literaturwissenschaft und der Religionsdidaktik zusammengeführt. Dozierende verschiedener Subdisziplinen der Anglistik wiederum unterrichteten im *team teaching* »An interdisciplinary approach to Shakespeare: Language pedagogy, linguistics, literary and cultural studies«. Mittels dieser und ähnlicher Lehrveranstaltungsangebote werden Lehramtsstudierende – ganz im Sinne der oben herausgearbeiteten Idee einer kulturbezogenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung

– befähigt, konkrete kulturelle Phänomene aus verschiedenen, mitunter kontrastierenden Perspektiven zu beleuchten und mit Hilfe unterschiedlicher Decodierungsverfahren im Blick auf unterrichtliche Erfordernisse zu reflektieren.

5 Ausblick

Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erforschen und im Bereich universitärer Professionalisierung zu implementieren, stellt eine große Herausforderung dar, die angesichts gegenwärtiger Erfordernisse nicht ausgeblendet werden kann. Vielmehr gilt es, diese aktiv anzugehen. Im Rahmen von KulturPLUS werden an der Universität Bamberg weitere Profilierungsmaßnahmen erwogen und bedarfsadäquat implementiert: Alle KulturPLUS-Maßnahmen auf Modulebene werden daher im Rahmen des WegE-Projektes durch verschiedene Evaluationen begleitet und unterliegen somit der Möglichkeit bedarfsadäquater Nachsteuerung. Im Sommersemester 2018 startete zudem die Pilotierungsphase von »*Kulturelle Bildung in der Schule. Interdisziplinäres Grundlagenmodul*« (Umfang: 5 ECTS-Punkte), in dessen Rahmen die Vernetzung der Fächer Europäische Ethnologie, Evangelische und Katholische Theologie sowie Philosophie mittels neuer, interdisziplinärer Lehrveranstaltungen forciert wird. Durch das Studium dieses Moduls sollen Grund- und Mittelschullehramtsstudierende befähigt werden, Beziehungen zwischen ethnologischen, philosophischen und theologischen Weltdeutungsweisen herzustellen, diese Deutungsweisen in ihrer lebensprägenden sowie bildungsbedeutsamen Relevanz zu diskutieren und sich begründet dazu zu positionieren.

Über die etablierte Struktur von Lehramtsstudiengängen hinausgehend gilt es zudem auszuloten, wie kulturbezogene Kompetenzen zugänglich gemacht werden können, die bis dato nicht im Lehramtsausbildungskanon angesiedelt sind. Im Rahmen des KulturPLUS-Projektes stellen bereits Disziplinen wie Arabistik, Archäologie oder Kommunikationswissenschaften ihre Expertise zur Verfügung. Diese dauerhafter und profilbildend auf Wahlebene in das Lehramtsstudium einzubetten, stellt eine auf Zukunft hin angelegte Aufgabe dar. Nicht zuletzt daran zeigen sich einmal mehr das Potenzial und die Innovationsstärke von KulturPLUS, das in verschiedenster Hinsicht ein »PLUS« in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und den damit verknüpften Professionalisierungsdiskurs einbringen will.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- 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.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 469–520.
- Bhabha, Homi K. (1994): The Location of Culture. London/New York: Routledge.
- Blömeke, Sigrid; Bremerich-Vos, Albert; Kaiser, Gabriele; Nold, Günter; Hau-deck, Helga; Keßler, Jörg-U.; Schwippert, Knut (2013): Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerausbildung aus TEDS-LT. Münster u. a.: Waxmann.
- Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabell; Zacharias, Wolfgang (2012): Einführung der HerausgeberInnen. In: Handbuch Kulturelle Bildung, hg. v. Hildegard Bockhorst; Vanessa-Isabell Reinwand; Wolfgang Zacharias, 21–24. München: kopaed.
- Bråten, Ivar (2010): Personal Epistemology in Education: Concepts, Issues, and Implications. In: International Encyclopedia of Education. 3rd ed, hg. v. Penelope Peterson, 211–217. Oxford: Elsevier.
- Caspari, Daniela; Grünewald, Andreas; Hu, Adelheid; Küster, Lutz; Nold, Günter; Vollmer, Helmut Johannes; Zydatis, Wolfgang (2008): »Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF«. Verfügbar unter www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/Kompetenzpapier_DGFF.pdf [20.02.2018].
- Caspari, Daniela; Kötter, Markus; Rossa, Henning; Schramm, Karen; Tesch, Bernd; Vollmer, Helmut Johannes; Zydatis, Wolfgang (2012): »Mindeststandards für Fremdsprachen am Ende der Pflichtschulzeit. Ein Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)«. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 23 (2), 243–268.
- Deutscher Anglistenverband e. V. & Deutsche Gesellschaft für Amerikastudien e. V. (2009): Positionspapier: Inhaltliche Anforderungen für Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Studienfach Englisch. Verfügbar unter www.anglistenverband.de/wp-content/uploads/LA-Englisch_Positionspapier.pdf [20.02.2018].
- Dressler, Bernhard (2013): Die Herausforderungen der Religionslehrerbildung. In: Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissen-

- schaftsbezug, hg. v. Thomas Heller; Michael Wermke, 45–55. Leipzig: Evang. Verl.-Anst.
- Frey, Andreas (2014): Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf. In: Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Aufl., hg. v. Ewald Terhart; Hedda Bennewitz; Martin Rothland, 712–744. Münster: Waxmann.
- Geertz, Clifford (1973): *The interpretation of cultures. Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Geertz, Clifford (2012): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Göbel, Kerstin; Hesse, Hermann-Günter (2008): Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht. In: *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*, hg. v. Eckhard Klie-me, 398–410. Weinheim: Beltz.
- Habermas, Jürgen (2005): *Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hasberg, Wolfgang; Körber, Andreas (2003): *Geschichtsbewusstsein dynamisch*. In: *Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag*, hg. v. Andreas Körber; Bodo von Borries, 177–200. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Heil, Stefan (2013): Weiterentwicklung des Habitusmodells im professionellen religionspädagogischen Handeln. Ein neues Konzept religionspädagogischer Professionalität und Professionalisierung. In: *Religionspädagogische Beiträge*, 70, 43–55.
- Hunfeld, Hans (2004): *Fremdheit als Lernimpuls*. Meran/Klagenfurt: Alpha Beta.
- Kultusministerkonferenz (2016): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 06.10.2016. Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [20.02.2018].
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2004): *Fachwissenschaftliche Ausbildung aus geisteswissenschaftlicher Sicht*. In: *Handbuch Lehrerbildung*, hg. v. Sigrid Blömeke, 383–397. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Kirchenamt der EKD (2008): *Theologisch-religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums*. Hannover: Kirchenamt der EKD.
- Kirchenamt der EKD (2014): *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*. Eine

- Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Köller, Olaf; Baumert, Jürgen; Neubrand Johanna (2000): Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe, hg. v. Jürgen Baumert, 229–269. Opladen: Leske + Budrich.
- Kotte, Eugen (2011): Cultural turns und Geschichtsdidaktik. Impulse der Neuen Kulturgeschichte zur Erschließung geschichtsdidaktischer Forschungs- und Arbeitsfelder. In: Kulturwissenschaften und Geschichtsdidaktik, hg. v. Eugen Kotte, 15–51. München: Meidenbauer.
- Legutke, Michael K.; Schart, Michael (2016): Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung. Bilanz und Perspektiven. In: Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung, hg. v. Michael K. Legutke; Michael Schart, 9–46. Tübingen: Narr.
- Liebau, Eckard; Jörissen, Benjamin; Hartmann, Sylke; Lohwasser, Diana; Werner, Felix; Klepacki, Leopold; Wagner, Ernst (2013): Forschung zur kulturellen Bildung. In: Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung. Dokumentation der Fachtagung am 6. und 7. Juni 2013 in Berlin, hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 13–38. Bonn: BMBF.
- Lindner, Konstantin (2017): Professionalisierung für konfessionelle Kooperation – Impulse für die Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung. In: Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, hg. v. Konstantin Lindner; Mirjam Schambeck; Henrik Simojoki; Elisabeth Naurath, 364–382. Freiburg i. Br.: Herder.
- Lindner, Konstantin (2015): Art. Lehrkraft, Rolle. In: WiReLex – Das wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet 1. Verfügbar unter www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100088/ [20.02.2018].
- Lindner, Konstantin (2013): Lernende für die religiöse Wirklichkeitsdeutung sensibilisieren. Kompetenzanforderungen für Religionslehrerinnen und -lehrer angesichts gesellschaftlicher und schulischer Herausforderungen. In: Bibel und Liturgie, 86 (2), 118–128.
- Meyer-Hamme, Johannes (2012): Historische Identitäten in einer kulturell heterogenen Gesellschaft. In: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts [Bd. 1], hg. v. Michele Barricelli; Martin Lücke, 89-97. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Geschichte.
- Nünning, Ansgar (2001): Art. Kulturwissenschaft. In: Metzler Lexikon Literatur und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Gegenstände, hg. v. Ansgar Nünning, 353-356. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Pirner, Manfred L.; Scheunpflug, Annette; Kröner, Stephan (2016): Religiosität und Professionalität von (Religions-)Lehrerinnen und -lehrern. Einblicke in eine Forschungswerkstatt. In: Religionspädagogische Beiträge, 75, 81–92.
- Popp, Susanne (2011): Globales Lernen im Geschichtsunterricht – weltgeschichtliche Perspektiven. In: Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen, hg. v. Wolfgang Sander; Annette Scheunpflug, 350–364. Bonn: bpb.
- Rat für Kulturelle Bildung (2015): Zur Sache. Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder. Essen: Rat für Kulturelle Bildung.
- Reckwitz, Andreas (2011): Die Kontingenzperspektive der »Kultur«. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Handbuch der Kulturwissenschaften [Bd. 3: Themen und Tendenzen]. 2. Aufl., hg. v. Friedrich Jaeger; Jörn Rüsen, 1–20. Stuttgart: Metzler.
- Rittelmeyer, Christian (2015): Eine Position. Einige Anmerkungen zu forschungsbezogenen und bildungspolitischen Aspekten der Studie Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015. In: Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015. Eine Repräsentativbefragung des Instituts für Demoskopie Allensbach, hg. v. Rat für Kulturelle Bildung, 27–38. Essen: Rat für Kulturelle Bildung.
- Rüsen, Jörn (2006): Aus Zeit Sinn machen. Versuch einer Typologie temporaler Sinnbildungen. In: Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen, hg. v. Jörn Rüsen, 191–225. Köln: Böhlau.
- Sandten, Cecile; Bauer, Annika (2016): Re-Inventing the Postcolonial (in the Metropolis (ASNEL Papers 20)). Amsterdam/New York: Brill.
- Scheunpflug, Annette; Franz, Julia; Stadler-Altman, Ulrike (2012): Zur »Kultur« in pädagogischen Zusammenhängen. In: Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze, hg. v. Thomas Fink; Burkhard Hill; Vanessa-Isabell Reinwand; Alexander Wenzlik, 99–109. München: kopaed.
- Schweitzer, Friedrich (2007). Religionslehrerbildung nach PISA. Welche Standards, welche Kompetenzen brauchen wir? In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 59 (1), 41–47.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2010): Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung. Bonn: DBK.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2016): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht. Bonn: DBK.
- Thompson, Christiane; Jergus, Kerstin (2014): Zwischenraum Kultur »Bildung« aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Bildung unter Bedingungen kulturel-

- ler Pluralität, hg. v. Florian von Rosenberg; Alexander Geimer, 9–26. Wiesbaden: Springer.
- Weishaupt, Horst; Zimmer, Karin (2013): Indikatoren kultureller Bildung. In: Kulturelle und ästhetische Bildung [Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 21], hg. v. Annette Scheunpflug; Manfred Prenzel, 83–98. Wiesbaden: Springer.
- Welsch, Wolfgang (2012): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität, hg. v. Dorothee Kimmich; Schamma Schahadat, 25–40. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Woppowa, Jan (2017): Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation. In: Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, hg. Konstantin Lindner; Mirjam Schambeck; Henrik Simojoki; Elisabeth Naurath, 174–192. Freiburg i. Br.: Herder.
- Zacharias, Wolfgang (2012): Pluralität und Praxisvielfalt Kultureller Bildung. In: Handbuch Kulturelle Bildung, hg. v. Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand; Wolfgang Zacharias, 708–713. München: kopaed.

Kultur konzipieren: kulturtheoretische Verortungen

Der Kulturbegriff der Cultural Studies – ein Konzept, das Fragen generiert

Pascal Fischer

1 Einleitung

Mit vorliegendem Aufsatz verfolge ich mehrere miteinander verbundene Ziele, denen ich in vier Schritten nachgehen möchte: Zunächst soll relativ allgemein über Kulturtheorie informiert werden, indem Aspekte vorgestellt werden, die bei der Eingrenzung des Begriffs der Kultur eine Rolle spielen. Wie ist Kultur sowohl im Alltagsverständnis als auch in den Kulturwissenschaften gefasst worden? In dem zwangsläufig kurssorischen Überblick ist ein Hauptaugenmerk auf die Weite – oder gegebenenfalls Enge – des jeweiligen Kulturbegriffs zu legen sowie auf die Frage, in welchem Maße dieser mit Wertungen verbunden ist. In einem zweiten Schritt werde ich dann die Genese der anglistischen Kulturwissenschaft in der Traditionslinie der britischen *Cultural Studies* skizzieren und auf ihre ideengeschichtlichen Grundlagen eingehen. Anschließend soll die spezifische Perspektive auf Kultur in diesem Forschungsparadigma gewürdigt werden. Dabei zeigt sich, dass es weder genügt, den definitorischen »Umfang« des Konzepts »Kultur« festzulegen, noch die Bedingung des Werturteils einzubeziehen, wenn man die Spezifika des Kulturbegriffs in der britischen Ausprägung der Kulturwissenschaften verstehen möchte. Ausführlicher werde ich auf die Bedeutung der Kategorien Identität und Macht für diesen Kulturbegriff eingehen. Im vierten und letzten Schritt möchte ich erläutern, warum das besondere Verständnis der *Cultural Studies* von Kultur für die Schule – und damit natürlich auch für die Lehrerbildung – eine hohe Relevanz besitzt.

2 Der Kulturbegriff allgemein

Die Frage, was unter Kultur zu verstehen ist, hat selbstverständlich großes Gewicht für die Kulturwissenschaften. Ein Grund, warum die Eingrenzung nicht so einfach ist, hängt damit zusammen, dass bereits der alltagssprachliche Gebrauch des Wortes schwankend ist und in vielfacher Weise auf die akademische Diskussion einwirkt.

Bereits im lateinischen Verb *colere*, auf das das deutsche Wort *Kultur* zurückgeht, sind verschiedene Bedeutungskomponenten enthalten.¹ So steht *colere* einerseits für ›bebauen, pflegen, bewirtschaften‹, andererseits für ›vereherehen‹ und ›anbeten‹. Die erste Bedeutung bildet eine Komponente des deutschen Wortes *Kultur*. In dieser Verwendung ist Kultur das Resultat einer anbauenden oder pflegerischen Tätigkeit: So sprechen wir in der Landwirtschaft von »Monokulturen« und »Kulturpflanzen« und in der Geographie von »Kulturlandschaften«. Auf landwirtschaftlichen Flächen angebaute junge Pflanzen werden als »Kulturen« bezeichnet. Es versteht sich, dass diese Verwendung für die Kulturwissenschaften kaum relevant ist. Die zweite Bedeutung von *colere* ist im Deutschen v. a. durch Wörter wie *Kultus* und *Kult* repräsentiert. Beiden Bedeutungen des lateinischen Wortes – also ›bebauen‹ und ›anbeten‹ – ist gemein, dass sie sich auf originär menschliche Tätigkeiten beziehen. Sowohl der Anbau von Pflanzen als auch die Götterverehrung sind ausschließlich dem Menschen eigen. Tatsächlich versuchen verschiedene Ansätze, den Sinngehalt des Wortes *Kultur* dadurch zu fassen, dass sie die Kultur der Natur gegenüberstellen.² Die Abgrenzung ist aber nicht immer trennscharf durchzuführen. »Kulturen« – im Sinne von Pflanzen – gehören ja gleichermaßen der Kultur wie der Natur an. Besonders schwierig ist die Unterscheidung beim Menschen, der ja sowohl Teil der Natur als auch der Kultur ist. »Art is man's nature«,³ wie es der britische Philosoph und Staatsmann Edmund Burke (1729–1797) formuliert hat. Dabei erweist sich der Naturbegriff als gleichermaßen erklärungsbedürftig, ist doch die menschliche Sicht auf die Natur kulturell geformt und hat somit im Laufe der Geschichte enorme Wandlungen erfahren. Gewiss würde es den Kulturbegriff überlasten und so gegebenenfalls entleeren, wenn man jedwede menschliche Tätigkeit mit Kultur überschreibe.

¹ Hansen (2011, 12).

² Hansen (2011, 17).

³ Burke (1935, 101).

Denkt man an weitere alltagsprachliche Bedeutungen von Kultur, so ist zunächst der Bereich zu nennen, der sich auf kreative und künstlerische Arbeit bezieht. Diese Semantik herrscht vor, wenn man den Kulturteil einer Zeitung aufschlägt, ein Kulturprogramm im Radio anwählt und sich beim Kulturreferat einer Stadt über das Kulturangebot informiert. Auf den Kulturseiten der Internetportale deutscher Städte erfährt man etwas über Theater- und Operaufführungen, Literaturfestivals sowie über Museen und Kunstausstellungen. Was ein Schauspiel, eine Dichterlesung und eine Vernissage verbindet, ist, dass sie zunächst keinen praktischen Zweck erfüllen. Der »Kulturbetrieb« gilt als das Besondere, das dem Alltag enthoben ist. In einer traditionellen Ausprägung ist dieser Kulturbegriff mit einem Werturteil verknüpft. Die im Kulturkalender einer Gemeinde aufgeführten Kulturstätten und -ereignisse werden von den meinungsbestimmenden Eliten besucht und wegen des ihnen zuerkannten Anspruchs als förderungswürdig betrachtet. Dass mittlerweile auch Punk-Konzerte Teil des Kulturprogramms geworden sind, zeigt, dass Kultur selbst im Sinne einer kreativen und künstlerischen Tätigkeit den elitären Charakter teilweise verloren hat. Gleichwohl wird diese semantische Ausweitung von vielen noch immer als eine Provokation empfunden.

Die dritte Bedeutung ist ebenfalls wertend. Hier wird Kultur als Überbegriff für Geschmack, Umgangsformen und eine bestimmte Geisteshaltung verwendet. Wenn jemand beklagt, dass einer Kollegin jegliche Kultur abgeht, dann fehlen ihr wohl gerade diese Eigenschaften. Sie ist primitiv, ein Flegel ohne Manieren, kurz: Sie ist unkultiviert. So kann auch das Nomen Kultiviertheit als Synonym für Kultur in diesem Sinne einspringen. Dort, wo sich Kultiviertheit auf das Äußere bezieht – also eine gepflegte Erscheinung bezeichnet – tritt die Bedeutung »pflegen« vom lateinischen *colere* wieder hervor. Ein Kulturbeutel dient der Pflege des Äußeren.

Im Vergleich zum zweiten und dritten Kulturbegriff ist der vierte deutlich weiter gefasst und außerdem wertneutral. Er bezeichnet alle Eigenheiten, Gewohnheiten und Praktiken, die eine bestimmte Gruppe von einer anderen unterscheidbar machen. Da ganz verschiedenartige Bereiche des Lebens davon berührt sein können, von Essgewohnheiten bis zu religiösen Vorstellungen, vom Umgang mit Geld bis hin zu ethischen Werten, spricht man bei diesem Kulturbegriff auch von Kultur als *way of life*. Bei den durch bestimmte Gemeinsamkeiten geprägten Gruppen kann es sich um Nationen oder Ethnien handeln: die deutsche, die

bayerische, die italienische Kultur, die Kultur der Maori. Man verwendet den Begriff aber auch für gesellschaftliche Untergruppierungen und spricht deshalb z. B. von der Hippiekultur, der Arbeiterkultur, der *gay culture*, der Fußball-Fankultur usw. Während für diese Erscheinungen der Begriff der *Subkultur* gelegentlich Verwendung findet, ist er in der Kulturwissenschaft nicht unumstritten, weil er für manche eine negative Konnotation beinhaltet, die im Widerspruch zur Wertneutralität dieses Kulturbegriffs steht.⁴ Aus demselben Grund begegnet man innerhalb der Kulturwissenschaft auch dem Ausdruck Hochkultur mit Skepsis. Dies bedeutet freilich nicht, das, was landläufig als Hochkultur bezeichnet wird, fielen aus dieser Kategorie heraus. Das Theater, ein Orgelkonzert und eine Kunstaussstellung gehören ebenso zu diesem inklusiven Kulturbegriff – in diesem Fall nicht, weil das Besondere an diesen Phänomenen betont werden soll (wie bei der engen Bedeutung), sondern weil sie zum *way of life* bestimmter Gruppen gehören.

Wie sich gezeigt hat, lassen sich die kulturwissenschaftlich relevanten Kulturbegriffe sowohl durch die Parameter »eng« gegen »weit« (bzw. »exklusiv« gegen »inklusiv«) als auch durch das Kriterium »wertend« gegen »wertneutral« beschreiben. Unterschiedliche Kulturbegriffe ließen sich also theoretisch auf einem Koordinatensystem mit den Achsen »Spannweite« und »Wertung« eintragen. Der Kulturbegriff, der sich auf »kreative und künstlerische Arbeit« bezieht, ist relativ eng und meist wertend. Ebenfalls recht eng definiert und besonders positiv besetzt ist Kultur im Sinne von Kultiviertheit. Weitgehend wertneutral und sehr weit wird Kultur im Sinne von »Lebenspraktiken einer bestimmten Gruppe« gefasst.

Teilweise muss der Kontext darüber entscheiden, welche Bedeutung jeweils im Vordergrund steht. Die Aussage eines enttäuschten USA-Reisenden, er habe die amerikanische Esskultur kennengelernt und sei zum Ergebnis gekommen, dass die Amerikaner keine Esskultur haben, ist nur auf den ersten Blick paradox, denn im ersten Fall meint er die vierte von mir vorgestellte wertneutrale Bedeutung und im zweiten Fall die wertende dritte. Manche Verwendungen lassen sich nicht eindeutig einer dieser Bedeutungen zuweisen. So ist bei einem islamischen Kulturverein nicht sofort augenfällig, ob es sich beim Kulturbegriff um religiösen Kultus im Sinne einer islamischen Kultusgemeinde handelt,

⁴ Winge (2012, 1–6).

ob es um kreative künstlerische Tätigkeit (Konzerte, Lesungen usw.) geht oder um einen *way of life*.

Der vierte, sehr inklusive und wertneutrale Kulturbegriff liegt der wissenschaftlichen Beschäftigung in den Kulturwissenschaften zugrunde. Kultur in den Kulturwissenschaften umfasst heute im Prinzip »die Gesamtheit der Gewohnheiten eines Kollektivs.«⁵ Da sich aber z. B. die amerikanistische Kulturwissenschaft nicht nur mit dem Kollektiv der amerikanischen Gesellschaft beschäftigt, sondern auch den Lifestyle ganz verschiedener gesellschaftlicher Teilgruppen – von den Afroamerikanern zu den Deutschamerikanern, von den Bewohnern des *Bible Belt* bis zu denen San Franciscos und sowohl Hip-Hopper als auch das reichste Prozent der Bevölkerung – untersuchen kann, ist das Betätigungsfeld theoretisch unerschöpflich. Dies gilt umso mehr, wenn man die historische Perspektive miteinbezieht bzw. den immer neuen Ausdifferenzierungen der Gesellschaft Rechnung trägt.

In der Tat mag der Blickwinkel von Kulturwissenschaftlerinnen und Kulturwissenschaftlern sehr weit sein. In ihrer »Einführung in die Kulturwissenschaft« schreibt Aleida Assmann: »Die Kulturwissenschaften, das ist ihre Chance und ihr Problem, haben keinen klar zu definierenden Gegenstand. Sie beschäftigen sich mit Kultur. Kultur ist alles, was vom Menschen gemacht ist.«⁶ Freilich wählt Assmann, die in ihrem Buch viele wertvolle Betrachtungen anstellt, hier eine potenziell missverständliche, wenn nicht gar irreführende Formulierung. Wenig hilfreich ist auch ihre Spezifizierung, die Kulturwissenschaften interessieren sich dafür, »unter welchen Voraussetzungen, mit welchen Verfahren, Funktionen und Konsequenzen«⁷ die Kultur gemacht ist. Würde diese Perspektivierung auf alles Menschgemachte tatsächlich die Kulturwissenschaften hinlänglich beschreiben, so könnte man sich in kulturwissenschaftlichen Seminaren mit den Produktionsbedingungen und Funktionsweisen von Einspritzpumpen ebenso beschäftigen wie mit den Konsequenzen von Anlagestrategien bei Wertpapieren. Das ist aber nicht der Auftrag von Kulturwissenschaftlerinnen und Kulturwissenschaftlern – und sehr selten ihre Kompetenz.

⁵ Hansen (2011, 15).

⁶ Assmann (2011, 19).

⁷ Assmann (2011, 19).

3 Die Kulturwissenschaften in der Traditionslinie der britischen Cultural Studies

Dass es bei einem weiten Kulturbegriff die Gefahr der Beliebigkeit gibt, mag zwar nicht völlig von der Hand zu weisen sein, im Folgenden möchte ich aber demonstrieren, dass man dem Kulturbegriff zumindest im Bereich der anglistischen Kulturwissenschaft nicht gerecht wird, wenn man allein die Kriterien »weit« und »wertneutral« anlegt. Diese Disziplin folgt auch hierzulande meist dem Paradigma der britischen Cultural Studies. Wenngleich die Ausdrücke Kulturwissenschaft und Cultural Studies häufig austauschbar verwendet werden, bezeichnet Cultural Studies im engeren Sinne eine bestimmte Traditionslinie innerhalb des Feldes der Kulturwissenschaften – freilich eine einflussreiche Traditionslinie, die stark auf die Kulturwissenschaften in anderen Ländern und auf andere Fächer eingewirkt hat.

Diese Linie lässt sich in Großbritannien relativ leicht zurückverfolgen zu einigen Gründerfiguren. Wenn in fast allen Einführungen zu den *Cultural Studies* ein paar frühe Vertreter vorgestellt werden,⁸ dann ist das nicht primär einem biographischen Interesse geschuldet und sollte auch nicht allein als Rechtfertigungsstrategie für die noch recht junge Disziplin gesehen werden.⁹ Vielmehr lässt sich der spezifische Blickwinkel der *Cultural Studies* besser verstehen, wenn man sich ihm über seine Genese annähert. Da dies nicht zuletzt für den Kulturbegriff gilt, soll hier ein kurzer Exkurs zu den historischen Ursprüngen der *Cultural Studies* unternommen werden.

Viele der späteren Hauptvertreter der *Cultural Studies* kamen als Studenten um die Mitte des 20. Jahrhunderts an die Universität, also zu einer Zeit, als Akademiker weitgehend aus der oberen Mittelschicht oder der Oberschicht rekrutiert wurden. Die Persönlichkeiten, die für die *Cultural Studies* einflussreich werden sollten, waren hingegen Arbeiterkinder, denen man mit Stipendien das Studium ermöglichte. Raymond Williams (1921–1988),¹⁰ einer der Hauptvertreter des Forschungs- und Lehrgebietes, sollte später häufig über die einfachen Verhältnisse

⁸ Rolf Lindner spricht von der »Generation der Cultural Studies« (Lindner (2000, 15–47)).

⁹ Christoph Bode kritisiert das Vorgehen in Selbstdarstellungen der British *Cultural Studies*, Überblicke über die Geschichte des eigenen Faches zu geben, als »selbstlegitimierende Erzählungen« (Bode (1996, 416)).

¹⁰ Für einen biographischen Abriss siehe »Williams, Raymond Henry (1921–1988)« in Smith (2004, 280f).

seiner Familie reflektieren:¹¹ Sein Vater war Bahnarbeiter. Der ähnlich bedeutsame Richard Hoggart (1918–2014) war sogar in Armut aufgewachsen – zunächst als Halbweise, dann als Vollweise.¹² Man kann sich leicht vorstellen, dass die Außenseiterrolle an der Universität prägend für diese Studenten gewesen war. Die Erfahrung, sich als Unterprivilegierte in einer doch noch recht intakten Klassengesellschaft mit ihren vielfältigen Ausschlussmechanismen behaupten zu müssen, schärfte den Blick auf gesellschaftliche Machtrelationen. Eine erste theoretische Fundierung fanden Williams und Hoggart in Karl Marx' Schriften. Elitär war damals nicht nur die Zusammensetzung der Studentenschaft, elitär waren auch die Studieninhalte in den Geisteswissenschaften. Im Fach Englisch, das die beiden studierten, ging es fast ausschließlich um die in der traditionellen Wahrnehmung größten Errungenschaften der englischen Literaturgeschichte. F. R. Leavis' Buch »The Great Tradition« von 1948 steht stellvertretend für diesen Ansatz. Die Alltagskultur der unteren Bevölkerungsschichten wurde einer akademischen Betrachtung kaum als würdig erachtet.¹³ Die Geschichtswissenschaft befasste sich zur damaligen Zeit primär mit der dynastischen Politik der Königshäuser, internationalen Beziehungen oder – dort wo der Blick auf gesellschaftliche Prozesse gelenkt wurde – mit den Liberalisierungs- und Demokratisierungserfolgen des Bürgertums. E. P. Thompson (1924–1993), ein weiterer Vertreter der Gründergeneration der *Cultural Studies*, der freilich der Mittelschicht entstammte, empfand es in seinem Geschichtsstudium in Cambridge als schmerzlich, dass die Lebenswirklichkeit der kleinen Leute kaum interessierte. 1963 sollte er mit seinem Hauptwerk »The Making of the English Working Class« eine der wichtigsten Studien der »Geschichte von unten«¹⁴ vorlegen.

Wie Williams und Hoggart war auch Thompson stark von einer marxistischen Betrachtung von Geschichte als Klassenkonflikt geprägt. Anders als orthodoxe Marxisten wollten sich Williams, Hoggart oder Thompson jedoch nicht mit einem ökonomischen Determinismus begnügen. Als Teil der sogenannten Neuen Linken richteten sie ihr Augenmerk von Fragen der Produktion, des Besitzes und der Ausbeutung hin zu weiteren gesellschaftlichen Erscheinungen. So gehört es gerade-

¹¹ Z. B. Williams (1989, 3, 9). O'Connor (2006, 3).

¹² Bailey, Clarke und Walton (2012, 2–4).

¹³ Hartley (2003, 32).

¹⁴ Thompsons Artikel »History from Below« von 1966 trug zur Popularisierung des Ausdrucks bei.

zu zum Wesenskern der *Cultural Studies*, die »traditionell-marxistische Vorstellung zurückzuweisen, Kultur sei nur ein bloßes Überbauphänomen, das von alles determinierenden ökonomischen Prozessen der ›Basis‹ bestimmt würde.«¹⁵ Großen Einfluss auf das sich in den 1950er und 1960er Jahren allmählich formierende Forschungsgebiet der *Cultural Studies* sollten die Schriften des italienischen Neomarxisten Antonio Gramsci (1891–1937) nehmen. Nach Gramsci wird Macht in einer Gesellschaft keinesfalls nur durch »harte« wirtschaftliche Faktoren ausgeübt, sondern durch bestimmte Werte und Normen, die als Willen des Kollektivs akzeptiert werden.¹⁶

Den entscheidenden institutionellen Schritt zur Etablierung als akademisches Feld oder gar als Disziplin machten die *Cultural Studies* mit der Gründung und dem Aufstieg eines eigenen Instituts an der Universität Birmingham. 1964 rief Richard Hoggart dort das *Centre for Contemporary Cultural Studies* ins Leben. Sein erster Mitarbeiter wurde Stuart Hall (1932–2014), der das CCCS, wie es dann genannt wurde, 1968 übernahm. Hall, der als vierte einflussreiche Persönlichkeit meinen Überblick über die Gründergeneration der britischen *Cultural Studies* komplettiert, war in Jamaika aufgewachsen und kam 1951 mit einem Stipendium an die Universität Oxford.¹⁷ Als Mitglied der sogenannten Windrush-Generation, die in einer ersten großen Einwanderungswelle aus den Karibikinseln nach Großbritannien kam, brachte er eine weitere Außenseiterperspektive in das Projekt der *Cultural Studies* ein. Prozesse der Diskriminierung nach »Rasse« sollten von nun an einen wichtigen Aspekt des Forschungsfeldes bilden. Zugleich war Hall aber auch für Fragen des Geschlechterverhältnisses aufgeschlossen. Halls Interesse war stark soziologisch geprägt – wobei er selbst mitverantwortlich dafür war, dass sich Teile der Sozialwissenschaften den Kulturwissenschaften annäherten. Neben Marx, Gramsci und den zuvor genannten drei Vertretern der *Cultural Studies* wurden die Theorien des französischen Philosophen Michel Foucault für Hall entscheidend – insbesondere dessen Vorstellung von Macht als etwas, das die Gesellschaft durchdringt und dabei auf unterschiedlichen Ebenen ausgeübt wird.

Die Schriften dieser vier »Gründerväter« der britischen *Cultural Studies* bildeten den Kernbestand der *Cultural Studies*, wie er sich von Bir-

¹⁵ Marchart (2008, 32).

¹⁶ Turner (2003, 177–181).

¹⁷ Procter und Hall (2004, 5).

mingham ausgehend allmählich über die britische Universitätslandschaft ausbreitete. Ihre thematischen Schwerpunkte, theoretischen Prämissen und Methoden sollten schließlich auch auf die Kulturwissenschaften in Kontinentaleuropa und in den USA Einfluss nehmen, wenngleich sich dort parallel jeweils eigene Herangehensweisen herausgebildet hatten. Freilich sind auch die britischen *Cultural Studies* nicht unverändert geblieben. Wie später noch zu erläutern sein wird, hat sich etwa der biographisch erklärbare frühe Hauptfokus auf Klassenkonflikte allmählich verschoben auf Spannungen, die im Zusammenhang mit multikulturellen Gesellschaften stehen oder sich auf Geschlecht und Sexualität erstrecken.

Das Grundverständnis von Kultur ist dabei weitgehend stabil geblieben. So möchte ich nach diesem Exkurs nun zu den Eigenheiten des Kulturbegriffs zurückkehren, wie er sich in dieser Traditionslinie der *Cultural Studies* herausgebildet hat.

4 Die Charakteristika des Kulturbegriffs der Cultural Studies

Dass die *Cultural Studies* unter Kultur ganz dezidiert *auch* Alltagskultur, Populärkultur und proletarische Kultur verstehen, spricht aus zahllosen Publikationen ihrer wichtigen Vertreter. Ein Leben außerhalb der Kultur ist unmöglich, weil wir praktisch immer von Kultur umgeben sind. Kultur ist dezidiert nicht »das Besondere«, nicht nur eine exklusive Angelegenheit einer kulturschaffenden Kaste und auch nicht die Domäne einer bestimmten Klasse, sondern etwas »Gewöhnliches«. Einer der grundlegenden Aufsätze Raymond Williams' aus dem Jahr 1958 trägt den Titel »Culture is Ordinary«. Zugleich schließt Williams auch die sogenannte Hochkultur nicht aus.

Dieser weite und wertneutrale Kulturbegriff hat teilweise zu der unzutreffenden Auffassung geführt, alle Alltagsphänomene wären für die Kulturwissenschaft von Interesse und jeder, der sich in irgendeiner Weise mit Alltagsphänomenen befasst, betriebe Kulturwissenschaft. Doch der Gegenstandsbereich der Kulturwissenschaft ist eben nur potenziell grenzenlos. In der Realität bedeutet Kultur etwas klarer Definiertes. Dabei ergibt sich diese Eingrenzung weder aus der Frage, ob Kultur dem Bereich des Nützlichen entzogen ist oder nicht, noch aus dem Kriterium der Wertzuschreibung. Vielmehr geht es um ein bestimmtes Erkenntnisinteresse, das den Kulturbegriff primär leitet.

Diese Eigenart des Kulturbegriffs der *Cultural Studies* hat Oliver Marchart folgendermaßen auf den Punkt gebracht:

»Woran die Cultural Studies interessiert sind, ist nicht so sehr ein bestimmter Gegenstandsbereich, wie man ihn vielleicht einer Einzeldisziplin zuordnen könnte. Nur als Gegenstandsbereich wäre ›Kultur‹ – und zwar im Verhältnis zu anderen Gegenstandsbereichen – überdehnbar. Viel mehr als ein Gegenstandsbereich ist ›Kultur‹ für die Cultural Studies das Kürzel für eine Reihe von Fragestellungen, eine bestimmte *Perspektive* auf soziale Phänomene, die [...] Fragen der Produktion und Reproduktion von Identitäten und Machtverhältnissen in den Vordergrund rückt. Der so verstandene Kulturbegriff dient den Cultural Studies gleichsam als Prisma, durch das sie auf die Welt blicken und soziale Verhältnisse zu beschreiben versuchen.«¹⁸

Es ist etwas missverständlich, wenn Marchart erklärt, »Kultur« sei »eine bestimmte *Perspektive* auf soziale Phänomene«, weil natürlich der Blinkwinkel selbst noch keine Kultur ist. Korrekter wäre es zu sagen, dass die Perspektive der *Cultural Studies*, ergo ihr Erkenntnisinteresse, festlegt, was als Kultur zu werten ist. Gleichwohl verdienen mehrere Gesichtspunkte dieses Zitats eine genauere Betrachtung: Entscheidend ist, dass bestimmte Phänomene dann Relevanz für den Kulturbegriff der *Cultural Studies* erhalten, wenn sie Auskunft über die »Produktion und Reproduktion von Identitäten und Machtverhältnissen« innerhalb einer Gesellschaft geben. Wollen wir den Kulturbegriff der *Cultural Studies* zu fassen bekommen, müssen wir demnach zunächst die theoretischen Prämissen in Augenschein nehmen, die mit den Begriffen Identität und Macht verknüpft sind.

Identität in den Kulturwissenschaften steht für das Selbstbild oder das Fremdbild eines Einzelnen oder eines Kollektivs. Die Fragen »wer bin ich?«, »welcher Gruppe fühle ich mich zugehörig?« und »wie unterscheidet sich diese Gruppe von anderen?« sind für die Identität ausschlaggebend. Nach Stuart Hall kann man – grob gesagt – zwischen einem essentialistischen und einem konstruktivistischen Identitätsbegriff unterscheiden.¹⁹ Dem essentialistischen Konzept zufolge ist die Identität einer Person oder eines Kollektivs quasi vorbestimmt, kohärent und unveränderlich. Dagegen sind Identitäten dem konstruktivistischen Modell entsprechend veränderlich und formen sich in einer Gesellschaft fortwährend neu aus. Zu einem Gutteil sind sie das Ergebnis kultureller Einflüsse. Dass sich die *Cultural Studies* des konstruktivistischen Modells bedienen, erkennt man bereits aus Marcharts Formulierung, man

¹⁸ Marchart (2008, 21).

¹⁹ Hall (1990, 222–237).

sei an der »Produktion und Reproduktion von Identitäten« interessiert. Identitäten fallen nicht vom Himmel, man findet sie nicht einfach vor, sondern sie werden in einer Gesellschaft – in einer Kultur – hervorgebracht, »produziert«. Zugleich muss das, was den Einzelnen oder ein Kollektiv ausmacht, ständig aufs Neue bekräftigt – »reproduziert« – werden, sonst verlöre es seine Gültigkeit. Bestimmte Annahmen darüber, was z. B. »ein echter Mann« ist oder was sich für ein Mitglied des Bürgertums geziemt, müssen nicht ständig ausgesprochen werden. Ihre Effektivität liegt gerade darin, dass sie stillschweigend vorausgesetzt werden. Auch so werden sie kulturell tradiert bzw. reproduziert.

Bevor wir uns die Komponenten der Identität noch etwas genauer ansehen, die für die *Cultural Studies* von besonderem Interesse sind, möchte ich einen Blick auf den zweiten Aspekt in Marcharts Formulierung werfen, der beschriebene Kulturbegriff rücke »Fragen der Produktion und Reproduktion von Identitäten und Machtverhältnissen in den Vordergrund.« Was haben nun Kultur und Identität mit Machtverhältnissen zu tun? Sehr viel, meinen Vertreter der *Cultural Studies* und distanzieren sich damit deutlich von einem Kulturbegriff, der – vor allem im Hinblick auf die sogenannte Hochkultur – das Kulturelle geradezu als Gegenbild des Politischen imaginiert. Norbert Elias hat darauf aufmerksam gemacht, dass diese Wahrnehmung im deutschen Bürgertum lange verbreitet war und der deutsche Begriff Kultur »im Kern eine apolitische oder vielleicht sogar antipolitische Stoßrichtung«²⁰ hatte. Nicht zuletzt unter dem Einfluss Michel Foucaults ist in den *Cultural Studies* die Einsicht gereift, dass Macht nicht allein vertikal von oben nach unten ausgeübt wird, so über die Zwangsinstrumente des Staates wie Polizei oder Justiz, vielmehr ist Macht allen möglichen gesellschaftlichen Beziehungen eingeschrieben. Ein- und Ausschlussverhältnisse innerhalb von Gruppen, Prozesse der Hegemonie und Unterordnung, aber auch des Widerstands, sind kulturell bestimmt. Häufig sind es tradierte Wertzuschreibungen und stillschweigend vorausgesetzte Annahmen (»tacit assumptions«) über gesellschaftliche Gruppen, die in einer Kultur bestehende Machtgefüge stabilisieren. Dies kann sich z. B. darin äußern, dass ein bestimmter Musikgeschmack allein deswegen als positiv bewertet wird, weil er für Weiße aus der Mittelschicht typisch ist.

Die *Cultural Studies* sehen Kultur aber gerade auch als den Raum, in dem Konflikte um Macht ausgetragen werden. Die Vorstellung der Kul-

²⁰ Elias (1989, 165).

tur als Konfliktraum wird von E. P. Thompson besonders betont, wenn er Kultur – in Abgrenzung zu einer Definition Raymond Williams' – nicht mehr als »whole way of life« fassen will, sondern als »whole way of struggle«. ²¹ Der Kampf zwischen den Klassen – oder auch anderen Interessengruppen – wird nicht allein im Streikkomitee oder auf den Barrikaden ausgefochten, sondern quasi in allen Lebensbereichen, die von Machtverhältnissen erfüllt sind.

Man könnte also sagen, die Fragen, die die *Cultural Studies* der Kultur entgegenbringen, sind politischer Natur, wobei »politisch« hier wiederum nicht primär den engeren politisch-institutionellen Bereich bezeichnet, sondern das »Politische« im Alltäglichen, das es herauszuarbeiten gilt. John Fiske schreibt:

»The term ›culture‹ used in the phrase ›cultural studies‹ is neither aesthetic nor humanist in emphasis, but political. Culture is not conceived of as the aesthetic ideals of form and beauty to be found in great art, nor in more humanist terms as the voice of the ›human spirit‹ that transcends the boundaries of time and nation to speak to a hypothetical universal man (the gender is deliberate – women play little or no role in this conception of culture). Culture is not, then, the aesthetic products of human spirit as a bulwark against the tide of grubby industrial materialism and vulgarity, but rather a way of living within an industrial society that encompasses all the meanings of that social experience.« ²²

Wiederum wird deutlich, dass der Kulturbegriff der *Cultural Studies* primär durch das Erkenntnisinteresse definiert wird. Diejenigen Äußerungen, Praktiken und Repräsentationen, die Aufschluss geben über Machtrelationen innerhalb einer Gesellschaft, werden dem Bereich der Kultur zugeordnet. Wenn die *Cultural Studies* nun als politisches Projekt beschrieben worden sind, so gilt dies allenfalls in der Frühphase im Sinne sozialistischer Forderungen. Die *Cultural Studies* zielen vielmehr darauf ab, Unfreiheit und Ungleichheit in ganz verschiedenen Bereichen aufzudecken. ²³

Die Gebiete, in denen Bevölkerungsgruppen hierarchisch in oben und unten eingeteilt werden, in denen Hegemonie ausgeübt wird oder Formen der Unterordnung festzustellen sind, korrelieren mit den Unterscheidungsmerkmalen, die für die Identität von Menschen in modernen Gesellschaften bestimmend sind: Die drei wichtigsten von den Kulturwissenschaften ausgemachten Identitätskategorien werden im Englischen mit den Begriffen »race«, *class* und *gender* gefasst.

²¹ Thompson (1959, 50–55). Newman (2013, 171).

²² Fiske (1987, 254).

²³ Marchart (2008, 33).

Wenn in den *Cultural Studies* von »race« – »Rasse« – die Rede ist, wird immer schon mitgedacht, dass es sich bei genauer Betrachtung dabei nicht allein um eine biologische Kategorie handelt. Dass man aus historischen Gründen gerade in Deutschland erhebliche Vorbehalte gegenüber diesem Begriff hat, ist nur verständlich. So kann es sinnvoll sein, Anführungszeichen als Distanzierungsmerkmal um das Wort zu setzen oder auf den Ausdruck Ethnizität auszuweichen, bei dem die biologische Komponente meist weniger prominent ist. Die *Cultural Studies* untersuchen z. B., wie bestimmte ethnische Gruppen in einer Gesellschaft zu einer eigenen Identität finden, Solidarität innerhalb der Gruppe entwickeln, andere ausschließen und Vorstellungen von Eigen- und Fremdwert mit biologischen Kriterien verknüpfen.

Das Wort *class* steht in den *Cultural Studies* primär für gesellschaftliche Schichten, die eine eigene Klassenidentität herausgebildet haben. So geht es hier nicht in erster Linie, wie in Teilen der empirischen Sozialforschung, um objektiv beschreibbare Faktoren wie Besitz, Einkommen oder Bildungsabschlüsse, sondern um Aspekte des Klassenbewusstseins. Während die Klassenthematik in der Frühphase der *Cultural Studies* nicht zuletzt wegen der biographisch begründeten Interessen der »Gründungsväter« zentral war, hat diese Identitätskategorie im Laufe der Jahrzehnte so stark an Bedeutung verloren, dass John Kirk bereits 2002 im »European Journal of Cultural Studies« von »the end of class« sprach.²⁴ Freilich haben seither verschiedene Beobachter ein wachsendes Interesse an sozialen Klassen ausgemacht, so Owen Jones, der 2012 konstatierte: »class is back with a vengeance«.²⁵

Die Kategorie *gender* – im Deutschen wohl am besten mit »gesellschaftlichem Geschlecht« oder »Geschlechterrollen« übersetzt – hat in den *Cultural Studies* an Gewicht gewonnen. Natürlich ist unsere Identität sehr stark geprägt davon, mit welchem Bild von Männlichkeit oder Weiblichkeit wir uns identifizieren. Die *Cultural Studies* interessieren sich v. a. für die Zuschreibungen bestimmter Eigenschaften und Verhaltensweisen, die mit dieser Unterscheidung verknüpft sind, sie fragen

²⁴ »In western (post)industrial societies, the problem of class has given way to new concerns with identity, ones considered more appropriate to the postmodern condition. [...] [T]he past two decades have witnessed a retreat from class analysis in a whole range of areas and for a variety of reasons. The emergence of postmodernism has resulted in some cultural commentators identifying a new and unprecedented proliferation of social and cultural identities clamouring for recognition, thus reducing the importance of class, if not eclipsing it altogether.« (Kirk (2002, 343)).

²⁵ Jones (2012, vii).

nach Repräsentationen von Männlichkeit und Weiblichkeit (etwa in den Medien) und sie bemühen sich, den Konstruktcharakter derjenigen Aspekte von Männlichkeit und Weiblichkeit aufzudecken, die uns auf den ersten Blick als natürlich gegeben erscheinen mögen. Jüngst hat man der sexuellen Orientierung – unter Einschluss unkonventioneller Formen des Begehrens – als Identitätsmarker intensive Aufmerksamkeit gewidmet. Teilweise wird *sexuality* – im Sinne von sexueller Orientierung – unter *gender* subsumiert, teilweise eigens genannt: *gender and sexuality*.

Während diese Kategorien für die *Cultural Studies* zentral sind, gibt es weitere, die bei den Analysen und Interpretationen kultureller Phänomene abgefragt werden: Dass die Zugehörigkeit zu religiösen Gruppierungen die Identität von Menschen stark prägt und mit Macht und Konflikten verknüpft ist, ist z. B. in der britischen Kulturgeschichte vielfach belegt – man denke nur an den Englischen Bürgerkrieg des 17. Jahrhunderts oder an den Nordirlandkonflikt. »Alter« (oder »Generati-on«) hat als identitätsstiftende Kategorie an Bedeutung gewonnen. Auch »Region« – also etwa die Frage, wie definieren sich Individuen und Gruppen aufgrund ihrer örtlichen Herkunft – spielt eine Rolle. Vielfach überschneiden sich diese Kategorien aber auch: Dass Religionszugehörigkeit oft mit der Region und mit der Kategorie »race« korreliert, ist offensichtlich. Im britischen Kontext gibt es zudem viele und zum Teil recht komplexe Verbindungen zwischen konfessioneller Zugehörigkeit und der Kategorie Klasse. Die Vorstellung, wonach sich überschneidende oder überlappende Identitätsaspekte zu eigenen Formationen führen, die mehr sind als die Summe ihrer Teile, wird heute meist mit dem Begriff der Intersektionalität gefasst.²⁶

Vorrangig bleibt in den *Cultural Studies* die Dreierheit von »race«, *class* und *gender*. Oliver Marchart setzt diese Kategorien noch einmal mit den Aspekten *Identität* und *Macht* in Relation, um so den Kulturbegriff der *Cultural Studies* zu beschreiben:

»Annäherungsweise lässt sich aus Perspektive der Cultural Studies unter Kultur vor allem jener Horizont zu verstehen (*sic*), vor dem soziale Identitäten und damit Macht- und Unterordnungsverhältnisse entlang von Differenzen wie etwa »race«, *class* und *gender* ausgehandelt werden.«²⁷

²⁶ Vgl. Lutz, Herrera Vivar und Supik (2016, 1–22).

²⁷ Marchart (2008, 24).

Für Marchart bilden Kultur, Identität und Macht eine Art »magisches Dreieck«²⁸. Nur wenn diese Faktoren in irgendeiner Weise Berücksichtigung finden, handele es sich um eine Cultural-Studies-Analyse. So kann nicht jede Hinwendung zur Populärkultur als kulturwissenschaftlich in diesem Sinne bezeichnet werden. Gerade im Feuilleton-Teil der Zeitungen und in online-Diensten werden heute gelegentlich alltagskulturelle Erscheinungen und Praktiken behandelt. Da liest man über den Londoner Musikstil *Grime*²⁹ oder über den Trend, dass erwachsene Männer mit Mofas durch die Straßen knattern.³⁰ Solange sich diese Artikel allein auf der Ebene der Deskription bewegen, liegt noch keine Cultural-Studies-Analyse vor. Dabei wäre es leicht, die genannten Identitätskriterien zu einer Interpretation heranzuziehen. So wäre herauszuarbeiten, inwiefern *Grime* als dezidiert »schwarze« Musikrichtung zur Identitätsstiftung der schwarzen Jugend in den Arbeitervierteln Londons beiträgt.³¹ Geht es hier vielleicht auch um eine »klassenmäßige« Abgrenzung vom kommerzialisierten Hip-Hop? Spielen Frauen in der Szene eine Rolle? Und was haben Mofa fahrende Männer mit Männlichkeitsvorstellungen zu tun? Einerseits handelt es sich quasi um eine Art Männerbund, andererseits um eine stark ironische Brechung der Vorstellung der »tough guys« auf schweren Maschinen – wenn man mit circa eineinhalb Pferdestärken unterwegs ist. Die genannten Elemente des Kulturbegriffs der *Cultural Studies* helfen dabei, Zugriff auf kulturelle Phänomene zu erhalten und sie so besser zu verstehen.

5 Die Relevanz dieses Kulturbegriffs für Schule und Lehrerbildung

Die Eigenschaft dieses Kulturbegriffs, Fragen aufzuwerfen, die in eine aussagekräftige Analyse kultureller Erscheinungen hineinführt, macht ihn für den schulischen Kontext und die »kulturelle Bildung« insgesamt besonders relevant.

Zunächst ist anzumerken, dass die *Cultural Studies* von Anfang an einen sozialen Bildungsanspruch erhoben haben. Mehrere Vertreter aus der Gründergeneration waren in der außeruniversitären Erwachsenenbildung tätig. Raymond Williams etwa unterrichtete in der *Workers' Educational Association*. Richard Hoggarts zahlreiche Aktivitäten in der

²⁸ Marchart (2008, 34).

²⁹ Winkler (2004).

³⁰ Derballa (2010).

³¹ Barron (2013, 531–547).

Erwachsenenbildung haben mit seinem »The Uses of Literacy« (1957) eines der bedeutendsten Bücher der *Cultural Studies* maßgeblich beeinflusst.³² Dass pädagogisches Handeln nicht zuletzt als politisches Handeln gesehen wird, ist charakteristisch für diese Strömung der Kulturwissenschaften. Über Bildung und damit ein gewandeltes Bewusstsein gegenüber Machtverhältnissen sollte es schließlich zu einem Wandel der Gesellschaftsordnung kommen.

Man muss dieses Sendungsbewusstsein und den ursprünglich sozialistisch geprägten Impetus der Gründergeneration der *Cultural Studies* nicht teilen, um anzuerkennen, dass die Herausbildung einer kritischen Haltung gegenüber verschiedenen Formen von Ungleichbehandlung zu den primären Bildungszielen auch unserer Schulen gehört. Die Schülerinnen und Schüler dafür zu sensibilisieren, wie kulturelle Phänomene mit Identität und Macht verwoben sind, kann sogar als eine Voraussetzung zur Verwirklichung der Werte gelten, die im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, in den Landesverfassungen und den Erziehungsgesetzen formuliert sind. So geht das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen in Artikel 2(1) darauf ein, dass die Schulen die Aufgabe haben, zur »Achtung vor anderen Menschen [...] und zur Anerkennung kultureller und religiöser Werte zu erziehen«. Ebenso sei die »Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern zu fördern und auf die Beseitigung bestehender Nachteile hinzuwirken«.

Mein Plädoyer, der mit dem Kulturbegriff der *Cultural Studies* verbundenen Perspektive mehr Gewicht in der Schule beizumessen, hat aber nicht primär mit den hehren Zielen unserer freiheitlichen Ordnung zu tun. Vielmehr geht es mir darum, dass das beschriebene Kulturverständnis die Schülerinnen und Schüler befähigt, ihrer eigenen Lebenswelt sowie anderen Lebenswelten mit einer Reihe von Fragen zu begegnen – und so zu einem tieferen Verständnis zu gelangen. Wenn Oliver Marchart in dem oben zitierten Abschnitt erläutert, »Kultur« sei »für die *Cultural Studies* das Kürzel für eine Reihe von Fragestellungen«³³, mag dieses Potenzial bereits aufscheinen. Da der Kulturbegriff der *Cultural Studies* so stark durch das Erkenntnisinteresse bestimmt ist,

³² O'Connor und Williams (2006, 5). Hillard (2012, 166f). Hillards Kapitel »Adult Education and ›Left-Leavisism« zeigt auf, von welcher Dynamik die Erwachsenenbildung in der Nachkriegszeit ergriffen wurde und geht dabei auf die besondere Rolle Williams' und Hoggarts ein (Hillard (2012, 142–170)).

³³ Marchart (2008, 21).

generiert er praktisch automatisch Fragen. Die zwei grundlegendsten sind:

- Was haben bestimmte Äußerungen, Phänomene und Praktiken mit Identität zu tun?
- Was haben bestimmte Äußerungen, Phänomene und Praktiken mit Macht zu tun?

Nun werden den Schülerinnen und Schülern solche Fragen anfangs doch sehr abstrakt vorkommen, was v. a. mit den schwer greifbaren Begriffen Identität und Macht zusammenhängt. Natürlich bedarf es einer ausführlicheren Hinführung, damit diese Fragen auch für die Heranwachsenden Sinn ergeben. Hilfreich dabei ist, dass mit »Rasse«, Klasse und Geschlecht Kategorien zur Verfügung stehen, die die Aufmerksamkeit auf greifbare Aspekte von Identität und Macht lenken. Es erscheint ratsam, zur Konkretisierung der erwähnten Fragen gemeinsam im Unterricht zu erkunden, in welcher Beziehung bestimmte kulturelle Phänomene zu den Kategorien »race«, *class* und *gender* stehen.

Eine der Hauptschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern bei der Begegnung mit Texten und anderen kulturellen Erscheinungsformen besteht darin, geeignete Fragen zu entwickeln. Die durch den Kulturbegriff der *Cultural Studies* generierten Fragen können helfen, einen Zugriff zu erhalten. Sie sind bisweilen gar ungemein produktiv. Damit behaupte ich nicht, dies wäre die einzige Möglichkeit des Umgangs mit kulturellen Phänomenen. Der Vorteil eines solchen Vorgehens besteht allerdings darin, dass man sich bewusst macht, wie sehr Gesellschaften durch die Faktoren Identität und Macht geprägt sind. Aspekte von Identität beschäftigen die Heranwachsenden ohnehin außerordentlich: Die Frage »wer bin ich?«, das Verhältnis von Männern und Frauen, Männlichkeit und Weiblichkeit sowie das Verhältnis zwischen ethnischen Gruppen in einer multikulturellen Gesellschaft sind für die Lebenswirklichkeit junger Menschen wesentlich.

Wie effektiv der Zugang über den skizzierten Kulturbegriff sein kann, vermag ein Beispiel aus einem Kurs zu veranschaulichen, den ich für Studienanfänger der Anglistik und Amerikanistik an der Universität Bamberg mehrfach unterrichtet habe. In dem Kurs bediene ich mich eines Zitats Imre Szemans und Timothy Kaposys aus der Einleitung ihrer Anthologie zur Kulturtheorie. Die Autoren nennen einzelne kulturelle Praktiken, um zu illustrieren, wie im Sinne der *Cultural Studies*

unterschieden wird, was der Kultur zuzurechnen ist und was nicht.³⁴ Unter den Beispielen greife ich mit a) Skateboarden und b) den Abwasserplänen einer Gemeinde zwei heraus und bitte die Studierenden, die erwähnten Kategorien in Anschlag zu bringen. Welches der Beispiele wäre als kulturelles Phänomen für uns von Interesse? Sehr schnell kommen die Studierenden zu der Einsicht, dass Skateboarden viel mit Identität zu tun haben kann: Es kann Ausdruck der jungen Generation in Abgrenzung zu den Eltern sein. Ebenso mag es einen Klassenaspekt haben: Diese Freizeitaktivität ist nicht mit den höchsten Gesellschaftsschichten assoziiert. Auch die Kategorie *gender* hilft zum Verständnis, schließlich beweisen v. a. junge Männer ihr Geschick und ihre Männlichkeit auf den Brettern (während Inline-Skaten nicht gleichermaßen konnotiert ist).³⁵ Eigentlich dienten mir die Abwasserpläne nur zum Kontrast, um zu illustrieren, dass sich manches einer solchen Analyse entzieht. Und tatsächlich wird im erwähnten Textbuch der Abwasserplan auch nur genannt, um zu zeigen, dass nicht alles zur Kultur im Sinne der *Cultural Studies* gehört. Interessanterweise waren die Studierenden aber sogleich daran, diese Zuordnung zu hinterfragen. Sehr wohl könne man etwa untersuchen, ob Abwasserpläne wohlhabendere Stadtteile gegenüber ärmeren bevorzugen oder ob dabei bestimmte ethnische Gruppen benachteiligt werden. Natürlich waren den Beteiligten die Grenzen dieses Vorgehens schnell bewusst. Dennoch war ich fasziniert, wie produktiv die Studierenden die Kategorien anzuwenden wussten.

Kulturwissenschaftliche Grundlagenkurse haben in der Lehramtsausbildung einen festen Platz. Die Studierenden kommen mit den Kategorien der Kulturanalyse immer wieder in Kontakt und entwickeln dabei eine bestimmte Denkungsart im Umgang mit kulturellen Erscheinungen. Die Relevanz des erwähnten Kulturbegriffs für die Schule wird dabei freilich noch kaum herausgestellt. Insofern wäre eine engere Vernetzung der kulturwissenschaftlichen Lehrstühle und Professuren mit den didaktischen Abteilungen äußerst begrüßenswert.

³⁴ Szeman und Kaposy (2011, 1).

³⁵ Für eine Analyse der Identitätsthematik beim Skateboarden mit einem Schwerpunkt auf *gender* siehe Beal und Wilson (2004, 31–54).

Literatur

- Assmann, Aleida (2011): Einführung in die Kulturwissenschaft. 3. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Bailey, Michael; Clarke, Ben; Walton, John K. (2012): Understanding Richard Hoggart. A Pedagogy of Hope. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Barron, Lee (2013): The Sound of Street Corner Society. UK Grime Music as Ethnography. In: European Journal of Cultural Studies, 16 (5), 531–547.
- Beal, Becky; Wilson, Charlene (2004): ›Chicks dig scars‹. Commercialisation and the Transformation of Skateboarders' Identities. In: Understanding Lifestyle Sport. Consumption, Identity and Difference, hg. v. Belinda Wheaton, 31–54. London: Routledge.
- Bode, Christoph (1996): Anglistische Literaturwissenschaft und/oder Cultural Studies? In: Anglia, 114 (3), 396–424.
- Burke, Edmund (1935): An Appeal from the New to the Old Whigs in Consequence of some Late Discussions in Parliament Relative to the Reflections on the French Revolution (1791). In: The Works of the Right Honourable Edmund Burke. Bd. 5, hg. v. F.W. Raffety, 1–135. London: Oxford Univ. Press.
- Derballa, Bryan vom 08.10.09: Rebels Without a Hog. Inside Brooklyn's Moped Gang, In: Wired. 10. August 2019. Verfügbar unter <https://www.wired.com/2009/08/moped/> [30.11.2017].
- Elias, Norbert (1989): Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fiske, John (1987): British Cultural Studies and Television. In: Channels of Discourse. Television and Contemporary Criticism, hg. v. Robert C. Allen, Chapel Hill: Methuen.
- Hall, Stuart (1990): Cultural Identity and Diaspora. In: Identity. Community, Culture, Difference, hg. v. Jonathan Rutherford, 222–237. London: Lawrence & Wishart.
- Hansen, Klaus P. (2011): Kultur und Kulturwissenschaft. 4. Aufl. Tübingen: Francke.
- Hartley, John (2003): A Short History of Cultural Studies. London: SAGE Publications.
- Hillard, Christopher (2012): English as a Vocation. The ›Scrutiny‹ Movement. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Jones, Owen (2012): Chavs. The Demonization of the Working Class. 2. Aufl. London: Verso.
- Kirk, John (2002): Invisible Ink. Working-Class Writing and the End of Class. In: European Journal of Cultural Studies, 5 (3), 343–362.

- Leavis, Frank R. (1948): *The Great Tradition*. London: Chatto & Windus.
- Lindner, Rolf (2000): *Die Stunde der Cultural Studies*. Wien: WUV.
- Lutz, Helma; Herrera Vivar, Maria Teresa; Supik, Linda (2016): Framing Intersectionality. An Introduction. In: *Framing Intersectionality. Debates on a Multi-Faceted Concept in Gender Studies*, hg. v. Helma Lutz; Maria Teresa Herrera Vivar; Linda Supik, 1–22. London: Routledge.
- Marchart, Oliver (2008): *Cultural Studies*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Newman, Michael (2013): Thompson and the Early New Left. In: *E.P. Thompson and English Radicalism*, hg. v. Roger Fieldhouse; Richard Taylor, 158–180. Manchester: Manchester Univ. Press.
- O'Connor, Allan (2006): *Raymond Williams*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Procter, James; Hall, Stuart (2004): *Routledge Critical Thinkers*. London: Routledge.
- Smith, Dai (2004): Williams; Raymond Henry (1921–1988). In: *Oxford Dictionary of National Biography*. vol. 59, hg. v. H. C. G. Matthew; Brian Harrison, 280–281. Oxford: Oxford Univ. Press. Verfügbar unter <http://www.oxforddnb.com> [30.11.2017].
- Szeman, Imre; Kaposy, Timothy (2011): Introduction. In: *Cultural Theory. An Anthology*, hg. v. Imre Szeman; Timothy Kaposy, 1–4. Malden: Wiley-Blackwell.
- Thompson, Edward P. (1959): Commitment in Politics. In: *Universities and Left Review*, 6, 50–55.
- Thompson, Edward P. (07. 04.1966): History from Below. In: *The Times Literary Supplement*, 345 (3), 279f.
- Thompson, Edward P. (1963): *The Making of the English Working Class*. London: Victor Gollancz Ltd.
- Tibudd, Michael (17.05.2010): Der Hipster vom Glockenbach. In: *Süddeutsche Zeitung*. Verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/kolumne-mittendrin-der-hipster-vom-glockenbach-1.155462> [30.11.2017].
- Turner, Graeme (2003): *British Cultural Studies. An Introduction*. 3. Aufl. London: Routledge.
- Williams, Raymond (1989): *Culture is Ordinary (1958)*. In: *Raymond Williams: Resources of Hope. Culture, Democracy, Socialism*, hg. v. Robin Gable, 1–18. London: Verso.
- Winge, Thérèse M. (2012): *Body Style*. London: Berg.
- Winkler, Thomas (30. September 2004): Spucken und Grummeln. In: *Die Zeit*. Verfügbar unter http://www.zeit.de/2004/41/Spucken_und_Grummeln [30.11.2017].

Düstere Aussichten oder: Sigmund Freuds »Unbehagen in der Kultur« Eine Einführung

Jörn Glasenapp

1

Das neben der epochalen »Traumdeutung« berühmteste Buch Sigmund Freuds dürfte mit großer Wahrscheinlichkeit »Das Unbehagen in der Kultur« sein, jene vergleichsweise schmale Schrift, die trotz ihres geringen Umfangs als das kulturtheoretische Hauptwerk des Begründers der Psychoanalyse wird gelten können und zweifelsohne zu dessen wirkungsmächtigsten Texten überhaupt zählt. Darüber hinaus zieht es in vielerlei Hinsicht eine Summe aus Freuds gesamtem psychoanalytischem Gebäude, weswegen Peter Gay mit seiner Charakterisierung der Abhandlung als »eine große Zusammenfassung des Denkens eines ganzen Lebens«¹ kaum der Übertreibung zu bezichtigen ist. Und schließlich: »[D]ass die Psychoanalyse zuallererst eine *kritische Theorie der Gesellschaft* ist«², wie es Henk de Berg in seiner glänzenden Freud-Einführung zu Recht konstatiert, wird in keinem anderen Text des Wieners auch nur annähernd so augenfällig wie in »Das Unbehagen in der Kultur«.

In der ersten Hälfte des Jahres 1929 in kurzer Zeit entstanden, ging die Schrift im November desselben Jahres in Druck, um schließlich Anfang 1930 im »Internationalen Psychoanalytischen Verlag Wien« zu erscheinen – und zwar in einer bemerkenswert hohen Auflage von 12.000 Exemplaren. Zum Vergleich: Die Erstauflage von Freuds *opus magnum* von 1900 hatte sich auf gerade einmal 600 Exemplare belaufen, deren Absatz reichlich zäh vonstatten-gegangen war. »Das Unbehagen in der Kultur« hingegen war schnell vergriffen, so dass die Studie, der

¹ Gay (2006, 619).

² De Berg (2005, 4).

sein Autor zunächst einen anderen Titel zgedacht hatte – erwogen worden waren »Das Glück und die Kultur« bzw. »Das Unglück in der Kultur«³ –, getrost als eine Art Wissenschaftsbestseller titulierte zu werden verdient. Der Verkaufserfolg ist nun umso erstaunlicher, wenn man bedenkt, dass Freud, der unnachgiebige Aufklärer bzw. »Desillusionierer par excellence«⁴, mit »Das Unbehagen in der Kultur« sein bei weitem düsterstes und unversöhnlichstes Buch vorgelegt hat. Dessen zentrale Botschaft ist in der Tat reichlich trostlos: Zwar können die Menschen ohne Kultur nicht leben, doch genauso wenig können sie in ihr glücklich werden.

Hinreichend bekannt ist, dass Freud von der Qualität seines Textes keineswegs überzeugt war. Dies lässt sich insbesondere jenem Brief an Lou Andreas-Salomé entnehmen, den er am 28. Juli 1929, d. h. unmittelbar nach Fertigstellung des Manuskripts, abfasste. Dort heißt es zu der Abhandlung:

»Sie handelt von Kultur, Schuldgefühl, Glück und ähnlichen hohen Dingen und kommt mir, gewiß mit Recht, sehr überflüssig vor, zum Unterschied von früheren Arbeiten, hinter denen doch immer irgendein Drang steckte. Was sollte ich aber tun? Man kann nicht den ganzen Tag rauchen und Karten spielen, im Gehen bin ich nicht mehr ausdauernd, und das meiste, was man lesen kann, interessiert mich nicht mehr. Ich schrieb, und die Zeit verging mir dabei ganz angenehm. Ich habe die banalsten Wahrheiten während dieser Arbeit entdeckt.«⁵

Diese Zeilen wiederum korrespondieren in augenfälliger Weise mit jener Passage aus »Das Unbehagen in der Kultur«, in der der Autor – in einer für sein Schreiben durchaus typischen Weise⁶ – Letzteres kommentiert bzw. kritisiert, indem er seinen Ausführungen kurzerhand jedwedes Innovationspotenzial abspricht:

»Ich habe bei keiner Arbeit so stark die Empfindung gehabt wie diesmal, daß ich allgemein Bekanntes darstelle, Papier und Tinte, in weiterer Folge Setzerarbeit und Druckerschwärze aufbiete, um eigentlich selbstverständliche Dinge zu erzählen.«⁷

Platziert sind diese Worte am Anfang des sechsten der insgesamt acht Kapitel des Buches, und sie markieren dessen eindeutigen Wendepunkt. Denn in der Tat begnügt sich »Das Unbehagen in der Kultur« bis dahin zu großen Teilen damit, sei es von Freud selbst oder anderen bereits

³ Grubrich-Simitis (1993, 214).

⁴ Lohmann (1999, 55).

⁵ Freud (1960, 386).

⁶ Vgl. hierzu Lindner (2006, 233f).

⁷ Freud (1999a, 476).

bestellte Forschungsfelder einer Revision zu unterziehen. Entsprechend »schreitet« das Buch insgesamt mit einer, wie es einer von Freuds kompetentesten Lesern, Paul Ricœur, treffend fasst, »wohlkalkulierten Biederkeit voran«⁸, um dann aber, in den letzten drei Kapiteln, was den Innovationsgrad bzw. die Radikalität der Argumentation und Thesen anbelangt, einigermaßen plötzlich anzuziehen – und dies in derart drastischer Weise, dass man das Gefühl nicht loswird, Freud habe mit seiner innertextlichen Selbstbeichtigung als allein Gewusstes rekapitulieren der Autor das revolutionäre Potenzial der nachfolgenden Überlegungen herunterspielen wollen, um die Zumutung, die diese für den Leser bedeuten, zumindest rhetorisch ein wenig abzumildern.

Am Grund dieser Zumutung, gleichsam als deren Kern, findet sich ein alter Bekannter: der zehn Jahre zuvor in »Jenseits des Lustprinzips« (1920) eingeführte Todestrieb. Dessen fatales Wirken, v. a. aber die aus ihm notwendig resultierende Tragik für den Menschen werden im letzten Drittel von »Das Unbehagen in der Kultur« erstmalig »in voller Konsequenz«⁹ offengelegt, wobei die metapsychologische Argumentation, die Freud diesbezüglich in Anschlag bringt, das zuvor Gesagte auch an Komplexität gehörig in den Schatten stellt. Dass sie zudem auf der Basis eines grundverschiedenen, bis zu diesem Punkt völlig unberührt gebliebenen theoretischen Fundaments operiert – eben auf der Hypothese vom Todestrieb bzw. dem Sterbenwollen jedweden Lebens –, stellt unter anderem Ricœur heraus, dem man fraglos wird zustimmen dürfen, wenn er behauptet, die Kulturdeutung, die Freud in seiner Schrift vornimmt, verlaufe letztlich in zwei Stufen: »[Z]unächst gibt es all das, was man aussagen kann, ohne zum Todestrieb zu greifen; sodann das, was man nicht aussagen kann, ohne diesen Trieb ins Spiel zu bringen.«¹⁰ Die Teilung der nun folgenden Einführung in »Das Unbehagen in der Kultur« in zwei Abschnitte ist demnach hinreichend legitimiert.

2

»Das Unbehagen in der Kultur« präsentiert sich anfangs reichlich unspektakulär als ein bloßer Nachtrag zu seinem kulturtheoretischen Schwesternwerk, der von Freud ebenfalls wenig geliebten, unter ande-

⁸ Ricœur (1974, 311).

⁹ Lohmann (2006, 89).

¹⁰ Ricœur (1974, 311).

rem als »kindisch« und »analytisch schwächlich« gerügten Abhandlung »Die Zukunft einer Illusion« (1927), die drei Jahre zuvor erschienen war¹¹. In ihm hatte der unnachgiebige Atheist bzw., wie er sich selbst einmal nannte, »gottlose Jude«¹² Freud die klassische aufklärerische Religionskritik eines Ludwig Feuerbach oder Karl Marx mit psychologischen und psychoanalytischen Mitteln fortgeschrieben und die Glaubens- und Lehrsätze der Kirche als pure »Illusionen« und »Erfüllungen der ältesten, stärksten, dringendsten Wünsche der Menschheit« deklariert¹³. Nichts weiter als der Ausdruck einer der infantilen Hilflosigkeit geschuldeten Vatersehnsucht sei das religiöse Bedürfnis folglich, wobei Gott dem Gläubigen den einst als allmächtig wahrgenommenen Vater der eigenen Kindheit zu ersetzen habe – eine These, die Freud vielerorts in seinem Œuvre, und so auch in »Das Unbehagen in der Kultur«¹⁴, platziert.

Zu den Lesern der Illusionsabhandlung gehörte unter anderem der französische Schriftsteller und überzeugte Pazifist Romain Rolland, mit dem Freud seit 1923 einen herzlichen, von gegenseitiger Bewunderung zeugenden Briefwechsel unterhielt. Rolland schätzte Freuds Argumentation durchaus, hatte allerdings eine Würdigung dessen vermisst, was ihm als die »eigentliche Quelle der Religiosität«¹⁵ galt, und zwar des »ozeanischen Gefühls«¹⁶, durch das sich der Mensch, so Rolland, mit dem Kosmos in all seiner Unendlichkeit unauflöslich verbunden wähne. Wiewohl ihm selbst ein solches Gefühl zur Gänze fremd war¹⁷, nahm Freud Rollands Hinweis durchaus ernst, und er nutzte ihn gewissermaßen als Quellpunkt, von dem ausgehend sich der weit ausholende Argumentationsgang seiner Unbehagen-Schrift entfaltet. Hierbei macht er für das Zustandekommen des »ozeanischen Gefühls« eine Form von unbewusster Erinnerung an die Initialphase der Ich-Entwicklung verantwortlich, jenes als präpersonal apostrophierte Stadium, in dem eine Scheidung von Ich und Umwelt noch nicht erfolgt ist, Innen und Außen noch verschmolzen sind und somit ein Zustand primärer Zusammen-

¹¹ Freud in einem auf den 23. Oktober 1927 datierten Brief an Sándor Ferenczi. Zit. n. Gay (2006, 589).

¹² Freud in einem auf den 9. Oktober 1918 datierten Brief an Oskar Pfister. Zit. n. Gay (1999, 7).

¹³ Freud (1999d, 352).

¹⁴ Vgl. Freud (1999a, 430).

¹⁵ Freud (1999a, 421).

¹⁶ Freud (1999a, 422).

¹⁷ Vgl. Freud (1999a, 422).

gehörigkeit, jedweder Spannung entbehrender Harmonie und glücksspendender Ganzheit herrscht:

»Ursprünglich enthält das Ich alles, später scheidet es eine Außenwelt von sich ab. Unser heutiges Ichgefühl ist also nur ein eingeschrumpfter Rest eines weitumfassenderen, ja – eines allumfassenden Gefühls, welches einer innigeren Verbundenheit des Ichs mit der Umwelt entsprach. Wenn wir annehmen dürfen, daß dieses primäre Ichgefühl sich im Seelenleben vieler Menschen – in größerem oder geringerem Ausmaße – erhalten hat, so würde es sich dem enger und schärfer umgrenzten Ichgefühl der Reifezeit wie eine Art Gegenstück an die Seite stellen, und die zu ihm passenden Vorstellungsinhalte wären gerade die der Unbegrenztheit und der Verbundenheit mit dem All, dieselben, mit denen mein Freund das ›ozeanische‹ Gefühl erläutert.«¹⁸

Wie Freud im Anschluss hierauf betont, setzt das von ihm Konstatierte voraus, was er »die Erhaltung des Vergangenen im Seelenleben«¹⁹ nennt, die in seinem Werk so vielfach betonte Tatsache also, dass im Bereich der Psyche – und zwar in ontogenetischer wie phylogenetischer Hinsicht – nichts untergehen kann bzw. alles konserviert wird und den Menschen ein Leben lang begleitet. Der Rückfall ins seelische Einst, das heißt die Regression, ist demnach für die menschliche Existenz konstitutiv (und bspw. Nacht für Nacht im Traum oder aber im Krieg zu beobachten²⁰), wobei eine ihrer zentralen Attraktionen darin besteht, dass sie dem unter ihrem Einfluss Stehenden erneut den Zugang zu Lustquellen eröffnet, die ihm im Laufe seiner individuellen wie stammesgeschichtlichen Entwicklung auf schmerzliche Weise verlorengegangen sind, die ihren Reiz jedoch keineswegs eingebüßt haben. Mit anderen Worten: Dem regressiven Sog respektive Lockruf unserer aller Sirenen, des Urmenschen und des Frühkindes in uns, sind wir stets und ständig ausgesetzt – und nicht zuletzt das ozeanische Gefühl als Ausdruck der Sehnsucht nach kosmischer Geborgenheit lässt unmissverständlich auf ihn schließen.

Dass diese Sehnsucht aus gutem Grund besteht, führt Freud im zweiten Kapitel aus. Hier nämlich weist er den Menschen als einen Glückssucher aus, der – gemäß der Tatsache, dass sein dauerhaftes Glückseligsein »im Plan der ›Schöpfung‹ nicht enthalten [ist]«²¹ – notorisch erfolglos ist, stattdessen fortwährend mit Unglück konfrontiert bzw. vom Leiden bedroht wird. Dessen unversiegbare Quelle wiederum

¹⁸ Freud (1999a, 425, vgl. auch 430), sowie Heuermann (1994, 24f).

¹⁹ Freud (1999a, 430).

²⁰ Dann also, wenn die Höhe der Zensurschranken sinkt.

²¹ Freud (1999a, 434).

ist eine dreifache: *Erstens*, unsere Körper werden krank, sorgen für Schmerzen und verfallen, *zweitens*, die übermächtige Natur wütet als unerbittlicher Antagonist gegen uns, und schließlich, *drittens*, die Beziehungen zu unseren Mitmenschen – weit davon entfernt, harmonisch zu sein – setzen uns zu. Dass Letzteres nicht anders sein kann bzw. »schicksalsmäßig unabwendbar«²² ist, mag mancher nicht recht wahrhaben wollen, wird von Freud im weiteren Verlauf seiner Ausführungen aber unmissverständlich bewiesen. Zunächst allerdings wartet er mit einem Katalog der diversen Abwehrmethoden auf, mittels derer die Menschen dem Leid entgegenzutreten suchen. Unter anderem der bewusste Rückzug aus der Gemeinschaft, der Drogenkonsum, Yoga-Praktiken und »die milde Narkose, in die uns die Kunst versetzt«²³, kommen zur Sprache, vor allen Dingen aber die Religion, an der Freud einmal mehr kein gutes Haar lässt. »Ihre Technik«, so führt er entsprechend aus, »besteht darin, den Wert des Lebens herabzudrücken und das Bild der realen Welt wahnhaft zu entstellen, was die Einschüchterung der Intelligenz zur Voraussetzung hat. Um diesen Preis, durch gewaltsame Fixierung eines psychischen Infantilismus und Einbeziehung in einen Massenwahn gelingt es der Religion, vielen Menschen die individuelle Neurose zu ersparen. Aber kaum mehr.«²⁴

Darauf, die Abrechnung mit der Religion, wie er es noch in »Die Zukunft einer Illusion« getan hatte, bruchlos in eine Apotheose der wissenschaftlichen Ratio übergehen zu lassen bzw. der Religion als positive Alternative den »Gott Logos«²⁵ gegenüberzustellen, verzichtet Freud diesmal – verständlicherweise, muss man sagen, gehörte der an das Wirken der von ihm vergotteten Wissenschaft gekoppelte Optimismus, von dem die Schrift von 1927 noch durchdrungen war, doch mittlerweile komplett der Vergangenheit an. Ebendies zeigt sich unmissverständlich bereits im dritten Kapitel, genauer: in jener berühmten Passage, in welcher der mit seinen technischen »Hilfsorgane[n]« ausgestattete Mensch als »eine Art Prothesengott«²⁶ tituiert wird. Wiewohl dieser durch die Vervollkommnung bzw. »Aufrüstung« seiner Organe die Reichweite seines Körpers fortwährend steigert – schon jetzt ermöglicht das Flugzeug den Traum vom Fliegen, verstärken Telefon und Mikroskop unser

²² Freud (1999a, 435).

²³ Freud (1999a, 439).

²⁴ Freud (1999a, 443f).

²⁵ Freud (1999d, 378).

²⁶ Freud (1999a, 451).

Ohr bzw. Auge und lassen uns Entferntes hören bzw. Unsichtbares sehen²⁷ –, ändert sich nichts an der Tatsache, »daß der heutige Mensch sich in seiner Gottähnlichkeit nicht glücklich fühlt.«²⁸ Grund hierfür bzw. Ursache für das notwendig fortdauernde »Unbehagen« ist die prominent im Titel der Abhandlung geführte Kultur, woraus sich bereits schließen lässt, dass Freud Letztere keinesfalls auf das beschränkt wissen möchte, was gemeinhin unter dem Label ›Hochkultur‹ (Kunst, Literatur, Theater etc.) firmiert. Stattdessen sei unter dem Wort ›Kultur‹ »die ganze Summe der Leistungen und Einrichtungen« zu fassen, »in denen sich unser Leben von dem unserer tierischen Ahnen entfernt und die zwei Zwecken dienen: dem Schutz des Menschen gegen die Natur und der Regelung der Beziehungen der Menschen untereinander.«²⁹ In »Die Zukunft einer Illusion« hatte es noch etwas differenzierter wie folgt geheißen:

»Die menschliche Kultur – ich meine all das, worin sich das menschliche Leben über seine animalischen Bedingungen erhoben hat und worin es sich vom Leben der Tiere unterscheidet – und ich verschmähe es, Kultur und Zivilisation zu trennen – zeigt dem Beobachter bekanntlich zwei Seiten. Sie umfaßt einerseits all das Wissen und Können, das die Menschen erworben haben, um die Kräfte der Natur zu beherrschen und ihr Güter zur Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse abzugewinnen, andererseits alle die Einrichtungen, die notwendig sind, um die Beziehungen der Menschen zueinander, und besonders die Verteilung der erreichbaren Güter zu regeln.«³⁰

Die ersten Ansätze einer solchen Regelung und mit ihr das Auftreten des *homo socialis* erfolgten mit der – in »Totem und Tabu« (1912/13) im Zusammenhang mit dem Urvatermord und dessen Folgen ausführlich behandelten³¹ – Ersetzung der Macht des Einzelnen durch die der Gemeinschaft. Der wesensmäßige Kern dieses in seiner kulturhistorischen

²⁷ Vgl. Freud (1999a, 450). Es ist leicht begreiflich, dass Freuds Überlegungen zum »Prothesengott« gern mit Marshall McLuhan und dessen populärer Behauptung in Verbindung gebracht werden, die besagt, dass wir es bei Techniken jedweder Couleur mit Körperausweitungen bzw., wie es der Untertitel von McLuhans Hauptwerk »Understanding Media« (1964) formuliert, »extensions of man« zu tun haben, die den menschlichen Handlungs-, Wahrnehmungs- und Erkenntnisraum ausdehnen, das heißt die Körperfunktionen erheblich effizienter erfüllen. Freilich überwiegen bei genauerer Sichtung die Differenzen zwischen Freuds und McLuhans Technikanthropologie deren Affinitäten erheblich. Vgl. hierzu Glasenapp (2014, 581ff), sowie Glasenapp (2015, 21ff).

²⁸ Freud (1999a, 451).

²⁹ Freud (1999a, 448f).

³⁰ Freud (1999d, 326).

³¹ Vgl. einführend hierzu Glasenapp (2014, 282ff).

Bedeutung überhaupt nicht zu überschätzenden Vorgangs »besteht darin, daß sich die Mitglieder der Gemeinschaft in ihren Befriedigungsmöglichkeiten beschränken«³², um das Miteinander und die mit ihm einhergehenden Vergünstigungen für jede/n einzelnen von ihnen (zum Beispiel den Schutz vor ungehemmter Gewalt) aufrecht zu erhalten. Vor allen Dingen das ungehinderte Ausleben der Triebe fällt der grundsätzlich schmerzhaften bzw. »Unbehagen« bereitenden Beschränkung anheim, womit der Text bei seiner ersten entscheidenden Erkenntnis angelangt wäre. »[E]s [ist] unmöglich zu übersehen«, fasst Freud diese zusammen,

»in welchem Ausmaß die Kultur auf Triebverzicht aufgebaut ist, wie sehr sie gerade die Nichtbefriedigung (Unterdrückung, Verdrängung oder sonst etwas?) von mächtigen Trieben zur Voraussetzung hat. Diese ›Kulturversagung‹ beherrscht das große Gebiet der sozialen Beziehungen der Menschen; wir wissen bereits, sie ist die Ursache der Feindseligkeit, gegen die alle Kulturen zu kämpfen haben.«³³

Neu ist diese Erkenntnis natürlich nicht. Vielmehr begegnen wir ihr schon früh im Schaffen Freuds, so bspw. in dem 1908 publizierten Aufsatz »Die ›kulturelle‹ Sexualmoral und die moderne Nervosität«, seiner ersten dominant kulturtheoretischen Schrift überhaupt. In ihr wird das unversöhnliche Gegenüber von Trieb und Kultur diskutiert, und zwar mit Blick auf die enorme Sexualeinschränkung durch die herrschende, von Freud scharf kritisierte Sexualmoral mit ihren Forderungen nach Abstinenz bzw. Monogamie. Damit wiederum behandelt der Sexualreformen propagierende Text *in extenso*, worauf Freud bereits drei Jahre zuvor in seiner Abhandlung »Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten« (1905) verweist, wenn er schreibt: »Kein Anspruch ist ja persönlicher als der auf sexuelle Freiheit, und nirgends hat die Kultur eine stärkere Unterdrückung zu üben versucht als auf dem Gebiete der Sexualität.«³⁴ Auch der späte Freud ist hiervon überzeugt, was er unter anderem am Ende vom fünften Kapitel seiner Unbehagen-Schrift betont, wo er das seinerzeit in der westlichen Welt gültige Register von Sexualrepressionen und Letztere in ihrem Zusammenspiel als ein ebenso ungerechtes wie in der Wirkung negatives Zwangsdispositiv vorstellt:

»Die Objektwahl des geschlechtsreifen Individuums wird auf das gegenteilige Geschlecht eingengt, die meisten außergenitalen Befriedigungen als Perversionen untersucht. Die in diesen Verboten kundgegebene Forderung eines für alle gleichartigen Sexuallebens setzt sich über die Ungleichheiten in der angeborenen und

³² Freud (1999a, 455).

³³ Freud (1999a, 457).

³⁴ Freud (1999b, 122).

erworbenen Sexualkonstitution der Menschen hinaus, schneidet eine ziemliche Anzahl von ihnen vom Sexualgenuß ab und wird so die Quelle schwerer Ungerechtigkeit. Der Erfolg dieser einschränkenden Maßregeln könnte nun sein, daß bei denen, die normal, die nicht konstitutionell daran verhindert sind, alles Sexualinteresse ohne Einbuße in die offen gelassenen Kanäle einströmt. Aber was von der Ächtung frei bleibt, die heterosexuelle genitale Liebe, wird durch die Beschränkungen der Legitimität und der Einehe weiter beeinträchtigt. Die heutige Kultur gibt deutlich zu erkennen, daß sie sexuelle Beziehungen nur auf Grund einer einmaligen, unauflösbaren Bindung eines Mannes an ein Weib gestatten will, daß sie die Sexualität als selbstständige Lustquelle nicht mag und sie nur als bisher unersetzte Quelle für die Vermehrung der Menschen zu dulden gewillt ist.«³⁵

Keine Frage: Die Vehemenz, mit der Freud seit jeher von Vertretern der sexuellen Liberalisierung als Gewährsmann reklamiert wird, vermag angesichts Zeilen wie diesen kaum zu überraschen.

Freud stellt das Gegenüber von Sexualität und Kultur bzw. die Opfer, die den Menschen durch die Sexualtriebversagung abverlangt werden, als gravierend heraus. Und doch ist er sich dessen bewusst, dass die aus diesem Antagonismus resultierenden Spannungen nicht ausreichen, um die auf breiter Basis auszumachende Feindseligkeit der Kultur gegenüber zu erklären – dies, zumal die Sexualität respektive genitale Liebe in ihrer zielgehemmten Form der Gemeinschaftsbildung nicht nur förderlich, sondern für diese sogar notwendig ist³⁶ und man, wie es bei Ricoeur heißt, von »einer Art Waffenstillstand oder Vergleich zwischen der individuellen Libido und der sozialen Bindung träumen könn[te].«³⁷ Etwas anderes muss demnach für die allgemeine Kulturfeindlichkeit (haupt-)verantwortlich sein. Was dies ist, legt Freud im fünften Kapitel dar. Und zwar geht er von einer primären Feindschaft der Menschen untereinander bzw. einem als anthropologische Konstante zu begreifenden Aggressionstrieb aus, durch den »die Kulturgesellschaft beständig vom Zerfall bedroht [ist].«³⁸ Da er sich nicht permanent unterdrücken bzw. niederhalten lässt, muss er umgelenkt, das heißt der Fluchtpunkt seines Strebens verlagert, werden. Doch zunächst gilt es zu klären, was Freud zu der Annahme der Existenz eines solchen Triebes überhaupt berechtigt. Die Antwort auf diese Frage liefert das sechste Kapitel, mit dem sich, wie oben bereits angekündigt, das (trieb-)theoretische Setting der Abhandlung fundamental ändert. Grund hierfür ist

³⁵ Freud (1999a, 464).

³⁶ Vgl. Freud (1999a, 462).

³⁷ Ricoeur (1974, 312).

³⁸ Freud (1999a, 471).

der Rekurs auf den Todestrieb, der von nun an die Argumentation dominiert und entsprechend kurz vorgestellt sei.

3

Eingeführt wurde der Todestrieb, wie oben bereits angemerkt, in »Jenseits des Lustprinzips«, der ohne jeden Zweifel gewagtesten Schrift Freuds, die als entscheidendes Scharnier zum pessimistischen Spätwerk des Autors und damit auch und v. a. zu »Das Unbehagen in der Kultur« gelten darf. Ihr weitreichender Gedankenflug setzt genau genommen auf einer einzigen, im ersten Abschnitt vorgestellten Idee auf, von der Freud bereits in seinem voranalytischen »Entwurf einer Psychologie« aus dem Jahr 1895 ausging. Ihr zufolge lässt sich das Seelenleben als eine Art energetisches System begreifen, das die Tendenz besitzt, seine Spannungen auf Null zu reduzieren bzw. das Spannungsniveau so niedrig wie möglich, zumindest aber konstant zu halten. Freud spricht demgemäß vom »Konstanzprinzip«³⁹, dessen Prämissen, triebtheoretisch operationalisiert, ihn im Trieb einen »*dem belebten Organischen innewohnende[n] Drang zur Wiederherstellung eines früheren Zustandes*«⁴⁰ bzw. »Ausdruck der konservativen Natur des Lebenden«⁴¹ erkennen lassen. Um dies zu bestätigen, verweist er auf regressive Schleifen im Bereich der Fauna, erwähnt Fische, die zur Laichzeit die Gewässer ihrer Geburt aufsuchen, oder Zugvögel, die sich alljährlich zu denselben Brutplätzen begeben, geht dann aber daran, seine Annahme »in ihre letzten Konsequenzen zu verfolgen.«⁴² Dies wiederum führt zu folgendem Ergebnis:

»Der konservativen Natur der Triebe widerspräche es, wenn das Ziel des Lebens ein noch nie zuvor erreichter Zustand wäre. Es muß vielmehr ein alter, ein Ausgangszustand sein, den das Lebende einmal verlassen hat, und zu dem es über alle Umwege der Entwicklung zurückstrebt. Wenn wir es als ausnahmslose Erfahrung annehmen dürfen, daß alles Lebende aus inneren Gründen stirbt, ins Anorganische zurückkehrt, so können wir nur sagen: Das Ziel alles Lebens ist der Tod, und zurückgreifend: Das Leblose war früher da als das Lebende.«⁴³

Der Treibriemen dieser regressiven Motorik ist der Todestrieb, die, so Jacques Derrida, »Lebensfeindlichkeit, die dem Leben selbst inhärent

³⁹ Freud (1999c, 5).

⁴⁰ Freud (1999c, 38).

⁴¹ Freud (1999c, 38).

⁴² Freud (1999c, 39).

⁴³ Freud (1999c, 40).

ist«⁴⁴ und die Freud als ursprünglicher und elementarer als das Lustprinzip begreift; darüber hinaus operiert sie von diesem völlig unabhängig. Im Todestrieb, dem Trieb par excellence, auf dessen Spur sein Er/Finder über die Auseinandersetzung mit zwanghaften und keinerlei Lust versprechenden psychischen Wiederholungsphänomenen gelangte,⁴⁵ manifestiert sich der Wunsch des Organismus, ins ›Nichts‹ bzw. die vollkommen reizabstinente Ruhe des anorganischen Zustands – Freud bezieht sich in diesem Zusammenhang auf das sog. *Nirwana-Prinzip* der britischen Psychoanalytikerin Barbara Low⁴⁶ – zurückzukehren. Weil der Todestrieb, wie Hans Blumenberg in seiner höchst instruktiven Auseinandersetzung mit »Jenseits des Lustprinzips« ausführt, »die Geschichte des Lebens und in ihr die weitest gespannte aller Latenzen, die der Herkunft aus dem Noch-nicht der unbelebten Natur, dem Mutterschoß der Materie, magaziniert hat«⁴⁷, zeige sich die »konservative Natur der Triebe« in ihm in größtmöglicher Drastik.

Freud ist sich der unerhörten Radikalität und des spekulativen Charakters seiner – selbst von vielen psychoanalytischen Kollegen nicht eben geschätzten – Todestrieb-Behauptung völlig im Klaren. Er habe sie »anfangs nur versuchsweise vertreten«⁴⁸, heißt es entsprechend in »Das Unbehagen in der Kultur«, in dessen sechstem Kapitel die im vorangegangenen Abschnitt noch unbeantwortet gebliebene Frage hinsichtlich der Provenienz des oben bereits angesprochenen Aggressionstriebes ihre Antwort findet. Und zwar handelt es sich bei Letzterem um einen »Abkömmling und Hauptvertreter des Todestriebes«⁴⁹, wobei ihm Freud zunächst in seiner sichtbarsten Form, das heißt nach außen gerichteten Spielart, Kontur verleiht: als Destruktionstrieb, der aus einer, so die Argumentationsführung, Legierung des Todestriebs mit narzisstischer Libido resultiert und dessen Objekt als Ersatz für das eigene

⁴⁴ Derrida zit. n. Butler (2014, 32).

⁴⁵ Etwa bei Kriegstraumatisierten, die in ihren Träumen die ihrer Erkrankung zugrunde liegenden Erlebnisse immer wieder reproduzierten, bei Neurotikern, die die Tendenz erkennen ließen, das verdrängte Material nicht als Stück der Vergangenheit zu erinnern, sondern als gegenwärtiges Erlebnis zu wiederholen, oder bei seinem 18 Monate alten Enkelsohn, der beim sog. Fort-da-Spiel die schmerzvolle Absenz seiner Mutter zigital hintereinander gleichsam reinszenierte. Vgl. hierzu Freud (1999c, 9ff).

⁴⁶ Vgl. Freud (1999c, 60).

⁴⁷ Blumenberg (1996, 107).

⁴⁸ Freud (1999a, 478).

⁴⁹ Freud (1999a, 481).

Selbst einsteht.⁵⁰ Mit anderen Worten: Der Destruktionstrieb ist ein konterkariertes, um seine autodestruktiven Anteile gebrachter Todestrieb, bei dem der Schlag gegen den anderen zur Selbstverteidigung in der Art eines Blitzableiters dient – eine der besonders pessimistisch stimmenden Axiome des kulturtheoretischen Spätwerks Freuds, auf die dieser wiederholt zurückkommt, so bspw. in seinem 1933 erschienenen, direkt an die Befunde aus der Unbehagen-Schrift anschließenden Beitrag zu dem öffentlich geführten Briefwechsel mit Albert Einstein zur Frage »Warum Krieg?«. Darin heißt es: »Der Todestrieb wird zum Destruktionstrieb, indem er mit Hilfe besonderer Organe nach außen, gegen die Objekte, gewendet wird. Das Lebewesen bewahrt sozusagen sein eigenes Leben dadurch, daß es fremdes zerstört.«⁵¹

Dies bestätigend und gar noch düsterer wendend, streicht Freud die Ventilfunktion der veräußerlichten Gewalt auch in der im selben Jahr publizierten »Neuen Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse« heraus, wo er gänzlich desillusioniert vermerkt:

»Verhinderte Aggression scheint eine schwere Schädigung zu bedeuten; es sieht wirklich so aus, als müßten wir anderes und andere zerstören, um uns nicht selbst zu zerstören, um uns vor der Tendenz zur Selbstdestruktion zu bewahren. Gewiß eine traurige Eröffnung für den Ethiker!«⁵²

Es versteht sich von selbst, dass die am Fortbestand ihrer selbst interessierte Kultur die nach außen gewendete »Destruktivitätssucht«⁵³ nur in einem ausgesprochen eng gesteckten Rahmen dulden kann. Andernfalls würde sie im Kampf jeder gegen jeden auseinanderbrechen. Folglich setzt sie der Aggression auf anderem Wege Schranken, und zwar, indem sie, wie im siebten, vielleicht wichtigsten Kapitel der Abhandlung dargelegt wird, für ihre Introjektion bzw. Verinnerlichung sorgt. Das heißt, die Aggression

»wird [...] dorthin zurückgeschickt, woher sie gekommen ist, also gegen das eigene Ich gewendet. Dort wird sie von einem Anteil des Ichs übernommen, das sich als Über-Ich dem übrigen entgegenstellt, und nun als »Gewissen« gegen das Ich dieselbe strenge Aggressionsbereitschaft ausübt, die das Ich gerne an anderen, fremden Individuen befriedigt hätte. [...] Die Kultur bewältigt also die gefährliche Aggressionslust des Individuums, indem sie es schwächt, entwaffnet und durch

⁵⁰ Vgl. Freud (1999a, 478).

⁵¹ Freud (1999f, 11ff; hier 22).

⁵² Freud (1999e, 112).

⁵³ Freud (1999a, 479).

eine Instanz in seinem Inneren, wie durch eine Besatzung in der eroberten Stadt, überwachen läßt.«⁵⁴

Mit dieser – nur allzu sehr an Friedrich Nietzsches Überlegungen zur »Verinnerlichung« erinnernden⁵⁵ – Behauptung greift Freud das in »Das Ich und das Es« (1923) etablierte Thema der Abhängigkeit des Ichs vom strafenden Über-Ich erneut auf, um ihm zumal in kultureller und ethischer Hinsicht deutlichere Konturen zu verleihen.

Zu fragen ist nun allerdings, warum das Ich überhaupt willens ist, sich der Überwachung sowie destruktiven Strenge und Grausamkeit des Über-Ichs zu unterwerfen. Freud verweist in diesem Zusammenhang auf die unumgängliche Abhängigkeit des Individuums von der es umgebenden Gemeinschaft und damit auf die soziale Angst, deren schutzbietende Liebe durch »böses« Handeln verlustig zu gehen bzw. deren Überlegenheit in Form einer Bestrafung zu spüren zu bekommen. Was als »böse« zu gelten hat, ist Freud zufolge schlicht

»dasjenige, wofür man mit Liebesverlust bedroht wird; aus Angst vor diesem Verlust muß man es vermeiden. Darum macht es auch wenig aus, ob man das Böse bereits getan hat, oder es erst tun will; in beiden Fällen tritt die Gefahr erst ein, wenn die Autorität es entdeckt.«⁵⁶

Ist diese durch die Aufrichtung des Über-Ichs verinnerlicht, verändert sich die Situation natürlich von Grund auf. Schließlich ist der Zensor – nun, da er in die Psyche eingezogen und dauerhaft präsent ist – allwissend, so dass ihm nicht einmal mehr die geheimsten Wünsche und Intentionen des Ichs verborgen bleiben – mit der logischen Konsequenz, dass Schuldgefühle und Gewissensbisse zu dessen ständigen Begleitern werden. Ja, selbst der Triebverzicht zieht nun keine befreien-

⁵⁴ Freud (1999a, 482f).

⁵⁵ »Alle Instinkte, welche sich nicht nach Aussen entladen«, so lesen wir in »Zur Genealogie der Moral« (1887), »wenden sich nach Innen – dies ist das, was ich die *Verinnerlichung* des Menschen nenne: damit wächst erst das an den Menschen heran, was man später seine ›Seele‹ nennt. Die ganze innere Welt, ursprünglich dünn wie zwischen zwei Häute eingespannt, ist in dem Maasse aus einander- und aufgegangen, hat Tiefe, Breite, Höhe bekommen, als die Entladung des Menschen nach Aussen *gehemmt* worden ist. Jene furchtbaren Bollwerke, mit denen sich die staatliche Organisation gegen die alten Instinkte der Freiheit schützte – die Strafen gehören vor Allem zu diesen Bollwerken – brachten zu Wege, dass alle jene Instinkte des wilden freien schweifenden Menschen sich rückwärts, sich *gegen den Menschen selbst* wandten. Die Feindschaft, die Grausamkeit, die Lust an der Verfolgung, am Überfall, am Wechsel, an der Zerstörung – Alles das gegen die Inhaber solcher Instinkte sich wendend: *das* ist der Ursprung des ›schlechten Gewissens‹.« Nietzsche (2010, 245ff; hier 322f). Vgl. hierzu auch Fischer (1999, 55f).

⁵⁶ Freud (1999a, 484).

de Wirkung mehr nach sich. Stattdessen wird er zur »dynamische[n] Quelle des Gewissens« und hat als solche zur Folge, »daß jedes Stück Aggression, dessen Befriedigung wir unterlassen, vom Über-Ich übernommen wird und dessen Aggression (gegen das Ich) steigert.«⁵⁷ Diese auf den ersten Blick paradox anmutende Behauptung macht Freud zumal über einen kurzen Exkurs zur Genese des Gewissens aus der Vater-Kind-Konstellation plausibel: Das Kind, durch die väterliche Autorität zum Triebverzicht genötigt, entwickelt gegen diese ein erhebliches Maß an Aggressionsneigung, auf dessen Befriedigung es notgedungen verzichten muss. Aus dieser triebökonomischen Sackgasse manövriert es sich dadurch, dass es via Identifizierung die Autorität verinnerlicht, die nun als gestrenges Über-Ich mit all den Aggressionen ausgestattet ist, welche das Kind gegen sie ausgeübt hätte. Dessen Ich wiederum muss sich mit der Rolle der erniedrigten Autorität, das heißt des Vaters, begnügen. Wir sehen also: Über das Verhältnis von Über-Ich und Ich realisiert sich die übliche Wunschvorstellung des Kindes, das Machtverhältnis zum Vater umzukehren und es ihm gleichsam »heimzuzahlen« – dies freilich auf Kosten des Ich.

Einmal etabliert, wiederholt sich das hier vorgestellte Muster von Aggressionsverzicht und -verlagerung wieder und wieder, wobei es aus dem derart entstandenen *circulosus vitiosus* kein Entrinnen gibt. Das titelgebende Unbehagen in der Kultur bzw. die, wie es Judith Butler in ihrer kürzlich gehaltenen Freud-Vorlesung zur »Politik des Todestriebes« einigermaßen plakativ formulierte, »Todesstrafe im Innern der Psyche«⁵⁸ ist somit auf Dauer gestellt.

4

Freuds später Kulturtheorie zufolge ist das Schicksal des Individuums als ein grundsätzlich tragisches zu apostrophieren. Denn was das Individuum hinsichtlich seiner konstitutionell vorhandenen Aggressionstriebte auch tut, es wird bestraft – durch die Gesellschaft, wenn es ihnen freien Lauf lässt; durch sich selbst, wenn es sich ihrer enthält. Hieran vermag auch die Art der Vergesellschaftung, die »Qualität« der Kultur, nichts zu ändern, was Freud *en passant* u. a. durch seine harsche, ebenso psychologisch wie anthropologisch argumentierende Kritik am kommu-

⁵⁷ Freud (1999a, 488).

⁵⁸ Butler (2014, 40).

nistischen System der Sowjetunion deutlich macht.⁵⁹ Kurzum: Ihm ist eine Kultur ohne Unbehagen schlicht unvorstellbar, weswegen es auch nur konsequent ist, dass er in seiner Schrift das je Spezifische von Kulturen und deren Unterschiede zur Gänze außen vor lässt, dass er am Kulturvergleich keinerlei Interesse zeigt und stattdessen mit der »geschichtslosen Abstraktion einer Kultur überhaupt«⁶⁰ operiert. Ebendies kommt nicht zuletzt im berühmten, immer wieder als prophetisch charakterisierten Finalabsatz seiner Abhandlung zum Tragen, in dem ihr Verfasser die Todestrieb-Behauptung in apokalyptischen Dimensionen denkt:

»Die Schicksalsfrage der Menschenart scheint mir zu sein, ob und in welchem Maße es ihrer Kulturentwicklung gelingen wird, der Störung des Zusammenlebens durch den menschlichen Aggressions- und Selbstvernichtungstrieb Herr zu werden. In diesem Bezug verdient vielleicht gerade die gegenwärtige Zeit ein besonderes Interesse. Die Menschen haben es jetzt in der Beherrschung der Naturkräfte so weit gebracht, daß sie es mit deren Hilfe leicht haben, einander bis auf den letzten Mann auszurotten. Sie wissen das, daher ein gut Stück ihrer gegenwärtigen Unruhe, ihres Unglücks, ihrer Angststimmung.«⁶¹

In vielsagender Weise wird mit diesen Zeilen der Bogen noch einmal zurück zur »Prothesengott«-Passage aus dem dritten Abschnitt geschlagen. blieb dort die Waffe als Musterbeispiel der prothetischen Organerweiterung vollkommen außen vor, rückt sie hier implizit ins Zentrum, womit retrospektiv deutlich wird: Freuds todestriebiger »Prothesengott« ist zu guten Teilen ein Kriegsgott.⁶²

Literatur

- Blumenberg, Hans (1996): Arbeit am Mythos. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2014): Politik des Todestriebes. Der Fall Todesstrafe. Wien: Turia + Kant.
- De Berg, Henk (2005): Freuds Psychoanalyse in der Literatur- und Kulturwissenschaft. Eine Einführung. Tübingen: Francke.
- Fischer, Karsten (1999): Verwilderte Selbsterhaltung. Zivilisationstheoretische Kulturkritik bei Nietzsche, Freud, Weber und Adorno. Berlin: Akademie-Verlag.

⁵⁹ Vgl. Freud (1999a, 472ff).

⁶⁰ Gamm (2001, 131).

⁶¹ Freud (1999a, 506).

⁶² Hierzu ausführlich vgl. auch Glasenapp (2015).

- Freud, Sigmund (1960): Briefe 1873–1939, hg. v. Ernst L. Freud. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Freud, Sigmund (1999a): Das Unbehagen in der Kultur. In: Sigmund Freud, Gesammelte Werke. Bd. 14, hg. v. Anna Freud u. a., 419–506. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Freud, Sigmund (1999b): Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten. In: Sigmund Freud, Gesammelte Werke. Bd. 6, hg. v. Anna Freud u. a. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Freud, Sigmund (1999c): Jenseits des Lustprinzips. In: Sigmund Freud, Gesammelte Werke. Bd. 13, hg. v. Anna Freud u. a., 1–69. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Freud, Sigmund (1999d): Die Zukunft einer Illusion. In: Sigmund Freud, Gesammelte Werke. Bd. 14, hg. v. Anna Freud u. a., 323–380. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Freud, Sigmund (1999e): Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. In: Sigmund Freud, Gesammelte Werke. Bd. 15, hg. v. Anna Freud. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Freud, Sigmund (1999f): Warum Krieg? In: Sigmund Freud, Gesammelte Werke. Bd. 16, hg. v. Anna Freud u. a., 11–27. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Gamm, Gerhard (2001): Sigmund Freud: Das Unbehagen in der Kultur (1930). In: Hauptwerke der Sozialphilosophie, hg. v. Gerhard Gamm, Andreas Hetzel und Markus Lilienthal. Stuttgart: Reclam.
- Gay, Peter (1999): »Ein gottloser Jude«. Sigmund Freuds Atheismus und die Entwicklung der Psychoanalyse. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Gay, Peter (2006): Freud. Eine Biographie für unsere Zeit. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Glasenapp, Jörn (2014): KulturKlassiker: Sigmund Freud (1856–1939), Totem und Tabu. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker (1912–1913). In: KulturPoetik, 14 (2), 282–292.
- Glasenapp, Jörn (2014): Vom Urvater zum Prothesengott. Freuds Technikanthropologie und ihr religionspsychologisches Fundament. In: Weimarer Beiträge, 60 (4), 581–595.
- Glasenapp, Jörn (2015): Freuds Kriegsgott. Prothetik im Zeichen des Todestriebes. In: Medienkollisionen und Medienprothesen. Literatur – Comic – Film – Kunst – Fotografie – Musik – Theater – Internet, hg. v. Gudrun Heidemann und Susanne Kaul, 21–35. Frankfurt a. M.: Lang.
- Grubrich-Simitis, Ilse (1993): Zurück zu Freuds Texten. Stumme Fragmente sprechen machen. Frankfurt a. M.: S. Fischer.

- Heuermann, Hartmut (1994): Medien und Mythen. Die Bedeutung regressiver Tendenzen in der westlichen Medienkultur. München: Fink.
- Lindner, Burkhardt (2006): Der Autor Freud. In: Freud-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, hg. v. Hans-Martin Lohmann und Joachim Pfeiffer, 232–237. Stuttgart: Metzler.
- Lohmann, Hans-Martin (1999): Sigmund Freud zur Einführung. Hamburg: Junfermann.
- Lohmann, Hans-Martin (2006): Sigmund Freud. Reinbek: Rowohlt.
- Nietzsche, Friedrich (2010): Zur Genealogie der Moral. Eine Streitschrift. In: Friedrich Nietzsche. Kritische Studienausgabe. Bd. 5, hg. v. Giorgio Colli und Mazzino Montinari, 245–412. München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Ricoeur, Paul (1974): Die Interpretation. Ein Versuch über Freud. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Stadt und Land als Klassiker der Raumwissenschaften

Marc Redepenning und Claudia Hefner

Stadt und Land markieren für die Raumwissenschaften und damit auch für eine kultur- und sozialgeographische Betrachtung zwei fundamentale Kategorien, die es erlauben, Länder, Staaten und Regionen einer einfachen und eingängigen räumlichen Differenzierung zu unterziehen. Es wäre jedoch zu kurz gegriffen, diese beiden räumlichen Ordnungskategorien ausschließlich als genuin geographische Forschungsobjekte anzusehen. Sie strukturieren selbstverständlich auch die Forschungsinteressen anderer Wissenschaften. Diese Strukturierung kann sich auf die in der Stadt oder auf dem Land vorzufindenden Kulturen und Mentalitäten, die vorherrschenden sozialen Organisationsprozesse und Sozialstrukturen beziehen oder beide als Topoi der Literatur, wie es der Kulturwissenschaftler Raymond Williams¹ am Beispiel der Behandlung von *City* und *Country* in der englischen Literatur demonstriert hat, behandeln. Schließlich bezeichnen Stadt und Land immer auch (analytische oder gar normativ wirkende) Raumkonzepte oder (deskriptiv verstandene) Raumtypen, deren Relevanz insbesondere in der Planungswissenschaft, aber auch in der raumorientierten Politik (v. a. der Regionalpolitik) unbestritten ist.² Neben dieser strukturierenden Wirkung in Wissenschaft und Politik spielen Stadt und Land auch im gesellschaftlichen Alltag eine zentrale Rolle: Hier scheinen Sie v. a. als Raumsemantiken zu wirken, die uns helfen, zunächst eine sozialräumliche Orientierung zu erhalten. Kommt jemand vom Land, erwartet man automatisch einen anderen Habitus, andere Verhaltensweisen und Normorientierungen als bei Menschen, die in städtischen Kontexten aufgewachsen sind. Oft sind

¹ Williams (1973).

² Vgl. BBSR (2012).

es gänzlich entgegengesetzte Orientierungen und Verhaltensweisen, die hier erwartet werden.

Das sozialgeographische Interesse an den beiden Ordnungskategorien liegt speziell darin begründet, dass in zahlreichen gesellschaftlichen Systemen sowohl ›die‹ Stadt, wie auch ›das‹ Land auf eine zeitlich wie sachlich sehr variable, aber letztlich doch empirisch bestimmbare Raum-Gesellschaftskombinatorik verweisen, also auf eine Beziehung zwischen gesellschaftlichen Formen und spezifischen räumlichen Konstellationen. Benno Werlen³ hat hierfür den Begriff der gesellschaftlichen Raumverhältnisse geprägt, der die Ergebnisse der Versuche bezeichnet, Raum und räumliche Konstellationen zur Ordnung des Sozialen zu nutzen.⁴ Mit ihnen kann auf die Relevanz eines gesellschaftlich produzierten Raums für die »Etablierung und Ermöglichung von Gesellschaftlichkeit«⁵ hingewiesen werden. Zu denken wäre bspw. an ein konkretes räumliches Design, das als Setting zur Ermöglichung von Handlungen beitragen kann: Das Vorhandensein zahlreicher Sitzbänke im öffentlichen Raum kann diesen wieder attraktiv für die Nutzung von älteren Menschen machen, weil die notwendigen Verweilorte geschaffen sind. Es kann sich aber auch auf einen technischen Netzwerkraum beziehen, in welchem raumüberwindende Medien neue Formen von sozialem Protest hervorgebracht haben (*smart mobs* oder der sog. *clicktivism* sind zwei Beispiele). Wenn man Stadt und Land als solche gesellschaftlichen Raumverhältnisse auffasst, dann fällt auf, dass beide als sozial wie kulturell unterschiedlich und je anders zueinander figuriert angenommen werden.

Doch damit nicht genug: Die Unterscheidung zwischen Stadt und Land verwendet in vielen ihrer Gebrauchskontexte und v. a. im Rahmen ihrer Gegenüberstellung eine moralische Geographie, die sich als Höherwertigkeit einer der beiden Räumlichkeiten manifestiert, weil diese ein gutes, ja ein besseres Leben ermögliche – und der Räumlichkeit entsprechende Achtung entgegen zu bringen sei. Wie diese moralische Geographie geschrieben wird, hängt schlicht von den Interessen und den politischen wie kulturellen Ansichten der gesellschaftlichen Beobachter und der Nutzer der Unterscheidung ab.

Damit ist nicht bestritten, dass bestimmte moralische Geographien des Verhältnisses von Stadt und Land einflussreicher und persistenter

³ Werlen (2010, 321–338).

⁴ Vgl. Werlen (2010).

⁵ Werlen (2010, 326).

sind als andere. So war etwa an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert diese Höherwertigkeit dem Land vorbehalten, weil hier (noch) ein Leben vorfindbar schien, das mehr Achtung als das damals ja neue und unbekannte urbane Leben mit dessen beengten und verarmten Lebensbedingungen erfuhr. Demgegenüber ist die heutige Gegenwart von der Umkehr dieses Verhältnisses gekennzeichnet, also durch die deutliche Aufwertung der Stadt gegenüber dem Land.

Diese moralische Höherwertigkeit, die entweder in der Stadt oder auf dem Land verortet wird, hängt wohl auch damit zusammen, wie gesellschaftliche Beobachter die Unterscheidung zwischen Konservatismus und Modernismus verwenden und sich zu dieser positionieren. Es ist klar, dass, global betrachtet, die Geschichte der Menschheit auch eine des Übergangs von ländlichen zu städtischen Siedlungsformen und den mit ihnen verbundenen urbanen Funktionen und Differenzierungen ist. Die Orte der Geschichte der menschlichen Entwicklung waren ländlich geprägt, die Orte der Zukunft der menschlichen Entwicklung werden urban und städtisch sein. Es verwundert daher kaum, wenn eine konservative und traditionsorientierte Perspektive in ihrer Aufwertung vergangener gesellschaftlicher Verhältnisse auch eine Aufwertung *ruraler* gesellschaftlicher Raumverhältnisse implizieren (muss), während eine progressiv-modernistische Perspektive in ihrer Aufwertung aktueller und emergierender gesellschaftlicher Verhältnisse der Aufwertung *urbaner* gesellschaftlicher Raumverhältnisse nachkommt.⁶ Damit ist die moralische Aufwertung, die Stadt oder Land erfahren können, untrennbar mit der politischen, nicht selten auch ideologischen Interpretation der gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse verbunden.

1 Stadt und Land: Konturen beider gesellschaftlicher Raumverhältnisse aus sozial- und kulturgeographischer Perspektive

Doch was konstituiert eigentlich Stadt und Land? Was macht beide aus, was sind die Zutaten, die sie auszeichnen und unterscheiden? Dazu sollen im Folgenden etwas genauer allgemeine Merkmale, die Stadt und Land in raumbezogener Hinsicht zu unterscheiden helfen, vorgestellt werden. Hierfür werden wir uns zunächst der Stadt durch die beiden Unterscheidungen *bekannt/unbekannt* sowie *Abgrenzung/Austausch* nä-

⁶ Vgl. Agnew (1996, 27–45).

hern; beide Unterscheidungen zielen auf die Organisation sozialer Prozesse an einem konkreten Ort ab.

Ein genauerer Blick wird nach dieser Diskussion auf die Problematik gelegt, Stadt und Land anhand quantitativer Indikatoren abzugrenzen. In einem weiteren Kapitel sollen anschließend einige Denkfiguren zum Verhältnis von Stadt und Land vorgestellt werden: der Stadt/Land-Dualismus, das Kontinuum zwischen Stadt und Land, bis hin zu aktuelleren Figuren des Verfließens beider Kategorien in neue Raumformen, die mit Konzepten wie der Postmetropolis oder der Zwischenstadt beschrieben werden können. In einem abschließenden Kapitel wird ein Perspektivwechsel auf die aktuell beobachtbare Renaissance des Ländlichen vorgenommen bzw. angeregt.

Die beiden Unterscheidungen *bekannt/unbekannt* sowie *Abgrenzung/Austausch* lenken die Aufmerksamkeit auf zwei Prozesse: a) ob und in welchem Maße Menschen an einem Ort Interaktionen und Kommunikationen mit bekannten Personen oder mit unbekannt Personen eingehen, und b) ob die räumliche Organisation eher geschlossen ist (Abgrenzung) und in welchem Verhältnis dazu der Austausch zwischen Informationen und Dienstleistungen der Menschen steht.

Beginnen wir mit der Stadt: Die klassischen raumsensiblen Umschreibungen der Stadt sind zumeist auf eine funktional-relationale Perspektive getrimmt, wenn versucht wird, die Besonderheit der Stadt als eine Form der Vergesellschaftung zu begreifen, die sich fortwährend in spezifischen Lebensvollzügen ihrer Bewohner manifestiert und eine empirisch beobachtbare Verhaltenstypik erzeugt. Die Stadt bringt besondere Muster sozialer Organisation, die durch ein bestimmtes räumliches Design, eben ein typisch urbanes, unterstützt und abgesichert werden, hervor.⁷ Die Stadt ist damit eine durch eine spezifische bauliche Umwelt geprägte Siedlung, die durch Urbanität als die spezifische Verhaltenstypik ihrer Bewohner gekennzeichnet ist. Diese Urbanität selbst ist eine Funktion des Zusammenwirkens von Dichte und Diversität, wie es Jacques Lévy⁸ vorgeschlagen hat: Steigen beide an, dann steigt auch Urbanität. Zugleich muss ein Mindestmaß beider vorhanden sein, um überhaupt von Urbanität sprechen zu können. *Dichte* kann dabei sowohl auf das Design der bebauten Umwelt (Häuser, Straßen etc.) bezogen

⁷ Vgl. Stichweh (2006, 493–509).

⁸ Lévy (2001, 103–111).

werden, wie auch auf die Ansammlung von Menschen in den Gebäuden der Stadt, in ihren Straßen etc. Sie kann sich aber auch auf die anderen Ebenen, auf denen städtisches Leben stattfindet, beziehen: die hohe Angebotsdichte von Kinos, Kneipen, Sportmöglichkeiten, Bildungs- und Kulturangeboten. *Diversität* meint die Unterschiedlichkeit oder Heterogenität von Menschen (also die soziale, die kulturelle, die ethnische Mischung), unterschiedliche Aktivitätsmuster (Berufe und Arbeitsmärkte sowie die Zentralität der Dienstleistungen, die man dort findet) und natürlich die Funktionen, die die Stadt übernimmt: eine Stadt ist Arbeits- und Wohnort, stellt Verkehrsinfrastrukturen bereit, erfüllt Freizeit- und Sportbedürfnisse – und all dies mit differenzierten Angebotsstrukturen und Auswahlmöglichkeiten.

Folgt man diesen Formulierungsvorschlägen, dann lässt sich Urbanität, zumindest in der Theorie, recht einfach herstellen, indem man die Dichte (die sich im städtischen Bild oder Layout zeigt) *und* die Diversität (als soziale, kulturelle oder ethnische Heterogenität) von Orten und Räumen steigert. Es ist nicht ganz unwichtig zu betonen, dass unter diesen Prämissen ein urbaner Charakter dann nicht vorliegt, wenn Siedlungen bloß groß und homogen sind. Auch wären heterogene und diverse Nachbarschaften, die aber nur über eine geringe Angebotsdichte an Dienstleistungen und Versorgungspunkten verfügen, nicht als urban zu kennzeichnen.

So betrachtet wird deutlich, dass Menschen eine besondere Rolle in der Idee des Urbanen spielen und damit die Eigenschaft der Ko-Präsenz unterschiedlichster Menschen und des Sich-Treffens relevant wird. Sie brauchen dazu räumliche Orte, bauliche Anlagen und sogenannte funktionierende Stätten, um diese Interaktion öffentlich auszuspielen. Städte sind also immer mehr als ›nur‹ quantitativ messbare Ansammlungen von Menschen; sie basieren auf den (oft zufälligen) Interaktionen zwischen Menschen. Die Stadt ist Ort der Möglichkeit von Freiheit, was die Realisierung sozialer Kontakte angeht; sie ist Ort der gleichzeitigen Einschränkung dieser Freiheit – einerseits leben die Einwohner miteinander, ohne sich kennen zu müssen (man minimiert soziale Kontrolle) und doch brauchen sie nicht auf Bekanntschaften zu verzichten, da sie Bekanntschaften neu schließen können (man endet nicht zwangsläufig in der Anonymität). Das ist der Punkt, an dem die weiter oben benannten beiden Unterscheidungen, deren Seiten ständig aktiviert und recht

flexibel zueinander »in Stellung« gebracht werden, entfaltet werden können.⁹ *bekannt/unbekannt* und *Abgrenzung/Austausch*.

Die Stadt wäre dann erstens der Ort, an dem die Unterscheidung zwischen bekannt und unbekannt immer wieder neu justiert werden kann – genau das bieten die bekannten Freiheiten des Urbanen: An bekannten Personen, mit denen man zusammen tagsüber arbeitet und die dort eine Rolle in der urbanen Arbeitsteilung erfüllen, lernt man (zunächst noch) unbekannte Seiten kennen, wenn abends gemeinsam ein Feierabendbier getrunken wird. Oder: Man tritt einem neuen Verein bei und konvertiert bislang unbekannte Personen in bekannte Personen – und wechselt den Verein, wenn die dann bekannten Personen offensichtlich doch nicht die erhofften Erwartungen der Vereinsmitgliedschaft erfüllen. Die Stadt wäre dann der Ort, der maximale Variations- oder Kombinationsmöglichkeiten mit Blick auf die Unterscheidung *bekannt/unbekannt* erlaubt. Kurzum: Attraktiv ist die Stadt deshalb, weil sie Kontrasterfahrungen erlaubt.¹⁰

Der Geograph Edward Soja betont diesen Aspekt (des Variationsreichtums der Unterscheidung *bekannt/unbekannt*) in Nutzung des Begriffs *synekism* (Synoikismos). Es ist gerade die Ballung der Menschen, die evolutionär eine neue Form des Zusammenlebens, eben die urbane Form, hervorgebracht hat.¹¹ Die Vorteile dieser Agglomeration vollziehen sich in der Stadt im Spannungsfeld zwischen Bekanntem und Unbekanntem (und der gerade geschilderten jeweiligen Konvertibilität). Genau diese Kondition, so Soja, schafft einen Gewinn an Kreativität und neuen Ideen, weil man sich immer wieder mit neuem Unbekanntem und der Transformation in Bekanntes auseinandersetzen muss.¹² Das damit verbundene (und wohl auch erzwungene) »Lernen« im Umgang mit Neuerungen führt letztlich zur Etablierung innovativer politischer Ordnungsrahmen, zur Differenzierung von Erwerbsmöglichkeiten durch Arbeitsteilung und Professionalisierung (v. a. im produzierenden und Dienstleistungsgewerbe), zur Ausbildung neuer Berufe und sozialer Ordnungen sowie zur Bündelung zahlreicher kultureller Identitäten als Ergebnis einer Einwanderung in diesen urbanen räumlichen Kontext.¹³ All das führt dazu, dass Städte sogenannte zentrale Funktionen

⁹ Vgl. Baecker (2004, 257–272).

¹⁰ Stichweh (2006, 501).

¹¹ Soja (2003, 274).

¹² Soja (2000, 13).

¹³ Soja (2000, 13).

für ein ihnen zugeordnetes Umland ausüben.¹⁴ Sie sind der Ort, an denen regelmäßig Güter und damit Überschüsse der Produktion getauscht werden – diese Marktfunktion betonte der Soziologe Max Weber bereits 1921 als besonderes Kennzeichen der Stadt.¹⁵ Aufgrund dieser Eigenschaften ist es dann nur ein kleiner Schritt, dass sich auch Macht und politische Kontrolle in Städten konzentrieren.

Die Stadt ist aber zweitens auch der Ort, an dem die Unterscheidung zwischen *Abgrenzung* und *Austausch* ihre deutlichste, oft auch widersprüchlich anmutende Anwendung erfährt. Sie ist ein Ort, an dem Grenzen immer wieder neu gezogen, um dann doch überwunden zu werden. Dies lässt sich kaum drastischer erkennen als bspw. in den Sozialgeographien brasilianischer oder südafrikanischer Städte – Brasilien und Südafrika sind Staaten, die global sehr hohe Gini-Koeffizienten¹⁶ haben, in denen gesellschaftlicher Reichtum also unter der jeweiligen nationalen Bevölkerung sehr ungleich verteilt ist. Man erkennt dort – wie bspw. in Rio de Janeiro oder Kapstadt – die Parallelstrukturen von abgeschlossenen *gated communities* der wohlhabenden Bevölkerung auf der einen Seite und von Townships bzw. Favelas der ärmeren Menschen auf der anderen Seite. Die dabei sichtbaren fragmentierten Strukturen (insbesondere auch mit Blick auf die infrastrukturelle Ausstattung) betonen den Aspekt der Abgrenzung in der räumlichen Organisation städtischer Gesellschaften. Diese Abgrenzung manifestiert sich jedoch auch kleinräumiger in den oft hochgerüsteten Sicherheitsmaschinerien einzelner Wohngebäude all derjenigen Personen, die sich Alarmanlagen leisten wollen.

Und dennoch würden die dienstleistungs- und freizeitorientierten Ökonomien der genannten Städte zusammenbrechen, wenn es nicht auch Austausch auf der Rückseite der Abgrenzung gibt. Diese Aufhebung der Abgrenzung, der beginnende Austausch und die dazugehörigen Interaktionen werden gut sichtbar, wenn man sich morgens und abends die Pendelbewegungen aus den Townships und Favelas in die innerstädtischen Zentren oder die gehobenen Wohnviertel und wieder

¹⁴ Vgl. Christaller (1933).

¹⁵ Vgl. Weber (1921, 621–772).

¹⁶ Maß der relativen Konzentration einer Verteilung, bspw. des Einkommens, welches einen Wert zwischen Null und Eins annehmen kann. Bei einer Gleichverteilung des globalen Einkommens läge der Gini-Koeffizient bei Null, bei einer Konzentration des Einkommens auf lediglich eine Person bei Eins. Der Gini-Koeffizient ist damit ein Maß für Ungleichheit: je höher sein Wert, desto ungleicher die Verteilung.

zurück in die Townships und Favelas anschaut: In die überwachten und oft auch abgeschlossenen Orte der Bessergestellten pendeln schlecht bezahlte Servicekräfte, die in Restaurants und Cafés arbeiten oder als Reinigungs- und Sicherheitspersonal wirken.

Aber wie ist es nun um das Land bestellt? Hier fallen genaue Definitionen zunächst schwerer, weil Land und die ländlichen Orte schnell als all jene Orte umrissen werden, die eben nicht städtisch sind. So heißt es im Raumordnungsbericht 2011¹⁷, ländliche Räume seien all jene Räume, die außerhalb der Metropolregionen liegen – eine »klassische Negativdefinition, die ländlichen Raum dort lokalisiert, wo Stadt nicht ist«, wie Helbrecht¹⁸ bemerkt. Während die Stadt durch Variation und Vielfältigkeit gekennzeichnet ist, sind das Land und die ländlichen Gebiete offensichtlich durch das Fehlen dieser sozialen Differenzierung mit all ihren positiven und negativen Erscheinungen gekennzeichnet. Das Land, bzw. das Ländliche, wird damit aber zugleich zu einer variationsarmen Einheit gebrochen, der augenscheinlich wenig Komplexität, dafür aber viel Übersicht und Vorhersehbarkeit attestiert wird.¹⁹ Während die Stadt das Zentrum darstellt, ist das Land die Peripherie. Die Stadt ist durch ihre Fähigkeit zur Selbstorganisation und zur aktiven und bestimmenden politischen Rolle gekennzeichnet. Das Land hingegen ist passiv, es stellt Funktionen weniger für sich, als für andere Bereiche und v. a. für die städtische Nachfrage dar – die sogenannte Ressourcenbereitstellungsfunktion, wie es noch bis 2011 in der amtlichen Raumplanung hieß,²⁰ ist ein deutlicher Beleg hierfür. Schon allein durch die Tatsache, dass das Land, das Ländliche und damit auch die ländlichen Siedlungen häufig durch eine Negativdefinition gekennzeichnet sind, lässt sich auf eine asymmetrisch verteilte politische und öffentliche Aufmerksamkeit zwischen Stadt und Land schließen.²¹

Man mag die Berechtigung für diese asymmetrische Behandlung darin finden, dass unser aller Leben in der Tat urbaner und städtischer geworden ist – insbesondere dann, wenn man sich die Aufteilung der globalen Bevölkerung auf die beiden Raumeinheiten Stadt und Land ansieht. Unter dieser rein quantitativen Perspektive ist die Stadt ein absolutes Erfolgsmodell, denn die Verstädterung, also der Anteil von

¹⁷ Vgl. BBSR (2011, 09).

¹⁸ Helbrecht (2014, 169).

¹⁹ Vgl. als Klassiker: Wirth (1938, 22).

²⁰ Vgl. BBSR (2005, 210).

²¹ Vgl. Helbrecht (2014, 168).

Menschen, die in Städten wohnen, hat seit Beginn der Industrialisierung stetig zugenommen und sich v. a. in den letzten 70 Jahren beschleunigt. In diesem Zusammenhang markierte das Jahr 2007 eine wichtige Wende. Zum ersten Mal in der Geschichte der Menschheit überstieg die Anzahl der städtischen Bevölkerung jene der ländlichen Bevölkerung²², im Jahr 2014 waren es bereits 53,6 Prozent. Die heutigen gesellschaftlichen Raumverhältnisse sind also überwiegend urban geprägt – und dies nicht nur in den hochurbanisierten Kontinenten wie Nordamerika (81,5 Prozent), Südamerika (79,5 Prozent) und Europa (73,4 Prozent), sondern auch schnell wachsend in Asien (47,5 Prozent) und Afrika (40,0 Prozent).²³ Die Prognose des Verhältnisses ländlicher und städtischer Bevölkerung lautet, dass die Anzahl der ländlichen Bevölkerung stagniert, bei einer gleichzeitig weiteren Zunahme der in Städten lebenden Bevölkerung. Diese unterschiedlichen Geschwindigkeiten werden dazu führen, dass, wenn die Prognosen eintreten, im Jahr 2050 knapp zwei Drittel der globalen Bevölkerung in Städten wohnen wird – noch im Jahr 1950 war das Verhältnis genau umgekehrt. Daher wird die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg und insbesondere die Phase der letzten 20 oder 30 Jahre gerne als Phase einer rapiden Urbanisierung bezeichnet.²⁴

Besonders deutlich wird dies, wenn man sich die Ausbreitung und das Wachstum von Megastädten anschaut. Hiermit werden Siedlungszusammenhänge (sogenannte Konurbationen) bezeichnet, die mehr als zehn Millionen Einwohner zählen. Im Jahr 1970 gab es insgesamt drei solcher Megastädte: New York, Tokio und Osaka. Auch im Jahr 1990 waren es ›nur‹ zehn Städte. Für das Jahr 2014 werden jedoch bereits 28 Städte genannt, wobei Tokio die aktuell größte Agglomeration mit 38 Millionen Einwohnern darstellt. Für das Jahr 2030 rechnen die Vereinten Nationen mit einer Anzahl von 41 Städten.

In Megastädten finden sich neben den Möglichkeiten, breite und diversifizierte Arbeitsmärkte vorzufinden oder auf soziale Netzwerke oder ethnische Gemeinschaften bauen zu können, auch typische Problembereiche. Diese liegen v. a. in einem nicht mehr durch die öffentliche Hand steuerbaren Flächen- und Bevölkerungswachstum, das oft einhergeht mit hoher Umweltverschmutzung. Ferner werden nicht selten geographisch ungünstige Lagen durch informelle Siedlungen

²² UN (2014).

²³ UN (2014).

²⁴ Vgl. u.a. Häußermann (2000).

baut, was zu einer drastischen Zunahme von Naturrisiken führt (etwa durch Hangrutschungen bei Überschwemmungen). Schließlich stellen die oftmals fehlenden grundsätzlichen und den menschlichen Bedürfnissen dienenden materiellen und technischen Infrastrukturen, wie Wasserversorgung, Sicherung des öffentlichen Transports etc., eine große Einschränkung für die Organisation des Lebens in den betreffenden Vierteln dieser Städte dar. Insofern kann gleichzeitig zur Euphorie bezüglich des Lebens in der Stadt auf weltweiter Ebene auch eine Ernüchterung festgestellt werden, nämlich dann, wenn der Verstädterungsdruck so groß ist, dass der Infrastrukturausbau und Lebensqualitätsgewinn nicht mit dem Bevölkerungswachstum Schritt halten kann.

2 Denkfiguren zum Verhältnis Stadt/Land

Nachdem die zentralen Elemente der Definition von Stadt (und, daraus abgeleitet, auch jene vom Land) bereits diskutiert werden konnten, werden im Weiteren Figuren oder Konstellationen vorgestellt, wie Stadt und Land als räumliche Einheiten zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Dabei wird ein breiter, aber auch sehr schematischer Rückgriff auf Denkfiguren vorgenommen, welche man in der westlichen Kulturgeschichte bereits seit Mitte des 19. Jahrhunderts auffinden kann.

Wie aus den bisherigen Definitionen hervorgegangen ist, werden mit Stadt und Land eben nicht nur die Einwohnerzahlen von Gemeinden, Kreisen oder Regionen klassifizierbar gemacht. Es sind zwei gesellschaftliche Raumverhältnisse, an und in denen bestimmte Lebensstile, Mentalitäten und Wertorientierungen vorzufinden waren oder vorgefunden werden *wollten*. Denn an Stadt und Land als spezifische Räumlichkeiten sind immer auch weitere inhaltliche (kulturelle, soziale und politisch wirksame) Merkmale und Unterscheidungen geknüpft. Dies führt in der Konsequenz dazu, dass mit Stadt und Land bestimmte psychische und soziale Identitäten verbunden werden. Je nachdem, ob Personen vom Land oder aus der Stadt kommen, werden klare und feste (auch scheinbar verlässliche) Erwartungen an Personen und Personengruppen in ihrem Verhalten und Auftreten formulierbar. Mit Identität wird dabei, in Anschluss und in Erweiterung an die Überlegungen von Harrison White²⁵ eine von externen Beobachtern (das können unterschiedliche Systeme der Gesellschaft sein) getätigte Zuschreibung von

²⁵ White (2008).

Bedeutung (zunächst natürlich an Personen, Gruppen, Organisationen, dann aber auch an Räume und Orte, Tiere oder Maschinen) verstanden. Dabei sind diese Identitäten nicht als ontologisch feststehend oder der betroffenen Einheit inhärent zu denken. Sie werden in der Wechselseitigkeit mit anderen Identitäten aufgebaut und ›justiert‹ und sind daher ausschließlich prozessual zu verstehen.²⁶ Identitäten fungieren als sozial hergestellte Zuschreibungspunkte (das sog. *footing*), um soziale Komplexität und damit verbundene Unsicherheit zu reduzieren, um also Orientierung in sozialer Hinsicht zu ermöglichen. Sie werden so zum ordnenden Ursprung von Handlungen.²⁷ Holzer fasst diese Gedanken treffend zusammen: »Identität wird damit beobachtbar als der Ausdruck eines Bedürfnisses nach sozialer Verortung (social footing)«²⁸.

Dabei interessieren uns an dieser Stelle jene durch Fremdzuschreibung erschaffenen Identitäten des Städtischen wie des Ländlichen, die durchaus schräg zu bzw. inkompatibel mit den Selbstzuschreibungen der als Identität konzipierten Einheit stehen können. So mag die von außen an einen ländlichen Ort herangetragene raumbezogene Identität nicht mit der raumbezogenen Identität, die die Bewohner des jeweiligen Ortes von sich haben, übereinstimmen, ja dieser sogar konträr gegenüberstehen. Als Beispiel sei an dieser Stelle auf Inhalte der und Reaktionen auf die Sendung ›Jetzt red I‹ des Bayerischen Rundfunks vom 19. April 2017 verwiesen. Unter dem Thema »Abgehängte Heimat – Was hilft Bayerns Grenzregion?« (das ›Abgehängtsein‹ ist hier eine klassische Vokabel der Fremdzuschreibung) diskutierten der bayerische Finanz- und Heimatminister Söder sowie die Vizepräsidentin des Bayerischen Landtags, Inge Aures, mit Bewohnerinnen und Bewohnern sowie verschiedensten Funktionsträgerinnen und Funktionsträgern des Landkreises Wunsiedel und des Fichtelgebirges. Einer der Hauptkritikpunkte im Publikum, wie auch im Social Media Auftritt des Bayerischen Rundfunks, war hierbei das Problem des Images der ländlichen Region: »In Hof steht eine der besten Hochschulen Deutschlands, die Region ist landschaftlich einfach wundervoll und es sind einige tolle Unternehmen im Fichtelgebirge zu finden«. Man solle einfach mal positiv berichten und das »abgehängt« weglassen, merkte eine Bewohnerin an. Die Bedeutung einer Image-Kampagne für die Zukunft der Region (»schlechte Nachrichten aus der Region verkauften sich schlecht«, so eine Unter-

²⁶ Vgl. White (2008, 4–5).

²⁷ Vgl. Luhmann (1993, 14–30).

²⁸ Holzer (2010, 83).

nehmerin) bestätigte auch Söder und kritisierte gar öffentlich den Bayerischen Rundfunk, der gern die »gleichen drei kaputten Häuser« im Landkreis Wunsiedel und vorwiegend Negativberichte zeige. Diese fremdzugeschriebenen Raumsemantiken des zentralen Städtischen und peripheren Ländlichen sind also alles andere als einflusslos, weil sie oft lange nachwirkend und wiederholend bestätigt werden.

Wenn an dieser Stelle nun die Fremdzuschreibungen an spezifische Räume stärker interessieren sollen, dann ist in einem weiteren Schritt zu klären, wer genau die Beobachter sind, die diese Zuschreibungen hervorgebracht haben und wie genau die Zuschreibungen aussehen. Blickt man auf die Wissenschaft als ein zentrales gesellschaftliches Beobachtungssystem, dann kann man die soziokulturellen Identitätszuschreibungen an städtische wie ländliche Räume, die v. a. um das Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts gemacht wurden, grob in einer Abbildung zusammenfassen, die wir in leicht erweiterter Form einer Arbeit von Ray Pahl entnehmen²⁹ (s. Abb. 1).

In der Geographie ebenso wie in anderen Wissenschaften bezeichnet man derartige Vorgehensweisen der wissenschaftlich motivierten Zuschreibung von soziokulturellen Eigenschaften oder Identitäten an Räume als sogenannte soziokulturelle Definitionsversuche³⁰ – also in unserem Fall entweder des Ländlichen oder des Städtischen. Ihre ›Bauweise‹ sieht ungefähr so aus: Es wird ein enger Nexus von räumlichen Strukturen und Besonderheiten einerseits und damit korrespondierenden sozialen und kulturellen Eigenschaften und Attributen andererseits erzeugt. Zugleich sind diese Definitionen durch die Idee einer wechselseitigen Lesbarkeit und Bestimmbarkeit gekennzeichnet: etwa in dem Sinne, dass, wenn man eine Seite oder Ausprägung kennt, man auch die andere Seite treffsicher bestimmen kann. Dort, wo Traditionen vorherrschen, müsse daher eine ländliche Umgebung anzutreffen sein. In der Gesamtschau stellen so das Ländliche und das Städtische eine besondere und sich ausschließende Gesellschaft-Raum-Kombination dar.³¹ Sie markieren somit exklusive und sich jeweils ausschließende gesellschaftliche Raumverhältnisse.

²⁹ Vgl. Pahl (1966, 300) sowie eigene Ergänzungen.

³⁰ Halfacree (1993, 23–37).

³¹ Redepenning (2011, 100).

Autor	ländliche bzw. nicht-städtische Kategorie	urbane Kategorie
Howard Becker	heilig	säkular
John Bookwalter	moralisch rein	moralisch unrein
Emile Durkheim	mechanische Solidarität	organische Solidarität
Henry S. Maine	Status	Kontrakt/Vertrag
Robert Redfield	Land und Leute in konstanten Umwelten (folk society)	modern und städtisch in sich verändernden Umwelten (modern urban society)
Georg Simmel	integrierte Personalität	anonyme Rolle
Herbert Spencer	militärisch	industriell
Ferdinand Tönnies	Gemeinschaft	Gesellschaft
Max Weber	traditionell	rational
Louis Wirth	homogen und geringe Anzahl an Menschen (Überschaubarkeit)	heterogen und hohe Anzahl an Menschen (Unübersichtlichkeit)

Abb. 1: Idealtypische Unterschiede zwischen Stadt und Land

Diese Gegenüberstellungen, die man in der einschlägigen Literatur als Stadt/Land-Dichotomie oder Stadt/Land-Dualismus kennt, waren grundsätzlich als Idealtypen konzipiert und damit eher als Denkanregung zu verstehen, die Unterschiedlichkeit von Stadt und Land wissenschaftlich zu ordnen. Es ist umso bemerkenswerter, dass dieser Dualismus im Laufe der Rezeption seinen abstrahierend-idealtypischen Charakter verloren hat und sich langsam, aber nachhaltig eine neue räumliche Gewissheit eingestellt hat: die Gewissheit, dass Stadt und Land *wirklich* den in der Abbildung 1 aufgestellten Formen entsprechen, also vom Wesen her grundsätzlich unterschiedlich und damit strikt zu trennen sind.

Ein genauerer Blick in die entsprechende Literatur verdeutlicht sogar, dass die Unterstellung eines naiven Stadt/Land-Dualismus als kollektiv verwendete wissenschaftliche Formel zur Bestimmung des Verhältnisses von Stadt und Land bereits an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert als viel zu oberflächlich und ungenau kritisiert wird. Zu

nennen sind die Überlegungen, die der Sozialpolitiker und Städtebauer Ebenezer Howard zu einer städtebaulichen Neuordnung Großbritanniens im Jahr 1898 geäußert hatte. Die Idee der Gartenstädte, so formulierte er es in seiner Abhandlung »To-Morrow. A peaceful path to reform«, sollte die je besten Eigenschaften von Stadt und Land für neu zu gründende Siedlungen vereinen. Die hier erkennbare Betonung der gegenseitigen Durchdringung von Stadt und Land schafft neue räumliche Figurationen, sowohl in der gebauten Umwelt, wie in der hergestellten Natur (als einfachste Beispiele seien Grünflächen, Parks oder Spielplätze genannt).

Neben dieser planend-geordneten Vermischung von Stadt und Land hat der Literat, Journalist und Soziologe Herbert George Wells im Jahr 1902 in einem Essay mit dem Titel »The Probable Diffusion of Great Cities« auf die eher ungeordnet ablaufende umfassende Urbanisierung Englands hingewiesen. Er hat sie als unausweichliches Resultat wachsender und verbesserter Transportmöglichkeiten durch die Eisenbahn beschrieben. Zugleich hat er herausgearbeitet, dass der Prozess der Diffusion der Städte kein Prozess ist, dem das Land als passive und erleidende Registrierplatte ausgeliefert ist. Es geht nicht darum, dass die städtischen Eigenschaften die ländlichen überrollen und dominieren. Vielmehr nehmen Städte in ihrer Ausbreitung unweigerlich auch Eigenschaften des Landes auf. In diesen neuen, von ihm vorausschauend als verstädterte Regionen oder Stadtregionen (er spricht von *urban regions*) bezeichneten räumlichen Konstellationen gehen Stadt und Land, wengleich unter Dominanz städtischer Strukturen und der städtischen Rationalität, eine Symbiose ein. Wells schreibt:

»(T)he city will diffuse itself until it has taken up considerable areas and many of the characteristics, the greenness, the fresh air, of what is now country, leads us to suppose also that the country will take to itself many of the qualities of the city. The old antithesis will indeed cease, the boundary lines will altogether disappear«³².

Es entstehen Regionen, die sich weder allein als ländlich noch als städtisch markieren lassen und die Lucius Burckhardt zutreffend als »nicht-logische Anordnung von Einzelheiten in der neuen stadtländlichen Ausbreitzungszone« bezeichnet³³. Nicht-logisch ist diese Anordnung deshalb, weil sie unsere Erwartungen des sanften Übergangs von städtischen in ländlichen Strukturen nicht erfüllt. Diese neuen Formen ken-

³² Wells (1902, 103).

³³ Burckhardt (2008, 105).

nen keine klaren Zentren und keine klaren und zweifellosen Trennungen zwischen Stadt und Land mehr – wie von Wells schon vorgedacht.

Die dabei entstehende verstädterte Landschaft oder verlandschaftete Stadt, diese Zwischenstadt, wie sie Thomas Sieverts nennt³⁴, wird auch als Teil einer sogenannten postmetropolitanen Entwicklung identifiziert³⁵. Diese wurde in den letzten 50 Jahren in vielen Staaten der Erde zu einer nicht übersehbaren neuen Räumlichkeit. Beginnend nach dem Zweiten Weltkrieg mit einem zunächst die Stadt an ihren Rändern erweiternden Prozess der Suburbanisierung und dem dann folgenden Prozess der Periurbanisierung³⁶, hat sich das städtische Wachstum immer mehr als ein räumliches Wachstum dargestellt, in dem Stadt und Land neue Symbiosen eingehen. Dieses Wachstum ist nicht selten bruchhaft, v. a. aber ist es für den eingeübten Blick, der verlässlich zwischen Stadt und Land unterscheiden will, ungewohnt. Gewerbegebiete, großzügige Park-and-Ride-Anlagen oder flächenhafte Neubaugebiete schließen längst nicht mehr an vorangehende und vorhandene räumliche Strukturen an, sondern entstehen dort, wo günstiges Bauland und vorhandene Infrastrukturen hohe Renditen bei geringen Investitionskosten versprechen. Diese disperse, gebrochene Entwicklung kann damit auch als Reaktion auf den verschärften Wettbewerb zwischen Kommunen um die Ansiedlung von Unternehmen und neuen Bewohnern interpretiert werden. Ganz unabhängig, welche Terminologie zur Beschreibung des Prozesses gewählt wird: Im Ergebnis entstehen neue Konstellationen, die insgesamt mit der Einheitlichkeit und räumlich-funktionalen Differenzierung der klassischen Stadt der Industriemoderne, aber auch mit der Dominanz naturnaher und landwirtschaftlicher Arbeit im Ländlichen brechen. So bricht sowohl die Einheitlichkeit der Stadt wie jene des Landes weg. Zwischenstädtische Formen liegen, stark vereinfacht ausgedrückt, dann vor, wenn man auf die eigentlich ja einfache Frage: »Ist dies städtisch oder ländlich?« keine einfache und klare Antwort mehr findet. Sie liegen dann vor, wenn man die Frage eben nicht mehr mit einem »entweder/oder«, sondern nur mit einem »sowohl als auch« oder einem »beides« beantworten kann. In Deutsch-

³⁴ Sieverts (2000); Sieverts (2012).

³⁵ Vgl. Soja (2000).

³⁶ Suburbanisierung als Prozess der Umverteilung von Bevölkerung und Arbeitsplätzen aus der Kernstadt einer Stadtregion in ihr Umland. Periurbanisierung (auch Exurbanisierung) als Prozess der Umverteilung von Bevölkerung aus einer Stadtregion in die umliegenden ländlichen Regionen. Vgl. Heineberg (2017, 44–46).

land lässt sich das, quasi prototypisch, im Ruhrgebiet beobachten: Die heute als Landmarken begehbaren und in vielen Teilen begrünt (schöner ausgedrückt: renaturierten) Halden sind als Ort des Zusammentreffens urbaner und ruraler Attribute Ausdruck dieser Zwischenstadt.

3 Zur Renaissance der trennenden Unterscheidung zwischen Stadt und Land

Wir haben gerade mit Hinweis auf zahlreiche wissenschaftliche Konzepte und auf alltagsweltliche Beobachtungen unserer räumlichen Umwelt gezeigt, wie die Unterscheidung zwischen Stadt und Land aus unterschiedlichsten Sichtweisen irrelevanter geworden ist und letztlich in einer neuen räumlichen Konstellation mehr und mehr aufgelöst wurde. Nicht zuletzt spiegeln sich in diesem räumlichen Patchwork die Postmoderne und andere Post-Konstellationen wider.

Insofern mag es verwundern, dass aktuell – quasi kontrafaktisch zur neuen räumlichen Gewissheit der Verschmelzung von Stadt und Land – eine Renaissance der trennenden Unterscheidung von Stadt und Land zu beobachten ist. Sie findet auf zwei Ebenen statt: Erstens auf einer materiell-räumlichen Ebene, die sich an ausgewählten Indikatoren auch empirisch beobachten lässt, zweitens auf einer stärker kulturell-semantischen Ebene, die die Wiederkehr des ländlichen Idylls thematisiert.

Die erste Ebene spricht ein auch in vielen Wohlfahrtsstaaten zu beobachtendes Auseinanderdriften zwischen wachsenden oder doch stabilen städtischen Räumen und stadtnahen ländlichen Räumen einerseits und oft schrumpfenden peripher gelegenen ländlichen bzw. kleinstädtischen Räumen andererseits an. Für nicht wenige peripher-ländliche Orte stellt die demographische Schrumpfung, hervorgerufen durch Abwanderung, nur den Anstoß zu weiteren Schrumpfungszyklen dar: fehlende Nachfrage führt zur Schließung kleiner und grundlegender Nahversorgungseinrichtungen, zur Schließung von Kindergärten und Schulen. Die daraus resultierenden hohen Einbußen in der Lebensqualität sind zwar nicht zwangsläufig, aber dennoch empirisch häufig zu beobachten. Die technischen Infrastrukturen werden zu groß, ihr Unterhalt wird für die schrumpfenden Gemeinden zum Problem. Man mag in alldem erste Anzeichen einer Entmodernisierung des Lebens in diesen Orten sehen (als Verzicht auf Errungenschaften des auch räumlich wirk-

samen Wohlfahrtsstaates) und darin auch die Herausforderung, dieser Entmodernisierung mit kreativen Lösungen entgegenzutreten.

Die zweite Ebene weist darauf hin, dass die trennende Unterscheidung zwischen Stadt und Land nach wie vor eine hohe Bedeutsamkeit im kollektiven Gedächtnis der Gesellschaft hat.³⁷ Man kann sie wissenschaftlich als veraltet abtun, aber als Orientierungsfolie im Alltag (und damit nach White³⁸ als soziale Identität) bleibt die Unterscheidung hochgradig wirksam. Entsprechende Forschungen konzentrieren sich darauf, *wie* das Ländliche oder das Leben auf dem Land dargestellt und als eine raumbezogene Semantik kommuniziert wird.³⁹

Was man seit einigen Jahren bspw. in Deutschland beobachten kann, ist das Wiederauftauchen einer Raumsemantik des Ländlichen, die an eine Idee des Ländlichen als Ort von Ruhe, Naturnähe, Einfachheit und sozialer Harmonie anknüpft – die Idyllisierung des Ländlichen, das strikt von der Stadt abgegrenzt wird. Diese Idee steht im Zentrum dessen, was wir als Neue Ländlichkeit bezeichnen,⁴⁰ wobei diese Neuigkeit eher ältere und tradierte Sichten auf das Ländliche wiedererweckt. Die Neue Ländlichkeit findet in den Massenmedien, etwa in *special-interest*-Magazinen, statt. Dabei geht es bei den vorgestellten Raumsemantiken des Ländlichen nicht darum, das wirkliche Leben auf dem Land *abzubilden*, sondern ein gutes (und wohl auch: besseres) Leben auf dem Land *vorzustellen*. Die auf dem deutschen Markt führende Zeitschrift »Landlust« hat ihre Auflage in den zehn Jahren ihres Bestehens erheblich steigern können, auch wenn ab 2013 eine Stagnation und seit neuestem sogar eine leichte Schrumpfung auf unter eine Million Exemplare konstatiert werden kann (s. Abb. 2).⁴¹

³⁷ Vgl. Redepenning (2015, 75–93).

³⁸ White (2008).

³⁹ Siehe u. a. Redepenning (2015); Baumann (2016, 249–59); Christmann (2016, 7–25).

⁴⁰ Vgl. u. a. Hahne (2011, 12–18); Neu (2016); Redepenning (2011).

⁴¹ Vgl. Daten des VDZ Verbandes Deutscher Zeitschriftenverleger; eigene Abbildung.

**Verkaufte Exemplare (Ø) der Zeitschrift »LandLust«
(2006-2017)**

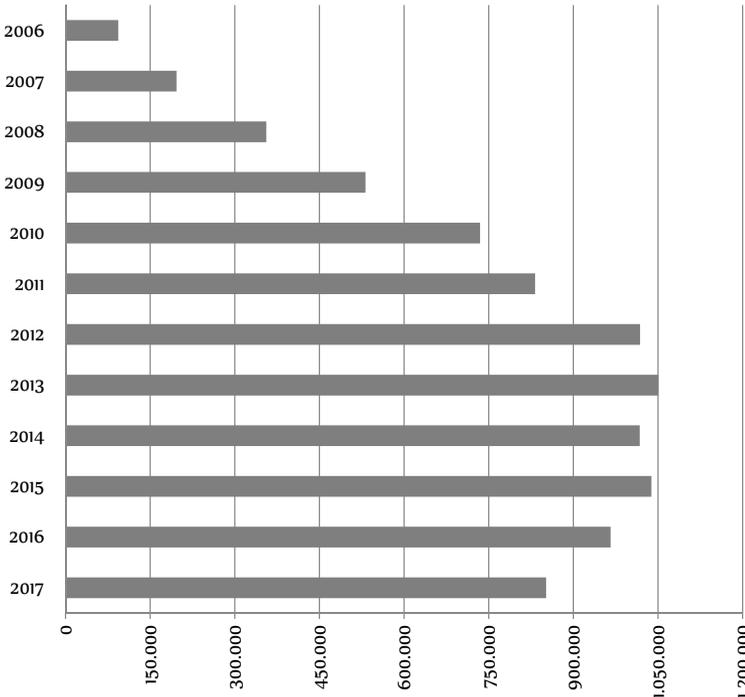


Abb. 2: Verkaufte Exemplare der Zeitschrift »LandLust« im Jahresdurchschnitt 2006 bis 2017

Letztlich werden in den Magazinen alte und trennende Grenzziehungen zwischen Stadt und Land wiederhergestellt, teils mit neuer Bedeutung aufgeladen (Sehnsucht, gutes Leben, Idylle) und verbreitet.

Dabei ist es Aufgabe und Eigenschaft einer jeden Grenzziehung nicht nur zu trennen, sondern auch zu verbinden. Denn bei allen Abgrenzungen wird zugleich immer auch ein ›verknüpfendes Band‹ zwischen den beiden Unterscheidungen, hier Stadt und Land, etabliert.⁴² Eigene Besonderheiten können sich gar erst in *trennender Verbindung* zu anderen Orten überhaupt als solche aufbauen, definieren und präsentie-

⁴² Vgl. Clifford und King (1993).

ren:⁴³ »In this system, places or regions mean something only in relation to other places as a constellation of meanings etc.«⁴⁴

Man kann diese Denkfigur noch einen Schritt weitertreiben und annehmen, dass die strikte Grenzziehung zwischen den Raumsemantiken von Stadt und Land, die Arbeit an der Aufrechterhaltung der Grenze und die gleichzeitige moralische Aufwertung einer Seite der Grenze auch als Kritik an den mangelhaften und defizitären Zuständen auf der anderen Seite der Grenze gelesen werden kann. Es herrscht möglicherweise ein positives Steigerungsverhältnis zwischen Grenzziehung und Kritikwille vor: Je strikter, bruchartiger und kontrastierender die Grenzziehung ausfällt, desto heftiger und dringender erscheint die Kritik an der anderen Seite der Grenze.

So betrachtet weist die Neue Ländlichkeit auf als defizitär bewertete Bestimmungen der anderen Seite des Ländlichen hin – im Kontext der hier angesprochenen Stadt/Land-Unterscheidung also des Städtischen. Und je strikter und trennender die Grenzziehung zwischen Stadt und Land, desto stärker und vehementer wird dann einem perzipierten Mangel oder einer Kritik an den aktuellen urbanen gesellschaftlichen Raumverhältnissen Ausdruck verliehen. Die hier auffindbaren Raumsemantiken des Ländlichen würden somit das markieren und artikulieren, was in der Stadt und den durch sie hervorgebrachten gesellschaftlichen Raumverhältnissen absent ist, was ihnen fehlt.⁴⁵

4 Fazit: Von Klassikern der Sozialgeographie zur Zukunftsfrage gesellschaftlicher Raumverhältnisse

Man mag zu diesem Revival einer Figur, die die alte und klassische Vorstellung eines naturnahen, einfachen und sozial harmonischen Ländlichen reaktiviert und propagiert, stehen wie man will. Man kann der Figur durchaus eine rückwärtsgewandte Sehnsucht nach besseren Räumen und Orten attestieren⁴⁶ oder sie ganz einfach, wie es bei den Landzeitschriften wohl auch nicht gänzlich falsch ist, als verkitscht und oberflächlich bezeichnen. Und doch kann man in ihnen auch Hinweise auf eine tiefere, oft wohl nur diffus gefühlte und erfahrene Kritik erkennen, die unter den heutigen beschleunigten und fluiden gesell-

⁴³ Vgl. White (2008, 4f).

⁴⁴ Shields (1991, 199).

⁴⁵ Vgl. Redepenning (2011).

⁴⁶ Siehe zum »guten Leben« auch Rössel (2014).

schaftlichen Raumverhältnissen nicht unplausibel ist. Denn diese Kritik (die über das ländliche Idyll artikuliert wird) verweist in letzter Konsequenz auf das Leben in der Stadt und auf die Ökologie der Stadt als heute bekanntlich dominierendes gesellschaftliches Raumverhältnis und als die andere, aber doch verbundene Seite des Ländlichen. Insofern vermag die heutige urbane Gesellschaft über diese antiquiert und veraltet erscheinenden Bilder zum idyllischen Ländlichen einiges über sich und ihre interne Verfasstheit (ihre Defizite, ihre Unfertigkeiten, ihre Sehnsüchte etc.) zu lernen.

Derartige Angebote zur weiteren Reflexion und damit auch der Selbstbeobachtung heutiger urbaner und ruraler Gesellschaften bereiten auf die Frage vor, wie wir künftig in räumlicher Hinsicht leben wollen. Sie verweisen auf die Organisation zukünftiger gesellschaftlicher Raumverhältnisse. Gerade dann, wenn sich unsere Zukunft in der dominierenden Siedlungsform Stadt abspielen wird, wäre doch zu fragen, welche Attribute, die wir mit städtischen oder ländlichen Orten verbinden, zur Gestaltung unserer räumlichen Lebensumwelten genutzt werden sollen.

Die Vereinten Nationen betonen bei der Beantwortung dieser normativen Frage, dass die Stadt aufgrund ihrer Dichte zahlreiche komparative Vorteile gegenüber dem Land hat.⁴⁷ In globaler Sicht sind dies die durchschnittlich besseren Zugänge zu technischen, sozialen und gesundheitlichen Infrastrukturen und eben eine, aufgrund der urbanen Dichte und des Massentransports, auch bessere ökologische Bilanz bezüglich der individuellen Mobilität. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, wenn Politik (man nehme nur die neue Kategorie des »urbanen Gebiets«, die nun ins Baugesetzbuch aufgenommen wurde) und Wissenschaft die Stadt oder städtische Agglomerationen immer häufiger als jene raumwirksame Lebensform identifizieren, in der die Ziele der Nachhaltigkeit (also des Ausgleichs heutiger sozialer, ökonomischer und ökologischer Ansprüche, um zukünftigen Generationen eine ähnliche Ressourcenvielfalt wie aktuell zu sichern) am effizientesten verwirklicht werden können.⁴⁸

Und in der Tat kann man feststellen, dass die Stadt aufgrund ihrer Eigenschaften von Dichte und Diversität gute Voraussetzungen hat, die Idee der Nachhaltigkeit umzusetzen und ihre Politiken an deren Maxi-

⁴⁷ Vgl. UN (2014).

⁴⁸ Vgl. auch Lévy (2011).

men zu orientieren. Dies gilt aus unserer Sicht insbesondere für die ökonomische und soziale Dimension der Nachhaltigkeit, wenn etwa Agglomerationsvorteile in ökonomischer Sicht genutzt werden oder wenn kulturelle Diversität und die sich daraus ergebenden Möglichkeiten als soziales Kapital nutzbar gemacht werden.

In der ganzen Diskussion ist jedoch über lange Zeit vergessen worden, dass eine Stadt nicht nur Dichte und Diversität braucht und dass diese beiden Faktoren auch nicht hinreichend die empirisch beobachtbaren Facetten des Raumtyps Stadt zu beschreiben vermögen. Städte, und genau das wäre die Interpretation des kritischen Aspekts der Renaissance der Neuen Ländlichkeit, brauchen auch grüne Infrastrukturen, kleinteilige und nicht-anonyme Nachbarschaften: also Elemente oder Inhalte der Raumsemantik des Ländlichen.

In diesem Sinne ist die räumliche Zukunft der Weltgesellschaft städtisch wie ländlich zugleich. Darin liegt die Chance, klug, räumlich wohl geordnet (selbst dies ist schwierig genug) und partizipativ Stadt und Land zusammen zu denken. Auch wenn diese Idee nicht neu ist, man denke nur an die Gartenstadtidee von Ebenezer Howard,⁴⁹ dann ist sie nur selten konsequent angedacht und noch seltener angegangen worden. Was lässt sich überhaupt aktuell an Ideen erkennen, dieses Zusammendenken zu konkretisieren?

Für das Land gehen solche Gedanken zumeist in Richtung Erhalt der Daseinsvorsorge, Ausbau der Breitbandversorgung vor Ort etc. – also mehr ein grundlegendes »Nachholen« oder »Bewahren« dessen, was in den meisten Städten längst Standard ist. Das strukturpolitische Instrument der Behördenverlagerung in Bayern ist eines der wenigen und prominentesten Beispiele, wie hier »Angleichung« hergestellt werden soll. Wir lassen offen, ob dieses »mehr desselben« ein gelungener Weg ist.⁵⁰

Ein weiterer recht interessanter Eindruck dessen, wie man Stadt und Land neu zusammen denken kann, findet sich im »Grünbuch Stadtgrün« des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB).⁵¹ Das Buch spricht sich dezidiert dafür aus, dass man die auf Städte zukommenden zentralen Herausforderungen (Migration in die Metropolen, soziale und räumliche Gerechtigkeit, Klimawandel und Ressourcenschutz) nur bewältigen kann, wenn man

⁴⁹ Vgl. Howard (1898).

⁵⁰ Vgl. Welzer (2013).

⁵¹ Vgl. BMUB (2015).

die Inhalte oder doch zumindest die Kerngedanken der klassischen Raumsemantik des Ländlichen in die Stadt hineinkopiert, speziell die Attribute Grün und Landwirtschaft in die Stadt bringt.⁵²

Es sind aus unserer Sicht drei zentrale Argumentationsstränge, die für eine Steigerung von »Grün in der Stadt« sprechen, sodass alle Dimensionen der Nachhaltigkeit angesprochen und Städte fit für die Postwachstumsgesellschaft gemacht werden:⁵³

1. Soziale Argumente: Stadtgrün kann als öffentlicher Raum neue Begegnungsstätten schaffen, seine Gestaltung und Pflege kann über Bürgerbeteiligung zu einem öffentlichen Thema gemacht werden. Das kann sich positiv auf die Identifikation mit einem Stadtteil auswirken. Überdies erlauben artenreiche Grünflächen, welche didaktisch lehrreich und innovativ aufbereitet sind (Stichwort: Bildung für nachhaltige Entwicklung) ein fußläufiges Naturerlebnis und können sinnvoll bereits früh zur (kindlichen) Umweltbildung beitragen. In diesem Zusammenhang ist auch der jüngst wieder verstärkt artikulierte Trend des Urbanen Gartenbaus (*Urban Gardening*) einzuordnen, der, neben Aspekten der lokalen Wertschöpfung und Selbstversorgung mit Lebensmitteln, auch als eine Möglichkeit der Gemeinschaftsbildung betrachtet werden kann.
2. Gesundheitsbezogene Argumente: Städtische Grünflächen weisen zahlreiche salutogene Ressourcen auf, d. h. Ressourcen, die für die Stärkung der gesellschaftlichen Gesundheit, des Wohlbefindens und der Lebensqualität förderlich sind. So führt u. a. der Aufenthalt in Grünflächen durch die geringere Lärmbelastung (Stichwort: Ruheoasen) zum Stressabbau und zur Steigerung des psychosozialen Wohlbefindens. Adli⁵⁴ weist hierauf in einer aktuellen Publikation hin, indem er verschiedene wissenschaftliche Studienergebnisse vorstellt, die eine direkte Abhängigkeit zwischen der Ausschüttung des Stresshormons Cortisol und der Größe der Siedlungsform belegen, Landbewohner zeigen hier eine höhere Resilienz vor belastenden Situationen als Stadtbewohner. Zugleich können Grünflächen durch ihre Eigenschaften – u. a. der Temperaturregulation, Absorption von CO₂ oder auch Grundwasseranreicherung – Umweltbelastungen entgegenwirken. Müßig zu erwähnen ist die Ermöglichungsfunktion

⁵² Siehe hier auch Opitz; Berges; Piorr und Krikser (2015, 341–358).

⁵³ Vgl. BMUB (2017).

⁵⁴ Adli (2017).

zur Ausübung körperlicher Aktivitäten. Grün in der Stadt trägt somit zum Erhalt und zur Steigerung von Fitness der urbanen Bevölkerung bei.

3. Ökonomische Argumente: Letztlich steigert Stadtgrün, u. a. aufgrund der oben genannten beiden Argumente (oder Aspekte), die Attraktivität von Städten, da das Grün als sogenannter weicher Standortfaktor zählt und als solcher im Zuge einer erhöhten Freizeitorientierung zunehmend an Bedeutung gewinnt (das Grün erzeugt geradezu eine hohe Lebensqualität und hohe Wohnqualität). Dies ist auch mit Blick auf den Wirtschaftsfaktor Tourismus nicht unwichtig, da sich Touristen einerseits in den Grünanlagen und Parks ausruhen und diese zu genutzten und belebten Flächen machen können. Andererseits dienen die Grünanlagen als Setting und Bühne für zahlreiche kultur- und manchmal auch rein auf das gemeinsame Feiern orientierte Events: Musikfestivals, Open-Air-Kino, Theater und Lesungen, aber auch Märkte und Volksfeste sind als Beispiele zu nennen. In dieser Konstellation können die Grünflächen einen Beitrag zur Steigerung der lokalen oder regionalen Wertschöpfung leisten.

Die Stadt Bamberg ist ganz gewiss nicht das schlechteste Beispiel, um zu zeigen, wie sich diese neue Stadt-Land-Konstellation andenken lässt, aber auch, wie schwierig es ist, sie sinnvoll zu pflegen und zu nutzen. Erkennbar ist dies an dem aktuell umfänglich wieder erstarkenden Interesse an der alten Tradition des Urbanen Gartenbaus in der Stadt. Projekte wie der Bamberger Sortengarten oder die interkulturellen oder Selbsterntegärten werden oftmals in Kooperation zwischen alternativen Bewegungen (etwa der Transition-Bewegung) und den traditionellen Erwerbsgärtnereien angestoßen und umgesetzt – ein innovatives Beispiel, wie sich eine Stadt zukunftsfit machen kann, wenn sie klassische Vorstellungen des Ländlichen nutzt, um ihre Resilienz gegenüber unkalkulierbaren äußeren Einflüssen zu erhöhen. Aber es ist auch nur ein erster Baustein auf einem langen Weg.

Bei allen dargelegten Vorteilen der städtischen Konstitution gilt es aus unserer Sicht jedoch den Fehler zu vermeiden, einzig die urbane Perspektive zu fokussieren und dabei das »eigentliche« Land weiter zu peripherisieren und zu marginalisieren. Denn neben den Herausforderungen städtischer Zukünfte geht es nicht zuletzt darum, den Fokus gleichwertig auch auf die Lebensverhältnisse und Lebenswelten in den ländlichen Regionen zu legen und diese in ihrer Vielfalt zu betrachten,

also in ihrer strukturellen Aufstellung: Denn hier findet man durchaus wachsende ländliche Regionen neben schrumpfenden; wirtschaftlich prosperierende Regionen neben schwachen ländlichen Regionen. Jene strukturschwachen Regionen, und eben nicht ›das Land‹ als Ganzes, gilt es besonders zu fördern und zu stabilisieren. Denn diese Regionen sind es, die aufgrund ihrer Peripherialität von zunehmender bzw. anhaltender demographischer und ökonomischer Schrumpfung betroffen sind, mit allen Auswirkungen für die zahlreichen, auch kulturellen Leistungen, die an den entsprechenden Orten dann nicht mehr erbracht werden können.

Hier zeigt sich die Herausforderung der Beantwortung der Frage, wie Stadt und Land aus sozialgeographischer Sicht zu unterscheiden sind. Zum einen löst sich die Grenze zwischen Stadt und Land auf – und dies v. a. in den wachsenden Stadtregionen um die Großstädte und Metropolen. Auf der anderen Seite zeigt sich, dass viele ländliche Gemeinden von diesen Prozessen und von allgemeinen Wohlstandssteigerungen abgekoppelt sind und sich einer ungewissen und auch nicht einfachen Zukunft stellen müssen: Ihre Abkopplung und Entmodernisierung hat vielfach schon begonnen.

Daneben lässt sich die Stadt/Land-Unterscheidung von einer raumsemantischen Seite betrachten. Hier vermag die Art und Weise, wie Ländlichkeit kommuniziert wird, auch als Kritik an den defizitären Seiten ihres Gegenteils, der Stadt, gelesen zu werden. Diese Ländlichkeit erlaubt andere Blicke auf das bis dato in seiner Passivfunktion weitgehend vernachlässigte »einfache und naturnahe Ländliche«. Dem passiven Ländlichen wird mit der Neuen Ländlichkeit ein neues und durchaus aktives Differenzierungsmoment zur Seite gestellt.

Dass hierin womöglich gar sog. *preadaptive advances*⁵⁵ gegenüber der Stadt gefunden werden können, zeigen u. a. zunehmende Bemühungen, Stadt und Land in planerischer Hinsicht zusammen zu denken.⁵⁶ So kann einer heute als Raumsemantik kommunizierten Vorstellung zu der Art und Weise, das Ländliche zu denken, durchaus die Aufgabe zukommen, eine Gestaltungsidee für die Zukunft darzustellen. Man kann dies als Verweis auf die potenzielle Wirkmächtigkeit von Semantiken lesen, überspitzt gesagt: Das Leben auf dem Land könnte sich (etwa in seiner Genügsamkeit, seiner Kleinteiligkeit, seinen Selbstversor-

⁵⁵ Luhmann (1997, 512).

⁵⁶ Vgl. u. a. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB) (2015): Grünbuch Stadtgrün.

gungsambitionen) als Schlüssel für das »gute« und »erfolgreiche« Gelingen städtischer Zukünfte erweisen. Deshalb gilt es bei der Ausgestaltung zukünftiger gesellschaftlicher Raumverhältnisse sowohl urbane wie rurale Belange zu berücksichtigen und ihnen Gehör zu schenken.

Literatur

- Adli, Mazda (2017): *Stress and the City. Warum Städte uns krank machen. Und warum sie trotzdem gut für uns sind.* München: C. Bertelsmann.
- Agnew, John (1996): *Time into space: the myth of ›backward‹ Italy in modern Europe.* In: *Time & Society*, 5 (1), 27–45.
- Baecker, Dirk (2004): *Miteinander leben, ohne sich zu kennen: Die Ökologie der Stadt.* In: *Soziale Systeme*, 10 (2), 257–272.
- Baumann, Christoph (2016): *Die Lust am Ländlichen – Zur Persistenz und Variation idyllischer Ländlichkeit.* In: *Informationen zur Raumentwicklung*, 2, 249–59.
- Bundesamt für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) (2012): *Raumordnungsbericht 2011*, Bonn.
- Bundesamt für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) (2005): *Raumordnungsbericht 2005*, Bonn.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB) (2015): *Grünbuch Stadtgrün*, Berlin.
- Burckhardt, Lucius (2008): *Warum ist Landschaft schön? Die Spaziergangswissenschaft.* 2. Aufl. Berlin: Schmitz.
- Christaller, Walter (1933): *Die zentralen Orte in Süddeutschland: eine ökonomisch-geographische Untersuchung über die Gesetzmäßigkeit der Verbreitung und Entwicklung der Siedlungen mit städtischen Funktionen.* Jena: Fischer.
- Christmann, Gabriela (2016): *Zur kommunikativen Konstruktion von Räumen.* In: *Zur Kommunikation von Räumen. Theoretische Konzepte und empirische Analysen*, hg. v. Gabriela Christmann, 7–25. Wiesbaden: Springer VS.
- Clifford, Sue; King, Angela (1993): *Local Distinctiveness. Place, particularity and identity.* London: Common Ground.
- Häußermann, Hartmut (2000): *Großstadt. Soziologische Stichworte.* 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Hahne, Ulf (2011): *Neue Ländlichkeit? Landleben im Wandel.* In: *Der Bürger im Staat*, 61 (1 und 2), 12–18.
- Halfacree, Keith (1993): *Locality and social representation: space, discourse and alternative definitions of the rural.* In: *Journal of Rural Studies*, 9 (1), 23–37.

- Heineberg, Heinz (2015): Stadtgeographie. 5. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Helbrecht, Ilse (2014): Urbanität und Ruralität. In: Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie, hg. v. Julia Lossau; Tim Freytag; Roland Lippuner, 167–181. Stuttgart: Ulmer.
- Holzer, Boris (2010): Netzwerke. 2. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Howard, Ebenezer (1898): To-morrow. A peaceful path to real reform. London: Routledge.
- Lévy, Jacques (2001): The City IS the Sustainable Development. In: Reading the City: Developing Urban Hermeneutics/Stadt lesen: Beiträge zu einer urbanen Hermeneutik, hg. v. Dieter Hassenpflug; Nico Giersig; Bernhard Strattmann, 103–111. Weimar: Verlag der Bauhaus-Universität.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1993): Identität – was oder wie? In: Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven, hg. v. Niklas Luhmann, 14–30. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Neu, Claudia (2016): Neue Ländlichkeit. Eine kritische Betrachtung. In: Land und Ländlichkeit. In: APuZ, 46–47, 04–09.
- Opitz, Ina; Berges, Regina; Piorr, Annette; Kriksler, Thomas (2015): Contributing to Food Security in Urban Areas. Differences between Urban Agriculture and Peri-Urban Agriculture in the Global North. In: Agriculture and Human Values, 33 (2), 341–358.
- Pahl, Raymond (1966): Rural-urban continuum. In: Sociologia Ruralis, 6 (3-4), 299–329.
- Redepenning, Marc (2015): Grenzen, Grenzziehungen und das Ländliche. Ein Versuch. In: Konstruktion und Kontrolle. Zur Raumordnung sozialer Systeme, hg. v. Pascal Goeke; Roland Lippuner; Johannes Wirths (Hrsg.), 75–93. Wiesbaden: Springer VS.
- Redepenning, Marc (2013): Neue Ländlichkeit. In: Europa – eine Geographie, hg. v. Hans Gebhard; Rüdiger Glaser; Sebastian Lentz, 412–414. Berlin/Heidelberg: Springer Spektrum.
- Redepenning, Marc (2011): Figuren des Ländlichen. Ein Beitrag zu einer Sozialgeographie der Grenzziehungen und Unterscheidungen [= Habilitationsschrift 2010]. Jena: Friedrich-Schiller Universität.
- Rössel, Julia (2014): Unterwegs zum guten Leben? Raumproduktionen durch Zugezogene in der Uckermark. Bielefeld: transcript.
- Shields, Rob (1991): Places on the margin. Alternative geographies of modernity, London: Routledge.

- Sieverts, Thomas (2000): Die verstädterte Landschaft, die verlandschaftete Stadt. Zu einem neuen Verhältnis von Stadt und Natur, in: *Wolkenkuckucksheim* 4/2 (1999). Verfügbar unter <http://www.cloud-cuckoo.net/openarchive/wolke/deu/Themen/992/Sieverts/sieverts.html> [12.08.2010].
- Sieverts, Thomas (2012): *Zwischenstadt. Zwischen Ort und Welt, Raum und Zeit, Stadt und Land*. 4. Aufl. Basel/Boston/Berlin: De Gruyter.
- Soja, Edward (2003): Writing the city spatially. In: *City*, 7 (3), 269–280.
- Soja, Edward (2000): *Postmetropolis. critical studies of cities and regions*. Oxford: Blackwell.
- Stichweh, Rudolf (2006): Zentrum/Peripherie-Differenzierungen und die Soziologie der Stadt. Europäische und globale Entwicklungen. In: *Die europäische Stadt im 20. Jahrhundert. Wahrnehmung – Entwicklung – Erosion*, hg. v. Klaus Tenfelde; Friedrich Lenger, 493–509. Köln/Weimar: Böhlau.
- United Nations (UN) (2014): *World Urbanization Prospects. The 2014 Revision*. New York.
- VDZ Verband Deutscher Zeitschriftenverleger: *Die Mediadaten der PZ-Verlage*. Verfügbar unter www.pz-online.de/?tab=analyse/ [12.12.2017].
- Weber, Max (1921): Die Stadt. In: *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, 47 (3), 621–772.
- Wells, Herbert George (1902): *Anticipations of the reaction of mechanical and scientific progress upon human life and thought*. London: Chapman & Hall.
- Welzer, Harald (2013): *Selbst denken. Eine Anleitung zum Widerstand*. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Werlen, Benno (2010): Epilog. Neue geographische Verhältnisse und die Zukunft der Gesellschaftlichkeit. In: *Gesellschaftliche Räumlichkeit. Bd. 2: Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeiten*, hg. v. Benno Werlen, 321–338. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- White, Harrison (2008): *Identity and control. How social formations emerge*. 2. Aufl. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Wirth, Louis (1938): Urbanism as a way of life. In: *The American Journal of Sociology*, 44 (1), 1–24.
- Williams, Raymond (1973): *The country and the city*. New York: Oxford University Press.

Folklore oder letzter Ernst?

Religion als kulturelles Phänomen

Thomas Wabel

Mit gutem Grund ließe sich fragen, ob Religion im Horizont von Fragen nach kultureller Bildung überhaupt einen Platz hat. Widerspricht es dem Phänomen Religion nicht, wenn es kulturalisiert wird? Und umgekehrt formuliert: Verlässt die Verbindlichkeit einer Religion, ihr Anspruch auf letztgültige Wahrheit nicht den Raum des Kulturellen, der sich doch durch größere Freiheit – fast möchte man sagen: Beliebigkeit – der Gestaltungsformen auszeichnet? *Ist* Religion ein kulturelles Phänomen? Einen ersten Zugang zu diesen Fragen sollen die nachfolgenden Definitionen der Begriffe »Kultur« und »Religion« ermöglichen.

1 »Kultur« und »Religion« – Vorschläge zur Definition

1.1 »Kultur«

Ohne hier auf die Problematik der Begriffsbestimmung eines Großbegriffs wie dem der Kultur näher eingehen zu können,¹ möchte ich folgende *Arbeitsdefinition* vorschlagen:

»Kultur ist ein zeichenhaft verfasstes Gefüge, das die Erstellung, Bearbeitung und Transformation von Ordnung ermöglicht.«²

Diese Definition enthält zwei voraussetzungsvolle Begriffe, die kurz zu erläutern sind.

(1) *Zeichen*: Der Begriff des Zeichens zielt auf die kulturell elementare Fähigkeit ab, *etwas als etwas sehen zu können*. Dort, wo ein Signifikationsverhältnis, nach dem *etwas für ein anderes steht*, »zur Konstitutionsbedingung des Gegenstands selbst gehört, wird die Sphäre der Kultur

¹ Siehe dazu bspw. Ort (2003, 19–38); Assmann, A. (2017).

² Zur Entwicklung und ausführlicher Begründung dieser Definition siehe Wabel (2010, 64ff).

erreicht«³. Es ist eine spezifisch menschliche Fähigkeit, das Reiz-Reaktions-Schema unterbrechen zu können, sich distanzierend auf einen Reiz zu beziehen und damit nach dessen Bedeutung fragen zu können. Sie zeigt sich in so banalen Zusammenhängen wie dem, das kochende Sprudeln des Wassers zum Anlass zu nehmen, das Frühstücksei hineinzugeben ebenso wie in dem ungleich komplexeren Vorgang des Lesens, der Zeichen auf dem Papier in sinnvolle Zusammenhänge überführt. Diese Fähigkeit zeigt sich aber auch darin, dass Menschen ein anderes Verhältnis zu dem gewinnen können, was in ihrem Leben geschieht, wenn sie sich dieses Geschehen in den Sprach- und Ausdrucksformen vergegenwärtigen, die einer Religion entstammen. In ihrem Leben verändert sich etwas, wenn sie *etwas als etwas* – das eigene Leben im Horizont von Gottes Handeln in der Welt – zu sehen beginnen.⁴

(2) *Ordnung*: Hier ist der elementare Vorgang der Ordnung von Welt gemeint, der es ermöglicht, die Welt als eigene Umwelt wahrzunehmen und sich in ihr orientierend zurechtzufinden. Entwicklungspsychologisch betrachtet, beginnt ein Mensch mit solchen elementaren Strukturierungsleistungen bald nach der Geburt und sie differenzieren sich dann zunehmend aus. Kulturwissenschaftlich betrachtet, bildet die Fähigkeit zum Erstellen »gelebter und gedachter Ordnungen« dauerhaft eine Schwelle zum Bereich der Kultur und der vernunftgesteuerten Lebensführung – mag auch die Grenze zum äußeren und inneren Chaos als dem Gegenbegriff des geordneten Kosmos immer wieder brüchig werden.⁵

Dieser Begriff der Ordnung hat eine Reihe von Implikationen:

³ Moxter (2000, 332f).

⁴ Über diese elementare Bestimmung hinaus soll der Zeichenbegriff für die hier verfolgten Zwecke nicht weiter systematisiert werden. So ist die Struktur, dass etwas als etwas gesehen wird, sinnvollerweise als dreistellig zu verstehen und umgreift dann neben dem, was für ein anderes steht und dem, wofür dieses steht, auch die Instanz, für die dieses eine für ein anderes steht. Einen besonders leistungsfähigen Ansatz dazu entwickelt Charles Sanders Peirce (1998 [1903, unveröffentlicht], 64). Für eine kulturtheoretische Anwendung dieses Zeichenbegriffs auf den Bereich der Religion siehe Wabel (2006, 261f). Ferner wäre der Begriff des Zeichens von dem des Symbols zu differenzieren (siehe klassisch dazu Langer (1969)). Eine ausgearbeitete Theorie religiöser Erfahrung, die auf der grundlegenden Struktur basiert, dass die Erfahrung des eigenen Lebens (Bedeutung für jemanden) in religiöser Artikulation innerhalb einer Interpretationsgemeinschaft (Bedeutung in Beziehung zu anderen Bedeutungen) eine besondere Bedeutung entwickelt (Bedeutung von etwas), entwickelt Jung (1999).

⁵ Vgl. Waldenfels (1987, 10ff).

- Eine Ordnung ist ebenso zu *finden* wie zu *erfinden*.⁶ Die von Menschen entwickelten Formen von Kultur sind immer ein Zusammenspiel von dem, was dem Menschen naturhaft vorgegeben (von ihm zu *finden*) ist und dem, was er als nicht festgestelltes Lebewesen, das nicht auf Instinkte festgelegt ist, frei entwickeln (*erfinden*) kann. Die Musik bietet ein prägnantes Beispiel: Dass sich durch Teilung einer schwingenden Saite in unterschiedliche Abstände Tonintervalle erzeugen lassen, die in ganzzahligen Frequenzverhältnissen zueinander stehen (1:2, 2:3, 3:4 usw.), ist ein zu *findender*, naturwissenschaftlich beschreibbarer Zusammenhang. Aus diesen Intervallen (Oktave, Quinte, Quarte usw.) Musik zu entwickeln, setzt voraus, diese aufgefundene Ordnung im *Erfinden* zu einer musikalischen Ordnung zu gestalten.
- Jede Ordnung ist damit verbunden, dass *bestimmte Zugangsweisen* gegenüber anderen *präferiert* werden. Unterschiedliche Perspektiven lassen sich daher nicht ohne weiteres ineinander überführen: Als Mann sehe ich die mich umgebende Wirklichkeit anders als als Frau; als Europäer⁷ nehme ich andere Dinge als gegeben hin, als wenn ich aus Zentralafrika stammte.⁸ Prozesse der Verständigung und der Selbstreflexion können zwar viel zur wechselseitigen Perspektivübernahme beitragen. Ganz zum Verschwinden bringen sie solche Asymmetrien des Erkennens aber nicht.
- Jede Errichtung von Ordnung ist mit Prozessen der *Selbst- und Fremdadbegrenzung* verbunden. Das eigene Empfinden kultureller Identität impliziert immer die Abgrenzung von anderen Kulturen – auch dann, wenn eine solche Abgrenzung nicht mit einer despektierlichen Haltung einhergeht.⁹ Das Empfinden, dass andere anders sind (verbunden mit einer stillschweigenden Befürwortung des eigenen Lebensstils), wird wohl jeden beschleichen, der größere Gruppen von Menschen eines anderen kulturellen Hintergrundes beobachtet und lässt sich auch dann nicht wegrationalisieren, wenn man

⁶ Vgl. Waldenfels (2013, 44).

⁷ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit verwende ich die männliche Bezeichnung von Personengruppen so, dass die weibliche Form jeweils mitgemeint ist. Eine Ausnahme bilden die Fälle, in denen es mir auf eine ausdrückliche Differenzierung der Geschlechter ankommt.

⁸ Vgl. Waldenfels (2013, 21f).

⁹ Vgl. Feige und Wabel (2008, 164). Unter Verweis auf Sherif und Wood Sherif (1966).

von der Bedeutung von Toleranz fürs gesellschaftliche Zusammenleben überzeugt ist.

- Die in der Erstellung kultureller Ordnung erreichten Ordnungsgestalten sind durch ein Ineinander von *Institution* und *Imagination* gekennzeichnet. Deshalb wäre eine rein funktionale Betrachtung gesellschaftlicher Institutionen einseitig. Institutionen verleihen den Vorstellungen einer Gesellschaft über sich selbst Ausdruck – sie zeugen von einem »gesellschaftlichen Imaginären«, das ihnen ebenso zugrunde liegt wie es die Entwicklung einer Gesellschaft über bestehende Institutionen hinaus vorantreiben kann.¹⁰ Institutionen sind auf dieses imaginäre Element angewiesen. Die Ehe ließe sich nur schwer als eine Ordnung des Zusammenlebens aufrechterhalten, wenn die Entscheidung zu heiraten nicht mit Vorstellungen, Hoffnungen und Wünschen für das dauerhafte Zusammenleben mit *diesem* Partner verbunden wäre. In dem, was in einer Kultur jeweils vorfindlich ist, ist also stets zugleich ein »Überschuss an Sinn« mitgesetzt.

Diese Definition von »Kultur« hat zugegebenermaßen einen hohen Abstraktionsgrad. Dieser verhilft aber dazu, Religion als kulturelles Phänomen zu betrachten, obwohl (und im Wissen darum, dass) sich das Selbstverständnis partikularer Religionen der Einbeschreibung in einen übergreifenden Kulturbegriff notwendig widersetzt.¹¹ Anhand des hier vorausgesetzten Religionsbegriffs ist das zu erläutern.

1.2 »Religion«

Der Versuch, Religion zu definieren, sieht sich einem Dilemma gegenübergestellt. Denn die Bestimmung: »Das ist Religion«, kann – aufgrund welchen Kriteriums auch immer sie vorgenommen wird – jederzeit eine Negation eben dieses Kriteriums provozieren, die »genau dafür religiöse Qualität in Anspruch«¹² nimmt. Dies gilt für substantiell angelegte wie für funktional verstandene Definitionen von Religion gleichermaßen:

Ein *substantiell* gefasster Religionsbegriff verlegt sich auf eines oder mehrere inhaltliche Merkmale einer Wesensbestimmung des Religiösen (bspw. die Konzentration auf das Heil des Menschen, die Verehrung

¹⁰ Vgl. Castoriadis (1984 [1975], 225).

¹¹ Vgl. Wabel (2010, 66f).

¹² Luhmann (2000, 14). Ausführlicher für das Folgende siehe Wabel (2010, 40ff).

eines höheren Wesens, das Heilige, das Unbedingte, ...). Er ist deshalb zu eng, weil er fast immer auf Begriffe zurückgreift, die einer bestimmten Religion entlehnt und auf andere Religionen nicht anwendbar sind. Denn – in Entsprechung zu dem, was gerade für die präferierte Seite jeder Ordnung ausgeführt wurde – selbst die Unterscheidung religiös/nichtreligiös setzt eine bestimmte partikulare Perspektive voraus, ist also nicht so neutral, wie sie zu sein vermeint. Aber auch ein *funktionaler* Religionsbegriff ist zu eng gefasst gegenüber dem Reichtum der religiösen Traditionen, für die er Gültigkeit beansprucht. Wird Religion etwa mit Hermann Lübke als Kontingenzbewältigungspraxis bestimmt,¹³ so ist dieser Ansatz zwar gut geeignet, um Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Religionen aufzuzeigen oder um die spezifischen Leistungen des Systems Religion innerhalb anderer gesellschaftlicher Teilsysteme herauszustellen. Die Binnensicht der Anhänger einer Religion wird dabei aber gerade ausgeblendet. Damit unterläuft eine funktionale Religionstheorie ihre eigene Absicht: Die Funktion, die eine Religion für ihre Anhänger erfüllt, wird nicht aus der Analyse der Sprach- und Symbolwelt einer Religion erarbeitet, sondern den diese Religion Praktizierenden unterstellt.

Jeder Allgemeinbegriff von Religion wird deshalb daran krank, dass er das, was gerade das Besondere einer religiösen Weltsicht ausmacht, nicht erfassen kann. Denn diese Weltsicht ist an den Vollzug in Sprach- und Symbolformen einer bestimmten Tradition gebunden und lässt sich nicht abgelöst von diesen zur Sprache bringen.

Eine dem Phänomen gemäße Definition von Religion wird also die *religiöse Selbstdeutungsperspektive* zu berücksichtigen haben. Wie der Religionswissenschaftler Theo Sundermeier formuliert, gilt es, »Religion aus der Perspektive derer zu sehen, die in ihr leben und von ihr bestimmt werden«¹⁴. Diese Bedingung erfüllt die *formale* Beschreibung von Religion als Kommunikation, die der Soziologe Niklas Luhmann entwickelt: »Man kann sagen, dass eine Kommunikation immer dann religiös [ist], wenn sie Immanentes unter dem Gesichtspunkt der Transzendenz betrachtet«¹⁵.

Dieser Vorschlag für eine analytische Erfassung von Religion ist – ungeachtet der implizit religionskritischen Agenda Luhmanns – sensibel für eine Besonderheit religiöser Erfahrung: Religiöse Erfahrung ist

¹³ Vgl. Lübke (2004).

¹⁴ Sundermeier (1999, 27).

¹⁵ Luhmann (2000, 77).

dadurch unterschieden von anderen Arten der Erfahrung, dass sie sich – nach dem Selbstverständnis derjenigen, die eine Religion praktizieren – nicht auf das (geistige) Tun des Menschen zurückführen lässt. Die asymmetrische binäre Codierung von Immanenz und Transzendenz bringt das zum Ausdruck:¹⁶ Als gänzlich anders gegenüber allem Irdischen überschreitet und umgreift die Unterscheidung von Immanenz und Transzendenz alle Unterscheidungen, die hinsichtlich menschlich feststellbarer Kriterien (etwa zur Bestimmung von »Religion«) getroffen werden können. Wer sich zu Gott dem Schöpfer bekennt, betrachtet die Welt unter dem Gesichtspunkt ihrer Erschaffung durch Gott – er versteht die Welt und sein eigenes Leben als verdankt. Das impliziert nicht eine krude, vorwissenschaftliche Theorie der Weltentstehung, sondern bringt eine Überzeugung über das Bewahrtsein des eigenen Lebens und einer sinnvollen, dem Menschen angemessenen und sein eigenes Tun heilvoll begrenzenden *Ordnung der Welt* zum Ausdruck. Als ein solcher Vorgang der Ordnung von Welt ist Religion ist somit auch ein kulturelles Phänomen – ohne dass dies dem Selbstverständnis eines religiösen Menschen widersprechen müsste.

Diese Grundeinsicht kommt auch in der Definition von »Religion als einem kulturellen System« des amerikanischen Ethnologen und Kulturanthropologen Clifford Geertz zum Ausdruck:

»A religion is (1) a system of symbols which acts to (2) establish powerful, pervasive, and long-lasting moods and motivations in men by (3) formulating conceptions of a general order of existence and (4) clothing these conceptions with such an aura of facticity that (5) the moods and motivations seem uniquely realistic«¹⁷.

Neben dem unter (3) genannten Aspekt kultureller Ordnung ist hier die Aura der Faktizität (4) wichtig, die religiöse Riten und Symbole umgibt. Weil diese zwar von Menschen vollzogen und verwaltet werden, aber – nach religiösem Selbstverständnis – nicht durch Menschen, sondern durch eine göttliche Instanz eingesetzt sind, kommt ihnen innerhalb religiösen Glaubens Faktizität zu.

Am Beispiel des lutherischen Abendmahlsverständnisses lässt sich das erläutern: Wer das Abendmahl empfängt, sieht wie alle anderen auch, dass es sich dabei um Brot und Wein handelt. Gleichzeitig empfängt er im Glauben Leib und Blut Christi, denn er vertraut der Zusage, dass sich in dem, was hier geschieht, Gott ganz zugunsten des Men-

¹⁶ Für eine ausführlichere Analyse dieser Figur siehe Wabel (2014, 82ff).

¹⁷ Geertz (1973, 90).

schen hingibt. Darum bleibt es, was die Wirkung des Abendmahls angeht, nicht bei Brot und Wein:

»Essen und trinken tut's freilich nicht sondern die Worte, so da stehen: ›für euch gegeben und vergossen zur Vergebung der Sünden‹ [...]. Und wer denselbigen Worten glaubt, der hat, was sie sagen und wie sie lauten, nämlich Vergebung der Sünden«¹⁸.

Hier wird deutlich, dass religiöser Glaube nicht einfach die alltägliche Wirklichkeit und ihre Wahrnehmung aufhebt, als gelte auf einmal etwas völlig anderes. Religiöser Glaube ist weder Zauberei noch illusorische Verblendung. Die andersartige Faktizität, die der Glaube unter Berufung auf göttliche Autorität erschließt, beruht darauf, die gleiche Wirklichkeit wahrzunehmen wie alle anderen Menschen auch – diese Wirklichkeit aber auf andere Weise, gleichsam in einem anderen Licht wahrzunehmen, nämlich so, dass sie Neues und Anderes über den Menschen und sein Leben erschließt, als es die Alltagswahrnehmung könnte. Unter Bezug auf die obige zeichentheoretische Definition von »Kultur« formuliert: Der Glaubende, der am Abendmahl teilnimmt, nimmt *etwas als etwas* wahr: Brot und Wein als Leib und Blut Christi, sein eigenes Essen und Trinken als Teilhabe an einer durch Gott gestifteten Gemeinschaft.

Diese vorangestellten Definitionen von »Kultur« und »Religion« haben eines längeren Anmarschweges bedurft. Dieser Weg sollte sich aber gelohnt haben, denn er ermöglicht jetzt, sich auf informierte Weise zu einigen weitverbreiteten Ansichten über Religion zu verhalten, die im Folgenden exemplarisch herausgegriffen werden.

2 Sechs verbreitete Ansichten über Religion – und was an ihnen dran ist

Mit den nachfolgenden, hier Schülerklausuren entnommenen Auffassungen über das, was Religion ist und will, werden Religionslehrerinnen und Religionslehrer nicht selten seitens der Schülerinnen und Schüler, der Eltern und der Öffentlichkeit konfrontiert – manchmal ausdrücklich, oft aber nur implizit. Die Auffassungen, die hier zum Ausdruck kommen, sind hier idealtypisch wiedergegeben, sind mir selbst aber in dieser und ähnlicher Form tatsächlich begegnet. Sie prä-

¹⁸ Luther (1910b [1529], WA 30/1, 261,5–14). Die frühneuhochdeutschen Zitate Luthers werden in Orthographie und teilweise auch behutsam lexikalisch an das gegenwärtige Hochdeutsch angeglichen.

gen auch das Religionsverständnis derjenigen, die als angehende Lehrerinnen und Lehrer Fächerkombinationen mit oder ohne Theologie studieren. Insofern sind sie auch hochschuldidaktisch relevant. Schließlich bringen diese Auffassungen auch Aspekte des kulturellen Selbstverständnisses einer Gesellschaft zum Ausdruck. In einer Situation, in der über den gesellschaftlichen Stellenwert von Religion wieder kontrovers diskutiert wird, wird die Auseinandersetzung mit diesen Auffassungen, die die Debatte vielfach unerschwellig mitprägen, wichtig über den Kontext der Lehrerausbildung hinaus.

2.1 »Der eine glaubt dies, der andere das – letztlich muss das jeder für sich selbst entscheiden.«

Diese Auffassung ist nicht ganz falsch – aber auch nicht ganz richtig. Nicht ganz falsch ist diese Auffassung zum einen aus *theologischen* Gründen. Tatsächlich ist religiöser Glaube *unvertretbar subjektiv*. Der im Neuen Testament 243mal belegte Begriff *pistis* – meist übersetzt als »Glaube«, in der Wortbedeutung eigentlich »Treue (zu Gott)«¹⁹ – wird in der reformatorischen Theologie zu einem Zentralbegriff für die (von Gott selbst bewirkte) vertrauensvolle Anerkennung Gottes durch den Menschen. Eine breite Wirkung hat die Formulierung aus Luthers Katechismus entfaltet:

»Einen Gott haben« [...] ist ihm von Herzen vertrauen und glauben; wie ich oft gesagt habe, daß allein das Vertrauen und Glauben des Herzens beide macht: Gott und Abgott. Ist der Glaube und das Vertrauen recht, so ist auch dein Gott recht, und umgekehrt, wo das Vertrauen falsch und unrecht ist, da ist auch der rechte Gott nicht. Denn die zwei gehören zuhaufe [= zusammen], Glaube und Gott. Worauf du nun [...] dein Herz hängst und verläßt, das ist eigentlich dein Gott«²⁰.

Deutlich wird hier das für den Glauben charakteristische Zusammenspiel zwischen einer anthropologischen Größe, die mit einer innersten Dimension der Persönlichkeit verbunden ist (der Sitz im »Herzen« des Menschen) und der überindividuellen Dimension des biblischen Gottesbegriffs.

Nicht ganz falsch ist diese Auffassung sodann aus *verfassungsrechtlichen* Gründen. Die Ausübung von Religion darf dem Grundgesetz der Bundesrepublik zufolge keinem Zwang unterliegen. Dabei umfassen Art. 4f. GG die Aspekte positiver (Freiheit *zur* Ausübung der eigenen

¹⁹ Haacker (1984, 291f).

²⁰ Luther (1910a [1529], WA 30/1, 133,1ff).

Religion) und negativer Religionsfreiheit (Freiheit *vom* Zwang, sich einer bestimmten Religion anzuschließen). Dies impliziert Toleranz in Fragen der Religion. Vielfach wird aber dabei »Toleranz« mit »Beliebigkeit« verwechselt, als sei alles gleichermaßen gültig und insofern gleichgültig – und das bringt uns dazu, warum die hier diskutierte Auffassung nicht ganz richtig ist.

Nicht ganz richtig ist der genannte Satz, weil eine religiöse Überzeugung nicht beliebig ist, sondern überindividuelle Verbindlichkeit beansprucht. Es macht einen Unterschied ums Ganze, einem religiösen Glauben anzugehören oder nicht. Der Philosoph Ludwig Wittgenstein hat das so formuliert: »[W]hat you might call an unshakeable belief [...] will show by regulating for all in [a believer's] life.«²¹. Dieser umgreifende Aspekt höchster Verbindlichkeit und letzten Ernstes ist religiösem Glauben aufgrund der eingangs aufgewiesenen Perspektive religiöser Selbstdeutung eigen. Religion lebt davon, eben *nicht* auf die individuelle Wahl eines Menschen rückführbar zu sein. Auch der christliche Glaube ist seinem Selbstverständnis nach keine menschliche Entscheidung, sondern durch Gott ermöglicht (Mk 9,24). Das gilt nicht nur in der Perspektive christlichen Glaubens selbst, sondern, wie eingangs gezeigt, auch in religionstheoretischer Perspektive: Wäre der Glaube an Gott allein auf die individuelle Entscheidung eines Menschen zurückzuführen, so wäre in ihm der Mensch nicht »unter dem Gesichtspunkt der Transzendenz« (Luhmann) erkennbar.

2.2 »Religion – gut und schön für den, der dran glaubt. Wer den christlichen Glauben aber nicht teilt, für den ist Religion als Schulfach irrelevant.«

Diese Auffassung ist falsch – und zwar aus 1. kulturellen, 2. rechtlichen und 3. bildungstheoretischen Gründen.

(1) *Kulturelle Gründe*: Es gibt Texte, denen eine gesamtgesellschaftliche Bedeutung als »kulturelle Texte« zukommt. Diese Texte »bestimmen Identität und Kohärenz einer Gesellschaft. Sie strukturieren die Sinnwelt, innerhalb derer sie sich verständigt, und [ihr] Bewusstsein von Einheit, Zusammengehörigkeit und Eigenart«²². Zu solchen Texten, die das »kulturelle Gedächtnis«²³ einer Gesellschaft prägen, gehören in

²¹ Wittgenstein (1966, 53f).

²² Assmann (1995, 10).

²³ Assmann (2013a).

unserem Kulturkreis die jüdisch-christlichen Überlieferungen. Ohne eine zumindest elementare Kenntnis zentraler Bestandteile dieser Überlieferung sind – unabhängig von deren Aneignung in religiöser Überzeugung – wesentliche Erzeugnisse aus Kunst, Literatur, Musik, Film bis hin zur Werbung (in Europa und weit darüber hinaus) schlicht nicht verständlich.²⁴ Diese Kenntnis zu fordern und zu befördern, ist nicht zuletzt einer der Gründe, warum es sich lohnt, Religion auch als kulturelles Phänomen zu betrachten.

(2) *Rechtliche Gründe*: Auch in rechtlicher Hinsicht kommt den Religionen in der Bundesrepublik eine herausgehobene Stellung zu. Das zeigt sich u. a. in der grundgesetzlich verankerten Stellung des konfessionellen Religionsunterrichts:

»Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.« (Art. 7 Abs. 3 GG)

Hierin drückt sich das deutsche Modell einer Kooperation von Kirche und Staat aus, das auf eine bewusste Begrenzung staatlicher Gewalt zielt. Aufgrund der historischen Erfahrung des »Dritten Reichs« soll jedem weltanschaulichen Anspruch des Staates gewehrt werden. Diese Sonderstellung der Religion betrifft faktisch meist die römisch-katholische und die evangelische Konfession, ist aber grundsätzlich für jede Religion offen, die nach Mitgliederzahl und Verfassung ein dauerhafter Ansprechpartner des Staates sein kann.²⁵ Insofern ist die Ermöglichung konfessionellen schulischen Religionsunterrichts ein wesentliches Merkmal des *politischen* und *rechtlchen* Selbstverständnisses des deutschen Staates.

(3) *Bildungstheoretische Gründe*: Eine Konsequenz der staatlichen und kirchlichen Zusammenarbeit im konfessionellen Religionsunterricht als ordentlichem Lehrfach ist, dass dieser Unterricht über eine bloße Religionskunde, die über unterschiedliche Religionen informiert, hinausgeht. Zugleich aber ist schulischer Religionsunterricht kein Feld für Missionsarbeit und auch keine Einübung in Glaubenspraxis. Vielmehr

²⁴ Das spricht freilich nicht dagegen, etwa im Blick auf die europäische Religionsgeschichte auch Aspekte des Islam zum kulturellen Erbe des sogenannten »christlichen Abendlandes« zu zählen.

²⁵ Bundesministerium des Innern: http://www.bmi.bund.de/PERS/DE/Themen/Informationen/Religionsgemeinschaften/religionsgemeinschaften_node.html [01.12.2017].

geht es im Sonderraum Schule darum, Religion als eine Möglichkeit zu erproben – nicht nur, was den Inhalt einer religiösen Weltdeutung ausmacht, sondern auch, welchen Unterschied es für das Verständnis des eigenen Lebens machen könnte, dieser Religion anzugehören. Hier bietet der schulische Religionsunterricht die außergewöhnliche Chance, die Implikationen eines religiösen Glaubens zu erkunden, ohne diesen Glauben notwendig zu teilen.²⁶

Eine solche Erkundung eröffnet einen Möglichkeitsraum, der sonst unentdeckt und unausgeschöpft bliebe. Auch und gerade aus der Perspektive kultureller Bildung wäre es daher ein Angriff auf Bildungsprozesse, würde der konfessionelle (bzw. konfessionell-kooperative²⁷) Religionsunterricht in Frage gestellt.

2.3 »Religiöse Inhalte und Gebräuche können eine Zumutung darstellen und haben im öffentlichen Raum der Schule nichts verloren.«

Diese Auffassung ist zumindest teilweise richtig. Tatsächlich wird um die Berechtigung religiöser Symbolik im öffentlichen Raum auf juristischer Ebene gestritten. Und tatsächlich stellt das Kreuz als zentrales Symbol des Christentums eine besondere Zumutung dar – die freilich spezifisch religiös qualifiziert ist.

In ländlichen Gegenden des süddeutschen Raumes gehört es fast schon zum gewohnten Landschaftsbild – ein Kruzifix am Wegesrand. Ein Blick auf die frühe christliche Kunstgeschichte enthüllt, was durch die kulturelle Gewöhnung an diesen Anblick heute meist in den Hintergrund getreten ist: die Brutalität der Hinrichtung am Kreuz. Die vermutlich älteste Darstellung des gekreuzigten Christus trägt einen Eselskopf und ist als Verhöhnung gedacht – das sogenannte Spottkreuz vom Palatin, ein Graffito aus dem dritten Jahrhundert mit der griechischen Aufschrift »Alexamenos betet [seinen] Gott an«²⁸. Bis die Kreuzesdarstellung auch innerhalb des Christentums Platz fand, dauerte es noch ein-

²⁶ Dieses besondere Verhältnis von Innen- und Außenrelation im Verhältnis zur Religion wird in einer Vielzahl religionsdidaktischer Konzepte reflektiert. Wie hier die Dimensionen von Information und Zugehörigkeit auf faszinierende, manchmal aber problematische Weise ineinandergreifen können, zeigen insbesondere das Konzept der »Begehung« eines fremden Terrains in der Auseinandersetzung mit Religion (vgl. Bizer (1995)) oder die inszenierende Darstellung religiöser Vollzüge im Unterricht (Klie (2003, 448)).

²⁷ Siehe dazu Kuld (2009); Pemsel-Maier (2014, 27–37); Lindner u. a. (2017, 67–69).

²⁸ Zu sehen bspw. unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_griechischer_Phrasen/Iota#/media/File:Christparody.jpg [01.05.2017].

mal zweihundert Jahre; und auch dann betonten die Darstellungen zunächst weniger die Qualen des Hingerichteten, sondern enthielten in dessen aufrechten Haltung schon den Hinweis auf die Auferstehung.²⁹ Die drastische Darstellung des von Wunden übersäten Leichnams Jesu Christi auf Mathias Grünewalds »Isenheimer Altar« (1505–16) ist also das Ergebnis einer langen kunstgeschichtlichen Entwicklung.

Diese Entwicklung steht aber durchaus in Übereinstimmung mit den ältesten Dokumenten des Christentums und deren Rezeption in der Theologiegeschichte. Als »Torheit« (*mōria*) und »Skandal« (*skandalon*) bezeichnet Paulus die Wirkung, die die Rede vom gekreuzigten Christus auf nichtchristliche Ohren haben muss (1 Kor 1,23). Anders also, als die folkloristische Anmutung des Kruzifixus am Weg oder im »Herrgottswinkel« ahnen lässt, steht das Kreuz für eine pointierte und sehr voraussetzungsvolle theologische Aussage. Gott wird, wie Martin Luther einmal formuliert hat »unter seinem Gegenteil«³⁰ erfahrbar – im Leiden und Sterben eines Menschen.

So ist es nicht verwunderlich, dass ein besorgter Vater gegen die Verwendung des Kruzifixus in den Räumen der staatlichen Schulen in Bayern unter Berufung auf die negative Religionsfreiheit geklagt hat. Den Anblick eines »männlichen Leichnams« wolle er seinen Kindern ersparen.³¹ Das Bundesverfassungsgericht entschied 1995 unter Verweis auf Art. 4,1 GG zugunsten des Klägers. Ein entsprechender Passus aus der bayerischen Volksschulordnung sei grundgesetzwidrig.

Die bayerische Neuregelung trägt dem Rechnung, tut dies allerdings in einer Weise, die das Kreuz vom religiösen Symbol zum Kulturfaktor umdeutet:

»Angesichts der geschichtlichen und kulturellen Prägung Bayerns wird in jedem Klassenraum ein Kreuz angebracht. Damit kommt der Wille zum Ausdruck, die obersten Bildungsziele der Verfassung auf der Grundlage christlicher und abendländischer Werte unter Wahrung der Glaubensfreiheit zu verwirklichen. Wird der Anbringung des Kreuzes aus ernsthaften und einsehbaren Gründen des Glaubens oder der Weltanschauung durch die Erziehungsberechtigten widersprochen, versucht der Schulleiter eine gütliche Einigung. Gelingt die Einigung nicht, hat er nach Unterrichtung des Schulamtes für den Einzelfall eine Regelung zu treffen, welche die Glaubensfreiheit des Widersprechenden achtet und die religiösen und

²⁹ Vgl. Beutler (1992, 39ff).

³⁰ Luther (1908, WA 18, 633,7–14).

³¹ Zum Hintergrund siehe Schieder (2002, 177f).

weltanschaulichen Überzeugungen aller in der Klasse Betroffenen zu einem gerechten Ausgleich bringt [...].«³²

Das Kreuz wird hier als Indikator einer kulturellen Prägung verstanden, und damit gleichsam folkloristisch relativiert; Inhalte konfessioneller Religion werden so in den Kontext von Zivilreligion und Werteerziehung transformiert. In ähnlicher Weise haben in der Diskussion, die dem Karlsruher Urteil folgte, auch die Befürworter eines Kruzifix in den Klassenräumen dessen spezifisch religiöse Bedeutung heruntergespielt und es als Ausdruck kultureller Prägung verstanden – was freilich zu einer paradoxen Lage geführt hat, dass gerade die Bevölkerungsteile, denen am religiösen Gehalt des Symbols liegt, diesem Symbol zur Wahrung seines religiösen Gehalts einen folkloristischen Anstrich verliehen.³³

2.4 »Angesichts der Veränderungen in unserer religiösen Landschaft ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler etwas über fremde Religionen lernen.«

Dieser Forderung ist zuzustimmen – aber in einem anderen Sinne, als es vermutlich von denen erwartet wird, die diese Forderung erheben. Denn lediglich andere Religionen und ihre Inhalte zum Unterrichtsgegenstand zu machen (wie das in manchen Schulbüchern geschieht), kann genau den gegenteiligen Effekt haben: Wer eine fremde Kultur oder eine fremde Religion *als fremde* thematisiert, steht in der Gefahr, die Herausforderung zu verharmlosen, die das Fremde für das Eigene darstellt. Der schon zitierte Philosoph Bernhard Waldenfels erläutert das in verschiedenen Werken, die eine *Phänomenologie des Fremden* umreißen.

»Würde man das Fremde als ein Spezialthema behandeln, so hätte man es von vornherein verfehlt. Man würde von einem Bereich des Vertrauten und Bekannten ausgehen, und wenn alles gutgeht, würde man ebendorthin zurückkehren«³⁴.

»Fremd« ist etwas nicht absolut, so dass man es als »das Fremde« behandeln könnte. Fremd ist etwas immer nur in Bezug auf jemanden, dem etwas fremd ist. Dabei ist es kennzeichnend für die Begegnung mit dem, was fremdartig erscheint, dass es oft schwer ist, festzumachen,

³² Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen im Freistaat Bayern, Fassung vom 31.05.2000, § 7 Abs. 3: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG-7> [12.05.2017].

³³ Vgl. Schieder (2002, 178–186).

³⁴ Waldenfels (2006a, 7).

worin genau das Gefühl besteht, das das Fremde begleitet und das zwischen Bedrohlichem und Faszination schwankt.

Oft ist das, was als ›fremd‹ erscheint, »gar nicht *etwas* [...], das wir vorwegnehmen, erwarten, erfassen oder bestimmen können. Als etwas, als unbestimmtes X wäre es auf gewisse Weise bereits angeeignet, in Eigenes verwandelt, denn selbst wenn es noch unbestimmt wäre, so wäre es doch bestimmbar [...]. Das Fremde würde sich reduzieren auf noch nicht oder nicht mehr Bekanntes und Bewältigtes. [...] Das Fremde kündigt sich [vielmehr] an in Form einer Beunruhigung, eines ›je ne sais quoi‹³⁵.

Diese unbestimmte Beunruhigung wird – so mein Eindruck – gegenwärtig an der Debatte um unterschiedliche Formen der Verschleierung von Frauen besonders virulent. Woran liegt das? Auch in der Frage von Kopftuch und Verschleierung überlagern sich kulturelle und religiöse Faktoren. Dabei scheint mir, dass in der Begegnung mit einem fremden Anderen ein Konflikt mit dem Potential von Fremdheit innerhalb und mit der eigenen Kultur ausgetragen wird. »Das Fremde« lässt mich nicht unbeteiligt. Um das zu erläutern, ist vorbereitend ein Blick auf unterschiedliche Dimensionen des Fremden nötig, für deren Unterscheidung Waldenfels den eingangs schon zur Kennzeichnung des Kulturbegriffs herangezogenen Begriff der Ordnung ins Spiel bringt:³⁶

2.4.1 Dimensionen von Fremdheit

- Fremd kann etwas zum einen so sein, wie mir ein flüchtig bekannter Nachbar oder die Straßenpassantinnen fremd sind. Es handelt sich dann um eine »*alltägliche* Fremdheit«, die *innerhalb* einer bestimmten (das Fremde und das Eigene übergreifenden) Ordnung verbleibt.
- Ein fremdes Ritual oder ein fremder Festkalender dagegen können mich stärker irritieren, ebenso wie etwa ein Lächeln, das ich nicht verstehe, weil es auf anderen Gepflogenheiten beruht. Hier handelt es sich um »*strukturelle* Fremdheit«, die dadurch gekennzeichnet ist, dass sie *außerhalb* einer bestimmten, für mich gültigen Ordnung liegt.
- Schließlich kann etwas in der Weise fremd sein, dass »Lebensformen aufeinanderprallen [...], ohne dass eine übergreifende Ordnung den Übergang regelt«³⁷. Hier spricht Waldenfels von einer »*radikalen* Fremdheit«, die schon die bloße Möglichkeit des Verstehens in Frage stellt – eben weil es keine übergreifende Ordnung mehr gibt, in-

³⁵ Waldenfels (1997, 76f).

³⁶ Vgl. Waldenfels (1997, 35–37).

³⁷ Waldenfels (1997, 37).

nerhalb derer man sich einen Reim auf das Erlebte machen könnte. Dramatische Umbruchphänomene wie eine Revolution, aber auch die unerwartete religiöse Konversion eines Menschen, von dem man das nicht erwartet hat, gehören dazu.

Wichtig ist bei dieser Unterscheidung zu beachten, dass die hier vorgestellten Dimensionen als idealtypische zu verstehen sind. Ein und dieselbe Begegnung kann auf unterschiedliche Weise als fremd erscheinen. In jedem Fall aber gilt: Auch das radikal Fremde ist nicht absolut fremd. Denn »alles Außer-ordentliche bleibt bezogen auf bestimmte Ordnungen, über die es hinausgeht. [...] [Auch] [d]as radikal Fremde läßt sich nur fassen als Überschuß, als Exzeß, der einen bestehenden Sinnhorizont überschreitet«³⁸.

Warum aber kann das Fremde in der genannten Weise sowohl als faszinierend als auch als bedrohlich erscheinen? Auch hier hilft ein vorbereitender Blick auf Waldenfels' phänomenologische Betrachtung. Das (mir) Fremde ist gewissermaßen die Kehrseite der (eigenen) Ordnung, bleibt aber auf diese bezogen. Jede kulturelle Ordnung schließt stets anderes aus, das nicht zu dieser Ordnung gehört. Insofern stellt jede Ordnung nicht nur ein stabilisierendes Moment dar – ihr wohnt auch ein labilisierendes Moment inne. Ordnung ist *Ordnung im Zwielicht*³⁹, begleitet vom Schatten des ausgeschlossenen Anderen.

Das, was als Fremdes ausgeschlossen wird, existiert nicht einfach neben dem Eigenen her, so dass es in sicherer Entfernung hin und wieder betrachtet werden kann, ansonsten aber außen vor bleibt – etwa so, wie wenn ich ein »Museum der Weltkulturen«⁴⁰ betreten oder auch nur daran vorbeigehen kann. Das Eigene ist stets auch bezogen auf das, was als Möglichkeit ausgeschlossen wurde. In diesem Sinne gewinnt »Fremdheit« ihre Bedeutung als *phänomenologische* Kategorie. Es geht nicht um (vermeintliche) Fremdheit schlechthin; die Erfahrung von Fremdheit stellt sich gerade im Transzendieren des Eigenen ein.

³⁸ Waldenfels (1997, 37).

³⁹ Vgl. Waldenfels (1987).

⁴⁰ Dass die ältere Bezeichnung »Völkerkundemuseum« jetzt vielfach durch den Begriff »Museum der Weltkulturen« (so etwa die Bezeichnung in Frankfurt a. M.) ersetzt ist, ist Indiz für einen geänderten Umgang mit kultureller Fremdheit – weg von der Vorstellung vermeintlich isoliert zu betrachtender »Völker« und hin zu einem Kulturbegriff, der die eigene Kultur umgreift und dadurch relativiert.

2.4.2 Kopftuch und Schleier in rechtlicher Sicht

Ein aktuelles Beispiel, das den von Waldenfels aufgewiesenen Zusammenhang zu illustrieren vermag, stammt aus der Feder des bayerischen Justizministers. In einem Artikel für die die »Frankfurter Allgemeine Zeitung« fordert Winfried Bausback, die Religionsfreiheit neu zu denken. Kopftuch, Niqab und Burka sieht er gleichermaßen als Indizien für »wachsende[] Parallelgesellschaften«, in denen »grundgesetzkonträre Werte und patriarchalisch-archaische Traditionen gelebt« werden.⁴¹ Angesichts dessen sei es »ein legitimes Ziel [...], unsere offene Kommunikation zu schützen« und die Religionsfreiheit, auf die sich die Kopftuchträgerinnen berufen, einzuschränken. Gerade im Blick darauf, dass »Islamisten die Religion als Schutzmantel für ihre politischen Zwecke missbrauchen«, dürften »die Gleichberechtigung von Mann und Frau« und »die negative Religionsfreiheit anderer, die mit einer solchen Glaubensbekundung nicht konfrontiert werden wollen«, nicht dadurch ausgehebelt werden, dass »die Bekleidung [...] zur Religionsausübung erklärt« werde.⁴²

Wie in juristischer Sicht die Güterabwägung, die der Justizminister einfordert – das Grundrecht der positiven Religionsfreiheit auf der einen Seite, die Interessen des Staates etwa an der Identifizierbarkeit seiner Bürgerinnen und Bürger auf der anderen –, zu gestalten ist, wird auf internationaler Ebene ebenso kontrovers diskutiert wie auf der Ebene der Bundesländer. So ist es in Frankreich Schülerinnen öffentlicher Schulen seit 2004 verboten, ein Kopftuch zu tragen; seit 2011 besteht ein generelles Verbot der Vollverschleierung durch Burka oder Niqab. In Kanada und England dagegen ist es sogar Polizistinnen oder Richterinnen möglich, religiös bestimmte Bekleidungsformen in die Amtstracht zu integrieren.⁴³ Die deutsche Regelung ist komplexer: Das Bundesverfassungsgericht hat 2003 im Fall der Lehrerin Fereshta Ludin zwar zugunsten der Klägerin entschieden – aber gerade nicht mit der Begründung, dass sie einen Anspruch darauf habe, mit Kopftuch zu unterrichten. Grund für das Urteil war vielmehr allein, dass es in Baden-Württemberg bis dahin kein entsprechendes Gesetz gab, so dass keine rechtliche Grundlage für ein Verbot bestand.

⁴¹ Bausback (2016, 8).

⁴² Bausback (2016, 8).

⁴³ Vgl. Heinig (2016, 7).

Dass die Entscheidung an den Gesetzgeber zurückdelegiert wurde, ist dem Verfassungsrechtler Stefan Huster zufolge wohlbegründet. Denn in die Entscheidung über die Zulässigkeit eines Kopftuchs bei der Ausübung eines öffentlichen Amtes gehen originär politische Erwägungen ein. Huster zufolge ist verfassungsrechtlich »das Zulassen des Kopftuchs der Lehrerin weder schlechthin unzulässig noch schlechthin geboten; sein Schicksal ist vielmehr von schul- und gesellschaftspolitischen Einschätzungen abhängig«⁴⁴. Entsprechend urteilte das Verwaltungsgericht Lüneburg:

Die Schule »als ein Lebensbereich, in dem sich staatlich-pädagogisches Handeln, verschiedenartigste Standpunkte, Anschauungen, Überzeugungen und Werthaltungen sowie bürgerliche Freiheiten [...] unmittelbar begegnen, ist in ganz besonderer Weise auf einen offenen Austausch unterschiedlicher Denkansätze angewiesen, wobei es immer ein unvermeidliches Spannungsverhältnis zwischen verschiedenen Anschauungen [...] geben wird. Letztlich ist ein – wie auch immer verstandenes – »Neutralitätsgebot« deshalb nicht von vorneherein dazu da, Glaubenseinstellungen und religiöse Äußerungen von Lehrern im Schulleben gänzlich zu verhindern.«⁴⁵

Woher rührt aber dann angesichts dieser Rechtslage die Schroffheit in der Abwehr von Verschleierung und Kopftuch, die aus der erwähnten Äußerung des bayerischen Justizministers spricht? Zeigt sich hier im Streben um die Aufrechterhaltung der eigenen Ordnung auch eine darunterliegende Angst? Eine Analyse gemäß der vorangehend genannten Aspekte von Fremdheit kann hier aufschlussreich sein.

2.4.3 Die Angst vor dem Fremden

Bausbacks oben zitierte Befürchtung, das Tragen eines Kopftuchs sei Indiz für »grundgesetzkonträre Werte und patriarchalisch-archaische Traditionen«, dokumentiert nicht nur ein Verständnis des Fremden als außerhalb der eigenen Ordnung liegend im Sinne struktureller Fremdheit, sondern suggeriert auch eine (noch ausstehende) Höherentwicklung der anderen Ordnung hin zur eigenen Ordnung. Andere Kulturen und ihre Gepflogenheiten erscheinen vereinseitigend als noch-nicht-zivilisiert. Das Fremde wird verstanden als ein Ungeordnetes, das durch einen Prozess der Zivilisierung überwunden werden kann.⁴⁶ Eine ähnliche Zentrierung auf das Eigene zeigt sich in Bausbacks – vordergründig begrüßenswertem – Eintreten für die Gleichberechtigung von Mann

⁴⁴ Huster (2006, 46).

⁴⁵ Urteil vom 16.10.2000 – Az. 1 A 98/00, in: Neue Juristische Wochenschrift 2001, 767.

⁴⁶ Vgl. Waldenfels (2013, 83).

und Frau. Denn selbst der Rekurs auf Menschen- bzw. Frauenrechte kann, je nachdem, wer ihn vorbringt, als eine Form von Eurozentrismus erscheinen – beruht er doch auf der

»Erwartung, daß das Eigene sich selbst durch das Fremde hindurch allmählich *als das Ganze und Allgemeine* herausstellt. [...] Es gehört zum Erbe Europas, daß dieses sich als Inkarnation und Vorhut des wahren Glaubens, der rechten Vernunft, [...] der zivilisierten Menschheit, des universalen Diskurses ... betrachtet. Der Name ›Europa‹ wird zu einem ›im Namen von ...‹, Sprecher rücken auf zu selbsternannten Fürsprechern«⁴⁷.

Auch vermeintlich universale Großbegriffe wie Zivilisation, Vernunft, Aufklärung, die unsere gesellschaftlichen Diskurse strukturieren, erweisen sich als partikular insofern, als sie die europäische geistesgeschichtliche, kulturelle und politische Entwicklung voraussetzen. In der Auseinandersetzung um das, was gerne als »Leitkultur« bezeichnet wird, wird das oft vergessen, was begriffliche Vermischungen nach sich zieht. Es ist von »abendländischer Kultur« oder von »Werten des Abendlandes« die Rede, als handele es sich um eine wertfreie geographische Bezeichnung. Tatsächlich aber schwingen hier erkennbar die Tradition des »christlichen Abendlandes« und eine damit verbundene Vorrangstellung der europäischen Entwicklung mit. Wieder findet sich also – wie beim Kreuzifix-Streit – das Phänomen, dass Religion als kultureller Faktor verharmlost, gewissermaßen folklorisiert wird. Diesmal geschieht dies freilich mit dem Unterschied, dass die Religion auch als Deckmantel für darunterliegende Vorstellungen und Ängste vor dem Fremden erhalten muss.

Fremdheit in *phänomenologischer* Perspektive zu thematisieren bewahrt in zweifacher Richtung vor einem vereinseitigenden Verständnis von Fremdheit: Weder geht es um ein gänzlich Fremdes, das sich jeder Bezugnahme sperrt (das käme einer Exotisierung gleich), noch bedarf die Erfahrung des Fremden lediglich der Integration in einen übergreifenden Horizont, um ihren verunsichernden Charakter zu verlieren (letzteres ist das Manko vieler gutgemeinter Verständigungsversuche). Demgegenüber hat eine phänomenologisch informierte Auseinandersetzung mit kultureller oder religiöser Fremdheit beides zu ermöglichen: in der Unzugänglichkeit des als fremd erscheinenden Anderen dessen Zugänglichkeit stets mitzudenken *und* im je und je ermöglichten

⁴⁷ Waldenfels (1997, 135f).

Zugang zum Anderen dessen gleichzeitige Unzugänglichkeit präsent zu halten.⁴⁸

Dass dies nicht einfach ist, zeigt die nachfolgende Äußerung über Religion:

2.5 »Religionen bergen das Potential von Intoleranz und Gewalt und sind deshalb eine Gefährdung für den gesellschaftlichen Frieden.«

Auch diese These erfordert es, etwas weiter auszuholen und zunächst zu fragen, inwiefern Kulturen gewaltförmig sind.

2.5.1 Kultur und Gewalt

Dass »Eigenes« und »Fremdes« als Kategorien zur Bearbeitung kultureller Fremdheit und Zugehörigkeit gewaltsam gebraucht werden können, steht außer Zweifel. Das weist darauf hin, dass jeder kulturellen Ordnung etwas Gewaltförmiges anhaftet.

»Ordnungen, die auch anders sein können, sind niemals völlig zu rechtfertigen. [...] Es bleiben stets Momente eines Fremden, das aufgrund seiner Außerordentlichkeit in der jeweiligen Ordnung keinen Platz findet. Fremdheit und Gewalt wohnen eng beieinander [...]. [Es gibt] *Gewaltsames*, das die Kehrseite jeder Ordnung bildet«⁴⁹.

Das gilt zum einen für die Etablierung einer Ordnung. Auch die liberalste Gesellschaftsordnung wird durch einen Souverän implementiert. Das gilt zum anderen für die politischen Prozesse innerhalb einer Gesellschaftsordnung. Auch im »zwanglosen Zwang des besseren Arguments«⁵⁰ lassen sich »Residuen der Gewalt«⁵¹ entdecken. Jede kulturelle und gesellschaftliche Ordnung grenzt etwas aus, das jenseits ihrer liegt – und dieser Ausgrenzung wohnt ein gewaltförmiges Potential inne. »Gewalt [ist] gerade dort noch präsent, wo sie als das Andere von Vernunft, Moral und Kultur emphatisch ausgeschlossen wird.«⁵²

Diese kulturelle Dynamik ist in der Auseinandersetzung mit der hier zitierten These im Blick zu behalten. Eröffnen Religionen tatsächlich einen Bereich von Gewalt, der sonst kulturell ausgeblendet bleibt? Insbesondere zwei Gründe scheinen für diese These zu sprechen:

⁴⁸ Vgl. Wabel (2010, 251).

⁴⁹ Waldenfels (2006b, 176f).

⁵⁰ Habermas (1989, 161).

⁵¹ Moxter (2006, 627); vgl. zur Gewalt als Kehrseite politischer Ordnung, die diese erst instituiert, Schmitt (1987 [1932]).

⁵² Moxter (2006, 626).

- Fast alle Religionen gründen sich auf eine Offenbarung des Göttlichen. Mit dem Begriff der »Offenbarung« erheben Religionen – auch das Christentum – Anspruch auf den nichtmenschlichen Ursprung ihrer Inhalte. Damit verbindet sich meist der Anspruch auf Wahrheit und universale Gültigkeit. Dieser sogenannte Absolutheitsanspruch wird in der öffentlichen Debatte oft missverstanden im Sinne einer Toleranzfeindlichkeit, die keine andere Position akzeptieren kann. Aber auch dann, wenn diese Konsequenz vermieden wird, gehört der Anspruch auf den nicht-menschlichen Ursprung und damit die göttlich verbürgte Wahrheit der eigenen Religion zu dieser hinzu. Das hat die eingangs vorgenommene Bestimmung von Religion nach Luhmann gezeigt.
- Aus diesem Grund birgt jede Religion – auch das Christentum – die Gefahr, auf fundamentalistische Weise missverstanden zu werden. Ein solches fundamentalistisches Verständnis ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:
 - Die Heiligen Schriften dieser Religion werden als unmittelbar an den Menschen ergangene religiöse Offenbarung wörtlich verstanden.
 - Dadurch fehlt eine distanzierende, historisierende und/oder relativierende Einordnung des menschlichen Anteils an dieser religiösen Offenbarung.
 - Infolge dieser beiden Merkmale werden religiöser Inhalt und (gesellschaftliche) Lebenswirklichkeit gleichsam kurzgeschlossen: Der Inhalt religiöser Schriften wird ohne hermeneutische Zwischenschritte auf die Gegenwart übertragen.⁵³

Diese Gründe sind zutreffend. Dass Religionen daher für Gewalt in den Dienst genommen werden können, ist nicht völlig von der Hand zu weisen. Die Frage ist aber, ob Religionen tatsächlich aus systematischen Gründen eine Nähe zur Gewalt aufweisen: Geht der Verweis auf Offenbarung Hand in Hand mit Fundamentalismus und Intoleranz?

⁵³ Eines von zahlreichen Beispielen hierzu findet sich in einem amerikanischen Zeitungsbericht: »The ›Cornerstone Church‹ in San Antonio, Texas, has given more than \$1 million to financially support Jewish settlers in Israel and the occupied territories. Its pastor claims that Jewish colonization of occupied Arab land represents ›a fulfillment of biblical prophecy.‹ According to the Book of Revelation, the Jews of the world had to be gathered in Israel, before the Battle of Armageddon could occur. That battle would be followed by the remaking of the earth – and the direct political rule of Jesus over the resurrected saints.« (Lind (2003)).

Die Antwort auf diese Frage erfordert wiederum eine differenzierte Betrachtung des Verhältnisses von Religion und Kultur, die Partikularität und Universalitätsanspruch von Religionen zueinander ins Verhältnis setzt und auch nach dem Potential von Religionen zum Umgang mit Gewalt fragt.

2.5.2 Selbstaufklärung als Weg zur Gewaltlosigkeit?

Kontroverses zur Monotheismus-Debatte

Die These des Ägyptologen Jan Assmann, dass mit dem Monotheismus eine neue Art der Gewalt aufgetreten sei, nämlich die Gewalt im Namen Gottes, hat in den vergangenen Jahren ein breites Echo erfahren und ist im Verlauf der vielfach auch kritischen Diskussion⁵⁴ von Assmann selbst leicht modifiziert worden.⁵⁵ Sie sei hier nur kurz in Erinnerung gerufen, bevor ich nur einen bestimmten Aspekt der von Assmann getroffenen Voraussetzungen aufgreife und diskutiere.

Assmanns These hat nicht zuletzt deshalb auch in der breiteren Öffentlichkeit so viel Beachtung gefunden, weil er – in zeitlicher Koinzidenz mit der Erschütterung durch religiös motivierte Gewalt im Zeichen eines radikalisierten Islam seit 2001 – an die Stelle des vertrauten Bildes von der Friedensliebe in der Bergpredigt Jesu eine gegenteilige Beobachtung stellt: Mit der jüdisch-christlichen Tradition ist Assmann zufolge eine neue Quelle der Gewalt entstanden. Die »Gewalt im Namen der ›wahren‹ Religion« richtet sich, so die Paraphrase durch Hans Schelkshorn, »nicht nur nach Außen (Heiden, Ungläubige), sondern auch nach Innen (Häretiker, Ketzler)«⁵⁶. Erst im Kontext der »mosaischen Unterscheidung«, der Unterscheidung zwischen wahr und falsch im Bereich der Religion, entstehe ein so problematisches Konzept wie der Absolutheitsanspruch der eigenen Religion; erst hier verbinde sich mit dem Offenbarungsbegriff der tendenziell gewaltförmige Anspruch auf den Vorrang der eigenen Überzeugung: »Im Gedanken der Offenbarung ist ein Element der Gewalt, des unkommunikativen Handelns angelegt. Wer sich der Wahrheit als dem explizit klargestellten Willen Gottes entgegenstellt, mit dem kann es kein Verhandeln geben«⁵⁷. Nur dann,

⁵⁴ Vgl. Walter und Assmann (2005); Schieder (2011); Schieder (2014); Tück und Assmann (2015).

⁵⁵ Vgl. Assmann (2001); Assman (2005, 18–38); Assmann (2008); Assmann (2010); Assmann (2013a); Assmann (2013b); Assmann (2016).

⁵⁶ Schelkshorn (2015, 152).

⁵⁷ Assmann (2006, 20).

wenn Religionen die »Vorstellung der Offenbarung als einer schriftlich kodifizierten Wahrheit« hinter sich lassen, »die exklusiv, einem einzigen Volk, einer einzigen Gruppe gegeben, und doch zugleich von universaler, alle Menschen angehenden Geltung sein soll«, können sie »ihre zivilisierende, humanisierende Kraft« ausüben.⁵⁸

Grundlage einer solchen »Entpolitisierung der Religion und [...] Entsakralisierung der Politik«⁵⁹ ist Assmann zufolge die Unterscheidung zwischen positiver Religion und Vernunftreligion:

»[I]n unsere[r] Zeit [sind] die Kulturen und damit die Religionen dieser Erde sich in einer Weise nahgerückt [...], die es keiner von ihnen erlaubt, sich im Besitz absoluter und universaler Wahrheiten als ›allein seligmachende‹ zu verstehen. Nur als *religio duplex*, das heißt eine Religion auf zwei Ebenen, die sich als eine unter vielen und mit den Augen der anderen zu sehen gelernt hat und dennoch den verborgenen Gott oder die verborgene Wahrheit als Fluchtpunkt aller Religion nicht aus den Augen verliert, hat Religion in unserer globalisierten Welt einen Ort«⁶⁰.

Die hier benannte Unterscheidung ist eine Weiterentwicklung und Transformation der religionswissenschaftlichen Unterscheidung zwischen einer »primären« Erfahrung unmittelbarer Religionsausübung in Akzeptanz des Überlieferten und einer »sekundären«, auf inneren Nachvollzug und gedankliche Durchdringung ausgerichteten Erfahrung von Religion.⁶¹ Der mit dem Auftreten sekundärer Religionserfahrung verbundene Übergang »zum Aggregatzustand höherer Bewusstheit, Bindung und Verbindlichkeit«⁶² ist, so Assmann, weiterzuführen zu einem Bewusstsein der eigenen Partikularität und Relativität. So einleuchtend dies zunächst erscheint, so trifft Assmann doch einige verengende Voraussetzungen. In folgenden Hinsichten lässt sich sein Zugang daher kritisieren:

- Im Lichte der mit der *religio duplex* gesetzten Unterscheidung erweisen sich sowohl die These vom Gewaltpotential des Monotheismus als auch die aufgezeigten Schritte zu ihrer Überwindung ihrerseits als abkünftig von einer Vorentscheidung hinsichtlich dessen, was als aufgeklärte Religion gelten kann. Die anzustrebende Universalisierbarkeit des Religiösen wird an die *Überwindung* von Partikularität und an die Einführung philosophischer Kategorien geknüpft. An die

⁵⁸ Assmann (2013b).

⁵⁹ Assmann (2016, 159).

⁶⁰ Assmann (2010, 23).

⁶¹ Vgl. Sundermeier (1999, 34–43).

⁶² Assmann (2008, 155).

Stelle der partikularen jüdisch-christlichen Selbstbeschreibung als Gottes erwähltes Volk in der Exodustradition tritt so die Idee der göttlichen All-Einheit.⁶³ Dass aber in den positiven Religionen selbst ein (selbst-) kritisches Potential der Reflexion auf die eigene Partikularität vorhanden sein könnte, gerät dabei nicht in den Blick.

- Auch das bei Assmann vorausgesetzte Verständnis von Offenbarung als einem privilegierten Wissen um das Göttliche, dessen Exklusivität dann notwendig in den Konflikt um Geltungsansprüche führen muss und das daher des kritischen Gegenübers durch den Rekurs auf Vernunftwahrheiten auf dem Weg zu einer »Menschheitsreligion«⁶⁴ bedarf, ist problematisch. Versteht man dagegen im Anschluss an die obigen Ausführungen auch den Rekurs auf göttliche Offenbarung als Bestandteil der Perspektive religiöser Selbstdeutung, so wird verständlich, warum sich Religionen konsequenterweise auf eine Offenbarung nichtmenschlichen Ursprungs berufen. Zugleich ist damit auch ein Ansatzpunkt dafür gegeben, wie Religionen ein reflektiertes Selbstverhältnis entwickeln können, in dessen Gefolge sie sich selbst als partikular verstehen und Geltungsansprüche anderer Religionen akzeptieren können, ohne damit zugleich den Wahrheitsanspruch der eigenen Religion in Zweifel ziehen zu müssen. Für den interreligiösen Dialog wird eine solche Haltung als »reflektierte Positionalität«⁶⁵ bezeichnet.
- Schließlich ist der bei Assmann vorausgesetzte Prozess zunehmender Selbstaufklärung der Vernunft in Zweifel zu ziehen, sofern er als fortschreitende Aufhebung mythischer Restbestände in eine Vernunftreligion verstanden wird. Eine fortschreitende Entmythologisierung läuft nicht nur dem Charakter religiösen Weltverständnisses zuwider. Auch Prozesse der Selbstverständigung einer (post-)säkularen Gesellschaft zehren von einem Reservoir religiöser Traditionen,⁶⁶ das in der Übersetzung in säkulare Begrifflichkeit nicht aufgeht.

Welche Bedeutung haben diese Einwände für den Umgang mit der gewaltförmigen Seite menschlichen Zusammenlebens, die – wie gezeigt – auch unter Bedingungen der Zivilisation und der Kultivierung von

⁶³ Vgl. Schelkshorn (2015, 166).

⁶⁴ Assmann (2016, 164–168).

⁶⁵ Hüttenhoff (2001, 165f).

⁶⁶ Vgl. Habermas (2001, 9–15); Habermas (2005, 137).

Formen gesellschaftlichen Miteinanders vorhanden ist? So wichtig der Weg einer Selbstaufklärung der Religion ist, so wichtig ist es anzuerkennen, dass sich die Spuren der Gewaltförmigkeit, von denen kulturelle Ordnungen und damit auch Religionen zeugen, nicht vollends werden wegrationalisieren lassen – im Gegenteil: »Eine Überrationalisierung der Gewalt, die das nie völlig zu Rechtfertigende zu rechtfertigen sucht, löst immer wieder einen Gegenschlag aus, eine *Gewalt im Aufstand gegen jegliche Ordnung*«⁶⁷. Von den gewaltförmigen Strukturen abzusehen, auf denen unser Zusammenleben gründet, läuft Gefahr, Gewalt von Neuem hervorzubringen.

Diese Einsicht lässt sich religionstheoretisch ebenso aufgreifen wie bildungstheoretisch. *Religionstheoretisch* gilt: Die Sphäre einer aufgeklärten, »sekundären Religion«, die »[d]ie mythische [...] Denkweise [...] durch begriffliche Rationalität erweitert [und] das Symbol rational interpretiert«, wird von der Sphäre »primärer Religion« fortlaufend begleitet und speist sich aus dieser. *Bildungstheoretisch* ist das insofern relevant, als Schülerinnen und Schüler, wenn sie ihren eigenen Bildungsprozess reflektieren, üblicherweise zu einem humanistisch gefärbten Bild von Toleranz, Verständnis für andere Positionen und rationaler Bewältigung von Konflikten gelangen. Das ist grundsätzlich begrüßenswert – darf aber nicht den Blick dafür verstellen, dass eine gewaltförmige Seite menschlichen Zusammenlebens in solchen Versuchen nicht zum Verschwinden gebracht werden kann. »Wenn es ein Faktum der Gewalt gibt, so bedeutet dies, daß die Gewalt selbst nicht zur Wahl steht; es gibt nur verschiedene Weisen, mit der Gewalt umzugehen. [...] [E]ine Lösung der Gewaltfrage wäre selbst eine Gewaltlösung«⁶⁸.

Auch Religionen sind daher kein Weg, der Gewalt als einer anderen Seite gesellschaftlicher Ordnung zu entkommen. Wohl aber kann die religiöse Bearbeitung dieses Gewaltpotentials dazu beitragen, im Wissen um diese Dynamik ihr nicht zu erliegen. Das führt zum letzten der hier zu diskutierenden *statements*.

2.6 »Religionsunterricht ist ein Beitrag zu Toleranz.«

Wenn Religion richtig verstanden wird, ist diese Aussage, so behaupte ich, richtig – und zwar, anders, als man zunächst denken würde, nicht nur dann, wenn mehrere Religionen behandelt werden, sondern auch

⁶⁷ Waldenfels (2006b, 190).

⁶⁸ Waldenfels (2006b, 192).

und gerade dann, wenn es sich um den Religionsunterricht *einer* Konfession handelt. Denn Toleranz gegenüber (anderen) Religionen vermag nur zu entwickeln, wer nachvollziehen kann, worum es bei der Verbindlichkeit, die Religionen erzeugen können, überhaupt geht.

Religion richtig zu verstehen, heißt nach dem Vorangehenden, das Gewaltpotential, das kulturelle Ordnungen und auch Religionen als Bestandteil dieser kulturellen Ordnungen bergen können, anzuerkennen. Religionen leisten einen Beitrag zur Toleranz also nicht dann, wenn Gewalt unter Hinweis auf göttlichen Frieden geleugnet wird, sondern wenn dieses (vielfach latente) Gewaltpotential in der Religion bearbeitet wird. Religion ist also (auch) als Bearbeitung von Gewalt zu verstehen. Unter Rückgriff auf zentrale Inhalte der christlichen Tradition will ich das erläutern.⁶⁹

Das Gewaltpotential christlicher Tradition ist keine sekundäre Zutat. Zentrale Passagen der Jesusüberlieferung lassen sich unter der Frage lesen, wie sie Mechanismen der Ausgrenzung bis hin zu Hass und Gewalt bearbeiten. Die Selbstabgrenzung Israels von den anderen Völkern⁷⁰ setzt diese Mechanismen ebenso voraus (Mt 15,24.26) wie sie sie unterläuft (Mt 15,27f; Lk 10,25–37) und demaskiert: Ausdrücklich akzeptiert Jesus diskriminierte Gruppen⁷¹ und übernimmt mit der Missachtung identifikationsrelevanter Traditionen bewusst die Rolle eines verachteten Außenseiters.⁷² In dieser »Selbststigmatisierung«⁷³ erfüllen Jesus und seine Anhänger die stereotypen Erwartungen, mit denen die Umwelt ihnen begegnet und suchen bewusst die Konfrontation.⁷⁴ Selbst Pietät und Familienzugehörigkeit werden dabei zum Opfer von Radikalität und Hass.

Die Konsequenzen sind klar: Wer missachtet, was in der Gesellschaft gilt und alle Klischees des Außenseiters erfüllt, zieht den Hass der ande-

⁶⁹ Ausführlicher zum Folgenden siehe Feige und Wabel (2008).

⁷⁰ Die Erfahrung des Ausgegrenzt- und Verachtetseins (Jes 49,7;53,3) wird im Alten Testament ebenso thematisiert wie deutliche Abgrenzung gegenüber denen, die nicht zu Gottes erwähltem Volk gehören (Dtn 5,1–8; Ps 9,16–21).

⁷¹ Zöllner und Sünder: Mt 9,10; die »große Sünderin«: Lk 7,36–39.44–48; Ehebrecherin: Joh 8,2–11.

⁷² Sabbathfrage: Mk 2,23–3,6 parr; Reinheitsgebote: Mk 7,14–23 parr.

⁷³ So Theißen (2008 [2000], 200ff.), in Aufnahme der Terminologie von Lipp (2010 [1985]).

⁷⁴ Tischgemeinschaft mit Zöllnern und Sündern: Mt 9,11; Auseinandersetzung mit Schriftgelehrten und Pharisäern: Mt 23,1–36 parr; Tempelreinigung: Mk 11,15–19 parr.

ren auf sich. Die Hinrichtung Jesu ist so nur folgerichtig (Joh 11,50); die paulinische Interpretation des Todes Jesu als Fluchtod dessen, der »zur Sünde gemacht« wird (2 Kor 5,21) legt den sozialen Mechanismus offen, dem Jesus zum Opfer fällt.

Zugleich aber wird dabei sichtbar, wie eine Dynamik überwunden werden kann, die sich aus dem Zusammenwirken von Vorurteilen und Hass speist. Wenn die Aufrichtung und Aufrechterhaltung einer kulturellen Ordnung von Gewalt begleitet ist, dann lässt sich mit moralisierenden Appellen wenig ausrichten. Eine überraschende und entwaffnende Kultur des Umgangs mit Vorurteilen, Hass und Gewalt demonstrieren dagegen die Verkündigung Jesu und ihre theologische Weiterentwicklung in den neutestamentlichen Schriften: Wer sich bewusst auf die Seite der *outcasts* stellt,⁷⁵ enttarnt und unterläuft den allgegenwärtigen Mechanismus wechselseitiger Ausgrenzung. Die Selbststigmatisierung erweist sich als Strategie kulturellen Wandels.⁷⁶ Würde die Dynamik des Hasses dagegen ausgeblendet, der sich an Stereotypisierungen stets selbst bestätigt, bliebe der Kreuzestod unverständlich – ein voraufklärerisches Relikt, das allein im Museum noch seinen Platz fände. Erst wenn der Fluchtod konsequent als Fluchtod verstanden und nicht als Versatzstück einer christlich-kulturellen Selbstverständlichkeit verharmlost wird, lässt sich erfassen, wie unerhört die Botschaft des Evangeliums ist: Die Liebe wirkt nur durch den Hass hindurch.

Die Konsequenzen dieser Betrachtungsweise lassen sich religions-theoretisch, religionspädagogisch und kulturhermeneutisch beschreiben:

- Das Ineinander von Gewaltpotential und dessen Bearbeitung lässt sich *religionstheoretisch* als Bestandteil eines durch Religionen eröffneten *Möglichkeitsraumes* verstehen. Dieser Möglichkeitsraum erscheint in seiner Ambivalenz bedrohlich. Doch tatsächlich wäre es umgekehrt ein Zeichen für Totalitarismus, diesen Überschuss gegenüber der geltenden gesellschaftlichen Ordnung nicht zuzulassen.⁷⁷ Die gezielte Übertretung der Ordnung, die in Religionen symbolisch bearbeitet wird, führt nicht ins Chaos, sondern belässt die

⁷⁵ Auch die paulinische Kreuzestheologie kennt diese Pointe: Wer der Torheit des Evangeliums anhängt (1 Kor 1,18–24), versteht sich selbst als »das Törichte« und »das Schwache der Welt«, »das Unedle der Welt« und »das Verachtete« (1 Kor 1,27f).

⁷⁶ Vgl. Theißen (2008, 201).

⁷⁷ »Was der Ordnung entgeht, bildet ein Reservoir für das, »was über die Ordnung hinausgeht«, einen Überschuss [...], [den] nicht zuzulassen die Ordnung totalitär macht« (Moxter (2006, 633); das Zitat im Zitat: Waldenfels (1987, 174)).

Ordnung als solche stabil – gerade, indem diese beweglich gehalten wird. Fremdes und Eigenes stehen in spannungsvollem Verhältnis zueinander.

- *Religionspädagogisch* gilt es deshalb, die gewaltförmige Seite der eigenen Tradition nicht zu verharmlosen oder zu beschönigen – etwa indem »schwierige« Stellen der Bibel innerhalb des Religionsunterrichts ausgespart werden.⁷⁸ »Dunkle« Seiten der eigenen Tradition sind vielmehr als Möglichkeit zur Bearbeitung der Erfahrungen menschlichen Lebens ernst zu nehmen.
- Dies kann – *kulturhermeneutisch* betrachtet – dazu führen, dass die eigene Tradition fremd wird. Auch das kann fruchtbar sein – denn dann wird sichtbar, dass das Kruzifix keine Folklore ist, sondern für eine Dimension letzten Ernstes steht, die in der Religion ihre Bearbeitung findet.

In diesem Sinne eines Gewährwerdens von Möglichkeiten, die über die eigene Ordnung hinausführen, liegt der Beitrag, den Religionen und Religionsunterricht zur Toleranz leisten können. In der christlich-religiösen Bearbeitung unvermeidbarer Selbstabgrenzungen, Typisierungen und Ausgrenzungen kann durch ein Fraglichwerden der »Grenzen des ›Ich‹ und des ›Wir‹« eine bloße Verfestigung des Eigenen vermieden werden, so dass sich in kulturellen Überlieferungen »*alternative*] Möglichkeiten des Menschseins« entdecken lassen.⁷⁹ Die Exklusionsmechanismen, die in Vorurteilen und Hass wirksam sind, lassen sich nicht leugnen oder wegmoralisieren. Die kulturelle Relevanz des Christlichen erweist sich aber in der religiösen Bearbeitung dieser Mechanismen und einem so ermöglichten Umgang mit Andersheit.

3 Ertrag: Religion und kulturelle Bildung

Zusammenfassen möchte ich die vorangegangenen Überlegungen in vier Bemerkungen, die von der konfessionellen Verortung des Religionsunterrichts ausgehen, diese aber im Blick auf die Relevanz dieses Unterrichtsfaches für kulturelle Selbstverständigung ausweiten.

- Im Fach Religion geht es nicht um einen beliebigen kulturellen Inhalt. Vielmehr steht das Fach im Horizont der Verbindlichkeit in-

⁷⁸ Für eine gelungene Auseinandersetzung mit den »dunklen« Aspekten von Passion und Trauer im Grundschulkontext siehe Brockmann und Wagner (1996, 1–9).

⁷⁹ Feige und Wabel (2008, 165).

nerhalb einer religiösen Gemeinschaft – ohne dass aber die Lerngruppe in der Schule mit dieser Gemeinschaft identisch wäre. Einen Sinn für eine Dimension letzten Ernstes und für eine Art von Verbindlichkeit aufrechtzuerhalten, die nicht einfach auf subjektive Präferenzen zu reduzieren ist, ist für eine Gesellschaft kulturell bedeutsam – auch über die Grenzen einer Glaubensgemeinschaft hinaus.

- Die Inhalte des Fachs Religion sind nicht nur für diejenigen wichtig, die der entsprechenden Glaubensgemeinschaft angehören, sondern sie sind auch Bestandteil des kulturellen Horizonts einer Gesellschaft.
- Auf seiner verfassungsmäßigen Grundlage einer Kooperation von Kirche und Staat weist das Fach Religion hin auf eine fundamentale Begrenzung von Gewalt, die auch in der inneren Systematik des Grundgesetzes ihren Ausdruck findet. Was den Charakter und die besondere Verbindlichkeit eines religiösen Bekenntnisses ausmacht und warum die Begrenzung der Staatsgewalt in weltanschaulicher Hinsicht für ein freiheitliches Gemeinwesen wichtig ist, kann im Erproben und »Begehen« von Räumen des Bekenntnisses und der inneren Überzeugung (auch: fremden Bekenntnisses und fremder Überzeugung) auch durch diejenigen eingeübt werden, die keiner Religion angehören.
- Für den Umgang mit kultureller Differenz und daraus resultierenden Konflikten wie gegenseitiger Ausgrenzung und Selbstabgrenzung erscheint es statt moralischer Appelle an Toleranz und Vernunft – die gewiss auch ihren Platz haben – aussichtsreicher, um ein latentes Gewaltpotential kultureller Ordnungen zu wissen und zu dessen Bearbeitung auf die Realisierung noch unausgeschöpfter Möglichkeiten innerhalb der eigenen Kultur und darüber hinaus zu zielen. Konkretisieren kann sich das in der Begegnung mit ungewohnten Formen künstlerischer und musikalischer Darstellung, ebenso wie in der Begegnung mit Menschen aus einem anderen Kulturkreis – und natürlich in der Erkundung fremder *und eigener* Religion. In dieser Weise zu Strategien der Verflüssigung und Dynamisierung eigener kultureller Zugehörigkeit beizutragen, ist gewiss nicht die geringste Leistung, die kulturelle und religiöse Bildung gegenwärtig erbringen können.

Literatur

- Assmann, Aleida (2017): Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen. 4. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Assmann, Jan (2013): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. 7. Aufl. München: Beck.
- Assmann, Jan (2008): Die mosaische Unterscheidung oder der Preis des Monotheismus. München: Hanser.
- Assmann, Jan (2005): Monotheismus und die Sprache der Gewalt. In: Das Gewaltpotential Des Monotheismus Und Der Dreieine Gott, hg. v. Peter Walter; Jan Assmann, 18–38. Freiburg i. B.: Herder.
- Assmann, Jan (2013a): Monotheismus und die Sprache der Gewalt. [Vortrag im Alten Rathaus am 17. 11. 2004] (Wiener Vorlesungen im Rathaus 116). 6. Aufl. Wien: Picus Verlag.
- Assmann, Jan (2013b): Monotheismus und Gewalt. In: perlentaucher.de. Verfügbar unter <https://www.perlentaucher.de/essay/monotheismus-und-gewalt.html> [03.06.2017].
- Assmann, Jan (2001): Moses der Ägypter. Entzifferung einer Gedächtnisspur. München: Hanser.
- Assmann, Jan (2010): Religio duplex. Ägyptische Mysterien und europäische Aufklärung. Berlin: Suhrkamp.
- Assmann, Jan (2006): Staat, Gesetz und Offenbarung als Quellen der Gewalt. Zur Einführung. In: Gandhi und der Begriff des Politischen. Staat, Religion und Gewalt, hg. v. Dieter Conrad. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Assmann, Jan (1995): Text und Kommentar. Einführung. In: Text und Kommentar. Archäologie der literarischen Kommunikation IV, hg. v. Jan Assmann; Burkhard Gladigow, 9–33. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Assmann, Jan (2016): Totale Religion. Ursprünge und Formen puritanischer Verschärfung. Wien: Picus Verlag.
- Bausback, Winfried (2016): Niqab im Kindergarten, Burka vor Gericht? Die Religionsfreiheit neu denken (vom 24.11.2016). In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 8.
- Beutler, Christian (1992): Der älteste Kruzifixus. Der entschlafene Christus. 5. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Bizer, Christoph (1995): Begehung als eine religionspädagogische Kategorie für den schulischen RU. In: Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion, hg. v. Christoph Bizer. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

- Brockmann, Gerhard; Wagner, Hildegard (1996): Entdeckung an Bildern. Wie Kinder einer 4. Grundschulklasse im Religionsunterricht mit Christusübermalungen von Arnulf Rainer umgegangen sind. In: Schönberger Hefte 26, 1–9.
- Bundesministerium des Innern: http://www.bmi.bund.de/PERS/DE/Themen/Informationen/Religionsgemeinschaften/religionsgemeinschaften_node.html [03.06.2017].
- Castoriadis, Cornelius (1984) [1975]: Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Feige, Andreas; Wabel, Thomas (2008): Klischee / Hass. In: Der verborgene Sinn. Religiöse Dimensionen des Alltags, hg. v. Dietrich Korsch; Lars Charbonnier, 161–173. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Geertz, Clifford (1973): Religion As a Cultural System. In: The Interpretation of Cultures. Selected Essays, hg. v. Clifford Geertz, 87–125. New York: Basic Books.
- Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen im Freistaat Bayern, Fassung vom 31.05.2000, § 7 Abs. 3. Verfügbar unter <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG-7> [12.05.2017].
- Haacker, Klaus (1984): Glaube II/3. Neues Testament. In: Theologische Realenzyklopädie. Band XIII, hg. v. Gerhard Müller, 289–304. Berlin, New York: De Gruyter.
- Habermas, Jürgen (2001): Glauben und Wissen. Dankesrede zur Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels. In: Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001, hg. v. Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V., 9–15. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2005): Religion in der Öffentlichkeit. Kognitive Voraussetzungen für den ›öffentlichen Vernunftgebrauch‹ religiöser und säkularer Bürger. In: Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze, hg. v. Jürgen Habermas, 119–154. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1989): Wahrheitstheorien. In: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. 3. Aufl, hg. v. Jürgen Habermas, 127–183. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Heinig, Hans Michael (2016): Wenig Orientierung. Kopftuch, Burka und Burkini – warum sich damit westliche Gesellschaften auf unterschiedliche Weise schwertun (vom 01.09.2016). In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 7.
- Huster, Stefan (2006): Die weltanschauliche Neutralität des Staates und die gesellschaftlichen Weltanschauungskonflikte. In: Religiöse Identität(en) und gemeinsame Religionsfreiheit: eine Herausforderung pluraler Gesellschaften, hg. v. Marianne Heimbach-Steins; Rotraud Wielandt; Reinhard Zintl, 35–54. Würzburg: Ergon-Verlag.

- Hüttenhoff, Michael (2001): *Der religiöse Pluralismus als Orientierungsproblem. Religionstheologische Studien.* Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Jung, Matthias (1999): *Erfahrung und Religion. Grundzüge einer hermeneutisch-pragmatischen Religionsphilosophie.* Freiburg i. B.: Karl Alber.
- Klie, Thomas (2003): *Zeichen und Spiel. Semiotische und spieltheoretische Rekonstruktion der Pastoraltheologie.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kuld, Lothar (2009): *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Langer, Susanne K. (1969): *Philosophy in a New Key. A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art.* 3. Aufl. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Lind, Michael (2003): *George W. Bush's Holy War. How much of the U.S. foreign policy is based on politics – and how much on faith? (vom 23.03.2003).* In: *The Globalist.* Verfügbar unter <https://www.theglobalist.com/george-w-bushs-holy-war/> [03.06.2017].
- Lindner, Konstantin; u. a. (2017): *Positionspapier – damit der Religionsunterricht in Deutschland zukunftsfähig bleibt. Konfessionell, kooperativ, kontextuell - Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht.* In: *Katechetische Blätter*, 142, 67–69.
- Lipp, Wolfgang (2010) [1985]: *Stigma und Charisma. Über soziales Grenzverhalten.* Würzburg: Ergon.
- Lübbe, Hermann (2004): *Religion nach der Aufklärung.* 3. Aufl. Graz: Styria.
- Luhmann, Niklas (2000): *Die Religion der Gesellschaft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luther, Martin (1908): *De servo arbitrio (Vom unfreien Willensvermögen, 1525).* In: *D. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe, Bd. 18.* Weimar: Böhlau.
- Luther, Martin (1910a): *Der große Katechismus (1529).* In: *D. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe, Bd. 30/I.* Weimar: Böhlau.
- Luther, Martin (1910b): *Der kleine Katechismus (1529).* In: *D. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe, Bd. 30/I.* Weimar: Böhlau.
- Moxter, Michael (2006): *Gewalt als Phänomen und Grenze der Kulturtheologie.* In: *Religion, Politik und Gewalt. Kongressband des XII. Europäischen Kongresses für Theologie, 18.–22. September 2005 in Berlin [Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie 29],* hg. v. Friedrich Schweitzer, 626–665. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.
- Moxter, Michael (2000): *Kultur als Lebenswelt. Studien zum Problem einer Kulturtheologie.* Tübingen: Mohr Siebeck.

- Ort, Claus-Michael (2003): Kulturbegriffe und Kulturtheorien. In: *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*, hg. v. Ansgar Nünning; Vera Nünning, 19–38. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Peirce, Charles Sanders (1998): *Phänomen und Logik der Zeichen*. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Pemsel-Maier, Sabine (2014): Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: Mehr als konfessionelle Kooperation in der Schule. In: *Ökumenische Rundschau*, 63 (01), 27–37.
- Schelkshorn, Hans (2015): Religio triplex. Eine Auseinandersetzung mit Jan Assmann über den ›Ort‹ der Religion in der globalen Moderne. In: *Monotheismus unter Gewaltverdacht. Zum Gespräch mit Jan Assmann*, hg. v. Jan-Heine Tück; Jan Assmann, 148–177. Freiburg i. B.: Herder.
- Schieder, Rolf (2014): *Die Gewalt Des Einen Gottes. Die Monotheismus-Debatte Zwischen Jan Assmann, Micha Brumlik, Rolf Schieder, Peter Sloterdijk U. a.n.* 2. Aufl. Berlin: Berlin University Press.
- Schieder, Rolf (2011): *Sind Religionen gefährlich? Religionspolitische Perspektiven für das 21. Jahrhundert*. 2. Aufl. Berlin: Berlin University Press.
- Schieder, Rolf (2002): *Wieviel Religion verträgt Deutschland?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schmitt, Carl (1987) [1932]: *Der Begriff des Politischen*. Text von 1932 mit einem Vorwort und drei Corollarien. Berlin: Duncker & Humblot.
- Sherif, Muzafer; Wood Sherif, Carolyn (1966): *Groups in Harmony and Tension. An Integration of Studies on Intergroup Relations*. New York: Octagon Books.
- Sundermeier, Theo (1999): *Was ist Religion? Religionswissenschaft im theologischen Kontext; ein Studienbuch*. Gütersloh: Kaiser.
- Theißen, Gerd (2015) [2000]: *Die Religion der ersten Christen. Eine Theorie des Urchristentums*. 4. Aufl. Gütersloh: Kaiser.
- Tück, Jan-Heine; Jan Assmann (2015): *Monotheismus unter Gewaltverdacht. Zum Gespräch mit Jan Assmann*. Freiburg i. B.: Herder.
- Verwaltungsgericht Lüneburg, Urteil vom 16.10.2000 - Az. 1 A 98/00. In: *Neue Juristische Wochenschrift* 2001, 767.
- Wabel, Thomas (2006): *Auflösung der Religion in Kunst? Kritische Anmerkungen zu einer These Ernst Cassirers*. In: *Evangelische Theologie*, 66 (04), 256–276.
- Wabel, Thomas (2010): *Die nahe ferne Kirche. Studien zu einer protestantischen Ekklesiologie in kulturhermeneutischer Perspektive*. Tübingen: Mohr Siebeck.

- Wabel, Thomas (2014): Offenbarung und Religion. Perspektivierungen von Innen und Außen bei Niklas Luhmann und Karl Barth. In: Vertrautheit und Fremdheit als Rahmen der Teilhabe. Differenzensible Professionalität als Perspektive, hg. v. Gregor Lang-Wojtasik, 81–92. Ulm: Klemm+Oelschläger.
- Waldenfels, Bernhard (2006a): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (1987): Ordnung im Zwielficht. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2013): Ordnung im Zwielficht. 2. Aufl. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (2006b): Schattenrisse der Moral, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. 6. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Walter, Peter; Assmann, Jan (2005): Das Gewaltpotential Des Monotheismus Und Der Dreieine Gott. Freiburg i. B.: Herder.
- Wittgenstein, Ludwig (1966): Lectures and Conversations on Aesthetics, Psychology and Religious Belief. Berkeley: University of California Press.
- Wikipedia:
https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_griechischer_Phrasen/Iota#/media/File:Christparody.jpg [01.05.2017].

Überall | Nicht | Zu Hause

Transkulturelle Verhandlungen in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur

Stephanie Catani

»Warum ist die Gegenwartsliteratur so unglaublich langweilig?«¹ fragt im Jahr 2014 der Autor Maxim Biller in der »Zeit« – und liefert die Antwort gleich mit. Schuld hätten, so Biller, Vertreter einer »Immigrantensliteratur«, die insgesamt viel zu angepasst und glatt daherkommen und die Ecken und Kanten ihrer Migranten-Biografien nicht authentisch genug den Texten einschreiben würden. Radikaler, rauer und weniger gefällig solle die Literatur dieser »Nicht-Deutschen« klingen und sie müsse sich zu einem mächtigen Stimmen-Kollektiv im faden Grau der Gegenwartsliteratur vereinen:

»Worauf ich hinauswill? Dass wir nicht deutschen Schriftsteller deutscher Sprache endlich anfangen sollten, die Freiheit unserer Multilingualität und Fremdperspektive zu nutzen. Wir müssen aufhören, darüber nachzudenken, was wir tun und schreiben sollten, damit wir Applaus kriegen, wir dürfen nie wieder den Shitstorm der deutschen Kulturvolksfront fürchten, [...] und wenn wir eine gute Idee haben, wie wir erzählerisch und essayistisch den trüben deutschen Bloß-nicht-auffallen-Konsens attackieren könnten, kann das auch nicht schaden.«²

Billers Abrechnung mit der sogenannten deutschen Migrantenliteratur ist, das lässt sich kaum übersehen, nicht nur polemisch, sondern äußerst problematisch. Geradezu kulturrassistisch mutet seine strenge Gegenüberstellung von deutschen Schriftstellern und vermeintlich nicht deutschen, lediglich deutsch schreibenden Migrantenautorinnen und -autoren an, deren sogenannte »Fremdperspektive« von Biller nicht nur voreilig behauptet, sondern gar als Qualitätsmerkmal der Texte eingefordert wird.

¹ Biller (2014).

² Biller (2014).

Verhaltener, wenngleich in der Tendenz ähnlich, argumentiert der Kulturjournalist Florian Kessler, der wenige Wochen vor Biller an gleicher Stelle eine vermeintlich konformistische, von angepassten Akademiker-Kindern produzierte Gegenwartsliteratur anprangert, die von Kessler so getaufte »Speck Lit« – eine »satte Form von ästhetischer Bürgerkinder-Anspruchslosigkeit«³. Als Gegenentwurf zu dieser bildungsbürgerlichen und zutiefst deutschen Stimme ruft auch Kessler mit Olga Grjasnowa und Saša Stanišić zwei Autor/-innen mit Migrationshintergrund auf – und sorgt damit für eine ähnlich prekäre Gegenüberstellung wie Maxim Biller: eine Gegenüberstellung, welche die Qualität literarischer Texte zum einen mit der Herkunft der Autorinstanz verschränkt und zum anderen sämtliche Autorinnen und Autoren nichtdeutscher Herkunft für eine literaturpolitische Debatte instrumentalisiert, ohne der Diversität ihrer Werke im Allgemeinen wie ihrer Figuren im Besonderen gerecht zu werden.

Zudem zielt das Biller'sche Radikalurteil über eine Literatur, die kulturelle Vielfalt lediglich als »Folklore oder szenische Beilage« inszeniere, sich ansonsten aber den »leblosen, unehrlichen, indirekten, in tyrannischer Deutschunterricht-Tradition erstarrten Geschichten« der deutschsprachigen Literatur anpasse,⁴ unübersehbar am Profil der Gegenwartsliteratur vorbei. Tatsächlich zeigen Texte renommierter Gegenwartsautorinnen und -autoren nichtdeutscher wie deutscher Sprachherkunft, dass ihnen gerade nicht mit platten Entweder-Oder-Kategorisierungen beizukommen ist – mehr noch, dass sie als subversive Instrumente in Erscheinung treten, die jene kulturell und national begründeten Oppositionen, wie sie von Biller oder Kessler aufgerichtet werden, kritisch befragen. Ermöglicht wird dies durch ein Erzählen aus der Zwischenperspektive: aus Sicht von Figuren, die kulturelle, gesellschaftliche und religiöse Kategorisierungen insofern sichtbar machen, als sie gerade jenseits klarer Grenzziehungen in hybriden Zwischenräumen verortet sind.

Zu diesen Figuren gehören Grenzgänger zwischen den Geschlechtern, etwa trans-, intersexuelle oder androgyne Protagonisten wie in Ulrike Draesners Roman »Mitgift« (2002), Michael Stavaric' Roman »Terminifera« (2007) und Sybille Bergs »Vielen Dank für das Leben« (2012). Sprachliche Grenzüberschreitungen erfolgen in Feridun Za-

³ Kessler (2014).

⁴ Vgl. Biller (2014).

imoglus »Kanak Sprak« (1995) und »Koppstoff« (1998) oder in der Lyrik Yoko Tawadas, Ann Cottens oder Uljana Wolfs: Hier wird das innovative Potential hybrider, aus Versatzstücken verschiedener Sprachen erzeugter Stimmen verhandelt. Nationale, kulturelle und religiöse Grenzen und ihre Überschreitung spielen in Texten der polykulturellen Literatur, etwa bei Terézia Mora, Ilija Trojanow oder Emine Sevgi Özdamar eine besondere Rolle. Bewusst setzen sich diese Texte (insbesondere durch Figuren des Weltreisenden, des Übersetzers, des Migranten) über eindeutige Modelle kultureller, religiöser, geschlechtlicher und ethnischer Zuschreibungen hinweg und führen stattdessen Protagonisten ein, deren Identität sich transkulturell und transnational definiert.

1 Kulturtheorie – Alterität – Kulturmodelle der Gegenwart

Diese Perspektive des Anderen, die sich kulturell, genderspezifisch, ethnisch oder religiös verorten lässt, knüpft an gegenwärtige kulturtheoretische Diskussionen an, die im Anschluss an den *interpretative* und den *postcolonial turn* ein differenzbetontes Kulturverständnis herausstellen. Entsprechend unterstreicht der Literatur- und Kulturwissenschaftler Hartmut Böhme bereits 1998 in seinem programmatischen Aufsatz zur historischen Semantik des Kulturbegriffs, dass »ohne eine Theorie der Alterität keine Kulturwissenschaft mehr hinreichend begründet sein kann«.⁵

Die anhaltende Wirkungsmacht des Alteritätsbegriffes resultiert aus der soziologisch, anthropologisch wie philosophisch begründeten Einsicht, dass die eigene Identität grundsätzlich immer in Abgrenzung vom Anderen hergestellt wird und daraus entstehende Binäroptionen stets eine Seite privilegieren, folglich hierarchisch strukturiert sind. Gerade im Zuge postkolonialer Forschungsperspektiven sowie angesichts eines durch Migrations- und Mobilitätsprozesse fraglich gewordenen homogenen Modells von Gesellschaft, Nation und Kultur hat der Begriff neue Aufmerksamkeit erhalten. Das kulturtheoretisch begründete Bemühen, Relationen und Hierarchien zwischen binären Oppositionen (Eigenes/Fremdes; Mann/Frau, Kultur/Natur, Schwarz/Weiß; Orient/Okzident) auszutarieren, hat dabei zu einem geradezu inflationären Aufkommen verschiedener Kulturmodelle geführt: Label wie Multi-

⁵ Böhme (1996, 61).

Inter-, Trans- oder Hyperkulturalität versuchen seither, das Verhältnis zwischen Identität und Alterität möglichst pointiert abzubilden.

Während die Begriffe Multikulturalität und Interkulturalität noch das Nebeneinander kultureller Identitäten innerhalb einer Gesellschaft (*Multi*) oder zwischen Gesellschaften (*Inter*) in den Blick nehmen, geht das transkulturelle Modell von einer Gesellschaft aus, die ausschließlich über die hybride Beschaffenheit kultureller Identität zu begreifen ist. Ein solches transkulturelles Kulturmodell wird durch den kubanischen Anthropologen Fernando Ortiz unter dem Begriff der *Transkulturation*⁶ bereits in den 1940er Jahren entwickelt und durch den Philosophen Wolfgang Welsch in den 1990er Jahren neu begründet. Kulturen lassen sich weder auf ihren hermetischen Charakter reduzieren noch strikt gegeneinander abgrenzen – so lautet die These Welschs, wenn er der althergebrachten Vorstellung homogener Kulturgebilde im Sinne des Herder'schen Kugelmodells nun ein Konzept gegenüberstellt, das Kulturen jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur und Fremdkulturen neu zu denken versucht.⁷

Welsch unterscheidet dabei zum einen die »externe Transkulturalität«, welche die Verflechtung unterschiedlichster kultureller Einflüsse auf der gesellschaftlichen Makroebene bezeichnet (als Beispiele nennt er etwa die Konsum- und Popkultur, den Sport oder auch die »hohe« Kultur wie Theaterpraktiken, Tanz, Musik). Zum anderen beschreibt er die »interne Transkulturalität«, die sich auf der individuellen Mikroebene abzeichne – konkret also Biografien, die sich auf keine Kultur und/oder Nation reduzieren lassen, sog. »patchwork-Identitäten«. ⁸ *Transkulturalität* führe dabei nicht zu einer generellen Uniformierung, sondern im Gegenteil zu einem neuen Typus von Unterschiedlichkeit.⁹ Diese im Kontakt verschiedener Kulturen entstehende neue Diversität erinnert an das Konzept der Hybridisierung, wie es der britisch-indische Kulturtheoretiker und Literaturwissenschaftler Homi K. Bhabha in seinem Hauptwerk »The Location of Culture« (1994) stark macht. Auch Bhabha postuliert einen Identitätswurf des Subjekts, der sich nicht abhängig zeigt von eindeutigen ethnischen, klassen- oder geschlechtsspezifischen

⁶ Vgl. Ortiz (1963).

⁷ Vgl. Welsch (2009, 39–66).

⁸ Welsch (2009, 46). Zum Konzept der Transkulturalität bei Wolfgang Welsch und dessen Abgrenzung vom traditionellen »Kugelmodell« Herders siehe auch den Beitrag von Sandra Frey in diesem Sammelband.

⁹ Vgl. Welsch (2009, 59).

Zugehörigkeiten, sondern sich durch einen Zwischenraum kultureller Differenz konstituiert. Dieser nicht ins Außerhalb der Kultur verbannte, sondern in ihr selbst verortete Kontaktraum verschiedener kultureller Einflüsse wird bei Bhabha zu einem Ort, an dem kulturelle Diversität neu produziert wird, zu einem Ort, »von woher etwas sein Wesen beginnt.«¹⁰

Noch weiter als Welschs transkulturelles Modell geht schließlich der deutsch-koreanische Philosoph Byung-Chul Han mit seinem Konzept der »Hyperkulturalität«: Dieses setzt sich über den explizit grenzüberschreitenden Begriff der »Transkulturalität« dort hinweg, wo die »Hyperkulturalität«, so Han, »die Emphase der Grenzüberschreitung« nicht kennt.¹¹ Ausgehend von dem durch Verlinkung und Vernetzung bestimmten Modell des Hypertextes sieht Han die Kultur der Gegenwart durch eben solche Verknüpfungen bestimmt – sie wird zum entgrenzten Raum, in dem sich Identitäten formieren, die sich nicht mehr über eine »monochrome Einheitskultur« definieren, sondern »aus dem hyperkulturellen Fundus von Lebensformen und -praktiken« individuell zusammengestückelt sind.¹² Im Gegensatz zur Figuration des Hybriden nach Bhabha erkennt Han in der Hyperkulturalität einen zwar nicht machtfreien Raum, wohl aber einen, dem es nicht um den »dialektischen Zwischenraum von Herr und Knecht geht«, sondern um das Moment des Spielerischen, welches das Bewegen durch den hyperkulturellen Raum kennzeichnet. Damit aber verliert der Alteritäts- als Antonym zum Identitätsbegriff bei Han seine Relevanz: Die hyperkulturelle Kommunikation ist zerstreut, kreist nicht mehr allein um den Dialog mit dem Anderen und hat »wenig Erinnerung [...] an die Herkunft, Abstammung, Ethnien oder Orte«.¹³

Das Konzept der »Hyperkulturalität« im Han'schen Sinne erweist sich damit als nicht brauchbar für die im Folgenden vorgeführte Analyse jenes eingangs aufgeführten literarischen Erzählens aus der Zwischen-Perspektive, das literarische Texte der Gegenwart dominiert: Dieses nämlich spart den Dialog mit dem Anderen sowie die konfliktreiche und durchaus machtbesetzte Wechselwirkung von Alteritäts- und Identitätsprozessen keineswegs aus, sondern rückt sie vielmehr in den Fokus der Narration.

¹⁰ Bhabha (2000, 7).

¹¹ Han (2005, 58–59).

¹² Han (2005, 55).

¹³ Han (2005, 59).

2 Literatur der Transkulturalität? Feridun Zaimoglu und Olga Grjasnowa

Wie nun verhalten sich Gegenwartstexte zu dem dargestellten kulturtheoretischen Bemühen, das Verhältnis von Eigenem und Fremdem immer wieder neu zu bestimmen? Geht man mit Ansgar Nünning und Roy Sommer davon aus, dass literarische Texte »im Rahmen einer kulturwissenschaftlich ausgerichteten Literaturgeschichte [...] als Formen der kulturellen Selbstwahrnehmung und Selbstthematisierung«¹⁴ zu begreifen sind, dann darf man gerade an die Literatur der Gegenwart mit der Frage herantreten, »in welchem Verhältnis literarische Texte zu den Diskursen und dem Wissen einer Gesellschaft stehen.«¹⁵

Dass solche Texte gerade auch Aufschluss versprechen über interreligiöse Aspekte dessen, was wir unter Kultur verstehen, hat der Religionspädagoge Georg Langenhorst in seiner aktuellen Studie zum interreligiösen Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam hervorgehoben. Der »ethische Mehrwert des Ästhetischen«, so heißt es bei Langenhorst, liege bei literarischen Texten, die interreligiöse Perspektiven vermitteln, gerade darin, »die Perspektive des Anderen fiktional durchzuspielen, Gegenversionen kennen zu lernen [...]«¹⁶

Anhand von drei literarischen Beispielen einer jenseits starrer Kulturmodelle verorteten Gegenwartsliteratur möchte ich im Folgenden zeigen, wie Möglichkeiten, aber auch Grenzen polykultureller Entwürfe im Medium der Literatur kritisch reflektiert werden. Mit Feridun Zaimoglu und Olga Grjasnowa nehme ich dabei einen Gegenwartsautor und eine Gegenwartsautorin in den Blick, die jeweils transkulturelle Diskurse in ihre Texte einschreiben und zugleich über ihre eigene Biografie ausstellen. Beide, Zaimoglu als Deutscher türkischer Herkunft und Grjasnowa, die als 12-Jährige aus Aserbaidshan nach Frankfurt am Main emigriert, vergegenwärtigen die ethnische Vielfalt des deutschsprachigen Literaturbetriebes und lassen die Biller'sche Unterscheidung zwischen ur-deutschen, neu-deutschen und nicht-deutschen Schriftstellern zugleich weit hinter sich.

Lange Zeit ausschließlich als Sprachrohr einer zweiten und dritten Generation türkischer Einwanderer und selbsternannter »Kanaken« wahrgenommen, gilt Feridun Zaimoglu heute als einer der produktiv-

¹⁴ Nünning und Sommer (2004, 20).

¹⁵ Nünning und Sommer (2004, 20).

¹⁶ Langenhorst (2016, 221).

ten, vielfältigsten und sprachgewandtesten deutschsprachigen Gegenwartsauf Autoren. Mit seinem Roman »Isabel«¹⁷ legt er 2014 einen Berlin-Roman vor, der sich den topografischen wie sozialen Randbezirken jenseits des Metropolenchics widmet und mit der Protagonistin Isabel eine zerrüttete Wanderin zwischen Orient und Okzident einführt, deren Hass auf die gesamte Welt kulturelle Zuschreibungen auf den Kopf stellt.

Im Vergleich zu Zaimoglu noch verhältnismäßig neu im deutschsprachigen Literaturbetrieb, hat Olga Grjasnowa hier gleich mit ihren ersten beiden Romanen großen Eindruck hinterlassen. Sowohl ihr preisgekröntes Debüt »Der Russe ist einer, der Birken liebt«¹⁸ aus dem Jahr 2012 wie auch ihr zweiter Roman »Die juristische Unschärfe einer Ehe«¹⁹ (2014) erzählen von einer jungen Generation, die sich in ein politisches, kulturelles und religiöses Niemandsland zurückzieht und normierten Identitätsangeboten radikal verweigert.

Zaimoglus und Grjasnowas Romane zeichnen sich bereits auf der Makroebene durch ein polyvalentes Bedeutungsgeflecht aus, das aus der komplexen erzählstrukturellen Anlage resultiert. Zentrales Merkmal ist ein Erzählverhalten, das unterschiedliche Figurenperspektiven fokussiert und somit Identität wie Alterität als vom Auge des Betrachters abhängig zeigt. Zaimoglus »Isabel« und Grjasnowas »Die juristische Unschärfe einer Ehe« funktionieren insofern polyoperspektivisch, als in beiden Texten eine variable Fokalisierung im Sinne Genettes vorliegt, also alternierend aus der Perspektive verschiedener Figuren erzählt wird. Bei Zaimoglu konkurriert die Sichtweise der türkischstämmigen Titelheldin Isabel mit der des traumatisierten deutschen Ex-Soldaten Marcus. Bei Grjasnowa teilt sich die interne Fokalisierung des Romans auf die drei Hauptfiguren Leyla, Jounoun und Altay auf. Grjasnowas Debüt »Der Russe ist einer, der Birken« liebt präsentiert hingegen nur eine autodiegetische Erzählinstanz – die zahlreichen zeitdeckend erzählten Passagen in wörtlicher Rede suggerieren allerdings auch in diesem Text eine Perspektivenvielfalt.

Das Verbindende der drei Texte liegt darin, dass sie die postkoloniale Kritik an identitätsstiftenden Zuschreibungen, die das Subjekt religiös, geschlechtlich und ethnisch möglichst eindeutig zu klassifizieren suchen und kulturelle Diversität im Ansatz ausblenden, teilen. Sie beschreiben auf der Figurenebene Phänomene interner Transkulturalität

¹⁷ Zaimoglu (2014).

¹⁸ Grjasnowa (2012).

¹⁹ Grjasnowa (2014).

und kontrastieren diese mit einer gesellschaftlichen Makroebene, die vordergründig Merkmale externer Transkulturalität aufweist, zugleich aber die gesellschaftliche Gültigkeit zahlreicher Zuschreibungen gerade dort bestätigt, wo diese politische Implikationen besitzen.

3 Überall und Nirgends: Entgrenzte Figuren

Die Romanfiguren stellen in ihrer transkulturellen, transnationalen und transgener-Identität homogene Vorstellungen von Kultur, Religion und Geschlecht in Frage – sie vergegenwärtigen jene »kulturellen Mischlinge«, mit denen Wolfgang Welsch das Phänomen interner Transkulturalität zu fassen sucht.²⁰ Zaimoglus Isabel ist in der Türkei geboren und erst als junge Frau nach Berlin gekommen. Transkulturell bestimmt ist schon ihre Sprache, ein grammatikalisch fehlerfreies Deutsch, das mit bildhafter Alltagspoesie und einem orientalistisch anmutenden Metaphernreichtum versetzt ist, etwa wenn es heißt: »Keiner wird mich anrühren, hörst du? Ich kehre zurück, weiß wie ein Nonnenbauch wird meine Haut sein.«²¹ Oder: »Diese Bekenntnisse, dachte Isabel, Lügen kleben an euch wie zerquetschte Fliegen am Fensterglas.«²² Diese Bildhaftigkeit sticht umso deutlicher hervor, als der Roman ansonsten mit einer extrem reduzierten Erzählweise experimentiert, die, wie Jens Jessen in seiner Rezension zu Recht hervorhebt, an die »künstlich verknappte Sprache des Expressionismus« erinnert.²³

Die von Welsch in Bezug auf sein Konzept der Transkulturalität eingeräumte Möglichkeit, dass kulturelle Muster in durchaus unterschiedlicher Anordnung und Gewichtung transkulturelle Identitätswürfe steuern, findet sich in Zaimoglus Roman in radikalisierter Form wieder: Obwohl Isabel sprachlich wie topografisch zwischen den Welten, zwischen Istanbul und Berlin, zu Hause ist, weist sie die türkische Identität wiederholt weit von sich: »Fremd« fühlt sie sich nicht in Deutschland, sondern in Istanbul. Als sie ihre dort lebenden Eltern besucht, wendet sie sich verächtlich von den leitmotivisch problematisierten »Südländer(n)« ab und beschwört das vermeintlich bessere Leben »bei uns in Berlin«²⁴. Von der Türkei spricht sie als »dem anderen Kontinent« und

²⁰ Welsch (2009, 46).

²¹ Zaimoglu (2014, 88).

²² Zaimoglu (2014, 89).

²³ Jessen (2014).

²⁴ Zaimoglu (2014, 144).

holt schließlich zu einem mehrere Seiten umfassenden verbalen Rundumschlag aus, der mit der zweiten und dritten Generation türkischer Migranten in Deutschland vernichtend ins Gericht geht und mit ihrer Verdammung endet: »Euch wird man nie lieben, dachte Isabel, hassen wird man euch, solange ihr hier lebt. Eure alten Sitten stinken schlimmer als alte Schuhe.«²⁵

Dennoch: Als einseitige Migrationsgeschichte, welche die neue Heimat Deutschland verklärt und die Türkei auf einen rückständigen Machismus reduziert, versteht sich dieser Roman sicher nicht. Vielmehr ironisiert er okzidentale Vorstellungen geglückerter Integration, indem er damit verbundene Migrationsgeschichten umkehrt: Derya und Kambay, Isabels Eltern in Istanbul, entpuppen sich als liberal und aufgeklärt, sind zu jedem Gespräch bereit und nehmen es ihrer Tochter nicht einmal übel, wenn diese jeden der ihr (auf eigenen Wunsch) präsentierten heiratswilligen türkischen Ehekandidaten provozierend vor den Kopf stößt. Isabels zynische Selbstbeschreibung als ein »von der Säure einer fremden Kultur verätzte[s] Mädchen«²⁶ entlarven die Eltern hellsehtig als einen Akt trotziger Selbstinszenierung und werfen der Tochter vor, sie auf »rückständige[n] Südländer« zu reduzieren, die man »mit einer bizarren Lebenseinstellung beeindrucken könnte.«²⁷ Freiheit und Sicherheit bestimmen vielleicht in Istanbul, sicher nicht in Berlin Isabels Alltag. Dort führt sie ein unstetes Leben an der Armutsgrenze, wird betrogen, verfolgt, bedroht und ist umgeben von Bekannten, die sich allesamt am Rande gesellschaftlicher Akzeptanz bewegen: die verrückte Flaschensammlerin Helga, der homosexuelle S/M-Anhänger Jo, Transvestiten und Prostituierte wie Herbert und Lotta. »Die Migrantin kommt aus deutscher Asozialität, in Istanbul findet sie behütete Bürgerlichkeit«, resümiert Jens Jessen treffend Isabels Reise in eine Heimat, die ihr keine mehr ist.²⁸

Anders als Isabel, deren Figur das Konzept transkultureller Identität durch in ihr selbst angelegte Konflikte problematisiert, scheitern die Figuren in Grjasnowas Romanen in und an einer Gesellschaft, deren Alltag, Sprechen und Handeln noch immer von binär strukturierten

²⁵ Zaimoglu (2014, 174).

²⁶ Zaimoglu (2014, 100).

²⁷ Zaimoglu (2014, 104).

²⁸ Jessen (2014).

und hierarchisierten Rollenzuschreibungen dominiert werden.²⁹ Polyglott, kosmopolit, multinational – Grjasnowas Figureninventar bildet das transkulturell geprägte Individuum der globalisierten Welt exemplarisch ab: Mascha, die Ich-Erzählerin des Debüt-Romans, spricht fünf Sprachen, ist gebürtige Aserbaidzhanerin, in Baku geboren und aufgewachsen, Tochter einer jüdischen Mutter und eines russischen Vaters und 1996 nach Deutschland emigriert. Ihre kulturelle, nationale wie religiöse Unentschlossenheit spiegelt sich in ihrer sexuellen Ambivalenz: Sie schläft mit Frauen und Männern, ihre offen ausgelebte Sexualität trägt selbstbestimmte und destruktive Züge gleichermaßen. In sämtlichen sozialen Beziehungen verweigert sie sich echter Intimität und zieht sich auf eine zwischen Zynismus und Lakonie changierende Welt zurück. Ihr persönliches Glaubensbekenntnis formuliert sie gegenüber Ismael, einem Palästinenser, der sie nach der Bedeutung von Gott, Kultur und Nation fragt: »An was glaubst du?«, fragte er. »An nichts.«³⁰

Auch Maschas engste Bezugspersonen, ihr bester Freund Cem und ihr Ex-Freund Sami, erweisen sich als Grenzgänger-Figuren, die eine transnational dominierte Biografie ebenso ausstellen wie ein transkulturell geleitetes Wertesystem. Sami ist deutscher Staatsbürger, in Beirut geboren und in Paris und Frankfurt am Main aufgewachsen, Sohn eines Schweizer Bankiers und einer Libanesin, seine eigentliche Muttersprache ist Französisch. Die besondere erzählerische Pointe liegt darin begründet, Figuren so einzuführen, dass sie den Leser zu stereotypen Erwartungen verführen, welche dann gerade nicht erfüllt werden. Durch diesen Bruch werden die subjektiven Konstruktionsprozesse solcher generalisierenden Zuschreibungen entlarvt, wie sie sich etwa am Beispiel Cems, in Frankfurt als Sohn türkischer Einwanderer geboren, nachvollziehen lassen. Cems erstes Auftreten, sein bis zur Brust geöffnetes Hemd, das den Blick auf einen golden glitzernden Halbmond-Anhänger freigibt, zitiert unweigerlich stereotype Vorstellungen eines südländischen *machismo*.³¹ Tatsächlich aber lebt Cem offen homosexuell, schert sich weder um religiöse noch ethnische Zugehörigkeiten, spricht als studierter Übersetzer ein ebenso elaboriertes Deutsch wie Türkisch und ist kulturtheoretisch äußerst bewandert. Er kennt die

²⁹ Zur genauen Analyse des ›transkulturellen‹ Figureninventars des Romans vgl. Catani (2015, 95–109).

³⁰ Grjasnowa (2012, 276).

³¹ Vgl. Grjasnowa (2012, 56).

Klassiker der *postcolonial studies* ebenso wie der *critical whiteness Studies* – unlängst hat er beschlossen, zu promovieren.³²

Gerade ein solches plakativ ausgestellt Modell interner Transkulturalität macht die Grenzen externer Transkulturalität sichtbar – das von Homi K. Bhabha wie Wolfgang Iser beschworene Modell neuer Diversität geht im erzählten Alltag dort nicht auf, wo die anhaltende politische Gültigkeit binärer Oppositionen gezeigt und mit dem hybriden Selbstverständnis der Protagonistin und ihrer Freunde konfrontiert wird. Das zeigt sich etwa bei einem Krankenhausbesuch Maschas: Während der behandelnde Arzt betont »langsam und überdeutlich artikuliert«³³ mit ihr spricht und sie aufgrund ihres vermeintlich unaussprechlichen Familiennamens (Kogan) gleich beim Vornamen nennen will, stellt Elias' deutscher Zimmernachbar fest, sie »könne besser Deutsch als alle Russlanddeutschen, die er bisher auf dem Amt getroffen habe«.³⁴ Hier wird Mascha, bevor sie sich vorstellen, noch bevor sie überhaupt ein Wort sagen kann, durch ihr Gegenüber kategorisiert und zur »Anderen« stilisiert: zur Ausländerin, nicht Muttersprachlerin, zur Russlanddeutschen. Nicht der tatsächlich stattfindende zwischenmenschliche Dialog, sondern stereotype Rollenerwartungen lenken soziale Beziehungen und gesellschaftliches Handeln. In einem solchen Handeln wird Alterität als soziale Konstruktion sichtbar gemacht – diesen Konstruktionsprozess vollzieht der Roman aus Maschas Perspektive nach und zeigt, wie ein Subjekt zum »Anderen« wird auf der Grundlage tradierter Oppositionspaare wie Deutscher – Ausländer, Muttersprache – Fremdsprache, Schwarz – Weiß etc.³⁵

Die Kulturtheorie hat für diesen Prozess den programmatischen Begriff *Othring* gefunden: Er geht zurück auf die Arbeiten der US-amerikanischen Literaturwissenschaftlerin indischer Herkunft Gayatri Chakravorty Spivak. Spivak zeigt an literarischen Texten, wie sich die westliche Identität auf Kosten eines Anderen formiert, das als Gegenbild konstruiert und zugleich ausgegrenzt wird. Ein polyvalenter Prozess, im

³² Vgl. Grjasnowa (2012, 221).

³³ Grjasnowa (2012, 15).

³⁴ Grjasnowa (2012, 18).

³⁵ Der Roman, der bewusst auf das Klischee als Stilmittel der Kritik setzt, spart allerdings nicht aus, dass diese Konstruktionsprozesse wechselseitig erfolgen und auch jene Vertreter eines vermeintlich »typisch« deutschen Spießbürgertums betreffen, die auf der Ebene des Erzählens konsequent stereotypisiert werden. Vgl. Catani (2015, 108–109).

Zuge dessen zugleich das Eigene und das Andere konstruiert werden – dem jedoch klar erkennbare Machtverhältnisse eingeschrieben sind.³⁶ Mit dem niederländischen Ethnologen Johannes Fabian bietet sich folgende Kurzdefinition an: »Othering bezeichnet die Einsicht, daß die Anderen nicht einfach gegeben sind, auch niemals einfach gefunden oder angetroffen werden – sie werden gemacht.«³⁷ Beispiele für dieses »Machen des Anderen« finden sich zuhauf in den hier vorgestellten Texten, seine Drastik wird dort hervorgehoben, wo es nicht nur das soziale Handeln, sondern auch die politische Realität steuert. Etwa wenn Cem die Frage nach seiner nationalen Zugehörigkeit gestellt wird, die ein Modell des »Dazwischen« nicht zulässt, sondern eine eindeutige Entscheidung abverlangt: »Später kamen die ständigen Nachfragen: Woher kommst Du? Als was fühlst du dich, als Deutscher oder als Türke?«³⁸ Mögen transkulturell geprägte Individuen wie Cem, Sami und Mascha sich solchen Entweder-Oder-Entscheidungen auch entziehen und die identitätsstiftende Funktion von Nationalität ablehnen: Im politischen Alltag erweisen sich diese Entscheidungen (Deutscher *oder* Türke) als existenziell:

»Mit sechzehn musste ich zum Ausländeramt wegen der Aufenthaltsgenehmigung. Ich meine, was soll das? Ich bin hier geboren. Ich konnte nicht mal mit auf die Abi-Fahrt, sie sind nach London gefahren, und ich habe kein Visum bekommen. Weißt du, was meine Lehrerin zu mir gesagt hat, wenn wir anständige Menschen wären, hätten wir schon längst den deutschen Pass.«³⁹

Auch der zweite Roman Grjasnowas, »Die juristische Unschärfe einer Ehe«, bleibt skeptisch im Umgang mit der von Welsch proklamierten »neuartigen kulturellen [...] Gemeinschaftlichkeit der Menschen«⁴⁰ – gerade dort, wo er Identitäten vorführt, die transkulturell bestimmt sind: Etwa Leyla, auch sie, wie Mascha, eine gebürtige Aserbaidshanerin, Tochter einer Georgierin und eines renommierten Bakuer Künstlers. Gemeinsam mit Altay, ihrem ebenfalls aus Baku stammenden muslimischen Ehemann, wohnt sie in Berlin. Ursprünglich wurde diese Ehe als Zweckgemeinschaft geschlossen, um trotz ihres homosexuellen Lebens und Liebens an der bürgerlichen Fassade festzuhalten. Inzwischen aber ist eine heterosexuelle Komponente hinzugekommen, welche das Ver-

³⁶ Vgl. Spivak (1985, 128–151).

³⁷ Fabian (1993, 337).

³⁸ Grjasnowa (2012, 220).

³⁹ Grjasnowa (2012, 221).

⁴⁰ Welsch (2009, 63).

hältnis zwischen Altay und Leyla neu definiert. Komplettiert wird die *Ménage-a-trois* durch Jounoun, eine junge jüdische Künstlerin, deren im Reisepass festgestellte amerikanische Staatsbürgerschaft ihren polykulturellen Hintergrund verstellt: Tochter eines Israeli und einer amerikanischen Jüdin, ist Jounoun in Indien geboren und in Israel, später in New York aufgewachsen. Mit Leyla verliebt sie sich zum ersten Mal in eine Frau und verweigert sich damit, Mascha, Leyla und Altay folgend, normierten Vorstellungen von Sexualität und Partnerschaft. Vielmehr stellen die Figuren ein Modell der *Pansexualität* aus – ein Begehren, das sich nicht mehr über das vermeintlich »passende« Geschlecht des Gegenübers definiert, sondern sich als subversives Beziehungsmodell über heteronormative Vorstellungen hinwegsetzt.

4 Die Grenzen der Freiheit

Insbesondere der sexuelle Diskurs gerät bei Grjasnowa wie Zaimoglu zu einem Schauplatz, auf dem jene Vorstellungen von Normalität in Frage gestellt werden, die als kulturelle Konstruktionen noch immer gesellschaftlich gültig sind. Bezeichnend ist die Szene, die in »Isabel« von der Begegnung des homophoben Ex-Soldaten Marcus mit dem homosexuellen Bertram und seinen Freunden erzählt – und die vergegenwärtigt, dass Normalität Ansichtssache ist:

»Bist du andersrum? [fragt Bertram, S.C.]

Nein, bin normal.

Jetzt starrten ihn Bertram, der Knüppelkerl, und drei umstehende Männer an. Soldat wurde rot, er dachte: Das war's, ich bin tot.

Mein ich ja, sagte Bertram grinsend, du bist andersrum. [...]

Ich liebe Frauen, sagte Marcus.

Streber, rief Gustav.«⁴¹

Literarisch verklärt im Sinne einer postmodernen *Anything-goes*-Utopie werden solche subkulturell wie transkulturell geprägten Identitätswürfe nicht – hier relativieren sie Wolfgang Welschs Auffassung von der Parallelität interner und externer Transkulturalität. Ein Individuum, dessen Identität verschiedene kulturelle Muster aufweise, heißt es bei Welsch, wird in der Begegnung »mit ›Fremdem‹ eher in der Lage sein, statt einer Haltung der Abwehr Praktiken der Kommunikation [zu] ent-

⁴¹ Zaimoglu (2014, 138).

wickeln.«⁴² Tatsächlich führen die Romane vor, dass eine transkulturelle Verflechtung nationaler und ethnischer Muster unweigerlich Hierarchisierungen provoziert, welche die kulturelle Konstruktion von Alterität ebenso sichtbar machen wie damit verbundene Machtverhältnisse. So wird auch der nach Berlin emigrierte Aserbajdschaner Altay in Grjasnowas Roman mit seinem eigenen Eurozentrismus konfrontiert, wenn er – zurück in Baku – mit seinem neuen Liebhaber Farid von einer gemeinsamen Zukunft träumt. Diese, so setzt Altay stillschweigend voraus, ist ausschließlich im Westen, in Berlin, möglich:

»Dann kommst du also mit mir mit?«

»Wie bitte?«, fragte Farid. Er hätte sich fast an seinem Wein verschluckt.

»Entschuldige«, sagte Altay leise. »Ich dachte nur...«⁴³

Farids Reaktion kehrt die eurozentrische Perspektive auf die Intoleranz des Ostens um, wenn er behauptet: »Der Westen braucht den Diskurs über Homosexualität, um sich der eigenen moralischen Überlegenheit zu vergewissern.«⁴⁴ In der Folge stellt er der gesellschaftlichen Ächtung der Homosexualität in Aserbajdschan soziale Inklusions- und Exklusionsverfahren gegenüber, welche die homosexuelle Kultur im Westen erst definieren:

»Dort wirst du doch auch nur unter bestimmten Umständen akzeptiert. Was wärst du bloß für ein Schwuler, wenn du dich nicht gut anziehen, dich für Innendesign, Avantgardemusik, Kochen und Lifestyle interessieren würdest. [...] Ich laufe doch nicht in pinken Höschen herum, zur Belustigung von heteronormativen Touristen.«⁴⁵

Grjasnowas Roman spielt tatsächlich mit einem Perspektivendualismus, der die Ambivalenz gesellschaftlicher Exklusionsverfahren und damit verbundene Prozesse des *Othering* gerade am Beispiel homosexueller Identität zeigt. Altay, in Baku und Moskau mit »dem Horrorszenario eines homosexuellen Lebens« aufgewachsen, erfährt erst in Berlin einen »Zusammenhang zwischen Glück und Homosexualität.«⁴⁶ Hier kehren sich die Ausschlussverfahren allerdings um – nun sind die heterosexuellen Männer die »Anderen«, denen der Zutritt zu den angesagten Clubs der Stadt versagt bleibt.⁴⁷ Das kosmopolite Toleranzdenken der deut-

⁴² Welsch (2009, 47).

⁴³ Grjasnowa (2012, 225).

⁴⁴ Grjasnowa (2012, 226).

⁴⁵ Grjasnowa (2012, 226 f.).

⁴⁶ Grjasnowa (2012, 103).

⁴⁷ Vgl. Grjasnowa (2012, 109).

schen Hauptstadt wird als Fassade entlarvt, hinter der sich neue Hierarchisierungs- und Machtprozesse auftun:

»Berlin war wunderbar – Homosexualität und Menschsein schlossen sich in europäischen Großstädten nicht mehr aus. Die einzigen Voraussetzungen waren die Zugehörigkeit zur weißen Rasse, das richtige Einkommen und die Bereitschaft, sich in eine vorgegebene gesellschaftliche Rolle zu fügen. [...] Zudem war Berlin eine Stadt des Exils, alle kamen hierher – [...] nur Arme, Flüchtlinge und Asylanten sollten Europa nicht betreten.«⁴⁸

Allerorten trifft man in den Romanen Grjasnowas wie Zaimoglu auf Segregationsprozesse, die sich in der großstädtischen Topografie ebenso abbilden wie im gesellschaftlichen Miteinander – etwa, wenn in »Isabel« jene Transvestiten, die durch ihr Cross-Dressing konventionelle Gender-Normen subversiv unterlaufen, für die rassistische Diffamierungen anderer sorgen, bspw. von »Slawenflittchen«⁴⁹ und »schmucken Türkenjungs« reden.⁵⁰ Auch Grjasnowas Roman stellt ein problematisches Festhalten an religiösen Stereotypisierungen und damit verbundenen Vorbehalten in aller Drastik gerade dort aus, wo sexuelle Normen an Gültigkeit verloren haben. Niko etwa, ein Liebhaber Altays, würde nur allzu gerne auf die »politisch korrekte« Toleranz gegenüber Muslimen verzichten – und muss dann feststellen, dass er gerade mit einem geschlafen hat:

»[...] Ich bin auch Moslem.«
 ›Ich dachte, du wärst Jude.«
 ›Und das ist besser?‹
 ›Schon irgendwie.«⁵¹

Insgesamt zeigt sich: Die Texte Grjasnowas wie Zaimoglu bleiben (wie es den Thesen Welschs häufig vorgeworfen wird) keineswegs blind für jene Formen kultureller Normierung und damit verbundene Machtverhältnisse, die das gesellschaftliche Handeln gerade im Umgang mit einem transkulturellen Selbstverständnis prägen. Sie nehmen kritisch an einem Diskurs um die Grenzen transkultureller Selbst- und Fremdentwürfe Teil durch Figuren – und so versteht sich die etwas kryptische Schreibweise meines Beitragstitels –, die sich selbst überall, nur nicht zu Hause, finden und die zugleich überall nicht wirklich zu Hause sind. Statische, etwa mit der fragwürdigen Opposition von urdeutscher und neudeutscher Identität operierende Rollenzuweisungen, wie sie in den

⁴⁸ Grjasnowa (2012, 103).

⁴⁹ Zaimoglu (2014, 30).

⁵⁰ Zaimoglu (2014, 32).

⁵¹ Grjasnowa (2012, 50 f).

einleitend skizzierten Positionen Maxim Billers durchscheinen, werden in den Texten subvertiert – umso erstaunlicher, dass Biller wie auch Florian Kessler ausgerechnet Zaimoglu und Grjasnowa namentlich für ihre Positionen in Anspruch nehmen.

Wie fatal die Folgen national oder ethnisch begründeter Identitätszuschreibungen tatsächlich aussehen können, vergegenwärtigen jene Kriegsschauplätze, die als politische Großkulisse in allen drei Romanen schlaglichtartig beleuchtet werden: Bei Grjasnowa sind das zum einen Israel und der Nahostkonflikt, zum anderen das Heimatland Aserbaidtschan. Hier erlebt Mascha als Kind die blutigen Kämpfe zwischen Armeniern und Aserbaidtschanern um die autonome Provinz Bergkarabach. Auch Zaimoglus Roman wirft einen Blick auf eine europäische Katastrophengeschichte, die ethnisch begründet ist. Etwa die Kosovo-Erfahrung des Ex-Soldaten Marcus oder Isabels Mutter Derya, deren Familie als Kaukasus-Vertriebene in der Türkei keine Heimat, sondern lediglich ein Exil gefunden hat. Nicht zufällig greifen beide Autor/-innen in dem Zusammenhang auf das psychische Krankheitsbild der posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) zurück. Marcus, der ehemalige Soldat aus Zaimoglus »Isabel«, ist den alptraumartig wiederkehrenden Erinnerungen an seinen Einsatz im Kosovo ausgeliefert, bei dem er ein kleines Mädchen überfahren und auf Befehl des Kommandanten sterbend am Straßenrand zurückgelassen hatte. Grjasnowas Ich-Erzählerin Mascha halluziniert regelmäßig die armenische Frau, die während des Pogroms von Baku 1990 zu Maschas Füßen verblutete. Beide Figuren leiden an Intrusionen, plötzlichen Erinnerungsattacken und Flashbacks des Erlebten, und zeigen eine Persönlichkeitsstruktur, die den klinischen Symptomkatalog dieser Traumafolgestörung abbildet: Entfremdungsgefühle, ein eingeschränkter Affektspielraum, ein gestörtes Beziehungsverhalten und der problematische Umgang mit der eigenen Vergangenheit.⁵²

Das Besondere an dieser psychischen Erkrankung: Die PTBS erlaubt keine Trennung zwischen Vergangenheit und Gegenwart, da die Traumatisierten nicht in der Lage sind, das traumatische Ereignis zeitlich und räumlich im episodischen Teil des autobiografischen Gedächtnisses zu verankern und damit als abgeschlossen zu begreifen. Das Erlebnis bleibt folglich gegenwärtig im Hier und Jetzt. Damit fungiert die posttraumatische Belastungsstörung in literarischen Texten als markante

⁵² Vgl. Maercker (2009, 13–32).

Metapher für jene Wunden, die sich der Gegenwart einschreiben und deren Aussehen nachhaltig bestimmen. Nicht zufällig findet sich in der deutschsprachigen Literatur das literarisierte Krankheitsbild gerade dort, wo die Texte sich der Shoa und ihren Opfern zuwenden.⁵³ Olga Grjasnowa hat die Relevanz dieser neurophysiologischen Thematik für die Entstehung ihres Romans mehrfach hervorgehoben und begreift die narrative Darstellung der PTBS als geeignete Möglichkeit, zu erzählen, »was der Krieg mit Menschen macht, und dass die Wunden niemals heilen.«⁵⁴

Sichtbar wird: Über ihre tief traumatisierten Figuren problematisieren Zaimoglu wie Grjasnowa nicht nur die Konsequenzen ethnisch begründeter Gewalt am Einzelschicksal, sondern weisen mit ihnen auf jene Narben hin, ohne welche insbesondere die europäische Gegenwart nicht zu denken ist – gerade dort, wo sie sich als transkulturelle begreift.

Literatur

- Bhabha, Homi K. (2000): *Die Verortung der Kultur*, Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Billier, Maxim (09.02.2014): Letzte Ausfahrt Uckermark. In: *Die Zeit* (9.2.2014), Verfügbar unter: www.zeit.de/2014/09/deutsche-gegenwartsliteratur-maxim-billier [01.12.2017].
- Böhme, Hartmut (1996): Vom Cultus zur Kultur(wissenschaft) – Zur historischen Semantik des Kulturbegriffs. In: *Kulturwissenschaft – Literaturwissenschaft. Positionen, Themen, Perspektiven*, hg. v. Renate Glaser/Matthias Luserke, 48–68. Wiesbaden: Westdt. Verlag.
- Catani, Stephanie (2015): Im Niemandsland. Figuren und Formen der Entgrenzung in Olga Grjasnowas Roman *Der Russe ist einer, der Birken liebt* (2012). In: *Über Grenzen. Texte und Lektüren der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur [= Poiesis. Standpunkte zur Gegenwartsliteratur, 12]*, hg. v. Stephanie Catani; Friedhelm Marx, 95–109. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Catani, Stephanie (2018): »Es gibt weder eine Vergangenheit noch eine Zukunft. Jedenfalls nicht für mich.« Die posttraumatische Belastungsstörung (PTBS) im literarischen Spannungsfeld von Erinnerung und Geschichte. In: *Literarische Inszenierungen von Geschichte. Formen der Erinnerung in der deutschsprachigen Literatur nach 1945 und 1989*, hg. v. Manuel Maldonado Alemán; Carsten Gansel, 59–69. Stuttgart: Metzler Verlag.

⁵³ Vgl. Catani (2018).

⁵⁴ Grjasnowa (2015, 87).

- Fabian, Johannes (1993): Präsenz und Repräsentation. Die Anderen und das anthropologische Schreiben. In: Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der Repräsentation, hg. v. Eberhard Berg; Martin Fuchs, 335–364. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Grjasnowa, Olga (2012): *Der Russe ist einer, der Birken liebt*. Roman. München: Hanser.
- Grjasnowa, Olga (2014): *Die juristische Unschärfe einer Ehe*. München: Hanser.
- Grjasnowa, Olga (2015): Recherche zu *Der Russe ist einer, der Birken liebt*. In: Über Grenzen. Texte und Lektüren der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur [= Poiesis. Standpunkte zur Gegenwartsliteratur, 12], hg. v. Stephanie Catani; Friedhelm Marx, 87–93. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Han, Byung-Chul (2005): *Hyperkulturalität. Kultur und Globalisierung*. Berlin: Merve.
- Jessen, Jens (2014): Am Anfang war der Hass. Feridun Zaimoglu »Isabel« (vom 13.03.2014). In: Die Zeit. Verfügbar unter www.zeit.de/2014/12/feridun-zaimoglu-isabel [01.12.2017].
- Kessler, Florian (2014): Lassen Sie mich durch, ich bin Arztsohn! (vom 16.01.2014). In: Die Zeit. Verfügbar unter www.zeit.de/2014/04/deutsche-gegenwartsliteratur-brav-konformistisch [01.12.2017].
- Langenhorst, Georg (2016): *Triologische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam*. Freiburg i. B.: Herder.
- Maercker, Andreas (2009): *Symptomatik, Klassifikation und Epidemiologie. In: Posttraumatische Belastungsstörungen. 3. vollständig neu bearbeitete und erweiterte Aufl*, hg. v. Andreas Maercker. Heidelberg: Springer.
- Nünning, Ansgar; Sommer, Roy (2004): Einleitung: Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft. Disziplinäre Ansätze, theoretische Positionen und transdisziplinäre Perspektiven. In: *Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft. Disziplinäre Ansätze – Theoretische Positionen – Transdisziplinäre Perspektiven*, hg. v. Ansgar Nünning; Roy Sommer, 9–30. Tübingen: Narr.
- Ortiz, Fernando (1663, zuerst 1940): *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. La Habana 1963: Dirección de Publicaciones.
- Chakravorty Spivak, Gayatri (1985): *The Rani of Sirmur. An Essay in Reading the Archives*. In: *Europe and its Others*, hg. v. Francis Barker; Peter Hulme; Margaret Iversen; Diana Loxley, 128–151. Colchester: Univ. of Essex.
- Welsch, Wolfgang (2009): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*, hg. v. Lucyna Darowska; Thomas Lüttenberg; Claudia Machold, 39–66. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Zaimoglu, Feridun (2014): *Isabel*. Roman, Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Kulturelle Bildung fokussieren: geisteswissenschaftliche Facetten

Kulturelle, interkulturelle und transkulturelle Bildung

Die Sicht der Philosophie(-didaktik)

Sandra Frey

Es ist keineswegs einfach, sich aus Sicht der Philosophie dem Thema kulturelle Bildung zu nähern. Zum einen sind die prägenden Konzepte von Kultur, Bildung und kultureller Bildung nicht leicht auszumachen. Immerhin blicken wir auf eine mehr als 500-jährige Tradition zurück.¹ Zum anderen ist das Thema in der Fachdidaktik eher noch unterpräsentiert,² auch wenn Einigkeit darin besteht, dass Kultur und kulturelle Vielfalt in verschiedenen Hinsichten für den Philosophie- und Ethikunterricht eine besondere Rolle spielen.

Ganz augenscheinlich ist der Bedarf an kultureller, interkultureller und transkultureller Reflexion in Bezug auf die möglichen Konflikte angesichts der primären Aufgabe des Ethikunterrichts, der Werteeziehung, und der zunehmenden Heterogenität der Schulklassen. Es sind die viel beschworenen Herausforderungen der Globalisierung und der sogenannten Flüchtlingskrise, die im Ethik- und Philosophieunterricht

¹ Die Kulturphilosophie gibt es nicht erst seit dem sogenannten *cultural turn*, vielmehr kristallisiert sie sich als eigenständige philosophische Disziplin in der Aufklärung langsam heraus. Die Voraussetzungen dafür sind in den Anfängen der Neuzeit zu suchen. Zur generellen Einführung in die Kulturphilosophie vgl. u. a. Konersmann (2010).

² Die letzten Jahre wurden zwar einige Artikel (u. a. Münnix (2005, 99–124); eine Übersicht der neusten Entwicklungen bietet: Bartsch (2015, 119–125)), aber kaum Monographien (Ausnahmen sind v. a.: Bartsch (2008); Steenblock (1999)) veröffentlicht. Nicht selten jedoch erfolgt die Annäherung an die Debatte entweder gar nicht aus philosophischer Sicht (vgl. dazu das Kapitel »Interkulturelle Kommunikation« in Reger und Bieber (2011, 50–60)) oder aus einer postmodernen, sprachanalytischen oder diskurstheoretischen Richtung, d. h. im Grunde aus Sicht des *cultural turn*, womit die Philosophiegeschichte vor dem 20. Jahrhundert, die eine wahre Fundgrube ist, eher unter den Tisch fällt.

akut in Form von Wertkonflikten aufbrechen können. Relevant ist aber eigentlich nicht nur der religiös-konfessionelle oder atheistische Glaubens- und Erziehungshintergrund der Kinder, auf den häufig das Thema in fachdidaktischer Reflexion reduziert wird. Zu beachten ist ebenso ein erweiterter Kulturbegriff, der neben ethnischer Zugehörigkeit auch Geschlechterrollen, Schichtzugehörigkeit usw. thematisiert. Und selbst dies rührt noch nicht tief genug. Im Fokus stehen immer eher Auseinandersetzungen mit möglichen ethischen Konflikten, der Zusammenhang von Kultur und Bildung ist jedoch weitreichender und grundlegender, wie ein Blick in die Bildungsphilosophie der Neuzeit und Aufklärung verrät. Es scheint, dass das Bewusstsein dafür fehlt, dass es kein Thema im Philosophie- und Ethikunterricht geben kann, das nicht auch Kulturprodukt ist und als solches reflektiert werden muss. Dass darüber hinaus auch jede Reflexion kulturelle Prägungsmomente aufweist, die ebenfalls reflektiert werden müssen. Kurz: Dass Philosophie außerhalb eines kulturellen Rahmens gar nicht denkbar ist.

1. Dieser Aufsatz ist ein erster, mit fachdidaktischen Reflexionen verbundener Entwurf zur Wiederbelebung der Tradition, der dieses weite Kulturverständnis explizieren und rechtfertigen soll. Dabei werden folgende vier Thesen verteidigt: Die Differenzierung von Kulturalität und Transkulturalität, die Wolfgang Welsch u. a. vertreten und die ein Brennpunkt der aktuellen Debatte der Kulturphilosophie und interkulturellen Philosophie ist, kann nicht aufrechterhalten werden. Eine genauere Analyse von Welschs Position im Vergleich zu dem von ihm kritisierten Herderschen Ansatz fördert stattdessen die zentralen Begriffe zu Tage, um die sich jede (inter- und trans-)kulturelle Bildung dreht, nämlich Identität und Differenz.
2. Kulturelle Bildung ist eine Form der Identitätsbildung, die Differenzen einschließt. Verständlich wird diese These in einem größeren anthropologischen Rahmen, mit dem der Mensch als ein Kulturwesen, d. h. auch kulturschaffendes Wesen, bestimmt wird. Konersmann spricht in diesem Zusammenhang von einer »Humanisierung der Welt«³. Gemeint sind damit zunächst einmal die Versuche des Menschen, Welt in einem sehr umfassenden Sinne zu erkennen, was sich mit einer Distanznahme von der Welt verbindet. Mit diesen Erkenntnisprozessen bilden wir unsere personelle und kulturelle

³ Konersmann (2010, 15).

Identität und daher lässt sich kulturelle Bildung als Identitätsbildung verstehen.

3. Die dritte These lautet vereinfacht und allgemein: Die Kompetenzen der Kulturererschließung sind dieselben, mit denen wir Kultur schaffen. Es bedarf keiner gesonderten Kompetenzen, insofern muss das Rad nicht neu erfunden werden. Schon eher ist zu betonen, dass Kulturererschließung und Kulturschaffung Hand in Hand gehen. Stellt sich also die Frage, mit welchen Kompetenzen wir Kultur schaffen. Die Antwort darauf ist auf den ersten Blick ebenfalls ganz einfach und knüpft an die erste und zweite These an: Es sind all die Fähigkeiten, die uns zur Erkenntnis verhelfen. Die Schwierigkeiten beginnen, wenn wir versuchen, diese zu differenzieren und genauer zu bestimmen. In Anlehnung an Ekkehard Martens lassen sich einige aufzählen und erklären, wobei zumindest eine wichtige Ergänzung vornehmen ist.
4. Als Konsequenz für die Lehrerbildung und den Schulunterricht ergibt sich somit, dass diese Kompetenzen und deren Vermittlung zentral sind sowohl in Hinblick auf eine fortwährende Identitätsbildung der Lehrerinnen und Lehrer als auch der Schülerinnen und Schüler.

1 Kulturalität oder Transkulturalität? Identität und Differenz

In den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelte Wolfgang Welsch das Konzept der Transkulturalität, welches er zum neuen »Leitbild« erheben möchte.⁴ Vorrangig grenzt er es von dem »traditionellen Kugelmodell« ab, wie es angeblich paradigmatisch Herder vertritt. Stein des Anstoßes ist insbesondere folgendes Zitat: »Jede Nation hat ihren Mittelpunkt der Glückseligkeit in sich, wie jede Kugel ihren Schwerpunkt!«⁵ Wolfgang Welschs Analyse dazu lautet:

»Zu diesem Kugelmodell gehört ein internes Homogenitätsgebot und ein externes Abgrenzungsgebot. Im Innenbezug soll die Kultur das Leben eines Volkes im ganzen wie im einzelnen prägen und jede Handlung und jedes Objekt zu einem unverwechselbaren Bestandteil gerade dieser Kultur machen; Fremdes ist in dieser Konzeption minimiert. Und im Außenbezug gilt strikte Abgrenzung: Jede

⁴ Er stellte dieses Konzept erstmals im folgenden Aufsatz vor: Welsch (1992, 5–20); viele weitere Fassungen folgten, so u. a. der hier relevante Aufsatz: Welsch (2010, 3) und die Monographie Welsch (2011, 294–322).

⁵ Herder (1957, 308).

Kultur soll, als Kultur *eines* Volkes, von den Kulturen *anderer* Völker spezifisch unterschieden und distanziert sein. [...] Das Kugelmodell verfügt also im gleichen Zug inneren Homogenisierungsdruck und äußere Abgrenzung (bis hin zu expliziten Formen der Feindseligkeit). Diese beiden Züge sind vom Kugelmodell logisch nicht zu trennen, sondern notwendig mit ihm verbunden. Kulturen, die wie Kugeln aufgefasst sind, können nicht wirklich miteinander kommunizieren, etwa einander durchdringen, sondern können, wie Herder das ganz treffend formuliert hat, einander nur ›stoßen‹. Das ist die Crux des Kugelkonzepts der Kulturen: Kulturen, die im Stil von Kugeln verfasst oder verstanden sind, *müssen* einander abstoßen und bekämpfen.«⁶

Er betrachtet Kugeln also als fensterlose Monaden⁷. Zur Untermauerung fügt er folgendes Herderzitat genau an der Stelle an, wo oben die Auslassungszeichen gesetzt sind:

»Alles, was mit meiner Natur noch gleichartig ist, was in sie assimiliert werden kann, beneide ich, strebs an, mache mirs zu eigen; darüber hinaus hat mich die gütige Natur mit Fühllosigkeit, Kälte und Blindheit bewaffnet; sie kann gar Verachtung und Ekel werden.«⁸

Veranschaulichen lässt sich das folgendermaßen:

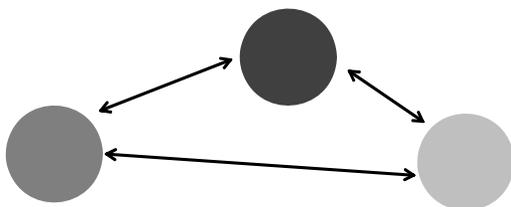


Abb. 1: Das traditionelle Kugelmodell aus Welschs Sicht

Kaum zu bestreiten ist, dass die gewählten Zitate und die Kugelmetapher eine solche Interpretation nahelegen. Dabei wird aber auch der gesamte Kontext vernachlässigt, der genauer betrachtet zeigt, dass Welsch Herder geradezu auf den Kopf stellt, das Kugelmodell von Herder nicht so einseitig vertreten wird.⁹

Das letzte Zitat bricht Welsch an einer sehr interessanten Stelle ab, denn Herder fährt fort:

»[...] hat aber nur zum Zweck, mich auf mich selbst zurückzustoßen, mir auf dem Mittelpunkt Genüge zu geben, der mich trägt. Der Grieche macht sich so viel

⁶ Welsch (2010, 41f); Vgl. auch Welsch (2011, 296f).

⁷ Welsch (2010, 46f).

⁸ Vgl. Welsch (2010, 41) und Herder (1957, 309).

⁹ Schon eher ist dieses Kugelmodell das Modell von Samuel P. Huntington in seinem Werk »Clash of Civilizations«, wie Welsch zurecht anmerkt (vgl. Welsch (2011, 297)).

vom Ägypter, der Römer vom Griechen zu eigen, als er für sich braucht, er ist gesättigt, das Übrige fällt zu Boden, und er strebt nicht an!¹⁰

Ein Austausch zwischen den Kugeln ist aus Herders Sicht also möglich und *nicht* notwendigerweise ausgeschlossen, wie Welsch behauptet. Die Abgrenzung nach außen versteht Herder nicht als eine totale und gegenseitig ausschließende Abgrenzung. Er arbeitet also offensichtlich mit der Unterscheidung von distinkt und disjunkt, *verschieden* und *geschieden*, allgemein gesagt, mit verschiedenen Differenztypen, die er bewusst nicht deutlicher auseinanderhält, weil sich Herder im Klaren darüber ist, dass sich Kulturen mal stärker im Sinne von sich abstoßenden Kugeln, mal eher im Sinne von sich überschneidenden Wolken mit diffusen Grenzen zeigen.¹¹ Entscheidend ist für ihn die Fokussierung auf das jeweilige Zentrum. Dabei antwortet er auf die Frage,

»welches in der Geschichte wohl das glücklichste Volk gewesen; und verstehe ich die Frage recht, liegt sie nicht außer dem Horizont einer menschlichen Beantwortung, so weiß ich nichts als: zu gewisser Zeit und unter gewissen Umständen traf auf jedes Volk ein solcher Zeitpunkt, oder es war nie eines. [...] selbst das Bild der Glückseligkeit wandelt mit jedem Zustande und Himmelsstriche (denn was ist dies je anders als die Summe von Wunschbefriedigungen, Zweckerreichungen und sanftem Überwinden der Bedürfnisse, die sich doch alle nach Land, Zeit und Ort gestalten?) – im Grunde also wird alle Vergleichung mißlich. Sobald sich der innerliche Sinn der Glückseligkeit, die Neigung verändert hat, sobald die äußeren Gelegenheiten und Bedürfnisse den andern Sinn bilden und befestigen – wer kann die verschiedene Befriedigung, verschiedener Sinne in verschiedenen Welten vergleichen? [...] Jede Nation hat ihren Mittelpunkt der Glückseligkeit in sich wie jede Kugel ihren Schwerpunkt.«¹²

Am Ende dieses Abschnitts steht also das so anstößige Ausgangszitat. Was Herder uns damit aber sagen möchte, ist folgendes: Jedes Volk, jede Ethnie, jede Gesellschaft, allgemein: jedes Kollektiv bestimmt für sich Glückseligkeit, d. h. legt fest, welche Bedürfnisse befriedigt werden sollen, welche Zwecke zu erreichen sind, sprich, was sittlich gut, akzeptabel, erstrebenswert ist und was nicht, denn das Verständnis von Glückseligkeit ist wandelbar, veränderlich – kulturell geprägt, sagen wir heute – und trägt somit seinen Maßstab in sich vergleichbar dem Mittelpunkt einer Kugel.¹³ Der nach innen wirkende »Homogenisierungs-

¹⁰ Herder (1957, 309).

¹¹ So lernt »der Römer« vom »Griechen« und der vom »Ägypter«, wodurch sich Übergänge und Überschneidungen ergeben. Auch die folgenden Überlegungen deuten auf die Veränderlichkeit der Grenzen hin.

¹² Herder (1957, 308 (Herv. S. F.)).

¹³ Mit dem Terminus »Glückseligkeit« spricht Herder die bis in die Antike zurückreichende Tradition an, Glückseligkeit als das letzte und höchste Ziel unseres Strebens

druck«, besteht in diesem Sinne erstmal darin, dass jede Kultur von ihren Mitgliedern erwartet, die aufgestellten Regeln einzuhalten. Dabei kann es sich um sehr verschiedene und heterogene Regeln, Sitten und Gesetze handeln. Schon der Mittelpunkt ist also keineswegs eindeutig, einheitlich oder homogen bestimmt. Und für die Einhaltung derselben ist ebenfalls keine Gleichmacherei notwendig. Ebenso ist es denkbar, dass sich innerhalb einer Kultur Sitten, Regeln usw. ändern oder anders interpretiert werden, ohne dass sich damit zugleich die Kultur auflöst, so dass dann auch die Grenzen nicht mehr starr sind, sondern sich verändern und daher auch in dieser Hinsicht eher Wolkengebilden gleichen. Die zunächst noch unterschwellig, dann immer klarer werden den Andeutungen Welschs, die Homogenisierung führe zu einer Auslöschung aller Differenz, zu einer homogenen kulturellen Masse, ist somit *nicht notwendiger* Bestandteil, noch würde Herder eine solche irgendwo gut heißen.

Fokussiert bleibt das Ganze auf den Mittelpunkt der Kugel. Mit diesem ist bestimmt, was eine Kultur zusammenhält, der Kit einer jeden Gesellschaft, das alle Punkte verbindende Element, gleichsam ein Identitätspol, auf den hin auch die Grenze definiert ist, ohne den die Mannigfaltigkeiten auseinanderdriften würden und sich damit die Kultur und das Kollektiv auflösen. Das geschieht immer wieder aus verschiedenen Gründen, weil die Kugeln heterogene und veränderliche Gebilde sind, die mit inneren und äußeren Herausforderungen konfrontiert werden. Das ist aus Herders Sicht die Grundlage für eine Evolution der Kulturen, welche die Kulturgeschichte untersucht.¹⁴

anzusehen, auf das unsere ethische Reflexion und moralisches Handeln hinleitet. Diese Anspielung legt daher nahe, den Mittelpunkt primär als Bestimmung und genauere Ausführung des jeweiligen Verständnisses von Glückseligkeit im Zusammenhang der zugrundeliegenden ethischen Konzeptionen zu deuten.

¹⁴ In gewisser Weise, so sagt Herder, ist »alle Vergleichung [der Kulturen damit] mißlich«, weil im Grunde versucht wird, ein Maßstab von außen anzulegen, der dem Selbstverständnis der jeweiligen Kultur nicht unbedingt gerecht wird, oder – und das ist nicht selten der Fall – die eigene Kultur gar zum Maßstab erhoben wird, was sehr wahrscheinlich zum Zusammenstoß führt. Die Kugelmetapher dient also zur Anerkennung der jeweiligen kulturellen Eigenständigkeit und darüber hinaus der kulturellen Vielfalt. So besehen, verdeutlicht die Kugelmetapher eher, was notwendig ist, um die eigene Kultur und auch fremde Kulturen zu verstehen: Man muss sie aus ihrem jeweiligen Mittelpunkt heraus begreifen. Gerade die Begegnung mit anderen Kulturen preist Herder als große Chance zur Bildung an, weil man hierbei Erfahrungen sammeln kann, die einem auch das Eigene neu erscheinen lassen und den Horizont erweitern. (Vgl. dazu etwa »Journal meiner Reise« im Jahr 1769 (Herder (1976, 7, 9f, 11,

An diese Evolution der Kulturen schließt sich Herders Leitfrage an:

»Sollte es aber nicht offenbaren Fortgang und Entwicklung, aber in einem höheren Sinne geben, als mans gewähnet hat? Siehest du diesen Strom fortschwimmen, wie er aus einer kleinen Quelle entsprang, wächst, dort abreißt, hier ansetzt, sich immer schlängelt und weiter und tiefer bohret – bleibt aber immer Wasser, Strom, Tropfe, immer nur Tropfe bis er ins Meer stürzt. Wenss so mit dem menschlichen Geschlechte wäre? Oder siehst du jenen wachsenden Baum, jenen emporstrebenden Menschen? Er muß durch verschiedene Lebensalter hindurch, alle offenbar im Fortgange, ein Streben aufeinander in Kontinuität! Zwischen jedem sind scheinbare Ruheplätze, Revolutionen, Veränderungen, und dennoch hat jedes den Mittelpunkt seiner Glückseligkeit in sich selbst! [...] Niemand ist in seinem Alter allein, er bauet auf das vorige, dies wird nichts als Grundlage der Zukunft, will nichts als solche sein. [...] Der Ägypter konnte nicht ohne den Orientalen sein, der Grieche bauete auf jene, der Römer hob sich auf den Rücken der Welt – wahrhaftig Fortgang, fortgehende Entwicklung, wenn auch kein einzelnes dabei gewönne! Es geht ins Große, es wird, womit die Hülsengeschichte so sehr prahlet und wovon sie so wenig zeigt – Schauplatz einer leitenden Absicht auf Erden, wenn wir gleich nicht die letzte Absicht sehen sollten: Schauplatz der Gottheit, wenngleich nur durch Öffnungen und Trümmer einzelner Szenen!«¹⁵

Diese Überlegungen Herders verbinden sich mit seinem nicht-extensionalen Kulturbegriff, der von Welsch ausdrücklich und interessanterweise gelobt wird,¹⁶ der wiederum in Zusammenhang mit Herders Bildungskonzeption steht. Herder bestimmt den Menschen als Kulturwesen, als kulturschaffendes Wesen durch Erkenntnisprozesse, die zugleich Bildungsprozesse sind. Indem wir versuchen, die Welt und v. a. uns selbst zu verstehen, bilden wir uns, bilden wir unsere Identität als Individuen, Menschen, Kulturwesen und Naturwesen. Diese Bildungsprozesse verlaufen sehr unterschiedlich wie die Bildungsprozesse

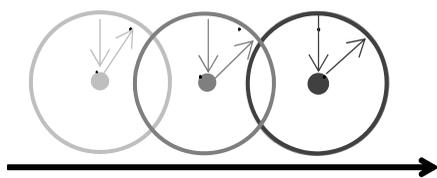
28–31, 35f, 40ff)), in dem er ausdrücklich auch Bezug nimmt auf die Bedeutung der Erfahrung und des Kennenlernens anderer Kulturen und einen Bildungsplan entwickelt. Die Voraussetzung dafür, dass man sich zunächst fremde kulturelle Elemente »zu eigen« machen kann, ist eine gewisse »Gleichartigkeit« der eigenen und fremden Kultur, trotz oder bei aller Differenz. Sprich, man braucht einen Anknüpfungspunkt für die Aneignung und Transformation, die nur die Gleichartigkeit bietet. Das Andere und Fremde kann Interesse wecken, weil es als Anderes und Fremdes nicht verstanden wird, aber als solches kann ich es mir auch nicht zu eigen machen. Wohl gemerkt spricht Herder von »gleichartig« und nicht »identisch«, beides meint nicht dasselbe. Die hier geforderte Gleichartigkeit schließt Differenz nicht aus. Stattdessen spricht Herder von »Tönen [die] ein Konzert bilden« (Herder (1957, 309)).

¹⁵ Herder (1957, 311).

¹⁶ Vgl. Welsch (2010, 40f, Fn. 3). In Welsch (2011) hebt er lobend die Orientierung »primär an Lebensformen« hervor, die einen weiten Kulturbegriff impliziert und die damals schon anti-eurozentristische Haltung Herders verdeutlicht (Welsch (2011, 296, Fn. 6)).

von Kulturen und doch kreisen sie um einen Mittelpunkt, die »Gott-heit«; sie sind Schauplätze der »Gottheit«. Im Grunde fragt Herder, wie viele seiner Zeitgenossen, ob es nicht etwas gibt, was uns Menschen bei aller individueller und kultureller Differenz, trotz aller Unterschiede verbindet, ob es nicht einen Kit gibt, der die Menschheit zusammenhält. Für ihn rückt damit die Idee der *Humanität* in den Vordergrund, die sehr komplex ist und mit der er verschiedene Momente verbindet: Dazu gehört der Gedanke einer zweiten Genese des Menschen – wir sollen nicht nur Menschen sein, sondern gute Menschen sein. Wir brauchen also eine Idee des Guten, worauf wir uns ausrichten. Diese angedachte Selbstvervollkommnung ist zudem an Selbst- und Welterkenntnis sowie Selbstbestimmung (hier klingt das Moment der Freiheit an) im Kontext eines großen Ganzen (Stichwort: Gottheit) gebunden.¹⁷

Zusammenfassend heißt dies: Herder arbeitet mit anderen, sich nicht gegenseitig ausschließenden Identitäts- und Differenzbegriffen, als Welsch unterstellt, weshalb Übergänge und Überlappungen, inter- und transkulturelle Phänomene möglich sind. Diese ordnet Herder in einen Entwicklungsprozess der Kulturen ein, den er zugleich mit dem Gedanken einer Entwicklung der Humanität und damit mit einer Idee der Bildung der Menschheit zusammen zu bringen sucht. Er entwirft also ein Modell der kulturellen Bildung. Herders Kugelmodell lässt sich daher besser so darstellen:



- Mittelpunkt:
- Sitten, Traditionen, Gesetze usw.
- Die Kugeln gleichen eher Wolken
- dynamische Entwicklung

Abb. 2: Herders evolutionäres Kugelmodell

Soviel zur Rehabilitation Herders. Stellt sich nun natürlich die Frage, warum Welsch es sich so einfach macht. Fairerweise muss man sagen,

¹⁷ Herder spricht bspw. auch von der »goldenen Kette der Bildung der Menschheit«. Eine Zusammenstellung wichtiger Passagen zur Bildungsphilosophie aus verschiedenen Werken Herders finden sich in: Hastedt (2012, 61–92); Lessing und Steenblock (2010, 119–124).

dass es ihm nicht um eine Interpretation Herders geht. Die Extrapolation des »traditionellen Kugelmodells« dient ihm vielmehr zur Abgrenzung seines Konzepts der Transkulturalität und in diesem Fall ist Abgrenzung tatsächlich im Sinne einer totalen Entgegensetzung zu verstehen. Das Kugelmodell ist der Hintergrund auf dem allererst das Gegenmodell entwickelt werden kann.¹⁸

»Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern sie durchdringen einander, sie sind weithin durch Mischungen gekennzeichnet. Diese neue Struktur suche ich durch das Konzept der ›Transkulturalität‹ zu fassen. ›Transkulturalität‹ will, dem Doppelsinn des lateinischen *trans*-entsprechend, darauf hinweisen, dass die heutige Verfassung der Kulturen *jenseits* der alten (der vermeintlichen kugelhaften) Verfassung liegt und dass dies eben insofern der Fall ist, als die kulturellen Determinanten heute quer durch die Kulturen hindurchgehen, so dass diese nicht mehr durch klare Abgrenzung, sondern durch Verflechtungen und Gemeinsamkeiten gekennzeichnet sind. Es geht mir um ein Kulturkonzept, das auf die Verhältnisse des 21. Jh. zugeschnitten ist. Das neue Leitbild sollte nicht das von Kugeln, sondern das von Geflechtem sein.«¹⁹

Schauen wir uns Welschs Konzept genauer an und prüfen, ob die Differenz so gravierend ist, wie er behauptet. Statt Kugeln spricht er also von Verflechtungen, Vernetzungen²⁰, Schnittmengen²¹ und Hybriden²², statt eines »homogenen Gewebes«²³ von »neuartiger Diversität«²⁴ oder

¹⁸ Allein dies deutet schon darauf hin, dass das Konzept der Transkulturalität an das Kugelmodell gebunden ist und bleibt, nicht einfach nur jenseits anzusiedeln wäre. Die folgenden Überlegungen werden dies noch weiter verdeutlichen.

¹⁹ Welsch (2010, 42).

²⁰ Welsch (2010, 43f).

²¹ Welsch (2010, 47). Schnittmengen zeigen sich bereits in Herders Modell (s. Abb. 2).

²² Vom Hybridcharakter der Kulturen spricht er insbesondere im Zusammenhang der modernen Kulturen im Zeithalter der Globalisierung, wo die Kulturen so miteinander verflochten sind, dass längst kulturelle Gehalte anderer zu Binnengehalten der eigenen Kultur wurden. Nicht zuletzt sind es die modernen elektronischen Kommunikationstechniken, mit denen wir noch so exotische Kulturphänomene in unsere Wohnzimmer, Küchen, Schlafzimmer holen: einrichten mit Feng Shui, mexikanisch essen oder afrikanische Masken zur Wanddekoration. Genauer betrachtet zeigt sich, dass unsere sogenannte deutsche Kultur schon ein Hybridwesen aller europäischen Kulturen und außereuropäischen Kulturen ist, dafür müssen wir einfach nur weit genug zurück gehen. Wir sind Bastarde von Bastarden von Bastarden usw. Aber im Grunde gilt das für jede Kultur. In dieser Hinsicht unterscheiden wir uns alle nicht, besteht auch gar kein Grund von deutscher, russischer, französischer Kultur zu sprechen. All diese Differenzen lösen sich im Grunde in einem riesigen Kulturgeflecht auf.

²³ Welsch (2010, 51).

²⁴ Welsch (2010, 59).

einem »neuen Typus von Unterschiedlichkeit«²⁵. Auch er verwendet also gerne Metaphern zur Beschreibung seines Kulturbegriffs und wie alle Metaphern, haben sie ihre Grenzen. Nehmen wir z. B. die Bilder von Verflechtung oder Vernetzung.²⁶ Was wird mit was wie verflochten?

Offensichtlich kommt es darauf an, dass Kulturen nicht mehr klar voneinander abgegrenzt nebeneinander stehen, sondern miteinander verflochten sind, einander überlappen. Jedoch können wir uns das nicht im Sinne der Interkulturalität vorstellen, denn hier sind es noch Kugeln, die miteinander verflochten sind, so lautet jedenfalls die Kritik von Welsch.²⁷ Vielmehr sind Kulturen ebenfalls als Verflechtungen zu begreifen, die miteinander verflochten sind. Wir haben es also mit Verflechtungen von Verflechtungen zu tun. Mein Vorstellungsvermögen gerät hier an seine Grenzen, denn wenn ich diese Verflechtungen ineinander schiebe und verbinde, stellt sich mir zwangsläufig früher oder später die Frage, ob es sich nun um mehrere Geflechte oder doch nur um ein großes Geflecht handelt, sprich, ob es noch miteinander verflochtene Kulturgeflechte sind oder ob nicht ein Kulturgeflecht entstanden ist, mit dem Ergebnis des Verlustes aller Differenz und Identität, weil Grenzen und spezifische Gestalten der Kulturnetze verwischt werden und damit eigentlich Homogenität entsteht. Das ließe sich schematisch so darstellen:

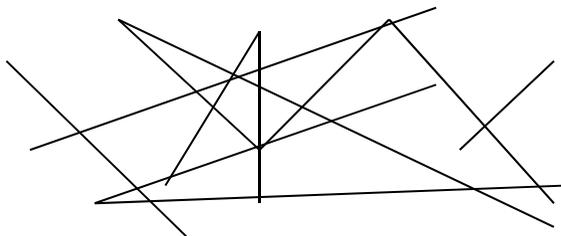


Abb. 3: Welschs Vernetzungsmodell – Transkulturalität

Auf Homogenitätsvorwürfe reagiert Welsch mit dem Verweis auf eine »neuartige Diversität«. »Unterschiede gibt es also weiterhin, nur haben

²⁵ Welsch (2010, 59).

²⁶ Möglicherweise denkt er dabei auch an Deleuzes und Guattaris Erläuterungen zum Rhizom oder an Foucault, der in der »Archäologie des Wissens« ebenfalls gern diese Bilder verwendet. Vgl. Deleuze und Guattari (1977); Foucault (1981).

²⁷ Vgl. Welschs Kritik am Konzept der Interkulturalität, Welsch (1992, 7f). Vgl. auch Welsch (2011, 301, Fn. 18).

sie jetzt eine andere Form als zuvor. Es handelt sich nicht mehr um Unterschiede zwischen nebeneinander stehenden Monokulturen, sondern um Unterschiede von Individuum zu Individuum oder von Gruppe zu Gruppe bei insgesamt anwachsender Gemeinsamkeit.«²⁸

Diese Stelle ist in verschiedenen Hinsichten bemerkenswert: Es ist auffällig, dass Welsch die Erklärung der »neuartigen Diversität«²⁹ wiederum in Entgegensetzung zum »alten Kulturmodell«, einer »Monokultur«³⁰ ohne Diversität, ohne Vielfalt bringt. Nur auf diesem Hintergrund lässt sich dem vermeintlich »neuen« Kulturmodell ein Sinn abgewinnen, der aber lediglich in der steten Betonung der Differenz und Diversität selbst, der Verbindungen und Übergänge, der fließenden Prozesse besteht, d. h. in der Vernetzung. Hierzu ist folgendes anzumerken: Diese Differenzen und Diversitäten sind bei genauerer Betrachtung überhaupt nicht neuartig und mit dem »alten Herderschen Kulturmodell« durchaus vereinbar, wie die Rekonstruktion des Herderschen Kulturbegriffs gezeigt hat.³¹ Zu behaupten, die Unterschiede zwischen Individuen oder Gruppen spielten im Herderschen Kulturmodell keine Rolle, ist geradezu absurd. Verstärkend kommt hinzu, dass diese Abgrenzung Zeugnis eines dichotomen Denkens ist, das eigentlich dem gegnerischen Denken, dem alten Kulturbegriff stets zugeordnet wird,³² sich somit Welsch am Rande eines performativen Widerspruchs bewegt. Vor allem entspringt dem Ganzen jedoch die Idee, dass aus dem Denken der Differenz ein neues Denken des Gemeinsamen, eine »anwachsende Gemeinsamkeit«³³ hervorgehen soll, im Gegensatz zum Separatismus des alten Kulturmodells. Worin diese »neuen Gemeinsamkeiten« bestehen, ist allerdings nicht leicht auszumachen, da stets Differenzen betont werden. Eine Möglichkeit wäre, Gemeinsamkeiten in den diversen Berührungspunkten und Überschneidungen zu sehen, die ich mir aber nur denken kann, wenn ich mir Berührungen verschiedener Netze vorstelle? Ähnlich diesem Modell:

²⁸ Welsch (2010, 61), vgl. Welsch (2010, 59–61); vgl. auch Welsch (2011, 305, Fn. 27).

²⁹ Welsch (2010, 59).

³⁰ Welsch (2010, 60).

³¹ Dass es sich um kein neues Phänomen handelt, stellt auch Welsch fest, der meint, dass Transkulturalität eigentlich »geschichtlich eher die Regel gewesen« ist, dass das Kugelmodell also ein bloß theoretisches Modell darstellt. (Welsch (2011, 307, Fn. 29)).

³² Das zeigt sich an der einseitigen Interpretation des Kugelmodells.

³³ Welsch (2010, 61).

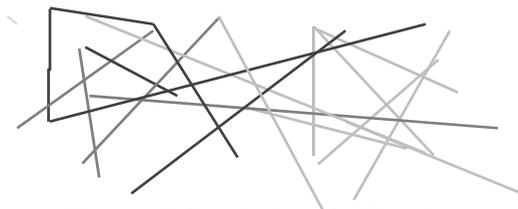


Abb. 4: Vernetzungsmodell 1 – Wo bleiben Identität und Differenz?

Damit wird aber das wesentliche Moment der Transkulturalität, die Aneignung der ursprünglichen fremden Momente, deren Integration in die eigene Identität und damit einhergehende Transformation derselben nicht veranschaulicht. Ebenso bleibt unklar, worin nun die größeren Gemeinsamkeiten bestehen sollen.

Alternativ dazu kann man sich folgendes Modell vorstellen:

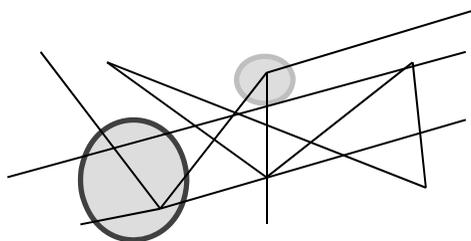


Abb. 5: Vernetzungsmodell 2 – Wo bleiben Identität und Differenz?

Identitäten werden in Form von Kreisen in ein Netz eingetragen. Da das Netz und die Identitätsbestimmungen in stetiger Dynamik sich vollziehen, verändern sich sowohl die Kreise als auch das Netz selbst. Worin bestehen dann in dieser Vorstellung die Gemeinsamkeiten bzw. wie sollte dies zu einer Zunahme derselben führen? In Überschneidungen der Kreise? Eine klare Antwort dazu lässt sich nicht finden. Welschs Vorstellung der anwachsenden ›neuen Gemeinsamkeiten‹ bleibt also schwammig.

Eindeutig lässt sich das jedoch mit dem vorangegangenen Blick auf die Netzmetapher bestimmen. Der Preis für das ›Anwachsen der Gemeinsamkeiten‹ ist dann jedoch in jedem Fall der Verlust der Differenzen und das Ergebnis eine homogene Kultur. In dieser Vorstellung kann ich mich und die Differenz zu anderen, kann ich kulturelle Differenz nur feststellen, wenn ich mich anderer differenzierender Mittel bediene,

etwa einer Farbgebung oder einer Gestaltung der Netze, die aber in der Großperspektive auch nur zerfließen. (Man vergleiche dazu die Abbildungen 4 und 5) Ich kann mich in meiner individuellen Identität nur festhalten, wenn ich mich von Anfang an festhalte, mein Netz festhalte, wenn ich Grenzen ziehe und setze, und dadurch meine Identität schaffe und bilde. Und selbiges gilt auch für kollektive Identitäten. So kann kulturelle Differenz in individueller und kollektiver Hinsicht nur durch Schaffung einer kulturellen Identität beibehalten werden.

Worin liegt dann die Bedeutung des Modells der Transkulturalität? Welsch betont zurecht die vielfältigen Möglichkeiten der Vernetzung von Kulturen auf unterschiedlichen Ebenen, die Differenzen und Transformationsprozesse, und wendet sich damit gegen ein Kugelmodell, das zumeist rassistischen, nationalistischen, völkischen Kulturmodellen zugrunde liegt. Aber er irrt, wenn er dieses Modell Herder zuschreibt. So wird man Herder nicht gerecht. Noch wichtiger, man übersieht, dass Herders Modell der Kulturalität und Kulturrevolution sowie Welschs Modell der Transkulturalität sich in den entscheidenden Punkten berühren. Das betrifft die Fragen von Identität(sbildung) und Differenz. Beide Modelle müssen mit beiden Konzepten arbeiten und versuchen sie zu verbinden. Es ist entscheidend, auf diesen Punkt hinzuweisen und damit den Fokus zurechtzurücken, denn das Problem des Kulturbegriffs besteht nicht darin, dass Identität und Einheit mitgedacht werden, wogegen einseitig auf Differenz zu setzen ist (wie viele Vertreter insbesondere der Postmoderne meinen)³⁴, sondern darin, dass wir Einheit allzu häufig im Sinne einer bloßen Einheitlichkeit, Homogenität (Gleichmacherei) deuten und dagegen Differenz im Sinne einer einfachen bloßen totalen Abgrenzung und Entgegensetzung. Hierin liegt der Denkfehler, den es aufzuheben gilt, um zugleich die beiden wesentlichen Momente von Kultur erfassen zu können.

Wenn dem so ist, dass Identität und Differenz untrennbar miteinander verbunden sind – und dieses Verhältnis wäre noch genauer zu bestimmen –, dann erübrigt sich also jede Abgrenzung des ›alten‹ und ›neuen‹ Kulturmodells, der Kulturalität und Transkulturalität oder auch Interkulturalität, weil sie miteinander verbunden sind. Ich habe also nunmehr mit Welschs Erläuterungen das getan, was er mit Herder macht, sie umgedreht und auf den Kopf gestellt, und bin dabei beim eigentlichen Hauptpunkt angelangt: Identitätsbildung des Menschen in

³⁴ Vgl. dazu u. a. Lyotard (1989, 12).

verschiedenen Hinsichten, woraus sich der intime Zusammenhang zum Bildungsbegriff begründen lässt: Bildung und Kultur gehen Hand in Hand.

2 Der Zusammenhang von Identitätsbildung und kultureller Bildung im Rahmen anthropologischer Bestimmungen

Dass Identität und Differenz so eng verbunden sind, mag auf den ersten Blick erstaunen. Zur Identitätsbildung gehört aber eine Identifizierung. Ich identifiziere mich mit Personen und Gruppen oder grenze mich ab, indem ich mir Eigenschaftsmerkmale derselben zuschreibe oder auch bewusst nicht zuschreibe, oder indem ich das unterlasse. Dasselbe tun Mitglieder von Gruppen, wenn sie sich als solche identifizieren oder von anderen Gruppen abgrenzen. Eine Identifizierung ist somit eine Identitätsbildung und zu dieser gehört notwendigerweise eine Differenzierung und Abgrenzung nach innen wie außen, Inklusion und Exklusion, Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die Bestimmung des Eigenen und Anderen oder Fremden. Unterschiede sind nicht nur als kontradiktorische Unterschiede zu denken und Grenzziehung nicht immer im Sinne einer totalen Abgrenzung zu verstehen: Wir unterscheiden bspw. schwarz und grau, Tische und Stühle, Äpfel und Birnen, französisch und deutsch – dies sind keine Gegensätze wie rund und eckig. Meine Identität und ebenso eine Gruppenidentität ist somit vielfältig und besteht aus vielen Eigenschaften, die nicht im Widerspruch zu einander stehen. Sie gleicht einem Bündel, das kontingent und veränderlich ist.³⁵

Ersichtlich wird dies auf dem Hintergrund der anthropologischen Bestimmung des Menschen als Kulturwesen. Diese ist im Grunde ural, findet sich (wie bereits o. a.) bei Herder, aber auch Vico u. v. a. Vico unterscheidet bspw. in seinem Werk »Scienza nuova« den »mondo civile«, die vom Menschen geschaffene Welt, vom »mondo naturale«, der Naturwelt.³⁶ Der Mensch schafft sich eine Welt, so Vico, indem er versucht, die Natur zu erkennen, zu der er zwar auch gehört, in der er aber

³⁵ Ein solches Bündelmodell der Selbstidentität entwirft beispielsweise David Hume (vgl. Hume (2014, 179ff, 451ff)). (Ich glaube nicht, dass dies ausreichend ist, um die eigene personelle Identität zu bestimmen, aber hier soll dies erstmal genügen.) Analog dazu kann dann die kulturelle Identität einer Gruppe bestimmt werden. Vgl. dazu z. B das Modell von Benedict (1934).

³⁶ Vgl. Konersmann (2010, 38).

aufgrund seiner geistigen Fähigkeiten nicht aufgeht.³⁷ Vico bezieht somit Position in der damals wie heute schwelenden Körper-Geist-Debatte und grenzt sich gegen jede Form naturalistischer Positionen ab. Ein Erkenntnisprozess ist ein geistiger Prozess (wenn auch vielleicht nicht ausschließlich, so doch zumindest teilweise). Der erkennende Zugriff impliziert eine Distanznahme, die sich wiederum mit der sogenannten Subjekt-Objekt-Struktur verbindet. Wenn Konersmann hier von »Humanisierung der Welt« spricht,³⁸ dann bedeutet das erstmal nur so viel: Die geschaffene Kulturwelt ist durch und durch human, sofern sie vom Menschen für den Menschen geschaffen ist. Oder anders ausgedrückt: Der Mensch humanisiert die Naturwelt durch sein Erkennen, indem er im Erkennen dieser Sinn und Bedeutung gibt oder abringt (je nach Sicht der Dinge). Und dies ist keineswegs wertneutral, denn jede Form von Erkenntnis geht mit Werturteilen einher – seien es Wahrheitsurteile, ethisch-normative Urteile oder ästhetische Urteile. Werturteile können unterschiedlich ausfallen, die Distanznahme kann unterschiedlich gedeutet werden und vielfältig ist auch die mögliche Positionierung in der Körper-Geist-Debatte. All das macht die Rede von »Humanisierung der Welt« so schillernd, damit problematisch und stellt uns vor diverse Denkschwierigkeiten.

In jedem Fall gilt, dass das Streben nach Erkenntnis das Fundament ist und unsere Erkenntnisfähigkeiten die Instrumente zur Kulturschaffung sind. Hier ließen sich auch Herders gesamte Überlegungen zur Humanität anschließen. Entscheidend ist, dass sich damit erstmal folgender Begriff kultureller Bildung festhalten lässt: Der Mensch ist ein Kulturwesen und kulturschaffendes Wesen auf der Grundlage seiner Erkenntnisfähigkeiten, indem er auf Distanz geht und in dieser sich selbst, andere Menschen und Natur zu erkennen versucht. Dabei bildet er sich selbst, andere und Kultur. Seine Erkenntnis ist wesentlich kulturelle Bildung und Bildung der Kultur in Form einer Identitätsbildung über Eigenschaftszuweisung auf Mikroebene bis hin zur Makroebene, eine Selbstbestimmung des Individuums und der Kollektive im Verhältnis zu anderen, zur sozialen Umwelt und Natur. Erkennen, Bildung und Kultur durchdringen sich gegenseitig. Dieses Verständnis kultureller Bildung umfasst somit auch interkulturelle und transkulturelle Momente, sofern man denn noch an diesen Begrifflichkeiten festhalten

³⁷ Vgl. Konersmann (2010, 38).

³⁸ Konersmann (2010, 15).

will, um damit den Fokus zu verdeutlichen und die Betonung stärker auf die Vernetzung oder Identitätsbildung, Differenzierung und Abgrenzung legen zu können.

3 Kompetenzen der Kulturschaffung und Kulturerschließung

Wollen wir uns also den Begriff der kulturellen Kompetenzen verdeutlichen, so müssen wir uns fragen, welche Erkenntnisfähigkeiten der Mensch besitzt, wie er erkennt, wie er methodisch dabei vorgeht. Das ist eine Frage, mit der sich die Philosophie schon lange beschäftigt, wobei sich verschiedene Antworten und Strömungen herausgebildet haben, die auch bereits in fachdidaktische Konzeptionen eingeflossen sind. Da ich an dieser Stelle nicht einen Überblick über die Geschichte der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie geben kann, kürze ich den Weg ab, indem ich das Kompetenzmodell von Ekkehard Martens, einem der bekanntesten Fachdidaktiker, vorstelle:

Er unterscheidet fünf Kompetenzen³⁹ oder auch (Denk-)Methoden:

- »1. phänomenologische Methode: differenziert und umfassend beschreiben, was ich wahrnehme und beobachte;
2. hermeneutische Methode: sich das eigene Vorverständnis bewusst machen sowie (nicht nur philosophische) Texte interpretieren oder andere Medien (Bilder, Musik, Gedichte) einsetzen;
3. analytische Methode: die verwendeten zentralen Begriffe und Argumente hervorheben und prüfen;
4. dialektische Methode: ein (mündliches oder schriftliches) Dialogangebot wahrnehmen, auf Alternativen und Dilemmata zuspitzen und diese abwägen, indem man »viele« Gesichtspunkte in »einer« umfassenden Sichtweise oder Definition zusammenfasst (wie Platon Dialektik bestimmt);
5. spekulative Methode: Phantasien und Einfälle zulassen und Lösungsversuche wagen, aber dann mit Hilfe der anderen Methoden prüfen.«⁴⁰

Dies sind nur Kurzbeschreibungen der einzelnen Methoden, die er in seinem Hauptwerk »Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts.

³⁹ Martens verwendet die Begriffe *Methode* und *Kompetenz* nahezu synonym, in dem Sinne, dass die Beherrschung einer Methode eine Kompetenz darstellt. Da es sich um primär kognitive Methoden und Kompetenzen handelt, die er thematisiert, entspricht dieser Kompetenzbegriff nur bedingt dem standardisierten Kompetenzbegriff. Es ist aber überhaupt fraglich, ob dieser ohne weiteres auf die Philosophie und die mit ihr vermittelten Fähigkeiten angewendet werden kann, da Philosophieren Praxis nur im Sinne des praktizierten Denkens anvisiert und keine darüber hinausgehende Handlungsfähigkeit direkt vermitteln kann.

⁴⁰ Vgl. u. a. Martens (2015, 41).

Philosophieren als elementare Kulturtechnik«⁴¹ genauer beschreibt. Dabei orientiert er sich eng an seiner Interpretation Platons und betont, dass diese Denkmethoden »nicht in einem fachinternen Sinne etwa eines Husserl, Gadamer, Frege, Marx oder Hegel zu verstehen«⁴² sind, vielmehr handelt es sich um »elementare Denkmethoden« der Philosophie. Elementar möchte er im doppelten Sinne verstanden wissen: Es handelt sich erstens um einfache Methoden, die voraussetzungslos sind (also zumindest kein philosophisches Fachwissen voraussetzen) und daher »prinzipiell von jedermann praktiziert«⁴³ werden können. Zweitens ist elementar in dem Sinne zu verstehen, dass es sich um grundlegende Techniken des Denkens bzw. Philosophierens handelt. Dabei setzt Martens Denken und Philosophieren nahezu gleich, wobei beides im weiten Sinne als »Rechenschaft ablegen« (λόγον διδόναι) verstanden wird, auch dies in einer platonischen Tradition, welche die argumentative Begründung als wesentlichen Bestandteil des Philosophierens ansieht.

Bei genauerer Betrachtung können wir diese Methoden weiter unterscheiden und einteilen, denn die phänomenologische Methode basiert auf unseren Wahrnehmungen, während hermeneutische, analytische und dialektische Verfahren Denkmethoden im engeren Sinne sind, mit denen Fragen, Sachverhalte, Phänomene usw. kritisch reflektiert und analysiert werden können. Damit grenzen sie sich auch stärker von der Spekulation ab. Im Rahmen einer personellen und kulturellen Identitätsbildung kommen ihnen unterschiedliche Bedeutungen und Funktionen zu, die hier kurz angedeutet werden sollen:

- Mit der Wahrnehmung sind alle unsere Sinne und unser inneres Empfinden angesprochen. Ein Großteil unserer personellen und kollektiven Selbst- und Fremdzuschreibungen basiert auf inneren und äußeren Wahrnehmungen, über die wir zugleich Eigenschaftszuschreibungen vornehmen.⁴⁴ Entscheidend ist die kritische Reflexion derselben, die man einüben muss, die uns zu einer Distanznahme

⁴¹ Martens (2003). Außerdem gibt es zahlreiche weitere fachdidaktische Transformationsversuche zu einzelnen Aspekten derselben: vgl. zur Phänomenologie u. a. Pfeifer (2013, 84–94), zur Analytik in Bezug auf ethisches Argumentieren Pfeifer (2013, 179–241), zur Dialektik: Henke: http://henke.brainedia.com/Publikationen/Dialektik_als_didaktisches_Prinzip/.

⁴² Martens (2015, 44).

⁴³ Martens (2015, 42).

⁴⁴ Eine Zuschreibung wäre z. B. Ich bin eine Frau, 1,64 cm groß, habe grün-graue Augen usw. oder Deutsche sind pünktlich, fleißig usw.

verhilft und uns vor voreiligen Schlüssen schützen kann. So haben Phänomenologen wie Husserl, Merleau-Ponty, aber auch schon Hume auf bestimmte Charakteristika aufmerksam gemacht, die es zu bedenken gilt: Wahrnehmungen sind kontingent, können uns täuschen, setzen sich eigentlich aus verschiedenen Wahrnehmungsmomenten und -perspektiven zusammen und werden zudem durch bereits erworbenes Wissen und Erfahrungen unbewusst geprägt: Sie haben außerdem einen subjektiven qualitativen Erlebnischarakter. V. a. gilt: von der Wahrnehmung lässt sich, wenn überhaupt, nur bedingt auf Wirklichkeit schließen. Dies verdeutlicht, wie komplex schon einfachste Wahrnehmungen sind. Und es bedeutet, dass wir mit unseren Wahrnehmungen bereits diverse Welt- und Selbstinterpretationen vornehmen, ohne uns dessen bewusst zu sein.

- Hermeneutik bedeutet, allgemein formuliert, den kontingenten historischen biographischen und sozialen, d. h. allgemein kulturellen, Kontext zur Auslegung von Phänomenen heranzuziehen und damit unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten herauszuarbeiten. Einüben kann man das anhand von Interpretationen verschiedener Medien. Darüber hinaus gilt aber, dass mittels der hermeneutischen Methode die zuvor angesprochenen diversen Welt- und Selbstinterpretationen offen gelegt werden können (soweit dies überhaupt möglich ist).
- Die analytische Methode lehrt uns dagegen, teils von den kontingenten Momenten abzusehen, indem sich uns zeigt, was rationales Denken im engeren Sinne bedeutet. Diese Form der Analyse dreht sich um die Prüfung von Argumenten und Argumentationen auf ihre Validität. Voraussetzung hierfür sind Grundkenntnisse der Logik, die wiederum in Verbindung zum logisch-mathematisch abstrakten Denken stehen. Auf diese Weise lassen sich logische Widersprüche, Argumentationslücken, Fehlschlüsse usw. herausarbeiten. Dieses Prüfverfahren ist rein formal und zeigt, welche strengen Erwartungen an jegliche Form der Argumentation gestellt werden können. Bei der formalen Prüfung kann die Analyse jedoch nicht stehen bleiben. Mit ihr verbindet sich daher auch eine stärker inhaltliche Begriffs- und Argumentanalyse unter Berücksichtigung syntaktischer, lexikalischer und hermeneutischer Betrachtungen. Beide Momente sind erforderlich und gehen Hand in Hand. Einüben lässt sich dies durch logische Übungen und die Interpretation argumentativer Tex-

te. Ziel ist aber darüber hinaus klarzumachen, dass jede Art der Rechtfertigung im Sinne des $\lambda\acute{o}\gamma\omicron\nu\ \delta\iota\delta\acute{o}\nu\alpha\iota$, auch die Selbstrechtfertigung einer Person oder einer Gruppe vor sich selbst und anderen einen rationalen logischen Rechenschaftshorizont benötigt. Die analytische Methode kann uns also auch dabei helfen, unsere eigenen Widersprüche, Fehlschlüsse, Denkfehler und Denkschwierigkeiten zu offenbaren.

- Auch die Dialektik ist ein rationales Denkverfahren, das jedoch spezielle Anwendung findet bei den Fragen, die anscheinend nicht geklärt werden können, wo wir uns in Widersprüche verstricken. Es ist ein Denken, das sich zwischen Widersprüchen und der Vermittlung derselben bewegt. In der Philosophie ist die Dialektik damit von besonderer Bedeutung, denn im Grunde ist es zweifelhaft, ob die metaphysischen Fragen der Philosophie, ja ob überhaupt eine Frage der Philosophie gelöst werden kann. Platon, Hegel, Adorno u. v. a. haben diese Methode unterschiedlich ausgedeutet und angewendet. Ein einheitliches Verständnis von Dialektik ist dabei nicht auszumachen, weshalb sich mit ihr auch unterschiedliche Zielsetzungen verbinden. Zumindest lassen sich gewisse Grenzen des rationalen Denkens im engeren Sinne aufspüren und prüfen, ob es einen Weg darüber hinaus gibt. Wiederum lässt sich diese Methode mit Textinterpretationen, aber auch Gesprächen (insbesondere Gespräche über Dilemmata) einüben. Ziel ist zudem, das Bewusstsein dafür zu wecken, dass wir bei all unserem Fragen und Forschen, bei allen Versuchen der Identitätsbildung immer wieder auf Grenzen stoßen und hierüber erlernt werden kann, ob und welche Grenzen sich auflösen lassen.
- Bei der spekulativen Methode handelt es sich ebenfalls um kein einheitliches Verfahren. Die Meinungen der Philosophen gehen hierzu weit auseinander. Für Hegel beispielsweise hat Spekulation nichts mit Fantasie und Gedankenexperimenten zu tun, wie Martens meint, weil Hegel Spekulation mit Dialektik verbindet und damit speziell die rationale Auflösung eines Widerspruchs meint. Deshalb soll *spekulativ* allgemein nur in dem Sinne verstanden werden, dass versucht wird, eine Antwort oder Lösung auf eine Frage oder ein Problem zu finden, und dies in der Vergegenwärtigung der Schwierigkeiten und Probleme, die sich mit der kritischen Reflexion durch die phänomenologische, hermeneutische, analytische und dialekti-

sche Methode offenbaren.⁴⁵ In diesem Sinne setzt die Spekulation aber auch alle anderen Methoden voraus oder anders ausgedrückt: In der Spekulation kommen diese nicht nur als Analyseinstrumente zum Tragen, sondern als Werkzeuge unserer persönlichen und kollektiven Selbstrechtfertigung in unserer Identitätsbildung.

Hervorzuheben ist weiterhin, dass Martens, wie viele andere, einen sehr weiten Philosophiebegriff verwendet, der in der Fachdisziplin nicht unumstritten ist, der auch hier in bestimmten Hinsichten zurückgewiesen wird. Die von Martens angeführten Methoden oder Kompetenzen, sind sicherlich alle grundlegende Denkmethoden, die aber nicht spezifisch für die Philosophie sind. Man bedient sich ihrer auch in anderen Wissenschaftsdisziplinen. Schon eher spezifisch philosophisch ist, dass Philosophinnen und Philosophen die Methoden als solche zu reflektieren und zu begründen versuchen; wir betrachten nicht einfach nur Phänomene, interpretieren Texte oder andere Medien hermeneutisch und analytisch, üben uns im dialektischen Denken, sondern versuchen, uns selbst Rechenschaft darüber zu geben, was und warum wir das tun.⁴⁶ Wesentlich zur Philosophie gehört die Sekundärreflexion. Aus dieser Einschränkung ergeben sich verschiedene Konsequenzen allgemeiner und philosophisch-fachdidaktischer Art:

- Wenn man also damit festhalten kann, dass es sich bei den von Martens genannten fünf Kompetenzen und Denkmethoden um grundlegende Methoden nicht nur des Philosophierens handelt, dann kann man sie tatsächlich in die Reihe der anderen Kulturtechniken (»rechnen«, oder genauer: logisch-mathematische Fähigkeiten, sowie »lesen und schreiben« oder besser: Sprachfähigkeiten) einfügen und die Liste damit erheblich erweitern. Zugleich muss dabei festgehalten werden, dass damit nur stark kognitiv ausgerichtete Fähigkeiten und Kompetenzen ins Spiel kommen, was die Vermutung nahe legt, dass die Liste noch ergänzungsbedürftig ist. Besonders relevant erscheinen dann körperliche und handwerkliche Fähigkeiten, die in Verbindung mit unserer Wahrnehmung unser Denken beeinflussen,

⁴⁵ Im Grunde lässt sich sagen, dass damit fast alle Philosophen auf sehr unterschiedliche Art und Weise spekulativ waren, denn kaum einer beließ es bei der kritischen Analyse.

⁴⁶ Martens unterscheidet natürliches (und implizites), elementares und akademisches Philosophieren (Martens (2010, 164–167)). Aber auch diese Differenzierung bringt die Unterscheidung von Primär- und Sekundärebenen nicht eindeutig zum Ausdruck und am ehesten wäre sie dann auf der akademischen Ebene anzuordnen. Aber das wäre m. E. nicht ausreichend.

aber wohl nicht einfach nur unter phänomenologische Kompetenzen subsumiert werden können.

- Philosophisch gesehen ist die Liste ebenfalls nicht vollständig. Vor allem fehlt die skeptische Methode oder das skeptische Denken: Nicht nur handelt es sich um eine der bedeutendsten Traditionslinien der Philosophie, vielmehr ist hiermit das eigentlich kritische Moment, das der Philosophie stets eigen ist, aufs engste verbunden. Die Skepsis ist so etwas wie der ewige Stachel im Fleisch der Philosophie. Es sind die skeptischen Tropen,⁴⁷ die uns stets die Notwendigkeit der Begründung aufzwingen und zur Sekundärreflexion führen. Skepsis heißt im Grunde nichts anderes als alles, insbesondere auch das Selbstverständliche in Frage zu stellen, zu jeder Behauptung, jedem Argument ein passendes gleichwertiges Gegenargument zu suchen, eine sogenannte Isosthenie (ἰσοσθένεια) herzustellen – gerade dabei sind die Tropen hilfreich. So gelangt man in eine Aporie (ἡ ἀπορία), eine ausweglose Lage. Skepsis lehrt auch, dass man sich dann eines Urteils enthalten muss (Epoché, ἐποχή), wenn man nicht eindeutig ein besseres Argument aufbieten kann. Isosthenie, Aporie, Epoché sind die wesentlichen Momente des skeptischen Denkens. Insofern liegt nahe, dass eine gesunde Portion Skepsis das Potential hat, gegen voreilige Schlüsse, Autoritätsglauben, gefährliches Schwarz-weiß-Denken usw. zumindest teilweise zu immunisieren.⁴⁸
- Eine weitere philosophisch-fachdidaktische Konsequenz besteht darin, dass es nicht irrelevant ist, an welcher Phänomenologie, Hermeneutik, Analytik, Dialektik usw. man sich orientiert und auch nicht ausreichend, die Methoden als Techniken zu vermitteln, ohne einen Einblick in den vielfältigen theoretischen Begründungshintergrund zu geben.

⁴⁷ Vgl. Sextus Empiricus (1993), insbesondere Buch I, § 25, zu den Tropen insb. die »fünf Tropen der Zurückhaltung« §§ 164–177, die »zwei Tropen der Zurückhaltung« §§ 178f, sowie die »Tropen der Widerlegung der Ursachenforscher« §§ 180–186.

⁴⁸ Es ist sehr bemerkenswert, dass bei den fachdidaktischen Modellen und Methodenreflexionen die skeptische Methode so gut wie gar nicht berücksichtigt wird. Zu den Gründen dafür kann ich nur Vermutungen anstellen, denn eigentlich ist dieser Umstand angesichts der Bedeutung der Skepsis in der Philosophiegeschichte rätselhaft. Ich vermute also, dass Isosthenie, Aporie und Epoché als schwierig eingestuft werden, weil damit Ungewissheit und Unsicherheit einhergehen, von der man Schülerinnen und Schüler gerne fern halten möchte. Zudem wird Schule immer noch häufig als der Ort verstanden, an dem Wissen und Werte vermittelt werden sollen, die jedoch von der Skepsis infrage gestellt werden. Beides ist daher schwer in Einklang zu bringen.

Das Wissen um die Theorien erlaubt vielmehr einen Umgang mit denselben, der als Kunstfertigkeit verstanden werden kann.

4 Beitrag dieser Methoden zur universitären und schulischen kulturellen Bildung

Es stellt sich nunmehr natürlich die Frage, welchen Beitrag die Einübung dieser Methoden an Schulen und Universitäten zur kulturellen Bildung leisten kann, genauer gesagt, wie sie zur Identitätsbildung eingesetzt werden können. Der allgemeine Nutzen deutete sich in den Erläuterungen der fünf Kompetenzfelder bereits an. Er soll nun kurz noch an einem Beispiel für die Lehrerbildung verdeutlicht werden, nämlich an der Reflexion der Rolle des Philosophie- und Ethiklehrenden. Die Relevanz zeigt sich sodann in dreifacher Hinsicht:

Zunächst geht es um die Reflexion der zu behandelnden philosophischen, ethischen aber auch psychologischen, politikwissenschaftlichen und soziologischen Theorien, die der Lehrer/die Lehrerin auch den Schülerinnen und Schülern nahe bringen muss. D. h. jede Theorie ist ein Kulturprodukt und dies im weitesten o. a. Sinne, dass jede Theorie Ergebnis eines Erkenntnisprozesses und damit ein Kulturprodukt ist. Das gilt auch, und dies mag ungewöhnlich klingen, für Theorien auf einer apriorischen Begründungsbasis wie Kants Erkenntnistheorie und Ethik. Erst recht gilt es für die Theorien auf einer aposteriorischen Begründungsebene wie bspw. Aristoteles Tugendethik oder Mills Utilitarismus, psychologische Kommunikationstheorien (Schulz von Thun) und Theorien der Moralentwicklung (Kohlberg und Piaget), die explizit oder implizit die empirische und damit auch kulturelle Prägung aufnehmen und teils auch bejahen. Die Reflexion dieser unterschiedlichen Theorietypen mit ihren unterschiedlichen Wahrheitsansprüchen und damit auch unterschiedlichen Reichweiten führt zur erforderlichen philosophisch-ethischen Sachkenntnis, die im Studium erworben werden muss und die mittels einer phänomenologischen, hermeneutischen, analytischen Textinterpretation der entsprechenden Quellen vertieft werden kann. Dieser Sachkenntnis stehen wir aber nicht neutral gegenüber. Wissen eigenen wir uns an, wir machen es zu einem Teil unserer Identität, was unsere Überzeugungen und Haltungen nicht nur in philosophischer und ethischer Hinsicht, sondern bis in unseren Alltag hinein prägt.

Deshalb ist, zweitens das je eigene Philosophie- und Ethikverständnis kritisch zu prüfen. Einerseits bedeutet dies, dass ein Bewusstsein dafür zu entwickeln ist, dass bisher keine philosophische Theorie endgültig überzeugen kann, dass, mit anderen Worten, die Fragen der Philosophie offen sind. Es wurden zwar zahlreiche Antworten gegeben, die sich auch kategorisieren und systematisieren lassen, dies aber auf sehr unterschiedliche Art. Diese Feststellung legt nicht nur eine skeptische Haltung nahe, sondern stellt die Philosophinnen und Philosophen vor eine besondere Herausforderung. Philosophie- und Ethikunterricht unterscheiden sich in dieser Hinsicht, zumindest dem Selbstverständnis nach, von den meisten anderen Fachkulturen. Auch dieses Selbstverständnis gilt es kritisch zu hinterfragen und zu überlegen, welche Konsequenzen dies für die Gestaltung und Planung, Diagnostik und Bewertung des Unterrichts hat. Zum anderen gilt es, sich selbst kritisch zu fragen, welche Theorien man plausibel findet. Ebenso muss auch immer wieder geprüft werden, ob sich dies auch in der alltäglichen Beurteilung ethischer Probleme niederschlägt oder ob hier eventuell emotionale Reaktionen vorherrschen oder andere Theorien bevorzugt werden. Der Zusammenhang zur Identitätsbildung tritt in Form der Selbstpositionierung offen zu Tage. Insbesondere hier zeigt sich ein möglicher Einfluss unbewusster Einstellungen kultureller Prägung, die sich in die Unterrichtsgestaltung auswirken kann.

Das führt zur dritten und letzten Hinsicht: Die viel gepriesene und beschworene weltanschauliche Neutralität des Ethikunterrichts ist eine Illusion, der man sich nicht hingeben sollte und die den Blick für die eigene kulturelle Prägung verstellt. Als Illusion kann sie gelten, sofern jede Theorie, jede Haltung, jede Einstellung ein Kulturphänomen in dem zuvor dargelegten weiten Sinne ist, d. h. sofern es ein Erkenntnisprodukt ist. Zwar ist angesichts der skeptischen Offenheit der philosophischen Fragen Zurückhaltung geboten, aber Zurückhaltung ist nicht mit Neutralität zu verwechseln, denn Zurückhaltung kann auch in Form eines Werturteils daher kommen, das nicht neutral ist. Vor allem verträgt sich dieses Gebot nicht unbedingt mit dem Auftrag der Werteerziehung im Sinne einer aufklärerischen Demokratie. Die kulturelle Prägung derselben in doppelter Hinsicht ist kaum zu leugnen. Hier kann es zu möglichen Konflikten kommen: Denn während die kritische und skeptische Haltung im Ungewissen lässt, welche Werte zentral sind, wie diese begründet werden können, wie sie zu deuten sind, werden diese Lücken durch das Curriculum mit den Konzepten von Men-

schenwürde, Toleranz, Gerechtigkeit, Gleichheit usw. gefüllt. Sehr häufig sogar nur schlagwortartig gefüllt. Dazwischen öffnet sich der Deutungshorizont für die Lehrkraft, die mehr oder weniger reflektiert diese Lücken ausfüllen kann. Und dieser Deutungshorizont ist seinerseits kulturell geprägt. Beispielsweise hat die Universität, an der man studiert, mit ihrer Forschungsausrichtung eine Auswirkung auf die eigenen theoretischen Präferenzen. Die eigene Sozialisation legt die Beschäftigung mit gewissen Themen näher oder kann das Verständnis für andere erschweren. Ganz zu schweigen davon, dass die soziale Herkunft immer noch darüber entscheiden kann, ob oder wie jemand studiert. Auch diese kulturellen Prägungen müssten also mittels einer phänomenologischen, hermeneutischen, analytischen und ggf. dialektischen Reflexion so weit als möglich offen gelegt werden.

Insgesamt betrachtet, haben wir es also mit einem sehr weitgefassten Konzept der (inter- und trans-) kulturellen Bildung zu tun, das hier kurz dargelegt und philosophisch begründet wurde. Aber Gültigkeit besitzt es nicht nur für die Philosophie. Ich möchte dieses Modell eher im Sinne eines Rahmens, eines umfassenden Bildungskonzepts verstanden wissen, wobei natürlich noch zu prüfen ist, ob jede Lehramts- und Schul(-aus-)bildung, ebenso Universitätsbildung, hier eingeordnet werden kann und was der je spezifische fachliche oder auch gemeinsame fachübergreifende Beitrag zur Identitätsbildung ist. Die Identitätsbildung, d. h. die permanente Auseinandersetzung mit dem Eigenen, Fremden, Anderen, mit Differenz und Gleichheit, so die Kernthese dieses Ansatzes, muss dabei im Fokus stehen. Zugleich ist ein Anliegen, damit auch den Blick zu weiten und ein Kulturkonzept stark zu machen, das von den Reduktionen des Kulturbegriffs auf Religion und Ethnie befreit ist. Das scheint nicht nur vor dem Hintergrund, vor welchem die Debatte zumeist in der Fachdidaktik Philosophie/Ethik diskutiert wird, von besonderer Relevanz zu sein, sondern auch im Hinblick auf die allgemein geführten Diskussionen angesichts gegenwärtiger Migrationsbewegungen und Folgen der Globalisierung. Nicht selten werden diese nämlich aus der Perspektive einer diffusen Angst vor möglichen oder bestehenden Konflikten, damit auf ebenso diffusen, größtenteils unbewussten Vorstellungen des Eigenen und Fremden geführt. Dies hat die letzten Jahre zu mehr Gruppenbildungen, mehr Missverständnissen und Verhärtung der Fronten geführt.⁴⁹

⁴⁹ Man beachte nur wie Pegida, AFD, Trump, Erdogan Befürworter und Gegner, Linke und Rechte, Feministinnen und Nicht-Feministinnen usw. miteinander umgehen,

Die Schulen und Universitäten sind Orte, an denen diese Fronten im sachlichen Dialog aufgelöst werden können.

Literatur

- Bartsch, Markus (2008): *Gesellschaftlicher Dialog im Klassenzimmer. Didaktische Implikationen interkultureller Hermeneutik im Fach Praktische Philosophie*. Bochum: Lit.
- Bartsch, Markus (2015): *Interkultureller Polylog*. In: *Handbuch Philosophie und Ethik, Bd. 1: Didaktik und Methodik*, hg. v. Julian Nida-Rümelin; Irina Spiegel; Markus Tiedemann, 119–125. Paderborn: Schöningh.
- Benedict, Ruth (1934): *The Patterns of Culture*. Boston/New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1977): *Rhizom*. Berlin: Merve-Verlag.
- Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hastedt, Heiner (2012): *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*. Stuttgart: Reclam.
- Henke, Roland W. (o. A.): *Dialektik als didaktisches Prinzip*. Verfügbar unter http://henke.brainedia.com/Publikationen/Dialektik_als_didaktisches_Prinzip/ [14.03.2017].
- Herder, Johann Gottfried (1957): *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. In: *Herders Werke in 5 Bänden. Bd. 2*. Weimar: Volkerverlag Weimar.
- Herder, Johann Gottfried (1976): *Journal meiner Reise im Jahr 1769*, hg. v. Katharina Mommsen, Stuttgart: Reclam.
- Hume, David (2014): *Treatise of Human Nature*. New York: Oxford Univ. Press.
- Konersmann, Ralf (2010): *Kulturphilosophie zur Einführung*. 2. Aufl. Hamburg: Junius.
- Lessing, Hans-Ulrich; Steenblock, Volker (2010): *»Was den Menschen eigentlich zum Menschen macht ...«*. *Klassische Texte einer Philosophie der Bildung*, Freiburg i. B.: Alber.
- Lyotard, Jean-Francois (1989): *Der Widerstreit*. München: Fink.
- Martens, Ekkehard (2003): *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert.
- Martens, Ekkehard (2010): *Wozu Philosophie in der Schule?* In: *Texte zur Didaktik der Philosophie*, hg. v. Kirsten Meyer, 156–172. Stuttgart: Reclam.

aneinander vorbei reden, sofern sie überhaupt noch miteinander reden. Es ließen sich zahlreiche weitere Beispiele anführen.

- Martens, Ekkehard (2015): Philosophie als Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung. In: Handbuch Philosophie und Ethik. Bd. 1, hg. v. Julian Nida-Rümelin; Irina Spiegel; Markus Tiedemann, 41–48. Paderborn: Schöningh.
- Münnix, Gabriele (2005): Philosophie, Didaktik und Interkulturalität. In: Philosophie und Bildung, hg. v. Ekkehard Martens; Christian Gefert; Volker Steenblock, 99–124. Münster: Lit.
- Pfeifer, Volker (2013): Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrierten Wertevermittlung. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sextus Empiricus (1993): Grundriß der pyrrhonischen Skepsis. eingeleitet u. übers. v. Malte Hossenfelder. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reger, Natalie; Bieber, Theo (2011): Kommunikation und Ethik – Anregungen für einen Kompetenzorientierten Ethikunterricht. Wolznach: Kastner.
- Steenblock, Volker (1999): Theorie der kulturellen Bildung. Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften. München: Fink. Verfügbar unter http://digi20.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb00041125_0002.html [14.03.2017].
- Welsch, Wolfgang (1992): Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Information Philosophie, 19 (2), 5–20.
- Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Hochschule als transkultureller Raum?, hg. v. Lucyna Darowska; Thomas Lüttenberg; Claudia Machold, 39–66. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Welsch, Wolfgang (2011): Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie. Berlin: Akademie-Verlag.

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.

Der Beitrag kultur- und geisteswissenschaftlicher Fächer zur Lehrerbildung

Die Sicht der Bildungsforschung

Annette Scheunpflug und Caroline Rau

Wenngleich die Bedeutung von Lehrerprofessionalität für die Unterrichtsqualität v. a. in theoretischer Hinsicht betont worden ist,¹ gerät sie insbesondere nach dem unerwartet schlechten Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei PISA 2000 auch in empirischer Perspektive verstärkt in den Blick. Dieser Prozess wird nicht zuletzt durch die gemeinsame Qualitätsoffensive von Bund und Ländern vorangetrieben, mittels derer die Lehrerbildung in Deutschland gestärkt und institutionell sowie damit letztlich auch konzeptionell weiterentwickelt werden soll. Während bisher zuvörderst die Fachlichkeit von Mathematiklehrkräften fokussiert worden ist, avanciert nun ebenso die Fachlichkeit von Lehrkräften anderer Unterrichtsfächer zum Gegenstand von Professionalisierungsbestrebungen. In diese Entwicklung reiht sich der folgende Beitrag ein, in dem Lehrkräfte der geisteswissenschaftlichen Fächergruppe zum Gegenstand empirischer bzw. qualitativ-rekonstruktiver Bildungsforschung erhoben werden.

Wir fragen zunächst, welcher Stellenwert und welche Bedeutung die Geistes- und Kulturwissenschaften in der Lehrerbildung beigemessen wird. Daran anschließend richten wir unseren Blick auf die Lehrerprofessionsforschung. Im dritten Abschnitt spiegeln wir die bis dahin diskutierten Befunde an der empirischen Realität, wenn wir die handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften zur geisteswissenschaftlichen Fundierung ihres Faches explizieren. Auf der Basis einer Zusammenschau, in der sowohl die Bedeutung der Geistes- und Kulturwissenschaften in der Lehrerbildung als auch die empirischen Desiderata und die

¹ Vgl. hierzu u. a. Bromme (1997).

Lehrerprofessionalitätsanforderungen miteinander in Beziehung gebracht werden, wird das Anregungspotenzial für die fachwissenschaftliche geistes- und kulturwissenschaftliche Lehrerbildung formuliert.

1 Geistes- und Kulturwissenschaften in der Lehrerbildung

Der Stellenwert sowie die Bedeutung der Geistes- und Kulturwissenschaften in der Lehrerbildung lassen sich aus drei Perspektiven heraus begründen: (a) dem hohen Anteil an Lehramtsstudierenden, die ein geisteswissenschaftliches Fach studieren, (b) den Anforderungen des Berufs und des Wissens um eine evidenzbasierte Lehrerbildung sowie (c) dem Bedeutungszuwachs der Geistes- und Kulturwissenschaften vor dem Hintergrund des sozialen bzw. kulturellen Wandels.

(a) Zum Ersten begründen sich der Stellenwert und die Bedeutung der Geistes- und Kulturwissenschaften in der *Anzahl* derjenigen Studierenden, die für ein geisteswissenschaftliches Fach und gleichzeitig für ein Lehramt eingeschrieben sind. Deren Anteil fällt im Vergleich zu anderen Fächergruppen hoch aus: Von den im Wintersemester 2015/16 immatrikulierten 2,8 Millionen Studierenden an deutschen Universitäten gehörten 12% der geisteswissenschaftlichen Fächergruppe an. Damit stellt diese nach den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (37%) und den Ingenieurwissenschaften (27%) die drittgrößte Fächergruppe dar. Von diesen insgesamt 339.730 für ein geisteswissenschaftliches Fach eingeschriebenen Studierenden strebten wiederum rund 106.252 Studierende (ca. 32%) eine Lehramtsprüfung an.² Diese Zahlen belegen, dass die Lehramtsstudierenden im Bereich der geisteswissenschaftlich ausgerichteten Fächer eine große Adressatengruppe darstellen. Darüber hinaus kann der Anteil von Lehramtsstudierenden an einzelnen Universitäten noch weit größer ausfallen: An der Otto-Friedrich-Universität Bamberg sind bspw. im Studienjahr 2015/16 20% aller Studierenden in einem Lehramt mit geisteswissenschaftlicher Prägung eingeschrieben. In den einzelnen, dort angesiedelten geisteswissenschaftlichen Disziplinen wiederum stellen Lehramtsstudierende bis zu Dreiviertel der Studierendenschaft dar: So studieren bspw. 70% der für Anglistik und 74,6% der für Germanistik eingeschriebenen Bamberger Studierenden die jeweiligen Fächer mit Ziel, darin das Erste Staatsexamen

² Vgl. Statistisches Bundesamt (2016).

men für ein Lehramt an bayerischen Schulen zu erwerben.³ Diese Zahlen sind deshalb interessant, da das auf die Lehre bezogene Selbstverständnis von Fächern wie Anglistik oder Germanistik sich weniger über das Lehramt als über die Philologie definiert. Diese Zahlen machen aber deutlich, dass sich die kultur- und geisteswissenschaftlichen Fächer konzeptionell und evidenzbasiert für das Lehramt interessieren sollten.

(b) Zum Zweiten speist sich der Stellenwert und die Bedeutung der Geistes- und Kulturwissenschaften für die Lehrerbildung und umgekehrt des Lehramts für die Geistes- und Kulturwissenschaften aus den Anforderungen des Berufsfeldes. Allerdings erstaunt es, dass im Rahmen von erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Diskursen die Fachlichkeit von geisteswissenschaftlich orientierten Fächern bisher wenig in den Fokus von professionstheoretischen Fragestellungen gekommen ist. Die Kultusministerkonferenz hat auf das schlechte Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler im internationalen OECD-Vergleich nach dem sog. PISA-Schock im Jahr 2000 insofern reagiert, als sie u. a. Maßnahmen zur »Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit« beschlossen hat.⁴ Damit folgt die Kultusministerkonferenz letztlich der evidenzbasierten Erkenntnis, dass Lehrkräfte selbst gut ausgebildet sein müssen, um anschließend Schülerinnen und Schüler gut ausbilden zu können.⁵ Während umfassende Forschungsarbeiten zur Fachlichkeit von Lehrkräften des Faches »Mathematik« vorliegen, ist dieses für das geisteswissenschaftliche Fächerspektrum noch nicht der Fall: In der von Baumert und Kunter initiierten COACTIV-Studie ist die mathematische Lehrerexpertise insbesondere durch empirische Forschungsarbeiten operationalisiert worden;⁶ mittlerweile sind diese Erkenntnisse auch weitgehend in hochschuldidaktische sowie -organisatorische Qualitätsmaßnahmen überführt worden, sodass die hochschulinterne Ausbildungssteuerung in diesem Bereich weit vorangeschritten ist. Dem Konstrukt der Lehrprofessionalität ist in geisteswissenschaftlich orientierten Fächergruppen bisher bei weitem nicht die Aufmerksamkeit zuteil geworden, wie das z. B. für die naturwissenschaftlich ausgerichteten

³ Vgl. die Studierendenstatistik der Universität Bamberg (2016).

⁴ Vgl. Stanat (2002); Kultusministerkonferenz (2001).

⁵ Vgl. u. a. Lipowsky (2006); Wayne und Youngs (2006); Hattie (2009); Hattie (2012); Hattie und Yates (2014).

⁶ Vgl. Baumert und Kunter (2006).

Fächergruppen oder die Mathematik resümiert werden kann. Erst allmählich erhöht sich der entsprechende Forschungsoutput: In den letzten Jahren werden v. a. fachbezogene Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften in den Fokus von Forschungsaktivitäten genommen.⁷ In diese Entwicklung reiht sich der vorliegende Beitrag ein, wenn im Folgenden aus empirischer Sicht die handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften zur geisteswissenschaftlichen Fundierung ihres Faches aufgezeigt werden. Damit liefert der Beitrag auch Antworten auf die Fragen, über welche epistemologischen Überzeugungen Lehrkräfte dieser Fächergruppe verfügen.

(c) Zum Dritten wächst die Bedeutung der Geistes- und Kulturwissenschaften in der Lehrerbildung angesichts des sozialen bzw. kulturellen Wandels. Schließlich wird auch durch die Schule die Kultur einer Gesellschaft von einer in die nächste Generation tradiert und dafür sind Lehrkräfte wichtige Transmissionsriemen, die Kultur zu erklären und deuten in der Lage sein müssen. Durch den sozialen Wandel steigen die Reflexionsnotwendigkeit von Kultur bzw. die Anforderungen an Tradierung von Kultur: Kultur kommt heute angesichts der Globalisierung in der Regel im Plural vor; kulturelle Praktiken verlieren ihre unhinterfragte Selbstverständlichkeit. Alterität und Diversität führen dazu, dass Inhalte in Schule und Hochschule nicht selbstverständlich sind und auch nicht selbstverständlich zugeordnet werden können. Die Erfahrung, dass alles auch anders sein kann und alles auch anders gesehen werden kann, stellt Anforderungen an das Kontingenzerleben und die Toleranz. Zudem wird es erforderlich, Positionierung in der Pluralität zu erlernen. Die Kräfte für die Einsozialisierung in eine bestimmte Kultur werden schwächer, dafür wird Selbstzuordnung und die Ausbildung eigener Positionen in der Pluralität erforderlich. Ein essentialistischer Kulturbegriff hat seine Erklärungskraft schon lange verloren, obwohl er im Alltagsdiskurs nach wie vor anzutreffen ist. Konstruktivistische und diffe-

⁷ Vgl. hierzu u. a. König und Hofmann (2013); Bräuer und Wieser (2015). Während bisher zahlreiche Befunde für die Organisation der Fachwissenschaften in der Ausbildung von Mathematik und Naturwissenschaften vorliegen, kann eine solche Entwicklung für die geisteswissenschaftlich ausgerichteten Fächergruppen noch nicht resümiert werden. Darauf wird u. a. mit der von Bund und Ländern gemeinsam finanzierten Qualitätsoffensive zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Deutschland reagiert, in deren Rahmen z. B. auch das an der Otto-Friedrich-Bamberg angesiedelte Projekt »WegE: Wegweisende Lehrerbildung« finanziert wird – eines der wenigen Projekte, die eine geistes- und kulturwissenschaftliche Perspektive einschließen.

renztheoretische Zugänge gewinnen im Gegenzug an reflexiver Attraktivität.

Diese Herausforderungen sind für die Schule und die Lehrerbildung angesichts der »Enkulturationsfunktion«⁸ von Schule besonders bedeutsam. Schließlich ist die Schule die Organisation, die über eine konkrete Kultur in einen abstrakten Gesellschaftsvertrag einführt. Solange der Zusammenhang zwischen einer »Kultur« und »Gesellschaft« eng ist, ist diese Aufgabe unproblematisch zu erfüllen. Dieses wird aber schwieriger, wenn dieser – nur für einen kurzen, aber das Bildungswesen prägenden Zeitraum des Nationalstaates gegebene – Zusammenhang lockerer wird. Dann wird es notwendig, dass Schule in Kultur unter dem Bewusstsein von kontingenter Kultur einführt und Exemplarizität, Alterität, Pluralität und die Konstruktion von Kultur gelernt werden. Gelingen diese Lernprozesse nicht, sinkt die Immunität gegenüber allen Arten von Fundamentalismus und Radikalismus, da es dann dispositionell schwierig wird, mit der Komplexität ausdifferenzierter Gesellschaften in einem globalisierten und weltgesellschaftlichen Kontext umzugehen.⁹

Vor diesem Hintergrund steigen die Aufgaben an eine solide fachwissenschaftliche Ausbildung von Lehrkräften in den Geisteswissenschaften. Diese waren immer schon wichtig, da über die Geisteswissenschaften der Anschluss an Kultur möglich wurde. Heute wird dieses doppelt bedeutsam, da Anschlussmöglichkeiten unter den Bedingungen von kontingenter Kultur und den damit verbundenen Anforderungen an Exemplarizität, Alterität, Pluralität sowie soziale Konstruktion nochmals anspruchsvoller zu ermöglichen sind.

Es stellt sich die Frage, wie die eben benannten Aspekte über die Beschäftigung mit Kultur- und Geisteswissenschaften eingeholt werden können? Wie sollte die geisteswissenschaftliche Lehre in der Lehramtsbildung hochschuldidaktisch sowie hochschulorganisatorisch arrangiert sein, um Lehramtsstudierende zu diesen Selbstbildungsprozessen anzuregen und dabei zu unterstützen?

⁸ Fend (1980).

⁹ Vgl. Scheunpflug (2003); Tremml und Scheunpflug (2008); Scheunpflug (2014).

2 Wissen und epistemologische Orientierungen von Lehrkräften – ein professionstheoretischer Zugang

Um sich diesen Fragestellungen anzunähern, ist zunächst ein Blick in die Lehrerprofessionsforschung von Bedeutung. Ein solcher Blick kann helfen, die Zielperspektive einer fachwissenschaftlichen Lehramtsbildung – nach der bereits skizzierten Fachlichkeit von Lehrkräften im Hinblick auf Kulturalität – auch hinsichtlich ihrer spezifischen beruflichen Anforderungen zu schärfen.

In der Erziehungswissenschaft liegen inzwischen zahlreiche Überlegungen zur Lehrerprofessionalitätsforschung vor. Diese Diskurse bündelt Terhart in drei Ansätze zur Professionalisierung des Lehrerberufs:

1. Strukturtheoretischer Bestimmungsansatz: Vertreter dieses Ansatzes gehen davon aus, dass die Anforderungen an Lehrkräfte antinomisch geprägt sind und an Lehrkräfte strukturell widersprüchliche Anforderungen gestellt werden, so beispielsweise die gleichzeitige Förderung und Benotung von Schülerinnen und Schülern. Beide Erwartungen lassen sich gleich gut begründen und sind nicht ineinander aufhebbar.
2. Kompetenztheoretischer Bestimmungsansatz: Hierunter werden Forschungsarbeiten zur Lehrerprofessionalität subsumiert, in deren Rahmen für den Lehrerberuf notwendige Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen, die mittels empirischer Forschung generiert worden sind, konturiert werden.
3. Berufsbiographischer Bestimmungsansatz: Im Rahmen dieses Ansatzes wird die Entwicklung der Lehrerprofessionalität berufsbiographisch bedingt verstanden. Gleichzeitig wird eine gelungene Berufsbiographie normativ gerahmt.¹⁰

Im Folgenden stützen wir uns auf den kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz sowie das diesem zugeordnete und von Baumert und Kunter entwickelte »Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften«¹¹. Dieses Modell basiert auf Arbeiten, die aus dem amerikanischen Sprachraum¹² stammen und auf die professionsbezogene

¹⁰ Vgl. hierzu ausführlich Terhart (2011).

¹¹ Vgl. Baumert und Kunter (2006).

¹² Vgl. u. a. Shulmann (1987).

Forschungen von Bromme¹³ zurückgehen. Für die Reflexion von Fachwissenschaften erscheint uns dieses Modell besonders anschlussfähig. Nach Baumert und Kunter setzt sich professionelle Handlungskompetenz aus dem Zusammenspiel von vier Faktoren zusammen: (1) dem spezifischem Professionswissen; (2) den Werthaltungen und Überzeugungen von Lehrkräften; (3) ihren motivationalen Orientierungen und (4) ihren selbstregulativen Fähigkeiten. Das Professionswissen wird u. a. in folgende Hauptkomponenten differenziert:

- a) pädagogisches Wissen: Wissen über Erziehung, Classroom-Management, den allgemeinen Aufbau von Unterrichtsstunden, Grundlagen der Benotung usw.,
- b) Fachwissen: Grundlagen der zu vermittelnden Wissensbestände bzw. der Wissensbestände der jeweiligen Fächer,
- c) fachdidaktisches Wissen: Wissen über Formen der Vermittlung von Sachfragen,
- d) Beratungswissen: Wissen über Beratungsgespräche und -inhalte (z. B. im Hinblick auf die Förderung von Schülerinnen und Schülern oder deren Schullaufbahn).

Für die hier verfolgte Fragestellung werden neben dem Professionswissen die berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften als ein weiterer Aspekt der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften bedeutend. Lehrerüberzeugungen können demnach verstanden werden als »affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen [...], welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben.«¹⁴ Sie haben mit dem zu tun, wovon Lehrkräfte »berufsbiografisch geprägt sind und was sie von ihrem Wert- und Glaubenshorizont her bezüglich aller Facetten des berufsbezogenen Sehens, Denkens und Handelns antreibt«¹⁵. Mit diesen Überzeugungen werden konstitutive Werte und ethische Überzeugungen im Sinne des »Berufsethos« beschrieben.¹⁶ Es geht um die *epistemologischen Überzeugungen*, die sich auf die Struktur, Genese und Überprüfbarkeit von Wis-

¹³ Vgl. Bromme (1997).

¹⁴ Reusser u. a. (2011, 478).

¹⁵ Reusser u. a. (2011, 489).

¹⁶ Vgl. Oser (1998); Reichenbach (1994).

sensbeständen beziehen.¹⁷ Sie werden auch als »intuitive Theorien«¹⁸ oder »Theorien über das Wissen und den Wissenserwerb generell oder in spezifischen Domänen«¹⁹ beschrieben, die im pädagogischen Kontext »die Art der Begegnung mit der erkennbaren Welt vorstrukturieren«²⁰. Pajares betont: »Epistemological beliefs play a key role in knowledge interpretation and cognitive monitoring.«²¹ Epistemologische Überzeugungen von Lehrkräften sind besonders für die Mathematikdidaktik und die Didaktik der Naturwissenschaften erforscht,²² nicht jedoch für die Geisteswissenschaften. Diese zu erarbeiten wäre für die Weiterentwicklung der Fachwissenschaften von großer Bedeutung. Klar dürfte in jedem Fall sein, dass die Anerkennung oder Nicht-Anerkennung verschiedener Formen von Alterität, die Anerkennung oder Nicht-Anerkennung von Pluralität und die Frage, ob ein essentialistischer, ontologischer oder konstruktivistischer Kulturbegriff²³ verfolgt wird, von zentraler Bedeutung für die Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte in den Geisteswissenschaften sein dürften.

Aus der Forschung zu professionstheoretischen Überlegungen, die sich v. a. auf naturwissenschaftliche Konzepte beziehen, sind drei Aspekte für den in diesem Beitrag diskutierten Zusammenhang bekannt²⁴: Erstens wird die Bedeutung unterstrichen, sich mit den themenbezogenen epistemologischen Überzeugungen und Werthaltungen von Lehrkräften zu beschäftigen. Hierzu liegt umfangreiche Forschung aus den Naturwissenschaften vor, in denen gezeigt wird, wie prägend diese epistemologischen Überzeugungen für das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften sind und wie sich diese auch in der impliziten Ordnungsstruktur des Unterrichts abbilden. Insofern sind sie für den Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler wiederum von hoher Bedeutung. Zweitens wird betont, dass Lehrkräfte nicht zwingend über epistemologische Überzeugungen verfügen, die kongruent zum fachwissenschaftlichen Wissen sind. Von der Untersuchung der epistemo-

¹⁷ Vgl. grundsätzlich Hofer und Pintrich (1997).

¹⁸ Köller u. a. (2000).

¹⁹ Baumert und Kunter (2006, 498).

²⁰ Baumert und Kunter (2006, 498).

²¹ Pajares (1992, 325).

²² Vgl. z. B. Blömeke u. a. (2008).

²³ Vgl. z. B. Scheunpflug, Franz und Stadler-Altmann (2012).

²⁴ Vgl. Blömeke u. a. (2008).

logischen Überzeugungen im naturwissenschaftlichen Bereich hat die naturwissenschaftsbezogene Lehramtsbildung starke Impulse erhalten. Dies dürfte auch für die Geistes- und Kulturwissenschaften anzunehmen sein. Drittens wird hervorgehoben, dass die Veränderung dieser epistemologischen Grundhaltungen von Lehrkräften nicht trivial ist. Diese zu ermöglichen, ist die Aufgabe einer anspruchsvollen Hochschuldidaktik, die den eigenen Anspruch des Faches umfassend und anspruchsvoll transportieren möchte.

Auf der Basis der bisherigen Ausführungen und Überlegungen kann ein pointiertes, thetisches Fazit gezogen werden: Angesichts der Herausforderungen, die sich für kulturelle Bildung im Hinblick auf Exemplarizität, Alterität, Pluralität ergeben, sowie angesichts der Konstruktion von Kultur einerseits und der Notwendigkeit andererseits, die epistemologischen Überzeugungen und Werthaltungen von Lehrkräften an dieser Konstruktionsleistung zu orientieren, kommt auf die Fachwissenschaften die Aufgabe zu, ihr lehrerbildendes Lehrangebot so zu organisieren, dass der angemessene Erwerb fachwissenschaftlichen Wissens und epistemologischer Überzeugungen sowie die Auseinandersetzung mit entsprechenden Werthaltungen möglich werden.

3 Empirische Befunde zu den epistemologischen Orientierungen von Lehrkräften in Bezug auf Geisteswissenschaften

Im Folgenden wird exemplarisch an qualitativ-empirischem Material aufgezeigt, über welche epistemologischen Orientierungen Lehrkräfte in Bezug auf Geisteswissenschaften verfügen. Unter »geisteswissenschaftlichen Fächern« werden solche gefasst, denen in erkenntnislogischer Hinsicht eine hermeneutische Methodologie zugrunde liegt.²⁵ Der Ergebnisdarstellung wird ein Abschnitt vorangestellt, in dem das methodische Vorgehen sowie die diesem zugrundeliegenden methodologischen Grundannahmen erläutert werden.

3.1 Methodologische Fundierung und methodischer Zugang

Um die Frage: »Über welche epistemologischen Überzeugungen verfügen Lehrkräfte eines geisteswissenschaftliches Faches?«, beantworten zu können, ist qualitativ-empirisches Material einer Dissertation, in

²⁵ Vgl. Böhme (1994).

deren Rahmen sich mit dem »Wissenschaftsverständnis von Lehrkräften« in geisteswissenschaftlichen Fächern (u. a. Deutsch, Geschichte, Religion, Ethik) beschäftigt wird, reanalysiert worden.²⁶ Im Rahmen der Datenerhebung mittels Gruppendiskussionsverfahren sind Lehrkräfte durch einen Gesprächsimpuls aufgefordert worden, sich über Erfahrungen und Erlebnisse hinsichtlich der wissenschaftlichen Elemente ihrer geisteswissenschaftlichen Fächergruppe zu unterhalten. Loos und Schäfer definieren die Erhebungsmethode der »Gruppendiskussion [...] als ein Verfahren [...], in dem in einer Gruppe fremdinitiiert Kommunikationsprozesse angestoßen werden, die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem ›normalen‹ Gespräch annähern.«²⁷ Die Daten sind schließlich mittels des von Glaser und Strauß begründeten, theoretischen Samplingprozesses²⁸ generiert und mithilfe der Dokumentarischen Methode²⁹ ausgewertet worden.

Der Konnex von Gruppendiskussionsverfahren und Dokumentarischer Methode basiert auf zwei methodologischen Grundannahmen: (1) Die Differenzierung zwischen einem kommunikativen und einem konjunktiven Wissensbestand ist konstitutiv. Kommunikatives Wissen ist gleichzeitig auch ein theoretisches sowie generalisierendes Wissen. Es konkludiert bewertende, normative Aussagen über die Handlungspraxis oder das Selbstbild: Für die hier vorliegende Studie bedeutet das, dass Lehrkräfte bspw. erkenntnislogische Verfahren explizieren. Kommunikatives Wissen ist den befragten Personen reflexiv zugänglich. Hingegen kann das konjunktive Wissen oftmals nicht reflektiert werden; zudem ist es erfahrungsbasiert, atheoretisch, inkorporiert und habitualisiert. Es bestimmt das Denken sowie die Überzeugungen der Befragten und beeinflusst deren Welt- und Selbstbild sowie deren Handlungspraxis. (2) Die zweite methodologische Grundannahme sagt aus, dass die konjunktiven, handlungsleitenden, habitualisierten und inkorporierten Wissensbestände in gemeinsamen Erfahrungsräumen – z. B. milieu-, generations- oder organisationspezifisch – erworben werden. Für Lehrkräfte der geisteswissenschaftlichen Fächergruppe können dies bspw. Bildungsinstitutionen (z. B. Schule, Universität) sein. Diese konjunktiven Erfahrungen bzw. Erlebnisse werden dann im Rahmen von Grup-

²⁶ Vgl. Rau (2014).

²⁷ Loos und Schäfer (2001, 13).

²⁸ Glaser und Strauß (1967).

²⁹ Vgl. Bohnsack (2014).

pendiskussionen aktualisiert. Durch die der Dokumentarischen Methode zugrundeliegenden Analyseschritte der formulierenden (»Was sagen die Gruppendiskussionsteilnehmenden?«) und der reflektierenden (»Wie sprechen die Gruppendiskussionsteilnehmenden?«) Interpretation gelingt es dann, einerseits die kollektiv geteilten Orientierungsschemata (als Ausdruck des kommunikativen Wissens) sowie die kollektiv geteilten Orientierungsrahmen (als Ausdruck der konjunktiven Wissensbestände) in Bezug auf die epistemologischen Überzeugungen zu rekonstruieren.³⁰ In der Art und Weise, wie sich Lehrende über ihren Unterricht und die damit zusammenhängenden Fachwissenschaften gemeinsam austauschen, wird es möglich, kollektiv geteilte epistemologische Überzeugungen und Werthaltungen zu ihrem Unterricht herauszuarbeiten.³¹ Damit wird ein empirisch-rekonstruktiver Zugang zu den erkenntnistheoretischen Grundierungen der Lehrkräfte ermöglicht.

Aufgrund der offenen Erhebungsmethode – dem Gruppendiskussionsverfahren – kann das ursprüngliche Datenmaterial, das im Rahmen der oben erwähnten, qualitativ-rekonstruktiven Studie zum »Wissenschaftsverständnis von Lehrkräften geisteswissenschaftlicher Fächer« erhoben worden ist, für weitere Fragestellungen sekundäranalytisch ausgewertet werden: Für das hier vorliegende Erkenntnisinteresse bzgl. der epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften gelingt das, weil die befragten Lehrkräfte im Diskursverlauf explizit sowie implizit Bezug auf Epistemologie bzw. auf die Natur des Wissens und auf die Natur des Wissenserwerbs herstellen.

3.2 Exemplarische Befunde

Im folgenden Abschnitt dieses Beitrages zeigen wir am Beispiel der Gruppe »Norderney«³² auf, dass die befragten Lehrkräfte einer Erkenntnislogik folgen, die sich einerseits an der »Historizität und ontologischen Gewissheiten« und andererseits an einer »Deduktiven Quellenlogik« ausrichtet. Als Kontrast hierzu dient die Gruppe »Rügen«, in der

³⁰ Vgl. Bohnsack (2014); Mannheim (1980).

³¹ Vgl. Mannheim (1980).

³² Alle Gruppendiskussionen sind zum Zweck des Datenschutzes anonymisiert worden. Die Gruppendiskussion, auf die sich im Folgenden bezogen wird, ist mit dem Namen »Norderney« bezeichnet worden. An »Norderney« haben drei Gymnasiallehrkräfte, die ein geisteswissenschaftliches Fach (u. a. z. B. Deutsch, Geschichte) unterrichten, partizipiert.

In der Textpassage dokumentiert sich, dass die Lehrkräfte literaturgeschichtliche Textanalysen durch einen erkenntnislogischen Zugang präferieren, der sich mittels eines schematisierten Verfahrens näher charakterisieren lässt: Die Lehrkräfte wählen einen literaturhistorischen Zugang und schlagen vor, die Merkmale einer Literaturepoche auf jedes Gedicht anzuwenden. Die Analyse des Kulturgegenstandes (hier: ein expressionistisches Gedicht) wird schematisiert und zugleich formalisiert. Im Verständnis der Lehrkräfte bietet dieser Schematismus Sicherheit. Wenn die Merkmale des Expressionismus einmal gelernt worden sind, kann dieses Wissen auf fast jedes expressionistische Gedicht zum Zweck einer Interpretation angewendet werden. Die zuvor vermittelten Kenntnisse, die die formale Analyse von Kulturgegenständen anbelangen, müssen aus Sicht der Lehrkräfte angewendet werden, um die *eine* Lesart des literarischen Textes zu decodieren.

Es zeigt sich in diesem Umgang bzw. Verfahren, dass nur *eine* Interpretationsmöglichkeit angestrebt wird. Da ausschließlich der historische Entstehungskontext des Kulturgegenstandes als Decodierungsfolie genutzt wird, agieren die Lehrkräfte bei der Interpretation historisierend und verstehen den Inhalt aus seiner geschichtlichen Bedingung heraus. Damit wird unterstellt, dass Kulturgüter per se schon Sinn haben, den es zu erfassen gilt. In diesem Sinne wird nicht nur ein ontologisierender Kulturbegriff favorisiert, sondern es entsteht auch ein hermeneutisches Missverständnis als unterstellt wird, dass das Verstehen dem Sinn literarischer Texte nachgeordnet ist. Vor dem Hintergrund wird nach der Intention des Autors gesucht und nicht das Anschlusspotenzial des literarischen Textes für Orientierungswissen in den Mittelpunkt gestellt. Vielmehr wäre jedoch die Perspektive fachwissenschaftlich anschlussfähiger, dass es das Verstehen ist, das einem Dokument überhaupt erst Sinn verleiht.

Orientierung an einer deduktiven Erkenntnislogik

Eng mit dieser Orientierung einher geht eine Orientierung an deduktiver Quellenlogik. Dies wird bspw. sichtbar an der folgenden Passage:

Gruppe »Norderney«, Passage »Anwendung von Wissen«, Zeile 331-335

Cf: ^LGenau. außerdem auf was man auch achten muss, äh sie- ähm, wenn du ihnen des- ich mein natürlich des hat nen bißchen ne Art von Schematismus, was du dann machst, weil du ja ihnen

sagst, passt mal auf, Expressionismus, das und das und das und das. und die Schüler wenden das @(halt dann auch hunterprozentig)@ auf alles an.

In dieser Passage dokumentiert sich, dass die Lehrkräfte Quellen auch deduktiv erschließen. Als logische Regel fungiert der folgende Ansatz: Literarische Texte können vor dem Hintergrund ihres historischen Entstehungskontextes verstanden werden. Wenn nun als Bedingung ein bestimmter Text dem Expressionismus zugerechnet wird, folgt als logische Konsequenz: Dieser Text muss vor dem Hintergrund dieser Epoche beleuchtet werden. Andere Lesarten kommen nicht in den Blick. Aus Sicht der Lehrkräfte erwarten auch die Schülerinnen und Schüler eine schematische Herangehensweise an den literarischen Text: Das, was im Unterricht gelernt wird, wird schließlich auch bei der Interpretation angewendet. Andere Lesarten, wie sie z. B. durch eine induktive Quellenlogik ermöglicht würden, werden ausgespart.

Folgerungen

An diesen beiden empirischen Beispielen zeigt sich insgesamt, dass sich die Lehrkräfte nicht an der Deutung der Gegenwart orientieren oder historische kulturelle Dokumente für die Interpretation der Gegenwart verwenden. Die verwendete historische Kontextualisierung, die sich auf die Rekonstruktion von Stilmitteln als Markierung von Epochen und das Herausarbeiten einer scheinbar objektiven Autorintention konzentriert, ermöglicht kaum eine epistemologische Ausrichtung für den Umgang mit kultureller Diversität, mit einem konstruktivistischen Kulturverständnis und für die Ausprägung einer reflexiven und toleranten Positionierung in kultureller Pluralität.

Orientierung an einer induktiven Erkenntnislogik

In der folgenden Gesprächssequenz thematisieren die Lehrkräfte der Gruppe »Rügen«³³ exemplarisches Arbeiten, mittels dessen – so die Lehrkräfte – die Schülerinnen und Schüler das Decodieren von historischen Kulturgütern erlernen können; in diesem Zusammenhang kom-

³³ Alle empirisch erhobenen Daten sind aus Gründen des Datenschutzes anonymisiert worden. Die Gruppendiskussion, auf die sich im Folgenden bezogen wird, ist mit dem Namen »Rügen« bezeichnet worden. An »Rügen« haben vier ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichtende Gymnasiallehrkräfte teilgenommen.

men sie auf die Anna-Amalia-Bibliothek in Weimar als außerschulischen Lernort zu sprechen.

Gruppe »Rügen«, Passage »Außerschulischer Lernort«, Zeile 1429-1492

Cm: Also des wär jetzt praktisch ein Plädoyer für ein-für ein äh exemplarisches Arbeiten.

Bf: L° Stärkeres exemplarisches, genau.

Dm: L° Ja.

Af: L° Mhm.

Cm: Also man-man spielt sozusagen das Wissenschaftliche an einem-an einem Fallbeispiel (sozusagen) mal-mal wirklich

Af: L° Mhm.

Cm: perspektivenreich durch (.) und-und ansonsten

Bf: L° Ich weiß, wir waren an der Amalia-Bibliothek dann und jeder hat irgendwie dann

Cm: L° Ja.

Bf: wirklich ein Original, auch Briefe da von irgendwem von

Cm: L° Mhm.

Af: L° Mhm.

Bf: Moses Mendelssohn hat ich in der Hand und wir haben (.)

Cm:

L° Mhm.

Bf: einen Auftrag bekommen. und des war 1989. also-

Dm: L° Ja.°

Dm: W-wobei unsere Schulbücher (.)diesen Weg (.) genau diesen

Cm: ()

Af: L° Eigentlich das-

Dm: Weg gehen. (.) also mit unseren Schulbüchern kannst du

Bf: L° Mhm. L° Mhm.

L° Mhm-mhm.

Af: L° An (ex-)ausgewählten Beispielen.

Dm: das sehr gut machen. [...] ansonsten würde ich (.) mit Kompendien arbeiten, mit [...] Zusammenfassungen [...], aber du musst den Nachvollzug nicht mehr machen, weil des kostet halt echt auch (.) wahnsinnig viel Zeit (.). [...]

Cm: Also der-der Nachvollzug (.) also wirklich die Fähigkeit des-des geistigen Nachvollzugs ist dann eben aber auch nicht mehr vorhanden.

Die Lehrkräfte betonen in dieser Passage, dass die Einübung der Decodierung von historischen Kulturobjekten am Exemplarischen erfolgen muss: Eine Lehrerin erinnert sich an ihre eigene Schulzeit, als die Lehrkraft mit ihren Schülerinnen und Schülern die Anna-Amalia-Bibliothek aufgesucht hat und diese für die Aneignung von geisteswissenschaftlichen Lerninhalten nutzbar gemacht worden ist. Die Schülerinnen und Schüler erhielten von der Lehrkraft »einen Auftrag«, vor dessen Hintergrund die in dieser Bibliothek aufbewahrten, historischen Originalschriftstücke bearbeitet werden sollten. Dort ist den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben worden, mit verschiedenen Primärquellen zu arbeiten und »perspektivenreich«³⁴ einen eigenen Erkenntnisgewinn in einem außerschulischen Lernort aufzubauen.

Die befragten Lehrkräfte erachten es als sinnvoll und gewinnbringend, Schülerinnen und Schülern Gelegenheitsstrukturen zu bieten, mittels derer sie am konkreten historischen Material an geisteswissenschaftliche Inhalte herangeführt werden. Implizit wird deutlich, dass die Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern historische Kulturobjekte zur Aneignung vorlegen, damit die Lernenden sich Wissen über vergangene historische Epochen aneignen. Der Bibliothek wird damit eine große Bedeutung zugesprochen: In ihr werden nicht nur historische Kulturobjekte aufbewahrt und den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt; die Bibliothek wird auch zum konkreten Handlungsraum, denn hier werden Kulturobjekte didaktisch arrangiert. Einerseits dokumentiert sich, dass die Lehrkräfte der Bibliothek als Handlungsraum eine Wirkmächtigkeit zuschreiben; andererseits nutzen sie diese im Rahmen von arrangierten Unterrichtsettings gar nicht mehr selbst. Denn Bf unterstreicht die Bedeutung der Bibliothek im Rahmen ihrer Erinnerungen an ihre eigene Schulzeit: »und des war 1989«. Die Lehrkräfte haben die kollektive Orientierung ausgebildet, dass institutionelle Rahmenbedingungen die Nutzung der Bibliothek obstruieren. Die Inanspruchnahme der Bibliothek als Lernort kostet zu viel Zeit, die Lehrkräfte nicht zu haben meinen. Stattdessen reduzieren die Lehrkräfte die

³⁴ Vgl. Rügen, Zeile 1437.

Komplexität der geisteswissenschaftlichen Inhalte und arbeiten mit Texten, die sie in »Schulbüchern«, »Zusammenfassungen« oder »Kompendien« finden. Dabei tolerieren die Lehrkräfte, dass der »geistige Nachvollzug« zwischen dem originalen Kulturgut und der Erkenntnis für die Schülerinnen und Schüler nicht mehr vorkommt; vielmehr wird die Quelle in ihrer reinen Textstruktur als hinreichend angesehen.

Es zeigt sich, dass die Bedeutung der Bibliothek als außerschulischer Lernort für die Vermittlung kultureller, geisteswissenschaftlicher Inhalte seitens der befragten Lehrkräfte zwar hervorgehoben wird. Allerdings erweist sie sich in deren Verständnis als nicht praktikabel: Die Nutzung der Bibliothek nimmt viel Zeit in Anspruch, sodass letztlich eine schnelle Vermittlung von Inhalten verhindert wird.

Obwohl die Lehrkräfte die Bedeutung von Mehrperspektivität, Multiperspektivität sowie einen induktiven erkenntnislogischen Zugang präferieren, kann auf impliziter Ebene rekonstruiert werden, dass die Abarbeitung von Lehrplaninhalten einen höheren Stellenwert einnimmt. Damit wird die Nutzung der Bibliothek in gegenwärtigen unterrichtlichen Lehr- und Lernsettings abgelehnt; die Möglichkeit von Schülerinnen und Schülern, sich mit geisteswissenschaftlichen Kulturgütern auseinanderzusetzen, wird letztlich durch die Lehrkräfte begrenzt. Während also der Mehrwert der symbolischen Repräsentativität der Bibliothek als einem Ort des Geistes hervorgehoben wird, verliert der konkrete Handlungsraum aus Sicht der Lehrkräfte an Verwertbarkeit. Der Radius schulischer Räumlichkeit wird damit auf den inneren Zirkel der Schule begrenzt: Um alle Lehrplaninhalte zeitökonomisch und zeiteffizient abarbeiten zu können, wird in Kauf genommen, dass bei den Schülerinnen und Schülern »die Fähigkeit des geistigen Nachvollzugs«³⁵ durch eine induktive Decodierung von historischen Kulturobjekten nicht mehr entwickelt werden kann.

Folgerungen

Die Gruppe Rügen wählt einen Zugang, der sich einer induktiven Erkenntnislogik öffnet: Die befragten Lehrkräfte erachten es als sinnvoll, dass die Schülerinnen und Schüler aus den historischen Originalquellen elementare Charakteristika schließen, die dann als konstitutiv für eine historische Epoche stilisiert werden können.

³⁵ Rügen, Zeile 1490f.

An den hier aufgeführten exemplarischen Textpassagen der Gruppe »Norderney« und der Gruppe »Rügen« dokumentiert sich, dass die Lehrkräfte über epistemologische Überzeugungen verfügen, die sich an der Vermittlung von historischem Wissen über bestimmte historische epochale Zeitabschnitte orientieren. Beiden Gruppen ist gemeinsam, dass sie ihren Schülerinnen und Schülern historisches Wissen über bzw. mithilfe historischer Quellen vermitteln möchten. Gewinnbringend wäre aber auch die Vermittlung von erkenntnislogischen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen würden, sich Kulturgüter durch hermeneutische Zugänge zu erschließen und sich dadurch letztlich der Unendlichkeit von Verstehensmöglichkeiten zu öffnen.

4 Fragen an die fachwissenschaftliche Lehrerbildung in den Geistes- und Kulturwissenschaften

Aus der Zusammenschau der Bedeutung der Geistes- und Kulturwissenschaften in der Lehrerbildung, Anforderungen an Lehrerprofessionalität und den empirisch fundierten Desiderata sollen nun abschließend Fragen an die fachwissenschaftliche Ausbildung in den Geistes- und Kulturwissenschaften formuliert werden.

Welche Wissensbestände sind von Bedeutung, um das skizzierte Verständnis von Kultur zu transportieren?

Zunächst ist zu fragen, welche Wissensbestände prioritär in den jeweiligen Fächern und in den unterschiedlichen Lehrämtern von Bedeutung sind, um das beschriebene bzw. um ein angemessenes Kulturverständnis zu transportieren. Hierunter könnten fachwissenschaftliche Inhalte ebenso wie erkenntnistheoretische und wissenschaftstheoretische Fragestellungen subsumiert werden. Daneben scheint es für die Lehrerbildung interessant zu fragen, ob sich Studierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge in fachwissenschaftlicher Hinsicht die gleichen Inhalte aneignen sollten. In der Konsequenz müsste dann auch gefragt werden, ob Studierende der Lehramtsstudiengänge andere oder die gleichen Inhalte wie Studierende eines Bachelor- oder Masterstudiengangs in den jeweiligen Fachwissenschaften erwerben müssten.

Wie baut sich ein konstruktives Verhältnis zu kultureller Diversität auf?

Zweitens ist zu fragen, wie sich ein konstruktives Verhältnis zu kultureller Diversität aufbaut. Aus einer fachfremden Perspektive ist zu vermuten,

- dass die Beschäftigung mit Kulturtheorie hier hilfreich sein könnte,
- dass es hilfreich wäre, explizit die wissenschaftstheoretischen Grundlagen des jeweiligen Faches zu verdeutlichen,
- dass die Verbindung zwischen einzelnen Inhalten und der Konstruktion von Wissen explizit zu machen wäre
- und dass es darum gehen müsste, jeweils die einzelnen Inhalte in ihrer Exemplarizität explizit an die dahinterliegende allgemeine Frage anzudocken.

Wichtig wäre, dass das zentrale Staatsexamen ebenfalls diese Perspektive einnehme. Dazu wäre auch eine empirische Studie von Interesse, inwiefern die im Staatsexamen genannten Aufgaben überhaupt auf die Herausforderungen des sozialen Wandels eingehen, oder ob hier ebenfalls die historisierende Betrachtung dominant ist.

Wie sieht das epistemologische Verständnis von Lehramtsstudierenden in Hinblick auf kulturelle Kontexte aus und wie lässt es sich beeinflussen?

Der zweite Fragekomplex bezieht sich auf das epistemologische Verständnis von (angehenden) Lehrkräften. Zum einen wissen wir wenig über das kulturwissenschaftliche epistemologische Verständnis. Dieses empirisch genauer anzusehen, wäre ebenso lohnend wie in Interventionsstudien dessen Veränderung nachzuvollziehen.

Gleichwohl lassen sich vor dem Hintergrund der Forschungen zu epistemologischen Untersuchungen in den naturwissenschaftlichen Fächern didaktische Anregungen formulieren, die potenziell wahrscheinlich zu einer Mitnahme von epistemologischen Überzeugungen mit dem jeweiligen Wissenserwerb anregen:

- Zum einen gälte es, in hochschuldidaktischen Arrangements die Studierenden zur Reflexion und zur Offenlegung ihrer epistemologischen Überzeugungen anzuregen.
- Zweitens ginge es darum, diese Überzeugungen explizit mit den jeweiligen fachwissenschaftlichen Wissensbeständen zu verbinden.
- Über Portfolios, E-Portfolios, Kompetenzblätter und anderes könnte gleichzeitig die Bedeutsamkeit dieser Reflexion transportiert werden.

Welche Kompetenzen müssen angehende Lehrkräfte neben dem fachwissenschaftlichen Wissen erwerben, um wiederum bei Schülerinnen und Schülern Lernprozesse in Gang zu setzen, die die epistemologischen Grundlagen eines angemessenen Kulturverständnisses erreichen?

Zudem müsste die Frage geklärt werden, was angehende Lehrkräfte neben dem fachwissenschaftlichen Wissen können müssen, um bei Schülerinnen und Schülern Lernprozesse in Gang zu setzen, die die epistemologischen Grundlagen eines angemessenen Kulturverständnisses erreichen. Wie kann ein breites und auf den sozialen Wandel bezogenes Kulturverständnis mitgängig gelernt werden? Hier könnte v. a. die Kulturausübung, deren sinnliche Erfahrung und die darauf bezogene Reflexion ein guter Weg sein. In der Musik und der Kunst ist die Parallelität von Kulturproduktion und Kulturreflexion eine Selbstverständlichkeit; dieses für andere geisteswissenschaftliche Fächer universitär zu ermöglichen und dabei gleichzeitig zu reflektieren, wäre eine weitere Perspektive. Damit würde über mitgängiges Lernen und dessen Reflexion eine reflexive Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt und Diversität ermöglicht.

Vor dem Hintergrund der in diesem Beitrag ausgeführten Überlegungen sollte sichtbar geworden sein, dass eine Fachwissenschaft es sich in der Lehrerbildung – will sie ihrem eigenen Anspruch gerecht werden und diesen in die Schulen hineintransportiert sehen – nicht leisten kann, ihre eigene Praxis und ihre eigene Wirkung unhinterfragt als gegeben hinzunehmen. Das Reflexiv-Werden der eigenen universitären Praxis im Hinblick auf die Lehrerbildung ist somit von großer Bedeutung. Ein fachwissenschaftlicher Berufsbezug in der Lehrerbildung muss sich unseres Erachtens nicht um die Frage nach der Umsetzung seiner Inhalte in der Schule kümmern (das ist die Aufgabe der Fachdidaktik). Vielmehr geht es darum, Antworten auf die beschriebenen Fragen zu finden, die Wissensbestände und epistemologischen Grundlagen kultureller Bildung zu reflektieren, die Lehrinhalte danach auszuwählen und zu überlegen, wie universitäre Lernarrangements aussehen müssen, damit Lehramtsstudierende dieses Wissen und v. a. die damit zusammenhängenden epistemologischen Grundlagen erwerben können.

Literatur

- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 469–520.
- Blömeke, Sigrid; Felbrich, Anja; Müller, Christiane (2008): Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In: Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung, hg. v. Sigrid Blömeke; Gabriele Kaiser; Rainer Lehmann, 219–246. Münster: Waxmann.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Barbara Budrich.
- Bräuer, Christoph; Wieser, Dorothee (2015): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik, hg. v. Christoph Bräuer; Dorothee Wieser. Wiesbaden: Springer.
- Böhme, Gernot (1994): Weltweisheit, Lebensform, Wissenschaft. Eine Einführung in die Philosophie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Bern: Huber.
- Bromme, Rainer (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, hg. v. Franz Emanuel Weinert, 177–212. Göttingen: Hogrefe 1997.
- Faas, Stefan; Zipperle, Mirjana (2014): Sozialer Wandel als Herausforderung – Eine Einleitung. In: Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit, hg. v. Stefan Faas; Mirjana Zipperle, 1–9. Wiesbaden: Springer.
- Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München u. a.: Urban & Schwarzenberg.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1967): The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine 1967.
- Hattie, John (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London u. a.: Routledge.
- Hattie, John (2012): Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning. London u. a.: Routledge.
- Hattie, John; Yates, Gregory C. R. (2014): Visible learning and the science of how we learn. London u. a.: Routledge.
- Hofer, Barbara K.; Pintrich, Paul R. (1997): The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. In: Review of Educational Research, 67 (1) 88–140.

- Köller, Olaf; Baumert, Jürgen; Neubrand, Johanna (2000): Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Kapitel VI in Band II: TIMSS – Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe, hg. v. Jürgen Baumert, Wilfried Bos, Rainer Lehrmann, 229–269. Opladen: Leske + Budrich.
- König, Johannes; Hofmann, Bernhard (2013): Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können? hg. v. Johannes König; Bernhard Hofmann. Berlin: Dt. Ges. für Lesen und Schreiben.
- Kultusministerkonferenz (2001): 296. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 05./06. Dezember 2001 in Bonn. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/296-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-0506dezember-2001-in-bonn.html> [13.12.2017].
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf, hg. von Christina Allemann-Ghionda und Ewald Terhart, 47–70. Weinheim/Basel: Beltz (= Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft).
- Loos, Peter; Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oser, Fritz (1998): Ethos – Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske + Budrich.
- Pajares, M. Frank (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: Review of Educational Research, 62, 307–332.
- Rau, Caroline (2014): Wissenschaft und Schule. Das Wissenschaftsverständnis von Lehrkräften in geisteswissenschaftlichen Fächern. In: Forschende Frauen in Bamberg. Kolloquium 2014. Beiträge Bamberger Nachwuchswissenschaftlerinnen, Band 7, hg. v. Ada Raev, Iris Hermann, Brigitte Eierle, 97–114. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Reichenbach, Roland (1994): Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs. Bern u. a.: Lang.
- Reusser, Kurt; Pauli, Christine; Elmer, Anneliese (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Handbuch der Forschung zum

- Lehrerberuf, hg. v. Ewald Terhart, Hedda Bennewitz, Martin Rothland, 478–496. Münster: Waxmann.
- Scheunpflug, Annette (2003): Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6 (2), 159–172.
- Scheunpflug, Annette; Franz, Julia; Stadler-Altman, Ulrike (2012): Zur »Kultur« in pädagogischen Zusammenhängen. In: Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze, hg. v. Tobias Fink, Burkhard Hill, Vanessa-Isabelle Reinwand, Alexander Wenzlik. München, 99–109 [= Kulturelle Bildung, Bd. 29].
- Scheunpflug, Annette (2014): Unterrichtsplanung – system- und evolutionstheoretisch angeregt. In: Religionsunterricht planen [= Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 5], hg. v. Gerhard Büttner u. a., 28–38. Babenhausen: Verlag Ludwig Sauter.
- Shulmann, Lee S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review, 57 (1), 1–22.
- Stanat, Petra (2002): Pisa 2000: die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Statistisches Bundesamt (2016): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen [Fachserie 11 Reihe 4.1]. Wiesbaden: o.V.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Pädagogische Professionalität [= Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft], hg. v. Werner Helsper und Rudolf Tippelt, 202–224. Weinheim/Basel: Beltz.
- Tremml, Alfred K.; Scheunpflug, Annette: Warum Prognosen unmöglich und unvermeidlich sind. Das Beispiel Pädagogik. In: Kulturethologie zwischen Analyse und Prognose, hg. v. Hartmut Heller, 84–94. Wien: Lit Verlag.
- Wayne, Andrew J.; Youngs, Peter (2006): Die Art der Ausbildung von Lehrern und die Lerngewinne ihrer Schüler. Eine Übersicht über aktuelle empirische Forschung, in: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf [= Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft]. Weinheim u. Basel: Beltz 2006.

Kultur und Kulturalität decodieren: ausgewählte Perspektiven

Sprache als Kulturvermittlerin – das Beispiel Arabisch

Lale Behzadi und Peter Konerding

Gegenwärtig lässt sich eine gestiegene Nachfrage bezüglich Hintergrundinformationen über den arabischen Raum konstatieren. Diese ist nicht selten mit dem Wunsch verbunden, die als sehr divergent empfundene arabische Kultur kennenzulernen. In den entsprechenden Veranstaltungen hoffen Teilnehmerinnen und Teilnehmer darüber hinaus oft auch auf eine bessere sprachliche Verständigung mit Menschen arabischer Herkunft. Die eingenommene Perspektive ist überwiegend von der durchaus wohlmeinenden Grundannahme geleitet, dass Kenntnisse über den sprachlichen und kulturellen Hintergrund des jeweiligen Gegenübers zu einem generell besseren Verständnis, erleichterter Alltagskommunikation, weniger Missverständnissen und besserer Integration führten. Gerade auch vor dem Hintergrund einer globalisierten Welt und einer sich wandelnden Gesellschaft rückt dieser Aspekt des wissenschaftlichen Transfers zunehmend in den Vordergrund, da Menschen arabischer Herkunft in Zukunft häufiger einen Platz in der deutschen Gesellschaft werden finden müssen.

Die Bamberger Arabistik reagiert auf diese Bedarfslage: Im Sommersemester 2016 bot sie erstmalig eine Fortbildungsveranstaltung für Lehrer und Lehrerinnen sowie Lehramtsstudierende im Rahmen des Bamberger Zentrums für Lehrerbildung an. Diese theoretische Einführung in die arabische Sprache diente der Vorstellung der komplexen kulturellen Gemengelage, in die sich jeder begibt, der sich der arabischen Sprache nähert. Zu Beginn desselben Jahres organisierten Studierende der Arabistik unter Anleitung der hiesigen Professur einen länderkundlichen Workshop zum Thema Syrien, an dem Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter öffentlicher Einrichtungen teilnahmen, die aufgrund

ihrer Tätigkeit häufig mit geflüchteten Menschen aus Syrien und anderen arabischen Ländern zusammenkommen.

Angesichts dieser Ausgangslage stellt sich die Frage, ob und wie sich die Arabistik mit ihren sprachlichen und kulturbezogenen Kompetenzen im weitesten Sinne an der Lehrerbildung beteiligen kann. Aus Sicht der Arabistik spricht *qua natura* viel für die Einführung eines Wahlpflichtfachs Arabisch an allgemeinbildenden Schulen. Dafür gibt es gute und zahlreiche Gründe, wie z. B. die Tatsache, dass für das Arabische als einzige der sechs offiziellen Amtssprachen der Vereinten Nationen kein einziges Qualifizierungsangebot für Lehrkräfte im gesamten deutschsprachigen Raum existiert. Dabei handelt es sich nicht nur um die Herkunftssprache vieler Menschen mit Migrationshintergrund; vielmehr fungiert Arabisch in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen auch als wichtiges Kommunikationsmittel von großer geostrategischer Bedeutung.

Selbstverständlich ist das vorrangige Ziel dieses Plädoyers für ein Wahlpflichtfach Arabisch keineswegs, das Curriculum für Lehramtsstudierende oder Schülerinnen und Schüler noch weiter auszudehnen oder in einen Wettstreit über den Fächerkanon zu treten. Es soll jedoch vermieden werden, dass die Arabistik in schulbezogener Hinsicht ausschließlich als Beschafferin von fehlenden Informationen über das als »anders« und »fremd« Wahrgenommene herangezogen wird, sei es in Form von Personen oder Phänomenen. Sie kann viele Kompetenzen anbieten, die zu einer Profilierung der Lehrerbildung im Kontext gegenwärtiger Herausforderungen beitragen würden. Im Folgenden soll daher gezeigt werden, dass die Arabistik (und dies gilt grundsätzlich auch für die anderen Disziplinen des orientalistischen Fächerspektrums) Angebote zur Reflexion über vermeintlich klare Kulturkonzepte bietet. Sie trägt dazu bei, ein Problembewusstsein zu schaffen dafür, dass die Kategorien »Eigen« und »Fremd« sehr variabel und kontextbezogen sind. Die Beschäftigung mit diesem »Fremden« stellt vor allem gängige Denkstrukturen und Erklärungsmuster erheblich in Frage. Obwohl dies der Praxis in anderen Geisteswissenschaften und Fremdsprachenphilologien ähnelt und dort ebenso erprobt wird, können die Besonderheiten der Arabistik-Fachgeschichte vorhandene Perspektiven erweitern und bereichern.

In vorliegendem Beitrag wird zunächst skizziert, wie sich die Sprachausbildung für Arabisch an den verschiedenen deutschen Uni-

versitäten im Rahmen der orientkundlichen Tradition entwickelt hat. In einem zweiten Schritt wird die Verbindung von Sprache und Kultur thematisiert. Dabei geht es u. a. darum, welche Länder, welche Sprachen bzw. Sprechergruppen durch die arabische Sprache repräsentiert werden, welche Bruchstellen sich zwischen diesen gesellschaftlichen Gruppen abzeichnen und welche Rückschlüsse der Sprachgebrauch auf die Machtverhältnisse zulässt. Auf diesen theoretischen Überlegungen aufbauend werden konkrete Bamberger Erfahrungen in der durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst geförderten Hochschulpartnerschaft mit der Universität Oran 1 – Ahmed Ben Bella im AraF-Bereich¹ beschrieben. Der letzte Abschnitt schließlich greift das Thema der kulturellen Bildung im Fremdsprachenunterricht aus arabistischer Sicht auf und bietet Anregungen und Überlegungen für weiterführende Diskussionen.

1 Arabistik: fachliche Vergewisserungen

Die Arabistik als eigenständige akademische Disziplin ist ein recht junges Phänomen in der deutschsprachigen Universitätslandschaft. In arabischen Ländern ist sie selbstverständlich ein großes Fach, vergleichbar der hiesigen Germanistik. Dies resultiert u. a. daraus, dass die Arabistik in diesen Breitengraden stark in der Lehrerbildung wirkt und ganz selbstverständlich Sprachausbildung und kulturelle Bildung zusammendenkt.

In Europa galt die wissenschaftliche Beschäftigung mit arabischer Sprache und Kultur lange Zeit als Hilfswissenschaft, die jedoch eine außerordentlich wichtige fundamentale Rolle spielte: Als unabdingbarer erster Schritt bei der Erforschung des sogenannten Orients galt nämlich das Verstehen und Beschreiben der arabischen Sprache. Diese Impulse gingen im deutschsprachigen Raum zunächst von theologischen Fakultäten aus, wo sich Gelehrte für den Koran interessierten.

Der Theologe Johann David Michaelis bspw. bot im Jahr 1748 an der Universität Göttingen neben Veranstaltungen zum Alten Testament eine Einführung in die arabische Sprache und ein Seminar über den Koran an. Das wissenschaftliche Interesse für den »Orient« in Europa, nicht zuletzt durch eine französische Übertragung der Geschichten von

¹ Arabisch als Fremdsprache.

1001 Nacht zu Beginn des 18. Jahrhunderts durch Antoine Galland noch einmal angefacht, führte schließlich nach und nach zur Etablierung der Orientalistik. Dieses hybride Gebilde schloss Koranstudien ebenso ein wie das Studium von Sanskrit oder die Beschäftigung mit mongolischem Brauchtum. Die 1845 gegründete *Deutsche Morgenländische Gesellschaft*, gewissermaßen der Dachverband der Orientalistik, umfasst auch bis zum heutigen Tag fast alles, was sich südlich und östlich von Europa befindet, und zwar in Geschichte und Gegenwart.

Bereits in dieser riesigen Klammer, die Methoden, Epochen, Regionen, Sprachen, Religionen und Kulturen unter dem Oberbegriff »Orientalistik« vereint, wird eine Form des Orientalismus sichtbar, die am prominentesten von dem palästinensisch-amerikanischen Literaturwissenschaftler Edward Said in seinem 1978 erschienen Werk »Orientalism« kritisiert wurde. Seine darin formulierte Hauptkritik lässt sich so zusammenfassen: Der Kolonialismus habe Herrschaftswissen produziert und auch Herrschaftswissenschaft, welche mit Dichotomien zum Nachteil der beschriebenen Gesellschaften und mit Exotismus arbeite und dadurch den sogenannten Orient immer wieder aufs Neue reproduziere.² Der Begriff der Orientalistik ist nicht verschwunden, wird aber kritisch reflektiert und hat oft differenziertere Fächerbezeichnungen Platz gemacht wie z. B. der Islamwissenschaft, die sich vor allem der Religion des Islams und den vom Islam geprägten kulturellen Praktiken widmet.

Mit dieser problematischen Fachgeschichte müssen sich sowohl Lehrende als auch Studierende immer wieder auseinandersetzen; Wissenschaftsgeschichte ist deshalb integraler Bestandteil des Studiums und wirft von Beginn an Fragen auf nach Deutungshoheit, nach Hierarchien des Wissens, nach der eigenen Position im Wissenschaftsgefüge und nach der Definitionsmacht, wenn es um die Beschreibung und Analyse kultureller Phänomene geht.

Eine akademische Fächerlandschaft vor Ort spiegelt geographische Nähe und Distanz wider, aber auch die ökonomische Bedeutung einer Region, historische Verflechtungen oder eine bestimmte politische

² Said's These wird gerade auch im Zusammenhang mit Forschungen zur zeitgenössischen arabischen Literatur immer wieder neu diskutiert. So spielt auch die Repräsentation des Westens in der arabischen Kultur eine große Rolle, vgl. Wielandt (1980); El-Enany (2006). Einige Autoren sprechen in Spiegelung der prominenten These Said's auch von »occidentalism«, vgl. Eid (2015).

Agenda. Die Beschäftigung mit arabischer Sprache, Literatur und Kultur war lange Zeit fest mit der Islamwissenschaft verbunden, und so überrascht es nicht, dass nur an wenigen Standorten in Deutschland eigenständige Professuren und Lehrstühle für Arabistik existieren.

Während in Deutschland wohl niemand auf die Idee käme, die Latinistik automatisch mit der Kirchengeschichte zu verknüpfen, gilt für die Arabistik meistens, dass sie in Personalunion mit der Islamwissenschaft besetzt wird. Die Arabistik als akademische Disziplin ist nicht fest definiert. Sie wird überwiegend als Sprach- und Literaturwissenschaft praktiziert, folgt aber je nach Person sehr unterschiedlichen methodischen Zugängen und ist in gewisser Weise auch für die Geschichte der arabischen Welt zuständig. Dies liegt einerseits daran, dass dieser Bereich nicht nur aus der Perspektive der Islamwissenschaft beleuchtet werden sollte und auch nicht wird, und andererseits am Facettenreichtum des vormodernen arabischen Schrifttums, welches nur unzureichend gewürdigt würde, beschränkte man sich auf religionsgeschichtliche oder literaturwissenschaftliche Zugänge. So kommt es, dass die Arabistik neben der methodischen Vielfalt und neben einer historischen Zeitspanne von 1400 Jahren theoretisch einen geographischen Raum abdecken müsste, der von der Westküste Nordafrikas bis ins heutige Afghanistan reicht, von der heutigen Südtürkei bis zum indischen Subkontinent und nach Somalia. Das ist weder in der Forschung noch in der Lehre in umfassender Weise zu leisten; eine notwendige Spezialisierung muss diese historische und geographische Dimension dennoch berücksichtigen.

Wie kommt nun diese große Menge an verschiedenen Wissensfeldern zustande? Vereinfacht gesagt liegt dies daran, dass ein Bewohner der Stadt Mekka auf der Arabischen Halbinsel aus dem Stamme der Quraiš um das Jahr 610 mit göttlichen Offenbarungen an die Öffentlichkeit trat, die ihm durch den Erzengel Gabriel überbracht worden seien. Er sei berufen, als Prophet Muḥammad seinen Zeitgenossen die Religion des Islam zu verkünden. Diese Offenbarungen erfolgten in arabischer Sprache und wurden ca. 20 Jahre nach Muḥammads Tod auf Anweisung des Kalifen ʿUṯmān (644–656) gesammelt und kanonisiert; diese kanonisierte Sammlung, der Koran, existiert ohne wesentliche Veränderungen bis heute.

Mit der neuen Religion gingen massive Expansionsbestrebungen einher, die auf der östlichen Seite ein geschwächtes Sassanidenreich

und auf der westlichen Seite ein im Niedergang befindliches Byzanz dem neuen islamischen Herrschaftsgebiet einverleibten. Die *lingua franca* dieses neuen Reiches wurde das Arabische, das zwei starke Empfehlungen auf seiner Seite hatte: den Koran und die reiche altarabische Poesie, deren Spuren ebenfalls Eingang in den Koran gefunden hatten.

Der Koran sowie die überlieferten Verssammlungen und Geschichten geben Zeugnis davon, dass die vorislamischen arabischen Stämme auf der arabischen Halbinsel eine sprachaffine Kultur pflegten und der gebundenen Sprache sowie der Sprachfertigkeit ganz allgemein höchsten Respekt zollten. Der Koran galt seinen Zeitgenossen und gilt den Gläubigen bis heute vor allem als ein sprachliches Wunder, das durch seine Unnachahmlichkeit gekennzeichnet sei. Im Koran wird als wichtiger Beweis für diese sprachliche Unübertrefflichkeit angeführt, dass selbst die doch so sprachbegabten Landsleute Muhammads, ja sogar die von Natur aus mit Sprachfertigkeit ausgestatteten Beduinen und selbst die Dschinnen³ dem Sprachwunder des Korans nichts entgegenzusetzen hatten. So heißt es in Sure 52, Vers 34: »Sie sollen doch eine Verkündigung gleicher Art bringen, wenn sie die Wahrheit sagen.« Oder in Sure 17, Vers 88: »Wenn die Menschen und Dschinnen sich darauf einigen sollten, etwas, das diesem Koran ähnelt, beizubringen, werden sie nichts Ähnliches beibringen, selbst wenn sie einander hülften.«⁴ Mehrmals wird im Koran betont, dass die Verse in arabischer Sprache offenbart worden seien (z. B. Sure 43, Verse 2 und 3).

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass die Beschäftigung mit der arabischen Sprache bereits im 8. und 9. nachchristlichen Jahrhundert ein Hauptthema arabischer Wissenschaften war und auch viele Neumuslime, deren Muttersprache nicht das Arabische war, in ihren Bann zog. Darüber hinaus wird auch verständlich, welchen Stellenwert diese Sprache für die Identitätsfindung der sich neu herausbildenden Gesellschaft hatte, und wie Sprachpraxis und Reflexion über Sprache zur Inklusion und Exklusion beitrugen, zum Vehikel des sozialen Aufstiegs wurden und bis in höchste Herrschaftskreise als Königsdisziplin galten.

³ In der islamischen Tradition übersinnliche und unsichtbare Wesen.

⁴ Vgl. Übersetzungen: Paret (1979); Nagel (1991). Zum Sprachwunder des Koran vgl. auch Kermani (1999).

2 Arabistische Sprachausbildung

Da das Interesse der Orientalistik in ihren Anfängen vor allem der islamischen Religion galt, wurde in der Sprachausbildung Wert darauf gelegt, die Grammatik der arabischen Hochsprache zu vermitteln, um den Koran und andere vormoderne Schlüsseltexte des Islams zu verstehen. Dabei orientierte man sich an den alten arabischen Grammatikern, die bereits im 8. und 9. Jahrhundert ein Regelwerk niedergeschrieben hatten, das in weiten Teilen bis heute Gültigkeit hat. Den Sprachvarietäten des Arabischen sowie den Besonderheiten des gesprochenen Arabisch schenkte man hingegen kaum Aufmerksamkeit außerhalb der linguistisch ausgerichteten Semitistik. Auch wurde an deutschen Universitäten das Erlernen des Arabischen bis weit in das 20. Jahrhundert hinein nicht mit praktischem Sprachgebrauch verbunden. Wie im Latein- oder Griechischunterricht auch, konzentrierte man sich im Wesentlichen auf das philologisch akkurate Übersetzen vormoderner Werke. Aktive Sprachkenntnisse erwarben Orientalisten in der Regel nur während längerer Aufenthalte in einem arabischsprachigen Land und das auch nur dann, wenn sie tatsächlich an persönlichem und intellektuellem Austausch mit der arabischsprachigen Bevölkerung interessiert waren.

In der ehemaligen DDR sah dies teilweise anders aus und Arabisch wurde besonders an der Universität Leipzig als moderne und lebendige Fremdsprache gelehrt. Dabei stand u. a. die sprachliche Ausbildung zukünftiger Diplomaten im Vordergrund, was nicht zuletzt daran lag, dass ein nicht unbeträchtlicher Teil der arabischen Länder während der Zeit des »Kalten Krieges« mehr oder weniger zum Unterstützerlager des Ostblocks zählte und militärisch und ökonomisch mit der Sowjetunion verbunden war.

Abgesehen von der sogenannten Leipziger Schule erfuhr der Arabischunterricht an deutschen Universitäten erst in den 1990er Jahren einen grundlegenden Wandel, der bis heute andauert und nicht unumstritten ist: Im Rahmen der beschränkten Möglichkeiten versuchen viele Institute, der Schriftsprache und der gesprochenen Sprache in der Ausbildung gleichermaßen gerecht zu werden und die oft als unüberbrückbar empfundenen Gräben zwischen diesen Sprachebenen zu überwinden. Die Diglossie wird nicht nur als Problem wahrgenommen, sondern als

ein kulturelles Phänomen, mit dem man sich auch in der Sprachausbildung produktiv auseinandersetzen kann (siehe auch Punkt 3).⁵

Bis in die frühesten zugänglichen Quellen lässt sich zurückverfolgen, dass es auf der Arabischen Halbinsel eine Unterscheidung zwischen einer Standardsprache⁶ und der gesprochenen Sprache gab bzw. dass verschiedenen lokalen Varietäten eine sich nach und nach herausbildende Hochsprache gegenüberstand. Dies ist kein Alleinstellungsmerkmal des Arabischen; allerdings sind die Kontinuitäten der Diglossie im Arabischen bemerkenswert.

Studierende des Arabischen als Fremdsprache machen die Erfahrung, dass die Sprache, welche sie zunächst an der Universität lernen (die arabische Hochsprache oder Standardsprache), nur selten von arabischen Muttersprachlern in ihrem Alltag gesprochen wird. Sie haben oft den Eindruck, der von Generation zu Generation weitergegeben wird, dass diese Hochsprache kaum praktische Relevanz habe; das Bedürfnis wächst, sich auch mündlich gut verständigen zu können. Gleichzeitig wird es als schwierig bis unmöglich empfunden, in den wenigen Jahren an der Universität sowohl die Standardsprache als auch einen der zahlreichen arabischen Dialekte auf einem Niveau zu beherrschen, das eine angemessene Kommunikation erlaubt. Und selbst wenn man einen Dialekt kennengelernt hat, so gibt es doch noch zahlreiche andere, deren Sprecher sich untereinander oft nicht verstehen: An dieser Stelle kommt dann wieder die Hochsprache ins Spiel und wird ergänzt um eine durch die panarabische Unterhaltungskultur weit verbreitete Form von interdialektaler Kommunikation. Letztere beruht auf Kommunikationsstrategien, die viele Muttersprachler zwar intuitiv beherrschen, die jedoch im AraF⁷-Bereich bislang so gut wie keine Rolle spielen.

Viele Universitäten, u. a. auch die Universität Bamberg, haben auf diese Situation reagiert und bemühen sich, die verschiedenen Sprachniveaus zu berücksichtigen und sowohl die schriftlichen Standards als

⁵ Hinrich Biesterfeldt (1989, 284–287). Diglossie bezeichnet üblicherweise das Phänomen, dass innerhalb einer Sprachgemeinschaft zwei Sprachvarietäten mit funktionalen Unterschieden verwendet werden. Häufig wird dabei zwischen Hochsprache und Umgangssprache, zwischen Standardsprache und Dialekt oder auch zwischen Schriftsprache und gesprochener Sprache unterschieden.

⁶ Z. B. in der Poesie.

⁷ Arabisch als Fremdsprache.

auch gesprochene Varietäten zu vermitteln. Jedoch sind die Universitäten mit einer ähnlichen Fragestellung wie die Schulen konfrontiert: Welches Ziel hat die Ausbildung, und welche Wege führen zu diesem Ziel? Über viele Jahre wurde fast ausschließlich für den akademischen Markt ausgebildet, für die Forschung und gelegentlich auch für Politik und Wirtschaft. Die Zusammensetzung der Studierenden hat sich ebenso gewandelt, wie sich der Anwendungsbereich für das Arabische erweitert hat. Bis auf wenige Ausnahmen hat zumindest im deutschsprachigen Raum die akademische Arabisch-Sprachdidaktik mit dieser Entwicklung nicht Schritt gehalten.

Die Auseinandersetzung darüber, wie Studierende Arabisch lernen sollen und für welchen Bereich die Universitäten sich zuständig fühlen, hält ungebrochen an. Dies stellt kein Problem dar, solange es immer wieder konstruktive Vorschläge gibt und ein Bewusstsein dafür existiert, woraus sich bestimmte Präferenzen und Zielstellungen ableiten. Was aber deutlich wird, ist Folgendes: Sobald man sich entschließt, Arabisch zu studieren, befindet man sich inmitten einer Vielzahl von Debatten und Diskursen, die teilweise viele Jahrhunderte zurückreichen und bis in die Gegenwart hinein immer wieder durch neue politische Konstellationen Nahrung erhalten. Wer das Glück hat, eine Zeitlang in einem arabischen Land leben und studieren zu dürfen, erfährt unmittelbar, wie vielschichtig und mitunter schwierig sich die Situation auch für arabische Muttersprachler darstellt. Einfache Fragen wie die nach der »eigentlichen« Muttersprache können lange Gespräche über Identität, Mehrsprachigkeit und politische Präferenzen nach sich ziehen.

Die Beantwortung der Frage, welche Sprachvarietät man als Nicht-Muttersprachler lernen sollte, hängt deshalb auch von der Zielsetzung ab. Andererseits suggeriert der Entscheidungsdruck bzw. das oft wiederholte »Entweder-Oder« eine Homogenität in der Sprachanwendung, die in der Realität nirgends existiert, weder in der arabischsprachigen Welt noch anderswo. Arabischlernende erfahren, dass in einem arabischen Land eine Vielzahl von Sprachebenen bespielt wird: die Schriftsprache für die offizielle, berufliche oder private Korrespondenz; ein Sprachgemisch auf schriftlichen, aber inoffiziellen Kanälen wie z. B. den sozialen Netzwerken; ein mündliches Hocharabisch für formale Anlässe, für religiöse Zeremonien, aber auch im Umgang mit Sprechern anderer arabischer Dialekte und anderer Sprachen; die Umgangssprache im Alltag; eine dialektale Umgangssprache mit Familie und Freun-

den sowie unzählige Abstufungen. Dazu kommt ein passives Verständnis, welches weit mehr Schattierungen umfasst als der aktive Sprachgebrauch. Statt von Diglossie müsste man also eher von Polyglossie sprechen.

Die arabische Sprache war immer wieder die Bühne, auf der gesellschaftliche Aushandlungsprozesse stattgefunden haben. Das betrifft die Kanonisierung des Korantextes ebenso wie die Diskussionen über das Verhältnis von Poesie und Prosa, die im 20. Jahrhundert nicht minder erhitzt geführt wurden als eintausend Jahre zuvor. Die Reformbestrebungen des 19. Jahrhunderts in verschiedenen arabischen Provinzen des Osmanischen Reiches fanden nicht nur auf den Feldern der Religion und Politik statt, sondern betrafen auch den Umgang mit der arabischen Sprache. Das Bedürfnis, die Sprache an moderne Erfordernisse anzupassen⁸, dabei aber gleichzeitig die reiche Tradition nicht über Bord zu werfen, spiegelt kulturelle Anpassungsprozesse und Konflikte wider, die bis heute andauern. Ein weiteres Beispiel: Die in den 30er Jahren des vorigen Jahrhunderts begonnene poetische Bewegung der »freien Dichtung«⁹ gewann im Laufe der folgenden Jahrzehnte an Dynamik und Bedeutung und wurde jenseits poetologischer Debatten über die Beibehaltung oder das Verwerfen jahrtausendealter Metren und Reimschemata zu einem intellektuellen Ringen um den richtigen Umgang mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, an dem sich auch viele Menschen außerhalb akademischer Zirkel beteiligten. Im Folgenden wird ein Projekt vorgestellt, das sich dieser Problematik mit einem sprachpraktischen Programm widmet.

3 Sprachlicher und kultureller Austausch mittels Hochschulkooperation

3.1 Kulturdialog initiieren

Das Projekt »Arabisch als Fremdsprache im algerischen Kontext – اللغة العربية للناطقين بغيرها في السياق الجزائري« ist ein durch den DAAD gefördertes Projekt im Rahmen der Förderlinie »Hochschuldialog mit der islamischen Welt«. Deren wichtigstes Programmziel stellt der sogenannte Kulturdialog dar, der vor allem dem interkulturellen Austausch zwi-

⁸ Besonders im Bereich der Lexik.

⁹ Arabisch: «الشعر الحر».

schen Studierenden aus Deutschland und aus einem islamisch geprägten Land dienen soll. Bei den Partnerinstitutionen des Projekts handelt es sich einerseits um die mit über 50 Dozentinnen und Dozenten und über 2000 Studierenden sehr große Abteilung für Arabistik der Universität Oran 1 – Ahmed Ben Bella in Algerien und andererseits um die Professur für Arabistik an der Universität Bamberg, ein sogenanntes »kleines Fach« mit einer Professorin und einer halben Mitarbeiterstelle.

Im Wesentlichen soll sich diese deutsch-algerische Hochschulpartnerschaft in zweierlei Hinsicht auswirken: Zum einen sollen Erfahrungen gesammelt und Strukturen aufgebaut werden, die auch langfristig dafür sorgen, Studierenden des Instituts für Orientalistik in Bamberg eine nachhaltige arabische Sprachpraxis zu vermitteln. So sollen die im Rahmen des Projekts erarbeiteten Konzepte und Praktiken den Studierenden ein kulturelles und sprachliches Umfeld erschließen, das es erlaubt, die arabische Sprache sowohl während eines Auslandsaufenthaltes in Oran als auch während ihres Studiums in Bamberg als ein Hauptkommunikationsmittel des universitären Alltags kennenzulernen.

Zum anderen bietet das Projekt den algerischen Partnern Impulse und Möglichkeiten, die noch sehr junge akademische Disziplin »Arabisch als Fremdsprache« in ihre universitären Strukturen zu implementieren. Zwar gibt es an der Universität Oran vereinzelte Arabischkurse für Ausländer, jedoch bestehen bis heute weder ein koordiniertes Programm für den strukturierten Fremd- bzw. Zweitsprachenerwerb für Lernende des Arabischen noch ein Qualifizierungsangebot für angehende Arabischlehrkräfte. Ein solches Programm stellt nicht nur mit Blick auf deutsche, andere europäische oder amerikanische Studierende, die durch die so verbesserte Lehre profitieren würden, ein Desiderat dar, sondern dürfte auch in der arabischen Welt selbst sowie in islamisch geprägten Staaten wie Malaysia oder der Türkei auf großes Interesse stoßen.

Die Arabistik der Universität Oran 1 – Ahmed Ben Bella betrachtet es deshalb als Chance, durch den Austausch mit Bamberg profillbildend tätig zu werden und perspektivisch über den Studierendenaustausch auch die bisher vernachlässigte arabische Forschung auf diesem Feld voranzutreiben. Mit der Profilierung im Bereich »Arabisch als Fremdsprache« bietet sie ihren Studierenden – durchaus vergleichbar mit den an deutschen Universitäten noch jungen Fächern »Deutsch als Fremdsprache« oder »Interkulturelle Germanistik« – eine wichtige Möglich-

keit der Weiterqualifizierung und der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt. Darüber hinaus kann die Universität selbst mit diesem zu entwickelnden Alleinstellungsmerkmal vor dem Hintergrund des sich auch in der arabischen Welt verschärfenden Wettbewerbs der Hochschulen eine Disziplin fördern und damit ein Fach stärken, das einen wachsenden Bedarf befriedigen muss. Der theoretische Grundansatz fußt dabei auf dem vom amerikanischen Soziolinguisten Dell Hymes vertretenen Konzept von Sprache als Ressource:

»The place of language in the life of the community would be understood as more than a matter of sounds, spellings, grammatical categories and constructions. It would be properly understood as involving varieties and modalities, styles and genres, ways of using language as a resource.«¹⁰

Gerade für das Unterrichten der arabischen Sprache, deren heutiger Gebrauch einerseits ein geostrategisch bedeutsames Bindeglied aller arabischen Staaten darstellt, deren historische Tiefe und geographische Verbreitung jedoch andererseits eine große und kaum zu überblickende dialektale Varianz – oder gar Zersplitterung – bedingen, ist ein solcher Ansatz vielversprechend: Lösen sich Lernende und Lehrende von der Vorstellung einer einzigen Sprachvarietät, deren finale Beherrschung mündlich wie schriftlich eine reibungslose und von Missverständnissen freie Kommunikation in sämtlichen grundsätzlich arabophonen Gesellschaften ermöglichte, schaffen sie einen dem Lernprozess dienlichen, gedanklichen »Freiraum« für die neu gewonnene fremdsprachliche Ressource und deren tatsächlichen Nutzen. Die dadurch entstehende Lernmotivation ist gerade im Hinblick auf die für deutsche Muttersprachlerinnen und -sprachler als »distant« zu betrachtende Fremdsprache Arabisch nicht unerheblich.

Die Maßnahmen im Zuge des Dialogprojekts sollen auf dieser Grundlage in Bamberg zu einer Anpassung der sprachpraktischen Ausbildung an die tatsächlichen Bedürfnisse der Studierenden führen und in Oran die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Arabistik stärker als bisher in ein immer internationaleres Wissenschaftsumfeld integrieren und damit entscheidend die Lehre verbessern. Langfristig wird so die Einführung fachspezifischer Studiengänge für AraF-Lehrkräfte in Algerien begünstigt.

¹⁰ Hymes (1996, 70).

3.2 Bisherige und zukünftige Maßnahmen

Bisher haben zwei Workshops im Rahmen des Projekts stattgefunden, wobei der erste im April 2016 in Bamberg und der zweite in Oran im Oktober desselben Jahres abgehalten wurden. Die im Zentrum stehende studentische Aktivität war dabei die Erstellung eines interaktiven arabischen Stadtplans für die beiden gastgebenden Städte, der zukünftigen Austauschstudierenden und -promovierenden eine Stütze zu Beginn ihres Auslandsaufenthalts sein kann. Auf diesen Stadtplänen können von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erstellte Informationen und Hinweise zu verschiedenen, das studentische Leben oder die Kultur des Gastlandes betreffenden Themengebieten abgerufen werden.¹¹

Da das Programm der Workshops auf der intensiven Zusammenarbeit der algerischen und deutschen Studierenden in Kleingruppen basierte, fand ein intensiver kultureller und sprachlicher Austausch statt, der sowohl von dem einenden Ziel im Rahmen der Aufgabenstellung als auch von persönlichem Kontakt geprägt war. Auch boten die Themenwahl und die insbesondere für algerische Verhältnisse hohe Eigenverantwortlichkeit der Studierenden einen guten Rahmen für den interkulturellen Dialog. So besuchte bspw. die Studierendengruppe, die in Oran das Thema »Studentisches Wohnen« bearbeitete, das Wohnzimmer einer algerischen Kommilitonin. Die für das gleiche Thema in Bamberg zuständige Gruppe hingegen besichtigte eine Wohngemeinschaft. Bei diesen Aktivitäten setzten sich die Studierenden unweigerlich und intensiv mit den Lebenswelten ihrer ausländischen Kommilitoninnen und Kommilitonen auseinander. Da nur das Oberthema, nicht aber die Ausführung vorgegeben worden war, bestimmten die Interessen der einzelnen Gruppenmitglieder die konkrete Ausgestaltung. Impulse für die genannten Aktivitäten und Besuche gingen stets von den Studierenden selbst aus.

Besonders erfreulich an der Hochschulkooperation ist, dass die algerischen Studierenden zusammen mit ihren Professorinnen und Professoren das Zukunftsfeld »Arabisch als Fremdsprache« als berufliche Chance wahrgenommen haben und in Oran mittelfristig Forschungsarbeiten und -projekte bezüglich des Themas zu erwarten sind. Die Sensibilisierung der algerischen Projektpartnerinnen und -partner für das im

¹¹ Beide interaktive Stadtpläne sind auf der Homepage der Bamberger Arabistik einsehbar: <https://www.uni-bamberg.de/arabistik/aktivitaeten/> [08.12.2017].

Entstehen begriffene neue Fach hat sich bereits in einigen studentischen Abschlussarbeiten niedergeschlagen und wird sich voraussichtlich bereits in diesem Jahr durch die Förderung des Aufenthaltes einer/-s algerischen Promovierenden an der Universität Bamberg konkretisieren und verstetigen. Das entsprechende Promotionsvorhaben ist innerhalb des Bereichs »Arabisch als Fremdsprache« angesiedelt und die/der Promovierende wird sich aktiv in die Lehre der Bamberger Arabistik einbringen.

3.3 Kulturelle Differenz als bildende Herausforderung

Der im Rahmen der Hochschulkooperation wahrgenommene Unterschied zwischen der Lebenswirklichkeit deutscher Studierender und den Lebensumständen ihrer algerischen Kommilitoninnen und Kommilitonen ist u. a. darauf zurückzuführen, dass sich die Demokratische Volksrepublik Algerien durch den Reichtum an natürlichen Ressourcen wesentlich weniger als ihre Nachbarländer Tunesien und Marokko für Globalisierungsprozesse insgesamt und den Tourismus im Besonderen öffnen musste. Algerische Studierende haben somit nicht nur selbst viel weniger Auslandserfahrung als ihre deutschen Altersgenossinnen und -genossen, sondern ihnen ist auch der Umgang mit Menschen anderer Herkunft in ihrer eigenen Heimat tendenziell weniger geläufig. Dabei unterscheiden sich ihre sozioökonomische Lage, der Stellenwert der Religion und auch die Geschlechterrollen gravierend von den Verhältnissen, in denen junge Erwachsene in Deutschland leben. Die Rolle der deutschen Studierenden wiederum wird in Algerien dadurch verkompliziert, dass sie sich als »Bittsteller« wahrnehmen: Sie beherrschen die Landessprache (noch) nicht, müssen nach Erklärungen fragen und haben anders, als viele von ihnen es z. B. aus Zusammenhängen der Migrationsarbeit gewohnt sind, nicht den Status einer Helferin oder eines Helfers. Auch haben die algerischen Studierenden kein genuines Interesse an Deutschland oder an deutscher Kultur, da sie Arabistik und nicht etwa eine Fremdsprachenphilologie studieren und die meisten von ihnen später als Arabischlehrerinnen und -lehrer in Algerien tätig sein wollen. Die Auseinandersetzung mit diesen Gegebenheiten sensibilisiert die deutschen Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer für Kommunikationssituationen, auf die der Arabischunterricht in Deutschland Studierende der Orientwissenschaften bislang nur partiell vorbereitet hat.

3.4 Erweiterung sprachlicher Kompetenz

Die am Hochschulprojekt beteiligten algerischen Projektpartnerinnen und -partner sind selbst (angehende) Arabistinnen und Arabisten und stehen der arabischen Sprache und Kultur als dem Hauptgegenstand ihres Studiums grundsätzlich positiv gegenüber.¹² Der Vorteil für die deutschen Studierenden liegt darin, mit überdurchschnittlich sprachkundigen Arabischsprachigen zu kommunizieren, die sich im selben Lebensabschnitt befinden.

Gleichzeitig ist diese »Zuneigung« der angehenden Arabistinnen und Arabisten zu ihrer eigenen Disziplin in Algerien alles andere als selbstverständlich, da einerseits gerade unter den Eliten des Landes die ehemalige Kolonialsprache Französisch nach wie vor wesentlich die Kommunikation in diversen Lebensbereichen bestimmt und andererseits die mangelnde Bildung breiter Bevölkerungsschichten verantwortlich für deren nur eingeschränkte Verhandlungssicherheit bei der Verwendung der arabischen Standardsprache ist. Zwischen diesen beiden gesellschaftlichen Extremen einer fremdsprachlichen Elite einerseits und einer die Standardsprache im Alltag nicht verwendenden, ausschließlich mundartlich kommunizierenden Bevölkerungsschicht andererseits müssen sich letztlich alle Arabischlernenden positionieren. Da diese soziolinguistische Asymmetrie in Algerien besonders sichtbar ist, bereiten derartige Erfahrungen vor Ort deutsche Studierende gut auf ähnliche Situationen in anderen arabophonen Gesellschaften oder mit aus diesen Gesellschaften nach Deutschland migrierten Menschen vor.

Dabei lernen sie, die beschriebene »Ressource« Arabisch unabhängig von in Deutschland gängigen Vorstellungen von Landes- oder Nationalsprachen auch in einem Umfeld gewinnbringend und ohne Motivationsverlust einzusetzen, in dem die verfassungsrechtlich verankerte Nationalsprache nicht annähernd einen europäischen Nationalsprachen vergleichbaren Status besitzt, aber dennoch ein unverzichtbarer Teil der heutigen Kommunikation darstellt. Insbesondere für zukünftige Tätigkeiten im Bereich von Forschung und Lehre, aber auch im Journalismus oder der internationalen Wirtschaftszusammenarbeit ist ein derart geschulter Zugang zur arabischen Sprache und ihrem Gebrauch in einer

¹² Da die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausnahmslos fortgeschrittene Studierende sind, haben sie ihre Studienmotivation bereits erfolgreich unter Beweis gestellt.

Gesellschaft wie Algerien eine nicht zu unterschätzende interkulturelle Kompetenz.

4 Kulturelle Bildung im Sprachunterricht

Dass mit dem Erlernen einer Sprache auch die Bekanntschaft mit anderen Kulturen verbunden ist, könnte eine Binsenweisheit sein. Sprache, so denkt man, vermittelt immer auch Kultur, ist Ausdruck bestimmter Sitten, Gebräuche und Vorstellungswelten, ist der Schlüssel zur Kulturgeschichte und zu Menschen, die ihre Kultur in dieser Sprache praktizieren. Jeder halbwegs anspruchsvolle Fremdsprachenunterricht – ob in der Schule, in der Volkshochschule oder an der Universität – nimmt gegenwärtig Bezug auf regionale und kulturelle Eigenheiten, die sich anhand der Sprache zeigen lassen. Begrüßungsformeln, Anreden, Personennamen oder Sprichwörter, etymologische Ableitungen u. v. m., wodurch sich diese Eigenheiten exemplifizieren lassen, sind fester Bestandteil der gängigen Curricula. Fremdsprachenunterricht wird überwiegend als Weg zum Verständnis anderer Kulturen aufgefasst und nicht ausschließlich als Erwerb abstrakter Codes zwecks effizienter Kommunikation.

Womit Arabischlernende allerdings unweigerlich konfrontiert werden, ist die Tatsache, dass Kulturvermittlung keine unvoreingenommene ist und auch nicht sein kann. Sprachvermittlung kann durchaus mit bestimmten Verdikten und Festlegungen einhergehen, die unter Umständen sensible Punkte berühren: Identitätsfragen ebenso wie kontrovers diskutierte historische Zuschreibungen oder aktuelle politische Entscheidungen. Am Beispiel des Arabischen kann man Phänomene und Entwicklungen beobachten, die sich bei genauerer Betrachtung – mal stärker, mal schwächer ausgeprägt – in vielen Sprachen und Kulturen der Welt finden lassen und auf universelle Themen des menschlichen Miteinanders verweisen: Durch die Vorgabe bestimmter Sprachnormen wird Macht ausgeübt. Wo Normen und Vereinheitlichung einerseits durchaus zur besseren Verständigung und Vereinfachung der Kommunikation beitragen können, sind sie andererseits immer auch Ausdruck einer hierarchischen Anordnung von Sprachebenen, die wiederum mit bestimmten Wertungen einhergeht. Bezeichnungen wie Hochsprache und Umgangssprache oder auch der strukturlinguistisch nicht zu lösende Streit darum, wo die Grenze zwischen (vermeintlicher)

Sprache und (vermeintlichem) Dialekt verläuft, zeigen, dass allein die Sprachwahl in hochkomplexe Bereiche wie gesellschaftliche Teilhabe und Gruppenidentität führt.

Von derartigen Prozessen bleiben die Themen Bildung und Erziehung nicht unberührt: Wie man am Beispiel Algerien gut sehen kann, ist es von immenser Bedeutung, in welcher Sprache Schulbildung bzw. höhere Bildung an Universitäten vermittelt wird. Dabei geht es immer auch um Distinktion, um Elitenbildung und Ausschlussverfahren sowie um die Diskussion, inwieweit der Staat oder andere mit Macht ausgestattete Institutionen oder Personen sprachliche und auch kulturelle Standards setzen dürfen oder sollten. Denn es ist überhaupt nicht klar, was unter »arabischer Kultur« zu verstehen ist. Eine durchaus existierende puristische Suche nach echtem oder Ur-Arabertum (und vor allem der Wunsch nach einer Rückkehr zu diesem) führt nicht weit, sobald auch nur eine Spur historischen Bewusstseins (und historischer Bildung) vorhanden ist. Gleiches gilt für die arabische Sprache, die – obwohl in ihrer strukturellen Kontinuität einzigartig – viele andere Einflüsse aus »Ost« und »West« aufgenommen hat, wie schon früheste Entlehnungen aus dem Persischen und Griechischen im klassischen arabischen Schrifttum belegen.

In der Vergangenheit hat es mehrmals Versuche gegeben, eine sogenannte arabische Sprach- und Kulturnation zu proklamieren, u. a. mit einem übergreifenden Staatsgebiet¹³ oder aber mit gemeinsamen politischen Institutionen, die arabische Interessen vertreten sollten, wie z. B. die nach dem zweiten Weltkrieg gegründete Arabische Liga. Dabei zeigte sich wenig überraschend, dass die Interessen der arabischen Länder außerordentlich verschieden sind, dass sie politisch nicht an einem Strang ziehen und auch in Bezug auf Sprachpolitik, kulturelles Erbe oder Bildungsprogramme sehr unterschiedliche Vorstellungen haben und jeweils andere Ziele verfolgen.

Von all diesen Diskursen bleibt die Arabistik in nichtarabischen Ländern selbstverständlich nicht unberührt. Die Beschäftigung mit der arabischen Sprache führt nicht zuletzt vor Augen, dass bereits Begrifflichkeiten Tatsachen schaffen, Krisen auslösen oder Verbindendes stif-

¹³ So z. B. in Verhandlungen mit den Westmächten während des ersten Weltkriegs oder am Ende der 1950er Jahre durch eine Staatenunion von Ägypten und Syrien.

ten können, und dass die Sprache ganz entscheidend das prägt, was wir »Kultur« zu nennen pflegen.

Auf Arabisch heißt Kultur im Sinne eines gestaltenden menschlichen Tätigseins *taqāfa*; die zugrunde liegende Wurzel repräsentiert das Bedeutungsfeld: *finden, treffen; klug und geschickt sein; etwas berichtigen/begradigen; bilden, unterrichten und erziehen*. In diesem Sinne will die Arabistik weiterhin ein bewegliches und diskussionsfreudiges Fach sein und sich mit hoffentlich vielen Fragen und auch einigen Antworten in eine Kooperation von Geisteswissenschaften im Kontext der Lehrerinnen und Lehrerbildung einbringen.

Literatur

- Hinrich Biesterfeldt, Hans (1989): Arabisch. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht, hg. v. Karl-Richard Bausch; Herbert Christ; Werner Hüllen; Hans-Jürgen Krumm, 284–287. Tübingen: Francke.
- El-Enany, Rasheed (2006): Arab Representations of the Occident. East-West encounters in Arabic fiction. London: Routledge.
- Hymes, Dell (1996): Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality. Toward an Understanding of Voice. London: Taylor & Francis.
- Kermani, Navid (1999): Gott ist schön: das ästhetische Erleben des Koran. München: Beck.
- Mohamed, Eid (2015): Arab Occidentalism. London: I.B. Tauris.
- Nagel, Tilman (1991): Der Koran. Einführung, Texte, Erläuterungen. München: Beck.
- Paret, Rudi (1979): Der Koran, Graz: Verl. für Sammler.
- Said, Edward (1978): Orientalism. London: Routledge & Kegan Paul.
- Universität Bamberg – Lehrstuhl für Arabistik: <https://www.uni-bamberg.de/arabistik/aktivitaeten/> [08.12.2017].
- Wielandt, Rotraud (1980): Das Bild der Europäer in der modernen arabischen Erzähl- und Theaterliteratur. Wiesbaden: in Kommission bei Franz Steiner Verlag.

Vormärz und Revolution

Geschichtskultureller Wandel und klassische Quellen im Schulbuch

Benjamin Bauer und Sabine Freitag

Am 26. Juni 1974, 125 Jahre nach der Niederschlagung der deutschen Revolution von 1848/49 durch Truppen des Deutschen Bundes, eröffnete Bundespräsident Gustav W. Heinemann im badischen Rastatt die »Erinnerungsstätte für die Freiheitsbewegungen in der deutschen Geschichte«. Heinemanns Interesse an der Verwirklichung eines neuen Gedenk- und Lernortes hatte zunächst persönliche Gründe. Der Bruder seines Urgroßvaters hatte am Maiaufstand 1849 teilgenommen und starb im gleichen Jahr als politischer Gefangener in den Kasematten der Festung Rastatt.¹

Doch Heinemanns Engagement für die Erinnerungsstätte ging über diesen privaten Bezug hinaus, denn er verband damit ein anspruchsvolles politisches Erziehungs- und Bildungsprogramm. Historische Aufklärung über die demokratischen Anfänge in den deutschen Staaten des 19. Jahrhunderts sollte das rechtsstaatliche, demokratische Denken der für eine funktionierende Demokratie unverzichtbaren mündigen Bürgerinnen und Bürger fördern. Dazu sollte auch die Kategorie des politischen Scheiterns neu bestimmt werden:

»Man sagt gelegentlich, und ich habe es auch getan, die Geschichte werde vom Sieger geschrieben. Wahr daran ist, dass die deutsche Erhebung von 1848/49 wie so manche andere Freiheitsbewegung niedergeschlagen wurde, und wahr ist auch, dass sich die Sieger mit den Fürstenkronen und ihre Diener nach Kräften darum bemüht haben, das Bild der Erinnerung daran bis in die Geschichtsbücher hinein zu schmähern, zu verdunkeln, ja, nach Möglichkeit ganz zu tilgen. Genau dies hat meine Bemühungen um ein ausgeglichenes Geschichtsbild angetrieben.«²

¹ Zu den persönlichen Bezügen Heinemanns, vgl. Jäckel (2002, 12–17).

² Heinemann (1974, 21f).

Heinemann spielte in seiner Eröffnungsrede gezielt auf die *Geschichtskultur* des Deutschen Kaiserreiches und des Nationalsozialismus an, in der die Erinnerung an die freiheitlich-demokratischen Bewegungen von 1848/49 bewusst verdrängt oder einseitig politisch instrumentalisiert worden war. Auch wenn der Bundespräsident nicht der »Geschichtslehrer der Nation« sei, fuhr Heinemann fort, müsse es doch künftig darum gehen,

»bestimmte Bewegungen in unserer Geschichte, die unsere heutige Demokratie vorbereitet haben, aus der Verdrängung hervorzuholen und mit unserer Gegenwart zu verknüpfen. Um es positiv auszudrücken: Mir liegt daran, bewusstzumachen, dass unsere heutige Verfassung durchaus eigenständige Wurzeln hat und nicht nur eine Auflage der Sieger von 1945 ist.«³

Ein Jahr vor dieser Rede, 1973, war aus diesem Bestreben heraus, sich immer wieder neu mit Fragen aus der eigenen Gegenwart der deutschen Vergangenheit zu nähern, in Zusammenarbeit mit der Körber-Stiftung und unter der Schirmherrschaft Heinemanns der erste Schülerwettbewerb zum Verständnis deutscher Freiheitsbewegungen ins Leben gerufen worden. Heute ist der daraus entstandene Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten der größte historische Forschungswettbewerb für junge Menschen in Deutschland.⁴

Geschichtskultur und Schulgeschichtsbücher

Der Begriff *Geschichtskultur* umfasst nach Jörn Rüsen sämtliche Aktivitäten des Geschichtsbewusstseins, mit dem eine spezifische, nämlich die menschliche Gegenwart mit der Vergangenheit verknüpfende, Form der Weltdeutung bezeichnet wird. Durch diese Verknüpfung ermöglicht Geschichtsbewusstsein Orientierung in der Zeit, füllt menschliches Handeln mit Sinn und fördert die Herausbildung (kollektiver) Identität. Als Analysekategorie erlaubt der Begriff *Geschichtskultur* Rückschlüsse auf das Geschichtsbewusstsein, also das zeitgebundene Selbstverständnis von Individuen und sozialen Gruppen. Nach Jörn Rüsen besitzt *Geschichtskultur* eine politische, kognitive und eine ästhetische Dimension, die jeweils (oder entsprechend) zur Legitimation von Macht und

³ Heinemann (1974, 22).

⁴ Siehe Körber-Stiftung: <https://www.koerber-stiftung.de/geschichtswettbewerb.html> [05.10.2017].

Herrschaft, zur Genese von Wissen und Erkenntnis und letztlich zur Vermittlung historischer Inhalte dient.⁵

Ein wesentliches geschichtskulturelles Medium sind Schulgeschichtsbücher.⁶ Sie unterliegen erstens einer doppelten staatlichen Sanktion, nämlich dem Lehrplan als vorgeschaltetem Rahmen und dem Zulassungsverfahren als zwischengeschalteter inhaltlicher wie didaktischer Kontrolle.⁷ Zweitens werden die Inhalte von Schulgeschichtsbüchern mit Blick auf einen generalisierten, abstrahierten Schüler strukturiert. Um möglichst alle Schülerinnen und Schüler ansprechen zu können, müssen die Inhalte unabhängig vom konkreten Wohnort und der konkreten Sozialisation des einzelnen Schülers gestaltet werden. Zugespitzt formuliert richten sich Schulbücher an den ideellen Gesamtschüler, weshalb die Nation zur zentralen Referenz des Schulbuchs wird. Darin liegt auch ihr besonderer Wert als geschichtskulturelle Quelle, denn als »nationale Autobiographien« geben Geschichtsbücher Aufschluss über das Verhältnis von Geschichtskultur und dem nationalem Selbstverständnis ihrer Entstehungszeit.⁸

Die Revolution von 1848 im Schulbuch – Spuren von sich wandelnder Geschichtskultur

Schulgeschichtsbücher sind durch Lehrplan und Zulassungsverfahren an den politisch geprägten Auftrag zur historischen Bildung geknüpft,⁹ greifen aber gleichzeitig auch geschichtswissenschaftliche Erkenntnisse auf, weshalb Gerd Stein Schulgeschichtsbücher gleichermaßen als »Informatorium, Pädagogicum und Politicum«¹⁰ versteht. Anhand der Analyse des in Schulbüchern enthaltenen historischen Wissens zur Revolution von 1848/49 können Rückschlüsse auf den qualitativen Wandel des nationalen Selbstverständnisses gezogen werden. Vor die-

⁵ Rüsen (1992, 39–40). Zur Debatte um den Begriff Geschichtskultur siehe auch Schönmeyer (2011, 53–72).

⁶ Zum Zusammenhang von Geschichtskultur und Schulgeschichtsbuch siehe bspw. Handro (2011, 84–107), Heuer (2006, 53–66) oder Storrer (2008, 13–42).

⁷ Zur Geschichte der Schulbuchkontrolle siehe Sauer (1998, 144–156). Zu den gegenwärtigen, bundeslandspezifischen Modi der Zulassungsverfahren siehe z. B. Stöber (2010).

⁸ Jacobmeyer (1998, 26–33).

⁹ Vgl. Pögeller (2005, 21–40).

¹⁰ Vgl. Stein (1977, 231–241). Eine immer wieder aufgegriffene Erweiterung dieser Trias schlug 2006 Thomas Höhne mit seinem Konzept des Schulbuchwissens und dem Begriff des »Konstruktors« vor. Vgl. Höhne (2005, 68).

sem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern geschichtswissenschaftliche Trends und Erkenntnisse sowie politische Entwicklungen sich in der Darstellung der freiheitlich-demokratischen Bewegungen im Schulbuch niedergeschlagen haben.

Gehören Texte der demokratisch-freiheitlichen Bewegungen des 19. Jahrhunderts zum klassischen Quellenkanon, den man dort antrifft? Um diese Frage zu beantworten, wird im Folgenden am konkreten Fall der Epoche des Vormärz und der Märzrevolution skizziert, wie sich wandelnde Geschichtskultur in der Darstellung historischer Prozesse in Schulgeschichtsbüchern ausdrücken kann. Dazu werden im Anschluss an die Schilderung der Eckdaten des Vormärz und der Revolution von 1848/49 sowie des sich wandelnden Geschichtsbewusstseins zu dieser Epoche Fallbeispiele der Darstellung von Vormärz und Märzrevolution in Schulgeschichtsbüchern vor und nach der deutschen Wiedervereinigung analysiert. Ziel ist es, zu explizieren, inwiefern klassisch gewordene Quellen im sich wandelnden Kontext des Schulbuchs auf unterschiedliche Art historisches Wissen bereitstellen.

1 Vormärz und Revolution: Ereignis und geschichtskulturelle Phasen

Wer der Frage nachgehen möchte, auf welche Weise die freiheitlich-demokratischen Bewegungen des 19. Jahrhunderts Aufnahme in die Schulbücher gefunden haben und welcher Geschichtskultur sie jeweils Ausdruck verleihen, sollte sich zunächst die wichtigsten Eckdaten von Vormärz und Revolution 1848/49 in Erinnerung rufen. Ein kurzer Überblick über die sich wandelnden Erinnerungskulturen in Bezug auf diese freiheitlichen Bewegungen in der deutschen Geschichte soll im Anschluss daran den Begriff der Geschichtskultur konkreter entfalten.

Als Napoleon im Frühsommer 1815 nach seiner endgültigen Niederlage gegen die Koalitionskräfte bei Waterloo zur Abdankung gezwungen wurde, hatte sich Europa durch die unter seiner Herrschaft forcierten politischen und verfassungsrechtlichen Änderungen bereits grundlegend gewandelt. Schon seit der Französischen Revolution war die Ständegesellschaft, zumindest in Frankreich, erodiert. Die Verbreitung neuer Ideen, darunter die 1789 proklamierten Allgemeinen Menschenrechte, hatte das Bewusstsein für den Anspruch auf individuelle Rechte gegenüber Regierung und Staat sowie Schutz vor seiner Willkür geschärft. Für staatliche bzw. fürstliche Macht musste eine neue Legitima-

tionsgrundlage geschaffen und formuliert werden. Die von Napoleon maßgeblich betriebene territoriale Flurbereinigung hatte aus dem deutschen Flickentepich des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation mit über 300 Territorien ein überschaubares Gebilde mit einer Reihe von Mittelstaaten werden lassen, die sich 1815 im Deutschen Bund organisierten.¹¹

Die Schaffung des Deutschen Bundes war eine Zweckgemeinschaft souveräner Staaten, kein Bundesstaat. Sie hatte für die deutsche Gesellschaft zwei unmittelbare Folgen: Zum einen ließ die Enttäuschung darüber, dass kein gesamtdeutscher Staat verwirklicht wurde, wie ihn studentische Freiwilligenkorps und einige intellektuelle Zirkel an den von Napoleons Herrschaft bedrängten deutschen Höfen während der Befreiungskriege erhofft hatten,¹² eine Bewegung entstehen, die auf genau diese Schaffung abzielte. Für dieses Einheitsstreben standen stellvertretend zwei politische Großereignisse im Vormärz: das von der Jenaer Urburschenschaft organisierte Wartburgfest 1817, auf dem u. a. eine deutsche Kulturnation beschworen wurde, und das Hambacher Fest, eine Großveranstaltung mit geschätzten 20 000 – 30 000 Teilnehmern Ende Mai 1832 in der bayerischen Pfalz. Unter dem Eindruck der französischen Julirevolution von 1830 und der Lockerung von Zensurbestimmungen, die auf die Karlsbader Beschlüsse von 1819 zurückgingen, wurde auf dem Hambacher Fest Freiheit und Einheit nicht nur für Deutschland, sondern u. a. auch für die gebeutelten und stets niedergedrungenen Polen gefordert. Zusammen mit polnischen Aufständischen, die auf ihrem Weg nach Paris ins Exil durch einige deutsche Staaten zogen und euphorisch aufgenommen wurden, wurde auf dem Hambacher Schloss ein europäischer Völkerfrühling beschworen. Auf dieser »Strategiekonferenz der Opposition« (Cornelia Foerster) Gerechtigkeit und Selbstbestimmung für das polnische Volk zu fordern, wurde, so Dieter Langewiesche, zum innenpolitischen Reformprogramm des deutschen Liberalismus. Johann August Wirth, neben Jakob Siebenpfeiffer einer der Organisatoren des Festes und Mitbegründer des Press-

¹¹ Die Literatur zu Vormärz und Revolution ist sehr umfangreich; einen guten Einstieg für den gesamteuropäischen Kontext mit guter Bibliographie bietet Fahrmeir (2012).

¹² Die Propagierung eines gesamtdeutschen Staates wurde, wie die jüngste Forschung deutlich gemacht hat, zunächst nur von einem kleinen Zirkel getragen; hier von einem Massenphänomen zu sprechen, das aus der napoleonischen Besatzungszeit hervorgegangen sei, gilt als überholt: vgl. zum »Mythos der Befreiungskriege« bes. Planert (2007); Planert (2017, 284–301); Hagemann (2002); Brandt (1995, 211–233); ein aufschlussreicher Quellenband zum Thema: Spies (1981).

und Vaterlandsvereins, ließ die deutsche Republik als Teil der künftigen republikanischen Konföderation Europas hochleben.¹³ Tatsächlich aber mussten viele Redner nach der Veranstaltung aufgrund ihrer »radikalen« Äußerungen die Flucht ins benachbarte Frankreich (Straßburg) antreten, weil sie von den bayerischen Behörden strafrechtlich verfolgt wurden.¹⁴

Neben diesem Einheitsstreben gab es eine zweite politische Bewegung – personell oft mit der ersten verbunden –, die sich aus dem Umstand entwickelte, dass sich einige der dem Bund zugehörigen Mittelstaaten zur Homogenisierung und Stabilisierung ihrer noch unter Napoleon gewachsenen Territorien und zum Schutz gegen den Einfluss der beiden mächtigsten Führungsstaaten im Bund, Österreich und Preußen, früh eigene Verfassungen gaben. Diese liberale Verfassungsgebung war durch den Art. 13 der Bundesakte von 1815 in Aussicht gestellt worden. Dort war von »landständischen Verfassungen« die Rede, wobei die Zeitgenossen trefflich über die Auslegung stritten, ob es sich um herkömmliche Ständeversammlungen alten Stils (Ancien Régime) oder um neue, echte repräsentative Kammern, wie z. B. in England, handelte.¹⁵ Für die progressiven Liberalen konnte hier nur eine moderne Repräsentativverfassung gemeint sein. Obgleich der politische Einfluss der gewählten Kammern in diesen frühkonstitutionellen Staaten noch gering war, kam es hier doch immerhin zu einer gewissen Einübung in parlamentarische Verfahrensweisen und zur Popularität vieler rhetorisch begabter Abgeordneter über die jeweiligen Landesgrenzen hinaus.

¹³ Die Literatur zum Hambacher Fest ist umfangreich. Die wichtigste zeitgenössische Quelle ist der von Johann Georg August Wirth herausgegebene Band: *Das Nationalfest der Deutschen zu Hambach. Unter Mitwirkung eines Redaktions-Ausschusses geschrieben von J.G.A. Wirth, Erstes und Zweites Heft, Neustadt an der Haardt 1832*; zu Wirth und den Press- und Vaterlandsverein siehe: Hüls (2004) und Foerster (1982); informativ auch die beiden Ausstellungskataloge *Stiftung Hambacher Schloss (2008)*; und Foerster, Kermann und Dittmar (1986); als geschichtskulturelles Erzeugnis aufschlussreich: Valentin (1932); die Rede Philipp Jakob Siebenpfeiffers auf dem Hambacher Fest ist abgedruckt und kommentiert in Wende (1990, Rede: 180–191, Kommentar: 729–734).

¹⁴ Da Hambach zur bayerischen Pfalz gehörte, waren bayerische Behörden in die Verfolgungsmaßnahmen involviert; betroffen waren neben Siebenpfeiffer und Wirth u. a. auch der fränkische Arzt Johann Gottfried Eisenmann und der bayerische Hofrat und Jurist Wilhelm Joseph Behr, vgl. zu den Folgen des Festes in Bayern Tremel u. a. (2006, 61–69).

¹⁵ Zur Auslegung einer modernen Repräsentativverfassung vgl. z. B. Rotteck (1990, 130–137); Rotteck (1829, 71–155); zur restaurativen Auffassung Gentz (1979, 218–223).

Die öffentliche Akzeptanz der Kammern war für die weitere Entwicklung nicht unerheblich. Die liberale Mehrheit in den deutschen Landtagen (Bürgermeister, Verwaltungsjuristen, Professoren, Lehrer, Publizisten, Ärzte u. a. m.) glaubten an einen fortschreitenden Prozess der Verrechtlichung aller politischen Verhältnisse und den Ausbau politischer Partizipation leistungsbereiter Bürger. Besonders nach 1830 entstand ein intellektuelles Klima, das trotz der weiterhin ausgeübten und nach 1834 sogar wieder verschärften Zensur die öffentliche Kritik an den bestehenden Verhältnissen förderte. Die Liberalen strebten eine immer genauere Ausbuchstabierung der Verfassungen und damit die Ausweitung der Kammerkompetenzen an. Sie alle hatten die Geschichte der jüngsten Zeit genau studiert und wussten um politische Alternativen zum Ist-Zustand. Blockiert wurde diese Reformfreudigkeit aber durchgehend von den monarchischen Einzelregierungen und ihren Ministern, die eine Ausweitung politischer Partizipation zu verhindern trachteten.

Dieser »Verfassungspatriotismus« (Dolf Sternberger)¹⁶ der Vormärzliberalen zeigte sich auch exemplarisch am Protest der »Göttinger Sieben« gegen die einseitige Aufhebung der recht liberalen hannoverschen Verfassung von 1819 durch Ernst August I. unmittelbar nach seiner Thronbesteigung am 1. November 1837, mit der auch die 123-jährige Personalunion zwischen Großbritannien und Hannover zu Ende ging. Gegen die Aufhebung reichten die sieben Göttinger Professoren einen schriftlichen Protest ein, der nicht von der Universität gedeckt war und ihre Entlassung durch Ernst August I. am 12. Dezember 1837 zur Folge hatte. Die Professoren Friedrich Dahlmann, Jacob Grimm und Georg Gottfried Gervinus wurden sogar des Landes verwiesen, sie fanden jedoch wenig später Aufnahme in Preußen. Die großen öffentlichen Solidarisierungskundgebungen für die entlassenen Professoren – ihr Gehalt wurde aus Spendengeldern weiter finanziert – ließ die Entwicklung des Liberalismus zu einer Massenbewegung sichtbar werden, die auf verordnete Einschränkungen zunehmend empfindlich reagierte.¹⁷

Ein Grund für die rasche Organisation der Märzrevolution 1848 in den deutschen Staaten nach Bekanntwerden der Französischen Februarrevolution von 1848 lag in den bereits vorhandenen politischen Netzwerken der liberalen Opposition. Der Ausbruch der Revolution lässt sich

¹⁶ Sternberger (1979, 1).

¹⁷ Zum Konflikt vgl. u. a. Bleek (2012); Saage-Maaß (2007).

vor allem auf den Reformstau zurückführen, den in den 1830er und 1840er Jahren die meisten konservativ bis reaktionären Einzelstaatsregierungen durch ihre unflexiblen Haltungen erzeugt hatten.¹⁸ Die landauf, landab überall gleichlautenden Märzforderungen deuten darauf hin, dass die liberalen Netzwerke der Einzelstaaten des Deutschen Bundes auch zwischenstaatlich gut funktionierten. Zentrale Forderungen waren Presse-, Vereins- und Versammlungsfreiheit, Schwurgerichte (nach englischem Vorbild), die sofortige Einberufung eines deutschen Nationalparlaments, der Austausch der Minister mit Männern des öffentlichen Vertrauens (sog. Märzministerien), die Wahl der Offiziere und deren Eid auf die Verfassung anstelle ihres Eides auf den Landesherrn. Die Regierungen der Einzelstaaten, überrascht und überfordert, gaben rasch nach und beriefen tatsächlich liberale Männer des öffentlichen Vertrauens in ihre Ministerien.

Anders als in den meisten Staaten, in denen zunächst gewaltfrei die Veränderungen in die Wege geleitet wurden, kam es in Preußen vor dem Berliner Schloss, wo sich eine Volksmenge am 18. März 1848 versammelt hatte, durch unkontrollierte Schüsse des Militärs zu tumultartiger Panik und in der Folge zu Barrikadenkämpfen, die einen hohen Blutzoll forderten. Die Toten, die später sog. Märzgefallenen, wurden zu Märtyrern der Revolution stilisiert und am Gendarmenmarkt aufgebahrt. Der preußische König Friedrich Wilhelm IV., der inzwischen den Rückzug seiner Truppen aus Berlin befohlen hatte, musste ihnen öffentlich die Ehre erweisen und an ihren Särgen vorbeidefilieren.¹⁹

Inzwischen trat vom 31. März bis 3. April 1848 das Vorparlament in Frankfurt am Main zusammen, um die Wahlen zur verfassungsgebenden Nationalversammlung zu koordinieren. Am 18. Mai 1848 zogen die gewählten Volksvertreter aus allen deutschen Staaten – nur zwei waren aus Österreich, das selbst von revolutionären Aufständen, besonders im »roten« Wien, betroffen war, angereist – in die Paulskirche in Frankfurt

¹⁸ Beispielhaft hierfür z. B. der sog. »Urlaubsstreit«, bei dem der hochkonservative badische Außenminister Friedrich von Blittersdorf (1835–1843) gewählten Abgeordneten, die Staats- und Verwaltungsbeamte waren, ihre Mandatswahrnehmung in der 2. Badischen Kammer dadurch unmöglich machte, dass er Ihnen den dafür notwendigen Urlaub von ihrer Beamten­tätigkeit für die Zeit der Kammerberatungen verweigerte. Organisierter Protest der liberalen Kammeropposition führte 1843 schließlich zu von Blittersdorfs Entlassung.

¹⁹ Die Literatur zur Revolution von 1848/49 ist umfangreich und leicht zu eruieren; zur Berliner Revolution vgl. Hachtmann (1997); zum europäischen Kontext vgl. Lange-wiesche (1998).

ein, um über Deutschlands staatliche Zukunft zu beraten. Nach dem Vorbild der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung und der französischen Menschenrechtserklärung entwickelten die Parlamentarier in den Folgemonaten bis Dezember 1848 einen Katalog freiheitlicher Grundrechte, der im März 1849 der fertiggestellten Verfassung beigefügt wurde. Das vereinte Deutschland sollte künftig als konstitutionelle Monarchie durch den preußischen König, dem man die Krone antrug, die er aber umgehend ausschlug, regiert werden. Die eigentliche Volksvertretung und damit auch politische Macht sollte allerdings vom Parlament als eigentlicher Volksvertretung ausgehen. Das Gottesgnadentum war durch die neue Verfassung obsolet geworden. Durch Grundrechte und Reichsverfassung sollte das geeinte Deutschland den Übergang zum Verfassungsstaat vollziehen und damit den Gedanken der Rechtsstaatlichkeit verwirklichen.

Während die Mehrheit der von liberalen Kräften getragenen einzelstaatlichen Landtage die Annahme der Verfassung vollzogen, waren die noch regierenden Fürsten dazu nicht bereit. Als Exekutive hatten sie Zugriff auf das Militär, das schließlich gegen die Volksbewegung eingesetzt wurde, die sich im Frühjahr 1849 in der sog. Reichsverfassungskampagne für die Durchsetzung der Verfassung zusammengefunden hatte. Den Verteidigern der Reichsverfassung hatten sich Soldaten angeschlossen, die nun vor allem in Baden und in Sachsen gegen die Übermacht der Bundeskontingente ankämpften und schließlich niedergeworfen wurden. Am Ende stand die Festung Rastatt in Baden, wo die Revolution mit der Entwaffnung und Gefangennahme der verbliebenen Revolutionsarmee, der standrechtlichen Erschießung der sog. Aufständischen und der Flucht vieler Revolutionsteilnehmer über die Grenze in die Schweiz, nach Frankreich, und schließlich nach England und in die USA ihr Ende fand. Mit den vertriebenen Demokraten und Republikanern segelte sprichwörtlich die Idee von Republik, Demokratie und Verfassungsstaat bis auf weiteres davon.

Vormärz und Revolution im Wandel der Geschichtskultur

Die 1850er Jahre im Deutschen Bund werden oft als politische »Eiszeit« bezeichnet, in der das harte Vorgehen gegen die Aufständischen einen öffentlichen Diskurs über politische Reformen fast erstickt habe. Darüber hinaus habe sich der politische Enthusiasmus der schwärmerischen »Achtundvierziger« in diesen Jahren in ein nüchtern-pragmati-

sches Politikverständnis verwandelt, das zunehmend von einer Hinwendung zur Realpolitik geprägt war. Trotzdem war in den 1850er Jahren eine schlichte Rückkehr zum *status quo ante* nicht möglich. Einmal in die Welt getreten, ließen sich bestimmte Ideen nicht mehr zum Verschwinden bringen. In den folgenden Jahrzehnten ließ sich beobachten, dass auch die deutschen Fürsten um Reformzugeständnisse, etwa in Form neuer, »von oben« erlassener Verfassungen, nicht umhin kamen.²⁰

Doch obgleich, wie Manfred Hettling schreibt, die Erinnerung an die Revolution von 1848/49 im kollektiven Gedächtnis verankert worden sei, wurde sie »im Verlauf des 19. Jahrhunderts nicht in den Kanon der offiziellen staatlichen Gedenkanlässe aufgenommen« – im Gegensatz etwa zu den für Preußens Identitätsstiftung und Missionsgedanken so zentralen Befreiungskriegen von 1813: »Nur die Arbeiterbewegung und Teile des liberalen Bürgertums pflegten die Reminiszenz an 1848 in öffentlichen Feiern und Gedenkveranstaltungen.«²¹ Diese beiden Erinnerungstraditionen unterschieden sich aber grundlegend: Während das bürgerlich-liberale Andenken an 1848 die Verfassungsidee der Paulskirche beschwor und die Gewalt der Barrikaden verdrängte, bezog sich das sozialdemokratische Erinnern vorzugsweise auf die monarchisch-militärische Gewalt und ihre Opfer, die Märzgefallenen. Öffentliche Veranstaltungen an ihren Gräbern im städtischen Park Friedrichshain in Berlin blieben aber in den 1850er Jahren untersagt.²² Überhaupt wurden besonders in Preußen öffentliche Feiern kontrolliert und nicht selten verboten, wenn die Polizei die Verherrlichung der Revolution befürchtete. In den späten 1860er Jahren wurden die Feiern der Arbeiterbewegung zum 18. März dann eine der »wichtigsten politischen Gedenkveranstaltungen der Sozialdemokratie«²³, bevor der 1. Mai diese Funktion übernahm.

²⁰ Der folgende knappe Überblick über die Rezeptions- und Deutungsgeschichte von Vormärz und Revolution 1848/49 basiert auf den Publikationen von Hettling (1998, 11–24); Vogt (1998, 25–34); Wolfrum (1998, 35–49); kenntnis- und aufschlussreich sind auch die im Netz verfügbaren Ausführungen des früheren DDR-Historikers Wolfgang Schmidt: Schmidt (2000), darin auch eine umfangreiche, weiterführende Bibliographie zur Geschichtskultur der Revolution 1848/49; Voigt [im Gespräch mit Walter Schmidt]: http://www.luise-berlin.de/lesezei/blz98_09/text01.htm [15.12.2017]; kurze Überblicke geben die folgenden Katalogbeiträge: Desch (1998, 484–486); Rupp (1998, 493–494); Klausmann und Ruttmann (1998, 159–163).

²¹ Hettling (1998, 11).

²² Hettling (1998, 14).

²³ Hettling (1998, 15).

Dem 25-jährigen Revolutionsjubiläum im Jahr 1873 wurde im preußischen Norden weitaus weniger Aufmerksamkeit geschenkt als in Süddeutschland. Während sich rechtsliberal-bürgerliche Kreise, Konstitutionelle und spätere Nationalliberale mit der offiziellen preußischen Geschichtsauffassung anfreunden konnten, dass durch preußische Tatkraft ja immerhin eine große Forderung der Revolution, die Herstellung nationaler Einheit, eingelöst worden sei, feierten demokratisch gesinnte Kräfte aus Hessen, Württemberg und Baden symbolträchtig in Frankfurt am Main das 25-jährige Jubiläum des Einzugs in das Vorparlament. Nach Meinung der Organisatoren, Mitglieder der Süddeutschen Volkspartei, hätte sich das Vorparlament souverän erklären müssen und sich nicht auf die Wahlorganisation beschränken dürfen. Durch die Bildung eines zentralen »Sammelpunkts der Revolution«²⁴ hätte das Vorparlament und damit die Revolution, so glaubten die Teilnehmer, eine andere, erfolgreichere Richtung einschlagen können. Die Besetzung Frankfurts durch Preußen 1866 und das dadurch verstärkte antipreußische Ressentiment mag dieses Wunschdenken noch befeuert haben. Nichtsdestotrotz war es wiederum die Süddeutsche Volkspartei, die 1898 in Frankfurt am Main eine große Erinnerungsfeier organisierte. Ganz so wie viele geflohene Revolutionäre im Exil schon 1873 die Revolution von 1848 und ihr eigenes Mittun darin als wichtige Voraussetzung für die deutsche Einheit von 1871 aufwerteten und sich selbst eine Art Hebammenfunktion zuschrieben,²⁵ ermöglichte die Erinnerung an die Revolution den deutschen Liberalen im Kaiserreich immerhin die Diskussion über Volkssouveränität und Grundrechte. Zugleich aber wurde, das war ihr eigentliches Dilemma, am Konsens mit der bestehenden Monarchie festgehalten.²⁶ Selbst die Sozialdemokraten ließen nach 1898 durch ihre zunehmende politische Integration und ihre Mitarbeit in politischen Gremien und Institutionen auf kommunaler Ebene in ihrer Erinnerungsarbeit nach, weil die in den Feiern »symbolisch bekundete

²⁴ Die Permanenzforderung des Vorparlamentes war schon von Teilnehmern wie Friedrich Hecker im Vorparlament ausgesprochen worden, siehe Freitag (1998, 110–118); Vorbild war Mirabeaus Rede vom 23. Juni 1789, mit der er sich gegen die vom französischen König angeordnete Auflösung der Generalstände aussprach und damit tatsächlich einen Sammelpunkt der Französischen Revolution schuf.

²⁵ Vgl. z. B. die Reden alter Achtundvierziger in den USA in Hecker-Denkmal-Comite (1882).

²⁶ Vgl. Hettling (1998, 20).

Revolutionsbereitschaft« den Veränderungen im »Selbstverständnis der sich institutionalisierenden Sozialdemokratie«²⁷ nicht mehr entsprach.

1923, 75 Jahre nach der Revolution, hatte die deutsche Bevölkerung andere Sorgen als die symbolische Rückbesinnung auf eine politische Tradition, die mehr als zwei Generationen zurück lag.²⁸ Die innen- und außenpolitischen Krisen des Landes samt einer galoppierenden Inflation lenkten die öffentliche Aufmerksamkeit auf aktuelle Befindlichkeiten. Immerhin hielt Reichspräsident Friedrich Ebert in Frankfurt am Main am 18. Mai 1923 während einer Gedenkfeier eine kurze Ansprache, in der er die Verfassungsarbeit der Frankfurter Nationalversammlung hervorhob. Ohnehin trat, wenn überhaupt, eher in juristischen Kreisen der Bezug zu 1848 etwas deutlicher hervor. Hugo Preuß, Staatsrechtler und Mitbegründer der Deutschen Demokratischen Partei (DDP), entwarf im Auftrag Eberts die Reichsverfassung, die sich zur Enttäuschung konservativer Kreise ausdrücklich an der Paulskirchenverfassung orientierte. Als erster Innenminister der Republik brachte er im Februar 1919 das Gesetz über die vorläufige Reichsgewalt ein und betonte, dass im Unterschied zur Reichsverfassung von 1871 die Frankfurter und die Weimarer Nationalversammlung echte Volkssouveränität verkörpert hätten. Doch schon die Diskussion über die künftigen Reichsfarben Schwarz-Rot-Gold, der berühmte »Flaggenstreit«, offenbarte, wie sehr 1848 für viele ein ambivalentes Erbe blieb. Jedenfalls gab es einige, die mit diesen Farben eher die Symbolik gescheiterter Einheitsbemühungen assoziierten.²⁹ Nur die Sozialdemokraten verteidigten geschlossen die Farben der Revolution.

Immerhin zeichnete sich in der Geschichtsschreibung und -forschung der Weimarer Jahre eine Trendwende ab. Was im Kaiserreich undenkbar schien, wurde jetzt möglich: eine von der borussischen Geschichtsschreibung befreite, sachlich orientierte Neuinterpretation der Vormärzbewegungen und der 1848er Revolution und ihrer Akteure. 1923 erschien die erste Biographie des Revolutionärs Friedrich Hecker, der 1848 in Konstanz die erste Republik auf deutschem Boden ausgerufen hatte.³⁰ Die Schriftstellerin und Historikerin Ricarda Huch veröffentlichte 1930 unter dem Titel *1848 – Alte und neue Götter. Die Revolution des 19. Jahrhunderts in Deutschland* ein Buch, das im Gedenkjahr zur

²⁷ Hettling (1998, 15).

²⁸ Vgl. zu Weimar auch Schmidt (2000, 9–11).

²⁹ So der Sprecher der Deutschen Volkspartei Wilhelm Kahl, vgl. Vogt (1998, 26).

³⁰ Scharp (1923).

100. Wiederkehr der Revolution im Jahr 1948 noch einmal veröffentlicht wurde.³¹ Doch die wichtigste Arbeit über die Revolution 1848/49, die in der Weimarer Zeit verfasst wurde, stellt ohne Frage das 1930/32 erschienene, zweibändige Werk *Geschichte der Deutschen Revolution 1848-1849* des in Frankfurt geborenen Historikers Veit Valentin dar. Valentin, der eine demokratisch orientierte Neubewertung der Revolution vornahm und auch ihre radikaleren Strömungen einzuordnen versuchte, emigrierte 1933 zunächst nach England, dann in die USA, wo er 1947 in Washington starb. Sein Werk über die Revolution gilt noch heute als Standardwerk und wurde zur 150. Jahrfeier der 1848er Revolution 1998 wieder aufgelegt.³²

An der Behandlung Valentins, dem aufgrund seiner liberalen Ansichten und seiner Kritik an den Erscheinungen des Nationalsozialismus der Ruf auf einen deutschen Lehrstuhl verwehrt wurde, lässt sich bereits ablesen, wie es um die historische Einordnung der freiheitlich-demokratischen Bewegungen und der Revolution von 1848/49 in der Zeit des Nationalsozialismus bestellt war. Bestenfalls als »tolles Jahr« nahm die rechtsorientierte Geschichtsschreibung der Jahre 1933-45 Bezug auf die Revolution, zur Förderung des Nationalgefühls habe sie wenig beigetragen, sei deshalb auch unbedeutend.³³ Mit Blick auf 1848 vermerkte Hitler in seiner Schrift »Mein Kampf«, die Revolution sei vor allem von den Juden für ihre eigene rechtliche Besserstellung benutzt worden.³⁴ Nur der in der Paulskirche diskutierten großdeutschen Idee, d. h. dem Einschluss der deutschen Teile Österreichs im künftigen deutschen Reich, konnte er etwas abgewinnen. Das passte selbstredend zum 1938 vollzogenen Anschluss Österreichs, den Hitler schließlich als Vollendung der damaligen revolutionären Bewegung darstellte. Die nationalsozialistische Geschichtsschreibung verweigerte sich vor allem dem »westlichen Gedankengut« der Revolution in Form von Volkssouveränität, Parlamentarismus, Grundrechten.

Bereits ein Jahr vor der Gründung der beiden deutschen Staaten, im Jahr 1948, zeichnete sich zum 100. Jahrestag der Revolution der Kalte Krieg auch in der Erinnerungskultur von Ost und West ab.³⁵ Während sich in Ostberlin und in der von den Sowjets besetzten Ostzone das

³¹ Huch (1930 [1948]).

³² Valentin (1998).

³³ Vgl. dazu Vogt (1998, 31f).

³⁴ Vgl. dazu Vogt (1998, 31).

³⁵ Vgl. Schmidt (2000, 11).

Gedenken vor allem auf die Volksbewegung und die Barrikadenkämpfe konzentrierte und deshalb der 18. März unter dem Motto »1848–1948. Einheit der Arbeit. Einheit des Volkes« zum zentralen Erinnerungstag avancierte, wurde im Westen Deutschlands die Freiheit im Gegensatz zur Einheit als zentrale Botschaft der Revolution hervorgehoben. Während in Ostberlin der Marsch zum Gendarmenmarkt und die Enthüllung eines Gedenksteins an die Berliner Märzgefallenen im Friedrichshain als angemessene symbolische Gesten des Gedenkens zelebriert wurden, rückte im deutschen Westen das Werk der ersten deutschen Nationalversammlung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.³⁶ Nicht der 18. März, wohl aber der 18. Mai, an dem über 500 Abgeordnete in das erste gesamtdeutsche Parlament eingezogen waren und ihre parlamentarische Arbeit aufgenommen hatten, galt hier als besonders anschlussfähig und deshalb erinnerungswürdig. Die zentrale Gedenkfeier fand am 18. Mai 1948 in der unter großen Anstrengungen rechtzeitig wieder aufgebauten Paulskirche inmitten der vom Krieg zerstörten Altstadt Frankfurts statt. Obwohl 1848 zeitgleich zur Nationalversammlung der erste deutsche Handwerkerkongress in Frankfurt abgehalten worden war, blieb die Erinnerung an die Rolle der unteren Schichten und die Bedeutung der »Revolution der Straße« in dieser Erinnerungskultur zunächst ausgeblendet.

In der historischen Forschung der folgenden Jahre zeichnete sich dann jener »Streit um das Erbe«³⁷ immer deutlicher ab, der in der späten Zweitstaatlichkeit besonders hervortreten sollte. Während die Geschichte der Arbeiterbewegung und die marxistische Geschichtsschreibung – noch vor der Märzrevolution war im Februar 1848 das kommunistische Manifest erschienen – in den Fokus der sich formierenden DDR-Geschichtswissenschaft rückte³⁸, förderten besonders die amerikanischen Besatzer innerhalb ihres Re-Education Programms eine Erinnerungskultur in den Westzonen, in der die Paulskirchenrevolution als positiver demokratischer Referenzpunkt eingesetzt werden konnte. In diesem Sinne sollten künftig auch die neuen deutschen Schulgeschichtsbücher die »intendierte demokratische Erneuerung der deut-

³⁶ Zu 1948 vgl. Wolfrum (1998, 35–39); Schmidt (2000, 11–13).

³⁷ Wollstein (1975, 491ff); Wollstein (1976, 89ff).

³⁸ Dafür hier exemplarisch die Quellensammlungen Karl Obermanns, z. B. Obermann (1950); und seine Monographie Obermann (1950 [1953]).

schen Schüler- und Lehrerschaft« gewährleisten.³⁹ Aber nicht nur in den Westzonen selbst, auch in den USA wurden historische Untersuchungen publiziert, die, indem sie an jene deutschen Radikaldemokraten erinnerten, die nach der gescheiterten Revolution von 1848/49 in die USA emigriert waren, auf demokratische Bestrebungen in der deutschen Geschichte verwiesen. Adolf E. Zuckers Sammelband »The Forty Eighters« aus dem Jahr 1950 und Carl Wittkes »Refugees of Revolution. The German Forty-Eighters in America« aus dem Jahr 1952 bereicherten die 48er Erinnerungskultur um wichtige transatlantische Aspekte. Für viele Amerikaner mit deutschen Wurzeln war der Bezug auf diese in ihren Augen positive deutsche Tradition von großer Bedeutung.

Der Streit um das Erbe zwischen ost- und westdeutscher Geschichtsschreibung blieb auch 1973, zum 125. Jahrestag der Revolution, sichtbar, wenngleich sich die Prioritäten verschoben. Zwar pflegte die DDR weiterhin vor allem die proletarische Revolutionstradition, konnte aber auch den liberalen Bestrebungen des Bürgertums inzwischen einiges abgewinnen. Umgekehrt war es gerade Gustav Heinemann in der BRD, der jetzt jenseits der liberalen Parlamentsfolklore an die radikaldemokratischen Akteure der Revolution und damit auch an die außerparlamentarischen Volksbewegungen und -aufstände erinnerte. Die Erfahrung von 1968, so hat es den Anschein, hatte die akademische Konflikt- und Protestforschung beflügelt. Diese wiederum erlaubte nun einen mutigeren Blick auf die komplexen, vielschichtigen Revolutionsereignisse. 1975 entstand mit Peter Wendes *Radikalismus im Vormärz* eine Untersuchung, die sich zum ersten Mal ausführlich mit der »politischen Theorie der frühen deutschen Demokratie« auseinandersetzte.⁴⁰ Letztlich aber, so Walter Schmidt zutreffend, kam der deutsch-deutschen Revolutionsforschung der Streit um das Erbe zugute, weil sich das inhaltliche Angebot der Erinnerungskultur sowohl im Osten (von der proletarischen zur liberalen Revolution) als auch im Westen (durch die »Integration revolutionär-demokratischer Elemente ins Traditionsverständnis der Bundesrepublik«⁴¹) erweiterte. Die wenigen offiziellen Feierlichkeiten zum 125. Jahrestag der Revolution beschränkten sich unter-

³⁹ Zum Thema Schule und US-Besatzungspolitik entsteht gegenwärtig eine Dissertation, siehe »Johanna Bethge« unter <http://hse.hypotheses.org/141>; beide Zitate stammen aus dem dort eingestellten Informationstext zum Promotionsprojekt; zur Politik der Schulbehörden in den späten 1940er Jahre siehe auch Schmidt (2000, 11).

⁴⁰ Wende (1975).

⁴¹ Vgl. dazu Schmidt (2000, 15).

dessen vor dem Hintergrund der faktischen Anerkennung der Zweistaatlichkeit und der damit verbundenen »Marginalisierung der nationalen Frage« im Westen auf die freiheitlichen Momente von Grundrechten und Verfassungsstaat und im Osten auf die selbstbewusste Aneignung der eigenen Geschichte, die mit dem 18. März verbunden war.

Als 1998 der 150. Jahrestag der Revolution ein Jahr lang landesweit mit zahlreichen Ausstellungen, Erinnerungsfeiern und -veranstaltungen, unzähligen Publikationen und anhaltendem Medieninteresse gefeiert wurde, lagen Mauerfall und Wiedervereinigung bereits einige Jahre zurück. Die wieder hergestellte deutsche Einheit hatte fraglos neue Rahmenbedingungen für eine sichtbar entspanntere Erinnerungskultur geschaffen, in der die Berücksichtigung aller Facetten dieser Revolution selbstverständlicher wurde. Sieht man auf die Pluralität und Originalität der zahlreichen Veranstaltungen im Jahr 1998, bei denen auch der »Revolution von unten« und ihrer Akteure ausgiebig – besonders im süddeutschen Raum – gedacht wurde, so scheint der Erbschaftsstreit endgültig überwunden, auch wenn das offizielle staatliche Bekenntnis zu 1848 weiterhin wohl eher auf die Nationalversammlung und die mit ihr verbundene Idee von Verfassungs- und Rechtsstaat ausgerichtet bleiben wird. Der damalige Bundespräsident, Roman Herzog, gab jedenfalls anknüpfend an Gustav Heinemann zur Eröffnung der Ausstellung »150 Jahre Revolution von 1848/49« am 18. Mai 1998 in der Paulskirche zu bedenken: »[W]ir können uns unsere Vergangenheit nicht aussuchen. Aber wir können für unser eigenes Selbstbewußtsein, für die Identität unseres Gemeinwesens sehr wohl auswählen, auf welche Traditionen wir uns berufen und an welche wir anknüpfen wollen. 1848 ist dafür der Schlüssel.«⁴²

2 Darstellung im Schulgeschichtsbuch:

Philipp Jakob Siebenpfeiffers Rede auf dem Hambacher Fest

Geschichtskulturelle Trends und Themen in Bezug auf Vormärz und Märzrevolution bewegen sich in Abhängigkeit zu den Veränderungen der staatlichen und tagespolitischen Rahmenbedingungen. Im Folgenden soll geprüft werden, inwiefern sich geschichtskulturelle Entwick-

⁴² Rede von Bundespräsident Roman Herzog anlässlich der Veranstaltung »150 Jahre Revolution von 1848/49« in der Paulskirche zu Frankfurt am Main; verf. unter http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Roman-Herzog/Reden/1998/05/19980518_Redde.html [13.11.2017].

lungen zu Vormärz und Märzrevolution in Schulgeschichtsbüchern ausdrücken. Für die Frage nach dem Wandel der Darstellung des Vormärz und der Revolution von 1848/49 dienen vier Stichproben von in Bayern zugelassenen Geschichtsbüchern für die gymnasiale Mittelstufe von der »zweiten formativen Phase«⁴³ der Bundesrepublik ab 1971 bis zur Gegenwart.⁴⁴ Dabei ist zu bedenken, dass Schulbuchverlage aufgrund der Konkurrenzsituation auf einem engen Markt auf inhaltliche und didaktische Spezifika setzen und Autorinnen und Autoren historische Geschehnisse wohlmöglich unter verschiedenen Gesichtspunkten deuten. Sie gewichten Ereignisse unterschiedlich und entscheiden sich bei der didaktischen Reduktion dazu, andere Materialien oder historische Inhalte ins Zentrum zu rücken bzw. auszusparen.⁴⁵ Insofern besitzt die Analyse der spezifischen Inhalte der im Folgenden analysierten Bücher auch für ihre Zeit eine begrenzte Reichweite.

Bei der Darstellung des Vormärz und der Revolution von 1848/49 in Schulbüchern zeigt sich trotz des Wandels in der Präsentation ein stabiler Quellenbestand, zu dem die Rede Philipp Jakob Siebenpfeiffers am Hambacher Fest gehört. Allerdings werden unterschiedliche Passagen der Rede durch Kürzung entweder ausgespart oder hervorgehoben. Der Quellenauszug ist zudem stets in ein einer spezifischen Fragestellung folgendes Kapitel eingebunden, welches die Rede zu einem sich wandelnden Darstellungstext sowie – teilweise auch durch Arbeitsaufträge explizit – zu weiteren Quellen und Materialien in Beziehung setzt. Insofern legen die Konzeption des Kapitels und die Positionierung des Quellenauszugs darin Deutungen der Rede nahe. Das Verhältnis der verschiedenen Materialien, Quellen, Arbeitsaufträge sowie des Darstellungstexts zueinander soll in Anlehnung an Thomas S. Kuhn als *Grup-*

⁴³ Vgl. zur Bezeichnung der sozialliberalen Ära der Bundesrepublik als »zweite formative Phase« Wolfrum (2002, 87–93).

⁴⁴ Bei den Bänden handelt es sich um: »Das waren Zeiten 3. Von der französischen Revolution bis zum Ende des Ersten Weltkrieges« Brückner und Focke (2013); »Mosaik B8. Der Geschichte auf der Spur« Cornelissen (2006); » Geschichtliches Werden 3. Geschichte der Neuzeit bis zur Gegenwart « Reichert und Rother (1971); »Bsv-Geschichte 3N. Von der Zeit der Aufklärung bis zum Ersten Weltkrieg« Zuber und Holzbauer (1985).

⁴⁵ Zum Ablauf der Schulbuchproduktion und der Notwendigkeit, Markt und Politik zu berücksichtigen, siehe Opfer (2007, 117–124). Dass dieser Prozess durchaus konfliktreich verlaufen kann und das fertige Schulbuch das Produkt eines Aushandlungsprozesses zwischen Autorinnen und Autoren, Redaktion und Verlagsleitung sowie Kultusministerium und Gutachterinnen und Gutachter darstellt, zeigt bspw. der kurze Bericht von Klemenz (1997, 60–6).

penposition bezeichnet werden.⁴⁶ In seinem Essay *Struktur Wissenschaftlicher Revolutionen* fasst er darunter das zweckmäßige Verhältnis der Begriffe, Informationen und Formeln zueinander, welches als proliferierender Wissensbestand eines Paradigmas fungiert. Infolge einer Revolution des Wissensbestands durch einen Paradigmenwechsel wird die Konstellation der Gruppenpositionen neu formuliert. Es »treten alte Ausdrücke, Begriffe und Experimente in ein neues Verhältnis zueinander«⁴⁷, wodurch einzelne Bestandteile wegfallen und neue hinzugefügt werden. Übertragen auf die Analyse des Schulgeschichtsbuches erlaubt dies, geschichtskulturellen Wandel anhand der Beziehungen der einzelnen Bestandteile zueinander zu fassen.

2.1 »Geschichtliches Werden 3«

In allen Schulbüchern befindet sich ein Auszug aus der Rede des Juristen und Journalisten Philipp Jakob Siebenpfeiffers am Hambacher Fest 1832, das er gemeinsam mit seinem Berufskollegen Johann Georg August Wirth initiiert hatte.⁴⁸ Anhand der Verortung und Kontextualisierung der Rede Siebenpfeiffers in den vier Schulbüchern soll exemplarisch der qualitative Wandel der Geschichtskultur aufgezeigt werden, der sich von den 1970er Jahren bis in die Gegenwart vollzog.

Die Geschichtsbücher zitieren nicht identische Stellen aus der etwa halbstündigen Rede. Das 1971 in zweiter Auflage erschienene Mittelstufenschulbuch »Geschichtliches Werden 3« zitiert aus der etwa halbstündigen Rede Siebenpfeiffers Kritik am mangelnden patriotischen Bewusstsein der Deutschen, das er in einen europäischen und globalen Kontext stellt.⁴⁹ Der deutsche Patriot helfe demnach allen anderen nationalen Gruppen auf der Welt, er unterstütze den Freiheitskampf der Griechen, beneide die Nordamerikaner wegen ihrer Freiheiten, feiere die Polen, doch gegenüber seinen eigenen Despoten bleibe er knechtisch. Der Auszug endet nach einer Aussparung mit einem Hoch auf Franzosen, Polen und den Völkerbund. Eingebettet ist das Material in einen Darstellungstext, der das Kapitel zweiter Ordnung als »Juli-revolu-

⁴⁶ Kuhn (1976/2012).

⁴⁷ Kuhn (1976/2012, 160).

⁴⁸ Die Rede Siebenpfeiffers am Hambacher Fest wird auch in Schulbüchern der DDR zitiert und innerhalb der binären Geschichtsphilosophie von fortschrittlichen und reaktionären Kräften dem fortschrittlichen Lager zugeschlagen. Hübner und Diere (1968, 184); Laube (1989, 243f).

⁴⁹ Vgl. Reichert (1971, 58).

tion in Frankreich und ihre Auswirkungen in Europa betitelt⁵⁰. Die konkreten Anlässe und Entwicklungen im revolutionären Frankreich und die Gründung Belgiens durch den Austritt aus den Vereinigten Niederlanden werden ebenso geschildert wie der gescheiterte Aufstand der polnischen Revolutionäre gegen Russland und die Abschaffung der Sklaverei 1833 sowie die Liberalisierung in England durch eine umfassende Wahlrechtsreform, die aktives und passives Wahlrecht nicht länger an Konfession und Grundbesitz band. Das Hambacher Fest und die Rede Siebenpfeiffers sind demnach in einer europäischen Geschichte der Revolutionen und der Herausbildung von Nationalstaaten eingebunden. Siebenpfeiffer wird als Person mit europäischem Bewusstsein dargestellt. Die Gruppenposition bindet die Frage nach der deutschen Einheit in eine europäische, ansatzweise sogar in eine globale Frage ein.

2.2 »Geschichte 3N«

Diametral dazu erscheint zunächst der auf einen ausschließlich nationalen Bezug gekürzte Auszug der Rede Siebenpfeiffers in »Geschichte 3N«⁵¹, das 1985 im Bayerischen Schulbuchverlag veröffentlicht wurde. Zitiert wird Siebenpfeiffers Hoffnung auf die »Verbrüderung« der Deutschen, auf eine wirtschaftliche Einheit und den Niedergang der feudalen Ordnung samt der als »Konstitutionchen« verspotteten, unzureichenden Verfassungen, wohingegen die Bezugnahme auf die liberalen Nationalbewegungen anderer Länder ausgespart ist. Zwar fokussiert auch der Titel des Kapitels – »Die Auswirkungen der »Julirevolution« auf Deutschland« – den nationalen Kontext, doch der Darstellungstext skizziert die europaweiten Auswirkungen der Julirevolution in Frankreich und verweist zudem auf eine andere Stelle im Buch,⁵² wo die restaurative Phase in Frankreich vom Wiener Kongress bis zur Julirevolution sowie die Auswirkung der Revolution in Europa auf einer Doppelseite behandelt werden. Neben dem Regierungswechsel in England zu den Liberalen und den darauf folgenden Reformen wird auch der Weg zur Unabhängigkeit Belgiens behandelt, wobei die belgische Verfassung als europäisches Vorbild gewertet wird. Auch der niedergeschlagene Aufstand in Polen wird skizziert sowie die Einführung von Verfassungen in deutschen Mittelstaaten. Der Darstellungstext schließt mit folgender

⁵⁰ Reichert (1971, 57).

⁵¹ Zuber (1985, 116).

⁵² Zuber (1985, 104–105).

Beurteilung: »Nach 1830 schieden sich die europäischen Staaten in zwei neue Mächtegruppen: die Verfassungsstaaten Frankreich, England, Portugal und Spanien und die konservativen Mächte Rußland, Preußen und Österreich.«⁵³

Dadurch impliziert die Darstellung einen Gegenwartsbezug, insofern die nach 1945 vollzogene Teilung Europas bereits in der politischen Situation nach 1830 vorweggenommen wurde. Die gegenwartsbezogene Ausrichtung sowie der Europa fokussierende Blick werden augenscheinlich, wenn unter dem Abschnitt »Die Nationalitätenfrage in der Paulskirche« zwei Abgeordnete mit Debattenbeiträgen zur »polnischen Frage« zu Wort kommen.⁵⁴ Während Wilhelm Jordan forderte, die von Preußen annektierten polnischen Gebiete auch dem deutschen Nationalstaat einzuverleiben, verlangte Arnold Ruge mit der Gründung des deutschen Nationalstaats eine »Rekonstituierung (Wiederherstellung) eines neuen Völkerrechts«, worin er auch einen souveränen polnischen Staat sah.⁵⁵ Dieser Zusammenhang zwischen deutschem und polnischem Nationalstaat war vor der Anerkennung der Oder-Neiße-Linie als deutsch-polnische Grenze im Zuge der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten ein für die Gegenwart durchaus konfliktreiches, politisches Thema, das durch die Darstellung im Schulgeschichtsbuch als Problemzusammenhang in seiner historischen Tiefendimension aufgegriffen wurde. Dabei legen Darstellungstext und Quellenauswahl nahe, dass der Blick von einem deutschen Standpunkt aus auf Europa gerichtet ist.

Im Kapitel, in dem aus der Rede Siebenpfeiffers zitiert wird, greift der Darstellungstext den Aufstand in Polen von 1832 auf. Der im Darstellungstext angezeigte internationale Charakter des Hambacher Fests spiegelt sich auch in den Fahnen des abgebildeten, kolorierten Sticks vom Zug der Teilnehmer auf das Hambacher Schloss.⁵⁶ Neben der Rede Siebenpfeiffers findet sich zudem ein etwa doppelt so langer Auszug aus der Rede Johann Georg August Wirths vom Hambacher Fest. Zitiert wird dessen Kritik an der über Europa verzweigten, despotischen Aristokratenfamilie, sein Verweis auf die ebenfalls Nationalstaaten anstrebenden Polen, Ungarn, Spanier und Portugiesen und der von ihm proklamierte Zusammenhang zwischen der Freiheit des Welthandels und

⁵³ Zuber (1985, 105).

⁵⁴ Zuber (1985, 128).

⁵⁵ Vgl. Zuber (1985, 128).

⁵⁶ Vgl. Zuber (1985, 117).

dem Aufbau einer Zivilisation, deren Grundlage ein wiedergeborenes, von englischer Übermacht befreites Europa sei. Ausgespart dagegen bleibt Wirths Kritik an der ablehnenden Haltung der europäischen Staaten gegenüber der Gründung eines deutschen Nationalstaats sowie sein politisches Ziel der »vereinigten Freistaaten Deutschlands«, die für ihn die Grundlage eines konföderierten Europas bildeten. Dennoch wird der von Wirth aufgestellte enge Zusammenhang zwischen einem freien deutschen Nationalstaat und einem stabilen, zivilisierten Europa zitiert.⁵⁷ Gerade im Kontrast zu Wirths Rede wird Siebenpfeiffer nicht mehr wie 1971 im Schulbuch »Geschichtliches Werden 3« als Träger eines europäischen Bewusstseins vorgestellt. Gleichzeitig bindet »Geschichte 3N« aber Siebenpfeiffers Rede durch die Gruppenposition in eine Europa fokussierende Perspektive mit implizitem Gegenwartsbezug ein, insofern dessen Frage nach dem deutschen Nationalstaat eng an die Frage nach der politischen Gestaltung Europas gebunden und beides mit dem Ende autoritärer Staaten in Europa verknüpft wird. Damit bietet das Schulgeschichtsbuch historisches Wissen zur sinnstiftenden Deutung der Situierung des geteilten Deutschlands in Europa während des Kalten Krieges an.

2.3 »Mosaik B8«

Im 2006 veröffentlichten Geschichtsbuch »Mosaik B8« stellt eine im unmittelbaren Kontext der Rede Siebenpfeiffers abgebildete Karikatur die Julirevolution in Frankreich als Auslöser einer Reihe antimonarchischer Aufstände dar.⁵⁸ Auf der gegenüberliegenden Buchseite befinden sich – in den historischen Ereignissen folgend falscher Reihenfolge – eine Abbildung vom Stich des Zugs zur Hambacher Schlossruine, die Abbildung Delacroix' Gemäldes »Die Freiheit führt das Volk« sowie eine Abbildung des vergleichsweise unbekanntes Gemäldes Horace Vernets namens »Der polnische Prometheus«. Auf der Ebene des Darstellungstextes werden die europäischen Prozesse auf eine knappe Beschreibung der Vorgänge im revolutionären Frankreich und in Polen zusammengefasst und die Prozesse in England und Belgien nicht erwähnt, wodurch insgesamt Anlass und Ziel der verschiedenen politischen Prozesse in Europa als antifeudale Politik vereinheitlicht werden. In den thematisch gegliederten Absätzen (Revolution in Frankreich

⁵⁷ Vgl. Zuber (1985, 116).

⁵⁸ Zum Ort der Rede und ihrem direkten Kontext siehe Cornelissen (2006, 44–45).

1830 – Hambacher Fest – Aufstand in Polen) wird jedoch kaum aufeinander Bezug genommen. Während die Teilnahme von Polen und Franzosen am Hambacher Fest sowie das Tragen französischer und polnischer Farben von deutschen Patrioten in »Geschichtliches Werden« und »Geschichte 3N« auf Text- und/oder Bildebene konkretisiert werden, wird das Hambacher Fest in »Mosaik B8« als ausschließlich deutsche politische Veranstaltung dargestellt. Zum einen werden im Darstellungstext nur die »deutschen Männer und Frauen« erwähnt, zum anderen fehlen im Stich des Zuges auf die Hambacher Schlossruine die Fahnen der Teilnehmer anderer Nationen.⁵⁹ Der Auszug aus der Rede Siebenpfeiffers wurde im Vergleich zum Schulbuch von 1985 um einen Satz verlängert, wodurch der von Siebenpfeiffer wahrgenommene Zusammenhang zwischen Nationalstaatlichkeit und Freiheit als »freies deutsches Vaterland« hervorgehoben wird. Zwar wird auch das Ende der Rede zitiert, allerdings das von Siebenpfeiffer ausgerufene Hoch auf die »französischen Brüder« – in »Geschichte 3N« noch vorhanden – getilgt. Anders als in »Geschichte 3N« fehlt zudem eine den europäischen Rahmen aufgreifende Quelle. Insgesamt wird das Hambacher Fest im Vergleich zur Darstellung in den Schulbüchern vor 1990 eher schwach in einen europäischen, dagegen aber verstärkt in einen nationalen Bezugsrahmen eingeordnet.

Während die beiden Bände vor 1990 um eine – aus deutscher Perspektive vorgenommene – Einbindung europäischer Prozesse bemüht sind, nutzt »Mosaik B8« mit vier von insgesamt 20 Seiten über die Zeit der Restauration, den Vormärz und die Revolution von 1848/49 vergleichsweise viel Raum für bayerische Landesgeschichte.⁶⁰ Die nationale und liberale Bewegung der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und damit einhergehend die deutsche Frage wird dadurch aber im Gegensatz zu den Schulbüchern vor 1990 fast losgelöst vom europäischen Kontext.

⁵⁹ Vgl. Cornelissen (2006, 44).

⁶⁰ Die vier Seiten behandeln die Regierungszeit König Ludwigs I. (1825–1848) und dessen Bautätigkeiten in München (Cornelissen (2006, 46–49)). Dagegen verwendet »Geschichte 3N« 24 Seiten auf die Zeit von der Restauration bis zum Ende der Revolution 1848/49 (Zuber (1985, 110–123)), wobei fünf Seiten mit dezidiert europäischer und globaler Fokussierung hinzu kommen und Entwicklungen in Bayern nicht eigens behandelt werden.

2.4 »Das waren Zeiten 3«

Im 2013 erschienenen und damit jüngsten untersuchten Schulgeschichtsbuch »Das waren Zeiten 3« steht die Rede Siebenpfeiffers in der Doppelseitenstruktur im Verbund mit einer auffallend großen Abbildung des Zugs zur Hambacher Schlossruine. Dazu im Kontrast sind auf der gegenüberliegenden Seite eine mit »Bedenkliche Gedankenstriche« betitelte Fotografie einer Seite aus einem Buch Heinrich Heines, die einen zensierten Text zeigt, und eine zeitgenössische Karikatur zur Selbstzensur der biedermeierlichen Bürger abgebildet. Die Anordnung der Materialien spiegelt den Titel des Kapitels »Zwischen Rückzug und Protest« wider und fasst die Phase der Restauration und die Phase des Vormärz zusammen.⁶¹ Im Darstellungstext werden die Julirevolution in Frankreich knapp erklärt und deren Auswirkungen auf Polen, England und Belgien in einem Satz zusammengefasst.⁶² Das Hambacher Fest wird als »Gegenveranstaltung zu den Münchner Feiern zum 14. Jahrestag der bayerischen Verfassung« eingeführt, wodurch es auch in einen bayerischen Bezugsrahmen gestellt wird. Dagegen steht die europäische Reichweite der politischen Veranstaltung durch die explizite Nennung von Polen und Franzosen als Gäste im Darstellungstext, wobei jedoch die Fahnen im kolorierten Stich des Zugs zur Hambacher Schlossruine wiederum lediglich schwarz-rot-gold tragen. Das Zitat der Rede Siebenpfeiffers setzt an gleicher Stelle wie in »Mosaik B8« ein und endet mit dem dreifachen Hoch auf den Völkerbund und die nationalen Bewegungen in Polen und Frankreich. Zitiert wird auch die These Siebenpfeiffers, wonach die oppositionellen Kräfte ihre Ziele selbst verwirklichen müssen, »soll die deutsche, soll die europäische Freiheit nicht erdrosselt werden von den Mörderbanden der Aristokraten.« Im Vergleich zu »Mosaik B8« wird in »Das waren Zeiten 3« Siebenpfeiffer eher als Träger eines europäischen Bewusstseins dargestellt, wobei sich diese dezente »Re-Europäisierung« der Schulbuchinhalte auch in der Darstellung des Revolutionsjahres 1848 zeigt. So eröffnet das Kapitel zum Ausbruch der Revolution von 1848 eine großformatige Abbildung einer um

⁶¹ Im Kapitel »Zwischen Rückzug und Protest« folgt auf einer Doppelseite illustrierten Darstellungstextes ein doppelseitiger Materialenteil (Brückner (2013, 50–53)), wobei das Kapitel zweiter Ordnung in dem mit dreißig Seiten vergleichsweise ausführlichen Kapitel »Zwischen Restauration und Revolution« eingebettet ist.

⁶² »Im selben Jahr erhoben sich die Polen gegen die russische Herrschaft, die Engländer reformierten ihr Parlament und die Belgier gründeten einen Staat mit einer liberalen Verfassung« (Brückner (2013, 51)).

1848 geschaffenen Lithografie Frederic Sorrieus namens »Die universelle demokratische und soziale Republik«. Sie stellt einen Festzug dar, der an einem roten Band mit verschiedenen Nationalflaggen an einer Freiheitsstatue samt Menschenrechtstafel vorbei zieht. Dadurch sowie mit einer Geschichtskarte zu den Aufständen in Europa während des Revolutionsjahres 1848 werden die revolutionären Geschehen sowie Interessen in einen europäischen Kontext gesetzt.⁶³ Allerdings verblassen zum einen die nationalen Besonderheiten durch die Verdichtung der diversen revolutionären Bestrebungen im Bild; zum anderen ist der europäische Rahmen sowohl im Kapitel erster Ordnung als auch im Kapitel zum Hambacher Fest gegenüber den Darstellungen der beiden Schulbücher vor 1990 marginal.⁶⁴

3 Zusammenfassung: Philipp Jakobs Siebenpfeiffers Rede – eine klassische, flexible Quelle im Schulgeschichtsbuch

Die Rede Siebenpfeiffers stellt eine stark kanonisierte klassische Quelle im Unterricht und Schulgeschichtsbuch dar, die in jedem der untersuchten Lehrwerke verwendet wird. Dieser Status liegt zum einen in ihrem Entstehungsort begründet, denn das Hambacher Fest ist die erste politische Großveranstaltung von Bürgern in der deutschen Geschichte. Das Fest ist somit »klassisch« im Sinne von ursprünglich oder vorbildhaft. Es steht am Beginn einer demokratischen politischen Kultur der Bürgerbewegungen und Bürgerproteste, weswegen es über die Epochen hinweg besondere Aufmerksamkeit erhält. Diese Aufmerksamkeit strahlt auch auf die Rede Siebenpfeiffers aus, die eine der ersten Reden

⁶³ Brückner (1985, 59–60).

⁶⁴ Im Vergleich zu Auszügen aus anderen Schulbüchern völlig neu sind die zitierten Vorstellungen Siebenpfeiffers zur Rolle der Frau, die »nicht mehr dienstpflichtige Magd des herrschenden Mannes, sondern freie Genossin des freien Bürgers« sein soll. Das Zitat zeigt die Tendenz dieses Schulbuchs auf, frauengeschichtliche Aspekte zu thematisieren. Ein Arbeitsauftrag zu einer Abbildung der Barrikadenkämpfe zielt auf die Erkenntnis ab, dass es eine genderpezifische Rollenverteilung von Männern und Frauen bei den Kämpfen gab, da Frauen auf der Abbildung für die Versorgung der verwundeten Männer zuständig waren (Brückner (2013, 62)). Auf einer didaktisch aufbereiteten Methodenseite zum Umgang mit Textquellen werden die gesellschaftliche Rolle von Frauen vor und nach der Märzrevolution sowie die Ziele von Frauen während des Revolutionsjahres besprochen (Brückner (2013, 66)). Des Weiteren wird erwähnt, dass auch Frauen sich an der »Reichsverfassungskampagne« beteiligten, wobei eine Frauenrechtlerin, Mathilde Franziska Anneke (Frau des Revolutionsoffiziers Fritz Anneke), explizit genannt wird (Brückner (2013, 67)).

für politische Massen ist. Zum anderen tragen auch ihre Inhalte das Potential zum Klassiker: Da Siebenpfeiffer in seiner circa halbstündigen Rede Themen wie den europäischen Kontext der deutschen Nation, die Kritik an der illegitimen Herrschaftsweise des Feudalismus oder die innere Ausgestaltung eines freien Nationalstaates anspricht, erweist sich diese gerade in ihrer Flexibilität als stabil. Denn durch ihre Formbarkeit kann die Rede über die Jahrzehnte hinweg und trotz unterschiedlicher geschichtskultureller Tendenzen aufgegriffen und immer wieder mit neuer Bedeutung versehen werden: Schulbuchautorinnen und -autoren binden diese Quelle durch leicht veränderte Zitation in reformierte Gruppenpositionen ein, was den Text auch angesichts der Veränderungen historischer Paradigmen weiterhin nutzbar erhält.

Doch weshalb vollzieht die Darstellung des Vormärz und der Märzrevolution in den Schulbüchern einen Bedeutungswandel weg von Europa als gewichtigem Kontext der nationalen und liberalen Bewegung im Deutschen Bund? Plausibel erscheint die Annahme eines Zusammenhangs der Darstellung mit den politischen Veränderungen im Zuge der Deutschen Einheit von 1990. Als die Geschichtsbücher »Geschichtliches Werden 3« und »Geschichte 3N« verfasst wurden, waren die Forderungen nach deutscher Einheit auch für die Gegenwart der Autorinnen und Autoren sowie der Schülerinnen und Schüler ungelöst. Es gab mit der Bundesrepublik und der DDR zwei deutsche Staaten, wobei die Wiedervereinigung ein verfasstes Ziel der bundesrepublikanischen Regierung darstellte. Gleichzeitig besaßen nicht die Regierungen der beiden deutschen Staaten, sondern die ehemaligen und in ideologische Blöcke getrennten Alliierten der einstigen Anti-Hitler-Koalition die Entscheidungshoheit über die Einheit Deutschlands. Da zudem die Teilung Europas in der Zeit des Kalten Krieges mitten durch das Gebiet des ehemaligen deutschen Nationalstaats verlief, war die Frage nach der deutschen Einheit eng mit den divergenten europäischen Interessen sowie der Aussicht auf eine europäische Aussöhnung verbunden. Es ist anzunehmen, dass diese politische Großwetterlage sich in den Geschichtsbüchern niedergeschlagen hat, wenn beispielsweise die deutsche Nationalbewegung in die europäische Geschichte eingewoben oder Europa nach 1830 als in zwei Machtbereiche gespalten beschrieben wird.

Mit dem Zerfall der Sowjetunion nach 1990, den Zwei-Plus-Vier-Verträgen, der endgültigen Anerkennung der Oder-Neiße-Linie im Vertrag mit Polen und dem Versprechen an Frankreich, eine gemeinsame europäische Währung einzuführen, wurden die europäischen Bedin-

gungen der deutschen Frage erfüllt. Nach 1990 erlebte Europa eine starke Renationalisierung – etwa im Zerfall der Sowjetunion, der Spaltung der Tschechoslowakei oder dem Zerfall Jugoslawiens. Auch im 1990 neu gegründeten deutschen Nationalstaat wandelte sich das Verständnis von der durch Teilung geläuterten Nation zu einem selbstbewussten *global player*, der seinen »langen Weg nach Westen«⁶⁵ abgeschlossen hatte und nun als normaler, westlicher Nationalstaat angesehen werden wollte. Dieses neue Selbstverständnis zeigt sich deutlich in den untersuchten Büchern. Damit weisen die Schulbücher eine gegenläufige Tendenz zu der von Martin Sabrow als »historische Europäisierung« bezeichneten Entwicklung auf, womit Sabrow eine geschichtskulturelle Verschiebung der Wahrnehmung auf den europäischen Kontext im Zuge des Zusammenwachsens der europäischen Staaten meint.⁶⁶ Zwar ist die Quantifizierbarkeit des Befunds zu prüfen, doch erscheint die historische Europäisierung im Schulbuch zumindest für die Darstellung der Epoche zwischen Restauration und Revolution nach der Jahrtausendwende weniger ausgeprägt als in den 1980er Jahren.

Folgerungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Ergebnisse der oben präsentierten Analyse deuten zudem die Herausforderung von Schulbuchautorinnen und -autoren an, historisches Wissen gegenwartsbezogen anzubieten, indem die Gruppenposition der Materialien und Darstellungstexte den sich wandelnden politischen Entwicklungen gerecht wird. Das erfordert von den Autorinnen und Autoren, bei denen es sich zumeist um Lehrkräfte handelt, sowohl einen Überschuss an fachwissenschaftlichem Wissen sowie geschichtsdidaktisches und pädagogisches Wissen, um die Materialien sowohl adressatengerecht zu gestalten als auch den gegenwärtigen Erwartungen historisch-politischer Bildung entsprechend zu arrangieren. Da die Qualität des Schulbuchwissens an das Wissen der Autorinnen und Autoren gebunden ist und gleichzeitig anzunehmen ist, dass es als dominantes Unterrichtsmedium in den Geschichtsunterricht zurückstrahlt,⁶⁷ be-

⁶⁵ So der Titel der zweibändigen Geschichte der deutschen Nation von Heinrich August Winkler. Siehe Winkler (2000).

⁶⁶ Sabrow (2003, 62–63).

⁶⁷ Die These des Leitmediums Schulbuch ist weiterhin bestätigt. Eine empirische Nutzungsanalyse von Schulgeschichtsbüchern und kostenlosem Lehrermaterial aus dem Internet zeigt, dass das Schulgeschichtsbuch zu 60 Prozent im Unterricht genutzt wird. Siehe Neumann (2014, 122).

kommt die Verzahnung fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und pädagogischen Wissens in der Lehrerbildung erhöhte Relevanz. Nur so können angehende Lehrkräfte durch eine Ausbildung epistemischer Überzeugungen im Studium ein die Teilbereiche integrierendes professionelles Selbstverständnis entwickeln, das den dargestellten Herausforderungen gerecht werden kann; nicht zuletzt, weil es letztlich die unterrichtenden Lehrkräfte sind, von deren Professionalität ein reflektierter Einsatz des Schulgeschichtsbuches abhängt.

Literatur

- Bethe, Johanna: <http://hse.hypotheses.org/141> [18.12.17].
- Bleek, Wilhelm (2012): *Protestation des Gewissens. Die Rechtfertigungsschriften der Göttinger Sieben*. Kassel: Brüder Grimm-Gesellschaft.
- Brandt, Peter (1995): *Einstellungen, Motive und Ziele von Kriegsfreiwilligen 1813/124: das Freikorps Lützow*. In: *Kriegsbereitschaft und Friedensordnung in Deutschland 1800-1814*, hg. v. Jost Dülfer, 211–233. München: Lit.
- Brückner, Dieter; Focke, Harald; et. al. (2013): *Das waren Zeiten 3. Von der französischen Revolution bis zum Ende des Ersten Weltkrieges*. Neue Ausgabe. Bamberg: Buchner.
- Cornelissen, Joachim; et. al. (2006): *Mosaik B8. Der Geschichte auf der Spur*. Ausgabe B. München: Oldenbourg.
- Desch, Jutta (1998): *Das Ringen um das Gedenken an die badische Revolution*. In: *1848/49. Revolution der deutschen Demokraten in Baden*. Katalog zur Landesausstellung, hg. v. Badisches Landesmuseum Karlsruhe, 484–486. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Fahrmeir, Andreas (2012): *Europa zwischen Restauration, Reform und Revolution 1915-1850*. München: Oldenbourg.
- Foerster, Cornelia (1982): *Der Press- und Vaterlandsverein von 1832-1833. Sozialstruktur und Organisationsformen der bürgerlichen Bewegung in der Zeit des Hambacher Festes*. Trier: Verlag Trierer Historische Forschungen.
- Foerster, Cornelia; Kermann, Joachim; Dittmar, Peter (1986): *»Hambacher Fest 1832-1982: Freiheit und Einheit, Deutschland und Europa«*. Eine Ausstellung des Landes Rheinland-Pfalz zum 150-jährigen Jubiläum des Hambacher Festes. 3. Aufl. Neustadt an der Weinstraße: Meininger Verlag.
- Freitag, Sabine (1998): *Biographie eines Republikaners*. Stuttgart: Steiner.
- Genz, Friedrich (1979): *Über den Unterschied zwischen den landständischen und Repräsentativ-Verfassungen (1819)*. In: *Restauration und Frühliberalis-*

- mus. 1814-1840, hg. v. Hartwig Brandt, 218–223. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hachtmann, Rüdiger (1997): Berlin 1848: eine Politik- und Gesellschaftsgeschichte der Revolution. Bonn: Dietz Verlag.
- Hagemann, Karen (2002): »Männlicher Muth und teutsche Ehre.« Nation, Krieg und Geschlecht in der Zeit der antinapoleonischen Kriege Preußens. Paderborn: Schöningh.
- Handro, Saskia (2011): Arbeit am kollektiven Gedächtnis. »1989« in Schulgeschichtsbüchern. In: Aufarbeitung der Aufarbeitung: Die DDR im geschichtskulturellen Diskurs, hg. v. Saskia Handro, 84–107. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hecker-Denkmal-Comite (1882): Erinnerung an Friedrich Hecker. St. Louis/Missouri: »Selbstverlag des Komitees«.
- Heinemann, Gustav W. (1974): Die Freiheitsbewegungen in der deutschen Geschichte. Ansprache des Bundespräsidenten aus Anlass der Eröffnung der »Erinnerungsstätte« in Rastatt am 26. Juni 1974. In: Ausstellungskatalog, 21–24.
- Herzog, Roman (1998): Rede von Bundespräsident Roman Herzog anlässlich der Veranstaltung »150 Jahre Revolution von 1848/49« in der Paulskirche zu Frankfurt a. M. Verfügbar unter: http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Roman-Herzog/Reden/1998/05/19980518_Rede.html [13.11.2017].
- Hettling, Manfred (1998): Das Nachleben der Revolution von 1848/49. Nachmärz und Kaiserreich. In: 1848. Revolution in Deutschland, hg. v. Christof Dipper; Ulrich Speck, 11–24. Frankfurt a. M.: Insel-Verlag.
- Heuer, Christian (2006): Geschichtskultur und Schulgeschichtsbuch – Konsequenzen, Möglichkeiten, Potentiale. In: Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung, hg. v. Saskia Handro; Bernd Schönemann, 53–66. Münster: Lit.
- Höhne, Thomas (2005): Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs. In: Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis [= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung 4], hg. v. Eva Matthes, 65–94. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Hübner, Hans; Diere, Horst (1968): Geschichte 7. Lehrbuch für Klasse 7. 3. Aufl. Berlin: Volk und Wissen.
- Huch, Ricarda (1930): 1848 – Alte und Neue Götter. Die Revolution des 19. Jahrhunderts in Deutschland. Berlin und Zürich: Deutsch-schweizerische Verlagsanstalt.
- Hüls, Elisabeth (2004): Johann Georg August Wirth (1798–1848). Ein politisches Leben im Vormärz. Düsseldorf: Droste-Verlag.
- Jäckel, Eberhard (2002): Gustav W. Heinemann und Rastatt. Zur Entstehung und Gründung der Erinnerungsstätte für die Freiheitsbewegungen in der

- deutschen Geschichte. In: Einigkeit und Recht und Freiheit. Erinnerungsstätte für die Freiheitsbewegungen in der deutschen Geschichte. Katalog der ständigen Ausstellung, hg. v. Bundesarchiv Außenstelle Rastatt, 12–17. Bönen/Westf. Verfügbar als CD ROM oder unter: <https://www.bundesarchiv.de/erinnerungsstaette/dauerausstellung/geschichte/index.html> [05.10.2017].
- Jacobmeyer, Wolfgang (1998): Das Schulgeschichtsbuch – Gedächtnis der Gesellschaft oder Autobiographie der Nation? In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik, 26, 26–33.
- Klausmann, Christina; Ruttmann, Ulrike (1998): Die Tradition der Märzrevolution. Ausblick. In: 1848. Aufbruch zur Freiheit. Katalog zur Ausstellung des Deutschen Historischen Museums und der Schirn Kunsthalle Frankfurt zum 150jährigen Jubiläum der Revolution von 1848/49, hg. v. Lothar Gall, 159–163. Frankfurt/Berlin: Nicolai.
- Koerberstiftung: <https://www.koerber-stiftung.de/geschichtswettbewerb.html> [05.10.2017].
- Kuhn, Thomas S. (1976/2012): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Langewiesche, Dieter (1998): Demokratiebewegung und Revolution 1847 bis 1849. internationale Aspekte und europäische Verbindungen. Karlsruhe: Springer-Verlag.
- Laube, Adolf (1989): Geschichte 7. Lehrbuch für die Klasse 7. Berlin: Volk und Wissen.
- Neumann, Dominik (2014/2015): Bildungsmedien Online. Kostenloses Lehrmaterial aus dem Internet; Marktsichtung und empirische Nutzungsanalyse. Zugl.: Augsburg, Univ., Diss., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Obermann, Karl (1950): Die deutschen Arbeiter in der ersten bürgerlichen Revolution, Berlin: Dietz Verlag.
- Obermann, Karl (1950): Einheit und Freiheit. Die deutsche Geschichte von 1815 bis 1849 in zeitgenössischen Dokumenten dargestellt. Berlin: Dietz Verlag.
- Planert, Ute (2007): Der Mythos vom Befreiungskrieg. Frankreichs Kriege und der deutsche Süden. Alltag – Wahrnehmung – Deutung 1792–1841. Paderborn: Schöningh.
- Planert, Ute (2017): Dichtung und Wahrheit. Der Mythos vom Befreiungskrieg und die Erfahrung der Zeitgenossen. In: Die Völkerschlacht bei Leipzig: Verläufe, Folgen, Bedeutungen 1813 – 1913 – 2013, hg. v. Martin Hofbar, 284–301. Berlin u. a.: De Gruyter Oldenbourg.
- Pöggeler, Franz (2005): Zur Verbindlichkeit von Schulbüchern. In: Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis, hg. v. Eva Matthes, 21–40. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

- Reichert, Erhard; Rother, Siegfried (1971): *Geschichtliches Werden 3. Geschichte der Neuzeit bis zur Gegenwart*. 2. Aufl. Bamberg: Buchner.
- Rotteck, Karl von (1829): *Ideen über Landstände (1819)*. In: *Sammlung kleinerer Schriften, meist historischen und politischen Inhalts*. Band II, hg. v. Carl von Rotteck, 71–155. Stuttgart: Franckh.
- Rotteck, Karl von (1990): »Zur Feier der neu verkündeten Ständischen Verfassung für das Großherzogtum Baden von 1818«. In: *Politische Reden*. Band 1: 1792–1867, hg. v. Peter Wende, 130–137. Frankfurt a. M.: Deutscher Klassiker Verlag.
- Rupp, Hans Karl (1998): *Revolutionsgedenken in Baden – von der Weimarer Republik zur Bundesrepublik*. In: *1848/49. Revolution der deutschen Demokraten in Baden*. Katalog zur Landesausstellung, hg. v. Badisches Landesmuseum Karlsruhe, 493–494. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Rüsen, Jörn (1997): *Geschichtskultur*. In: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5. Aufl, hg. v. Klaus Bergmann, 38–41. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Saage-Maaß, Miriam (2007): *Die Göttinger Sieben – demokratische Vorkämpfer oder nationale Helden? Zum Verhältnis von Geschichtsschreibung und Erinnerungskultur in der Rezeption des Hannoverschen Verfassungskonfliktes*. Göttingen: V & R Unipress.
- Sabrow, Martin (2003): *Abschied von der Nation – Abschied von der Geschichte?* In: *Abschied von der Nation? Deutsche Geschichte und europäische Zukunft (= Helmstedter Colloquien, Bd. 5)*, hg. v. Martin Sabrow, 61–71. Leipzig: AVA.
- Scharp, Heinrich (1923): *Friedrich Hecker, ein deutscher Demokrat*. Phil. Diss. Masch. Frankfurt a. M.: o.V.
- Schmidt, Wolfgang (2000): *Die Revolution 1848/49 in einer sich wandelnden Geschichtskultur*. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung (PDF, Mai 2000), https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Manuskripte2.pdf [05.10.2017].
- Schönemann, Bernd (2011): *Erinnerungskultur oder Geschichtskultur?* In: *Kulturwissenschaften und Geschichtsdidaktik*, hg. v. Eugen Kotte, 53–72. München: Meidenbauer.
- Spies, Hans-Bernd (1981): *Die Erhebung gegen Napoleon. 1806-1814/15*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Stein, Gerd (1977): *Das Schulbuch – Politicum/Informatorium/Paedagogicum oder: von der Unzulänglichkeit eindimensionaler Schulbuchforschung*. In: *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Untersuchungen zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung*, hg. v. Gerd Stein, 231–241. Kastellaun: Henn.

- Sternberger, Dolf (1979): Verfassungspatriotismus. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 23. Mai 1979, 1 (Leitartikel); abgedruckt auch in: Sternberger, Dolf (1980): Schriften. Band X. 3–16. Frankfurt a. M.: Insel-Verlag.
- Stiftung Hambacher Schloss (2008): »Hinauf, hinauf zum Schloss!« Das Hambacher Fest 1832. Begleitbuch zur Ausstellung im Hambacher Schloss, Karlsruhe: E&E Engelhardt und Bauer, Druck- und Verlagsgesellschaft mbH.
- Storrer, Thomas (2008): Deutungsmuster in Schulbüchern beider deutscher Staaten über die nahe beieinander liegenden Jahre 9 und 1944. In: Geschichtslernen, Innovationen und Reflexionen: Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen [= Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag], hg. v. Bodo von Borries u. a., 13–42. Kenzingen: Centaurus.
- Stöber, Georg (2010): Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen. In: Eckert.Beiträge, 3.
- Treml, Manfred (2006): Geschichte des modernen Bayerns. Königreich und Freistaat. 3. Aufl. München: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit.
- Veit Valentin (1932): Das Hambacher Nationalfest. Berlin: Historisch-Politischer Verlag.
- Veit, Valentin (1998): Geschichte der deutschen Revolution 1848-1849. 2 Bände. Berlin: Beltz Quadriga Verlag.
- Vogt, Martin (1998): Das Nachleben der Revolution von 1848/49. Weimar und die NS-Zeit. In: 1848. Revolution in Deutschland, hg. v. Christof Dipper; Ulrich Speck, 25–34. Frankfurt a. M.: Insel-Verlag.
- Voigt, Wolfgang [Gespräch mit Wolfgang Schmidt]: Die Revolution von 1848/49 im Spiegel der deutschen Geschichtsschreibung. Im Gespräch mit Walter Schmidt. Verf. unter http://www.luise-berlin.de/lesezei/blz98_09/text01.htm [05.10.2017].
- Wende, Peter (1975): Radikalismus im Vormärz. Untersuchungen zur politischen Theorie der frühen deutschen Demokratie. Wiesbaden: F. Steiner.
- Wende, Peter (1990): Politische Reden. Band 1: 1792–1867. Frankfurt a. M.: Deutscher Klassiker Verlag.
- Winkler, Heinrich August (2000): Der lange Weg nach Westen. 2 Bände. München: Beck.
- Wirth, Johann Georg August (1832): Das Nationalfest der Deutschen zu Hambach. Unter Mitwirkung eines Redaktions-Ausschusses geschrieben von J.G.A. Wirth. Erstes und Zweites Heft. Neustadt an der Haardt: Christmann.

- Wolfrum, Edgar (1998): Das Nachleben der Revolution von 1848/49. Bundesrepublik Deutschland und DDR. In: 1848. Revolution in Deutschland, hg. v. Christof Dipper; Ulrich Speck, 35–49. Frankfurt a. M.: Insel-Verlag.
- Wollstein, Günter (1975): 1848 – Streit um das Erbe. In: Neue Politische Literatur, 20 (4), 491–507.
- Wollstein, Günter (1976): 1848 – Streit um das Erbe. In: Neue Politische Literatur, 21 (1), 89–106.
- Zuber, Karl-Heinz; Holzbauer, Hans (1985): Bsv-Geschichte 3N. Von der Zeit der Aufklärung bis zum Ersten Weltkrieg. München: Bayer. Schulbuch-Verl.

Der Holocaust bei uns?

(Außer-)Schulische Perspektiven lokaler und regionaler Erinnerungskultur

Bert Freyberger

1 Einführung

»Es war ein wunderschöner Tag. Eine kühle Brise wehte herüber – später erfuhren wir, dass in der Nähe ein See lag, der Ammersee. Ich vergaß fast, dass wir jüdische Häftlinge waren und ausgelöscht werden sollten. Wie konnte inmitten so viel Schönheit so viel Böses weilen? [...] Überall roch es nach Balsam und Tannenzapfen. Vögel sangen, und wir sahen sogar einen Hasen, der vor uns über den Weg lief. [...] Der Wald umarmte mich wie ein lange verlorenes Kind. Wenn ein Zauberer mir angeboten hätte, mich für einen Tag lang in ein Eichhörnchen oder einen Vogel zu verwandeln, ich hätte sofort angenommen [...] Der Kontrast zwischen dieser Welt und unserer Hölle war so schmerzlich, dass mich eine unendliche Traurigkeit überwältigte. [...] Wie konnte inmitten von so viel Schönheit so viel Böses weilen? [...] Utting selber schien eines der kleinen Dörfer aus Grimms Märchen zu sein. Ordentliche Gemüsegärten, malerische bayerische Häuser, überquellende Blumenkästen vor den Fenstern. Wie konnte uns etwas Böses angetan werden an einem Ort wie diesem?«¹

In der Tat fragen wir uns noch heute: Wie war so etwas überhaupt möglich? Unser Chronist, ein gewisser Solly Ganor aus Litauen, beschreibt in seiner Autobiografie »Das andere Leben. Kindheit im Holocaust« seine langjährige Deportation vom Konzentrationslager Kaunas über mehrere Stationen bis schließlich nach Utting am Ammersee. Dort befand sich seit Mitte des Jahres 1944 eines von insgesamt elf Lagern eines riesigen Außenlagerkomplexes des Konzentrationslagers Dachau (mithin des größten in Deutschland), mit Verwaltungssitz in Kaufering, nahe der historischen Kleinstadt Landsberg am Lech, ihrerseits bekannt durch Hitlers wirkmächtig inszenierte Festungshaft nach dem geschei-

¹ Ganor (1997, 174f., 176f., 180).

terten Münchener Putsch im Jahre 1923.² Schon jetzt lässt sich erahnen: Unversehens wird das Kleine somit zum Mikrokosmos des Großen.

Damit sind wir mitten im Thema angekommen: Wie – so fragen wir uns mit Solly Ganor – war es möglich, dass jenes Ammerseeidyll, bekanntermaßen Eldorado für Segler und Surfer, Bestandteil eines solch entsetzlichen Grauens werden sollte? Nicht irgendwo, nicht in der Ferne, gar in den »Todesfabriken« in Polen;³ nein: ganz nah und bedrohlich, mitten im Alltag der Menschen, mithin ganz »normal«. »Der Holocaust bei uns?« – eine Frage, die bereits jetzt von erheblicher Spannung zeugt, allein schon mit Blick auf das bekannte »Was geht mich das heute noch an?« Oder anders: Wie kann, mehr als 70 Jahre nach Ende des Grauens, der weiter gültige moralische Imperativ des »Niemals wieder!« überhaupt zeitgemäß wirksam werden? Halten wir es im demokratischen Deutschland des 21. Jahrhunderts inzwischen nicht irgendwie entspannter – manche sagen gar »unverkrampter« – mit jener Zeit und deren »richtiger« Aufarbeitung? Ist der Holocaust als singuläres Menschheitsverbrechen nicht sowieso immer wieder vollkommen neu zu greifen? Fragen, mit denen das aus Sicht bereits irgendwie »ferne« Utting bedrohlich nahe kommt. Der Holocaust somit auch bei uns, mithin gar vor der eigenen Haustür?

Tauchen wir zum besseren Verständnis dessen nochmals in die Idylle des Ammersees ein: Als es im Utting benachbarten Schondorf der Elan des neuen Gymnasiallehrers⁴ gebot, eine Projektgruppe des Faches Geschichte zu gründen und für diese ein zugkräftiges Erstthema zu finden, bot ein einheimischer Schüler mit leuchtenden Augen an: »Hinter unserem Haus, mitten im Wald, liegt eine Art Nazibunker, völlig verwildert und unheimlich, wo ich mit anderen Jungs von klein auf Verstecken gespielt habe. Das könnten wir doch erforschen, denn irgendwie, so sagen alle, hat das etwas mit der Nazizeit zu tun!«⁵

² Zu Landsberg als von den Nationalsozialisten aufgrund Hitlers Festungshaft nachdrücklich geförderter, auf lange Sicht gleichsam zum Mythos erhobener Stadt einleitend, Kriegl (2003), dazu aber Freyberger (2004, 18).

³ Zum Phänomen des Konzentrationslagers einleitend Herbert, Orth und Dieckmann (2002); Benz und Distel (2005–2009); Wachsmann (2016).

⁴ Biografischer Hinweis zu Bert Freyberger (B.F.): Tätigkeit als Gymnasiallehrer (Unterrichtsfächer: Latein, Französisch, Geschichte) am Landheim Schondorf am Ammersee von 2000–2003.

⁵ Wörtliche Wiedergabe des Schülerzitats auf Basis eines persönlichen Gedächtnisprotokolls, das zu Beginn besagter Projektarbeit von B.F. angelegt worden ist.

Es wurde tatsächlich unser erstes Thema, und fortan biss sich die neue Projektgruppe darin geradezu fest: etwa wenn sie in Archiven Luftbilder der *Royal Air Force* sichtete, verschiedenste Zeitzeugen vor Ort auftrat oder mit entliehenem Metalldetektor das ein oder andere Lagerrelikt im Wald sichtbar machte. Bald schon war klar, dass uns das Thema so schnell nicht wieder loslassen würde.⁶



Abb. 1: Schüler der Projektgruppe des Landheims Schondorf auf dem Bunkerdach © B. F.

Fest steht: Im vermeintlich Anekdotischen schlummert ein wissenschaftlich seriöses, aktuell dynamisches Thema des historischen Lernens. Es geht – kurz gesagt – um »*Erinnerung an den Holocaust*« und die zentrale Frage, wie diese – mehr als 70 Jahre nach Ende des Zweiten Weltkriegs – mutmaßlich neue Akzente im schulischen Kontext setzen kann.

⁶ Vgl. dazu Freyberger (2003); Freyberger (2004); Freyberger (2005, 122–128).



Abb. 2: Schüler der Projektgruppe mit Metallsonde © B. F.

2 Erinnerungskultur zur NS-Zeit: Rahmenbedingungen und Konstanten

Der Diskurs um »*Erinnerungskultur*« zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust hat seit den 1990er-Jahren in Öffentlichkeit wie Bildungslandschaft enorm an Fahrt gewonnen. »Erinnerung«, so ließe sich prägnant formulieren, ist inzwischen ein Leitbegriff moderner Kulturgeschichtsforschung. Spricht man von den Deutschen gerne als »*Weltmeistern im Erinnern*«, ergänzt Aleida Assmann angesichts eines aktuell offenbar weit verbreiteten »neuen Unbehagens«: »Natürlich kommt ihnen dieser merkwürdige Titel nur zu, weil sie zuvor Weltmeister im Morden waren«⁷. Mehr noch: Erinnerung an den Nationalsozialismus steht gerade heute vor der Aufgabe, das Zeugnis jener vielen Menschen, die Opfer der Gewaltherrschaft wurden, langfristig adäquat zu sichern. Über 70 Jahre sind seitdem vergangen, und besagte Zeitzeugen werden

⁷ Zum »neuen Unbehagen« Assmann (2016); zu den Deutschen als »Weltmeistern im Erinnern« bzw. »Weltmeistern im Morden« Assmann (2012, 24–32).

in Kürze endgültig verstummt sein. »Vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis« – so die übliche, wohlklingende wissenschaftliche Diktion für diese nachgerade epochale Aufgabe! Ein solcher Einschnitt stellt historisch-politischer Bildung zwingend neue Aufgaben, zu denen auch die behutsame Reflexion bisheriger Methoden gehört. Wie also kann aus dem wuchtigen moralischen Appell des »*Niemals wieder!*«, den just besagte Opfer frühzeitig bindend machten, ein harmonischer Übergang in kognitives, hinreichend empathisches historisches Verstehen gelingen?

An dieser Stelle eine kurze Definition: Mit »*Erinnerungskultur*« umreißt Christoph Cornelißen programmatisch »alle denkbaren Formen der bewussten Erinnerung an historische Ereignisse, Persönlichkeiten und Prozesse, seien sie ästhetischer, politischer oder kognitiver Natur«⁸. Dass – etwa mit Hans-Günther Hockerts – darin nur ein »lockerer Sammelbegriff für die Gesamtheit des nicht spezifisch wissenschaftlichen Gebrauchs der Geschichte in der Öffentlichkeit«⁹ zu sehen ist, greift – ähnlich wie im Fall der thematisch nahen »Geschichtskultur« – dabei wohl deutlich zu kurz. Denn solche Erinnerung muss auf jeden Fall zielgerichtet und mit klarer Bildungsabsicht wohlabgewogene generationenübergreifende Angebote zu machen in der Lage sein. Hier kommt nun Schule ins Spiel, denn u. a. der bayerische Bildungs- und Erziehungsauftrag erachtet reflektiertes historisch-politisches Lernen als zentrale Konstante seines Selbstverständnisses. Blicken wir dafür in den sog. »LehrplanPlus«, der – nach bereits erfolgter Einführung in der Grundschule – auch für Bayerns weiterführende Schularten im Schuljahr 2017/18 Realität geworden ist.¹⁰ Im Fachprofil des Gymnasiums lesen wir dazu etwa Folgendes:

»Die Beschäftigung mit der Landes- und Regionalgeschichte ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, die historisch gewachsenen Strukturen bis in ihre Lebenswelt hinein zu verfolgen, und fördert so ihre Bereitschaft, das historische und kulturelle Erbe ihres Heimat- und Lebensraums wertzuschätzen und zu pflegen. Eine besondere Bedeutung kommt den außerschulischen Lernorten (Exkursionen) zu. Diese bieten die Möglichkeit, über entdeckendes Lernen die außer-

⁸ Zitiert nach Cornelißen (2012).

⁹ Hockerts (2002, 41); vgl. allgemein auch Erll (2011).

¹⁰ Vgl. dazu die Internetseite des ISB zum LehrplanPlus:
<http://www.lehrplanplus.bayern.de/>

schulische und lebensweltliche Relevanz von Geschichte unmittelbar zu erfahren.«¹¹

Ähnlich das Fachprofil der Mittelschule:

»Ausgehend von der Geschichte vor Ort und durch die Auseinandersetzung mit der sie umgebenden Geschichts- und Erinnerungskultur erwerben die Schülerinnen und Schüler die notwendigen Grundlagen, um die Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vor allem ihrer Lebenswelt im Alltag miteinander zu verknüpfen und an der gegenwärtigen Geschichtskultur aktiv mitzuwirken.«¹²

Beide Fachprofile geben im Lichte der sog. *Kompetenzorientierung* zwei maßgebliche Konstanten vor: zum einen den Bezug auf die die Jugendlichen umgebende, lokale wie regionale, Lebenswelt, zum anderen (eng damit verbunden) das Konzept des außerschulischen Lernorts, der Authentizität und reale Anschauung verheißt. »Wertschätzen und pflegen, unmittelbar erfahren, auseinandersetzen, aktiv mitwirken« – vier Vokabeln für Empathie fördernde Aktivitäten, die gerade die Öffnung von Schule für den alltäglichen Erfahrungsraum der Jugendlichen bewusst zu Grunde legen. Im Fokus steht dabei v.a. ein methodisch kreativer, pädagogisch selbsttätiger Umgang mit dem, was heutige Jugendliche, in mehrfachem Wortsinne, unmittelbar »betrifft«.

Basierend auf einem fachspezifischen Strukturmodell soll diese Perspektive verschiedene historische Kernkompetenzen wie Sach-, Methoden-, Urteils-, Orientierungs- oder narrative Kompetenz fördern, um, im Fachverständnis im Grunde seit langem verankert, auf diesem Wege kritisch-reflektiertes Geschichtsbewusstsein schrittweise auszubilden.¹³ Grundlegendes Ziel ist, vereinfacht gesagt, ein konstanter Zugewinn an Kompetenz durch Übertragung von Lernwissen auf konkrete, idealerweise variable Anwendungskontexte. Gespiegelt am Fachlehrplan der 9. Jahrgangsstufe im Gymnasium hieße dies: Im Rahmen neuer, bewusst breit formulierter »Kompetenzerwartungen« ist im Lernbereich »Nationalsozialismus, Zweiter Weltkrieg und Holocaust« u. a. eine »historische Exkursion zu einer Gedenkstätte für die Opfer des Nationalso-

¹¹ Internetseite des ISB zum LehrplanPlus:
<http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/geschichte>

¹² Internetseite des ISB zum LehrplanPlus:
<http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/mittelschule/gpg>

¹³ Vgl. etwa das Strukturmodell des Gymnasiums:
<http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/geschichte>

zialismus« vorgesehen.¹⁴ Im Vergleich zu Vorschlägen vormaliger Lehrpläne ist dies zwar nicht unbedingt neu, doch bieten sich angesichts komplexer gewordener Erinnerungslandschaften inzwischen erheblich mehr Möglichkeiten als bislang vor Ort wohl wahrgenommen. So findet sich im Fachlehrplan der Mittelschule (Regelklasse) für den Fächerverbund »Geschichte/Politik/Geografie« im Rahmen der »Kompetenzerwartungen« der 9. Jahrgangsstufe explizit Folgendes:

»Die Schülerinnen und Schüler erläutern die vielfältigen Funktionen von Gedenkstätten und Gedenkortern der NS-Zeit (z. B. durch eine Exkursion an außerschulische Lernorte wie etwa Dachau oder Flossenbürg) und ordnen sie in den Kontext der NS-Gewaltherrschaft (vor allem Konzentrationslager) ein. Dadurch verstehen sie die dauerhafte Notwendigkeit einer reflektierten Erinnerungskultur.«

In den diesen »Kompetenzerwartungen« zugeordneten, bewusst knapp gehaltenen »Inhalten« steht etwa in der Mittelschule der grobe Hinweis auf »Gedenkstätten und Gedenkort zum Nationalsozialismus«, was bei bedachter zeitlicher Strukturierung viel Spielraum für reale Umsetzungen vor Ort bieten kann.¹⁵ Wenn gar explizit von »Erläuterung der vielfältigen Funktionen von Gedenkstätten und Gedenkortern« bzw. »reflektierter Erinnerungskultur« die Rede ist, so zielt dies mehr denn je auf neue Formen des Zugriffs, die in ihrem Mehrwert für den großen Kontext des Themas sorgfältig einzubetten sind.

Angesichts der programmatischen Stoßrichtung des kompetenzorientierten Lehrplans in Richtung stärkerer, v. a. auf Exemplarisches zielender Problemorientierung ergeben sich just für Themen, die aus zeitlichen oder organisatorischen Bedenken bislang vernachlässigt waren, nunmehr neue Perspektiven. Eine solche kann auch die Befassung mit den KZ-Außenlagern und der Erinnerung an diese sein.

3 »KZ-Außenlager«: Historisches Thema und Erinnerung

Die historische Forschung hat die mutmaßlich großen Themen der NS-Zeit über Jahrzehnte mit fortschreitender Erkenntnis bearbeitet, u. a. auch das »Phänomen KZ«, das in seinen psychologisch, soziologisch

¹⁴ Internetseite des ISB zum LehrplanPlus:
<http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/9/geschichte>

¹⁵ Internetseite des ISB zum LehrplanPlus:
<http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/9/gpg/regelklasse>

und typologisch relevanten Elementen inzwischen maßgeblich erfasst scheint.¹⁶ Ganz anders bei dessen sog. Außenlagern, denen sich die Forschung in den letzten zwei Jahrzehnten überhaupt erst widmet. Für die zwei in Bayern gelegenen großen Konzentrationslager liefern etwa Edith Raim (exemplarisch) und Sabine Schalm (erstmalig breiter) erste, grobe Befunde, allerdings eben ausschließlich für die Außenlager Dachaus.¹⁷ Dabei sind für beide Konzentrationslager bislang ca. 180 bzw. 100 solcher Außenlager, verstreut auf ganz Süddeutschland und Österreich, bezeugt (mit, je nach Stand der Aufarbeitung, allmählich wachsender Tendenz). Vieles ist in diesem Zusammenhang daher weiter dynamisch und vorläufig – und dies, obwohl das zu Grunde liegende historische Phänomen ein durchaus bedeutendes war! Sehen wir genauer hin:

Vor dem Hintergrund einer immer fataleren militärischen Lage im Zweiten Weltkrieg, sichtbar in der massiven Zunahme alliierter Luftangriffe auf verschiedenste deutsche Rüstungsziele, entstanden seit 1944 vielerorts kriegswichtige Produktionsstätten oft am Rande kleinerer oder größerer Gemeinden: in Oberbayern in und um Landsberg/Kaufering sowie Mühldorf am Inn sechs unterirdische Großbunker zur Produktion des ersten düsengetriebenen Kampfflugzeugs der Firma Messerschmitt;¹⁸ oder im fränkischen Hersbruck/Happurg, wo man Tunnelanlagen weit in die Houbirg trieb, um Flugzeugmotoren der Firma BMW zu fertigen.¹⁹ Angesichts des nahen Kriegsendes waren solch utopische Großprojekte, mit monatlich erhoffter Produktionsrate von 3000 Jagdflugzeugen, letztlich nicht effektiv – dies trotz eines immensen logistischen und v. a. menschlichen Aufwands. Denn für die Unterbringung der dafür nötigen Arbeitskräfte entstanden über Nacht diverse Lager, in denen die zynische Doppelstrategie einer »Vernichtung durch Arbeit« dominierte, wobei schon die extremen Todesraten (50 % der Häftlinge) dies als barbarische »Sklavenarbeit« entlarven.²⁰ Dass damit im Dienste

¹⁶ Vgl. zum Phänomen des Konzentrationslagers einleitend Herbert, Orth und Dieckmann (2002); Benz und Distel (2005–2009); Wachsmann (2016).

¹⁷ Vgl. Raim (1991); Schalm (2009).

¹⁸ Einführend Egger und Egger (2001); Müller (2012).

¹⁹ Einführend Luchterhand (1981, 435–454); Schmidt (1999, 153–173); Schmidt (2004, 99–111); Faul (2003). Zu den Fakten: acht Eingänge, heute meist verschüttet; z. T. Hallen von 5–7 m Breite; Gesamtlänge der Stollen ca. 4 km. Realisiert wurden nur ca. 14.000 qm (statt geplanten 120.000 qm), beteiligt am Bau waren insgesamt 17 private Firmen.

²⁰ Einführend zum Phänomen des KZ-Außenlagers: Benz (1999, 3–16).

des »Endsieg« eine große Zahl an Häftlingen aus polnischen Vernichtungslagern in das gemäß Ideologie »judenfreie« Deutschland zurückkam, ist nur eine von vielen Absurditäten des nunmehr aus dem Ruder gelaufenen Systems.

Bestimmt man den Stellenwert des Themas »KZ-Außenlager« samt Erinnerung an dieses, gibt ein frühes Diktum des NS-Fachmanns Wolfgang Benz maßgeblich den Takt vor:

»In der Forschung haben die Außenlager ihren gebührenden Platz noch nicht gefunden. Viele sind vergessen, außerhalb der Erinnerung der ehemaligen Häftlinge und dem meist vagen, abwehrenden Gedächtnis lokaler Zeitgenossen gibt es keine Hinweise auf die Existenz vieler Lager. Andererseits hat sich, von Geschichtswerkstätten und anderen Engagierten an vielen Orten initiiert, nun neues Interesse an den konkreten Überresten des NS-Terrors entwickelt. Aber solche lokale Bemühungen sind noch nicht eingefügt in das allgemeine Geschichtsbild: Das KZ ist im kollektiven Bewusstsein meist ausschließlich mit den Hauptlagern verbunden und wird in Gestalt der Filialen allenfalls als Makel individueller Lebenswelt empfunden. Weshalb lokale Honoratioren die historische Realität gerne herabspielen: Es habe sich hier nicht um ein ›KZ‹, sondern um ein ›Arbeitslager‹ gehandelt. Warum sind die Filialen der großen KZ, die Deutschland und die besetzten Gebiete wie ein Spinnennetz überzogen, so wichtig? Die Außenlager geben Einblick in das Wesen der Gewaltherrschaft, die nicht als zentraler Moloch, sondern als allgegenwärtige Erscheinung auftrat. Sie vermitteln Kenntnis über die Genese des KZ-Systems, v. a. viel über Beziehungen zwischen KZ-Kosmos und ziviler Umwelt. Wissen und Bewusstsein der Zivilbevölkerung, ihre Reaktionen auf die Ausprägung von Terror und Gewalt im unmittelbaren Umfeld sind hier besser zu konkretisieren als an anderen Erscheinungsformen der NS-Herrschaft. Deshalb spielen die Außenlager auch in der Erinnerungsarbeit als lokal vermittelbare Phänomene eine bedeutende Rolle.«²¹

Benz' Statement, veröffentlicht in einem ersten Sammelband über »KZ-Außenlager – Geschichte und Erinnerung« vor annähernd 20 Jahren, macht deutlich, dass das Thema über Jahrzehnte erst überhaupt nicht relevant, dann aber sehr emotionale Reaktionen vor Ort auszulösen imstande war. Dort, wo zunächst einzelne interessierte Personen lokale Umstände mit Potenzial für die »große Geschichte« eruierten, provozierte dies meist aggressive Reaktionen, deren Impuls eine Art voraussehlende Abwehr vermeintlicher »Nestbeschmutzung« war. In der Tat deuten hier etliche Beispiele auf eine mühsame, nicht selten von Irrationalität geprägte Genese von Erinnerung, wie sie für die großen Hauptlager in solcher Ausprägung eher unüblich ist: In Landsberg/Kaufering etwa zogen die Forschungen Anton Possets, eines örtlichen Geschichtsleh-

²¹ Benz (1999, 15f).

ners, seit den frühen 1980er-Jahren schwerste Verwerfungen zwischen der von ihm gegründeten Bürgervereinigung und der Stadt Landsberg nach sich, was sich über die Zeit geradezu paradox verselbstständigte und erst im Umfeld von Possets überraschendem Tod im September 2015 in echte Kooperation aller Beteiligten mündete.²² Deutlich weniger emotional, dafür aber juristisch und baurechtlich höchst komplex die Lage in Mühldorf am Inn, wo konzertierte Überlegungen für die Schaffung eines modernen Erinnerungsortes erst unlängst vom Landtag beschlossen worden sind.²³ Schließlich Hersbruck/Happurg, wo echte Erinnerungsdynamik vor wenigen Jahren überhaupt erst in Gang kam, nachdem – ebenfalls in den 1980er-Jahren – die Facharbeit Gerd Vanselow, eines örtlichen Abiturienten, das Grauen des Hersbrucker Lagers schonungslos aufgedeckt hatte;²⁴ die in den 1990er-Jahren darauf bewusst aufbauende Bürgervereinigung hat zusammen mit der für Erinnerungsarbeit inzwischen zuständigen Stiftung Bayerische Gedenkstätten nunmehr erste Gesamtperspektiven eines »KZ-Dokumentations-

²² Einen ersten (subjektiven) Einblick in die lange Geschichte der häufig emotionalen, bisweilen irrational anmutenden Auseinandersetzungen bietet der Internetauftritt der örtlichen Bürgervereinigung (mit Sammlung diverser Dokumente auch zu besagten Auseinandersetzungen). Seit wenigen Jahren arbeiten alle Verantwortlichen erstmals konstant und bemüht zusammen, um auf lange Sicht ein (in einer konstruktiven Machbarkeitsstudie) gemeinsam ausgearbeitetes Konzept eines »Dokumentationsortes Landsberg/Kaufering« in die Realität umzusetzen; zu klären wird hierbei noch sein, ob eine solche Erinnerung vor Ort eher zentral (d. h. konzentriert am Ort des in der langen Erinnerungsgenese prominenten sog. Lagers VII - Erpfting) oder doch eher dezentral (verteilt auf alle ehemaligen örtlichen Außenlager einschließlich vorhandener jüdischer Friedhöfe) organisiert werden wird.

²³ Grundsätzlich stellt die Existenz eines riesigen Überrests eines NS-Rüstungsbunkers, der diversen alliierten Sprengungen nach 1945 standhielt, allein hinsichtlich der Frage der Erhaltung und Sicherung(-spflichten) von jeher eine große Herausforderung dar. Aktuelle Erinnerungsbemühungen, beginnend mit einem Konzeptentwurf des Jahres 2013 und politisch beschlossen in den Jahren 2015/2016, tendieren inzwischen zur Schaffung einer KZ-Gedenkstätte im Mühldorfer Hart, die sich auf die drei symbolträchtigen Bereiche mit realen Überresten (Rüstungsbunker, Waldlager, Massengrab) konzentrieren soll.

²⁴ Vanselow (1983). In seinen Forschungen erlebte der junge Vanselow erheblichen Gegenwind seitens der politischen Entscheidungsträger der Stadt Hersbruck; u. a. wurde Druck auf ihn ausgeübt, den Begriff »KZ« aus dem Titel seiner Arbeit zu tilgen bzw. diesen im Sinne von »Arbeitslager« abzumildern; vgl. dazu Denzler (1983, 15); Schmidt (2000, 150–162); Nürnberger Nachrichten vom 29.11.1983. Vgl. Hersbrucker Zeitung vom 29.09.1983 (»KZ« eine Rufschädigung? Verfasser soll für »Konzentrationslager« die Bezeichnung »Außenstation« wählen«).

ortes« entwickelt, die in manchem Detail jedoch wohl auf absehbare Zeit kontrovers bleiben werden – nimmt man etwa nur die Frage, ob auch die Öffnung der Happurger Stollenanlage als einzigem authentischem Objekt des gesamten Erinnerungsortes dabei weiter mit didaktischer Perspektive betrieben werden solle; zur Stunde ist noch nicht klar, ob der aktuelle offizielle Beschluss zur bautechnisch begründeten Verfüllung aller Stollen die Debatte darüber endgültig ersticken wird.²⁵

Inzwischen haben sich vorliegende Ausführungen erkennbar fränkischem Raum genähert. Verwunderte es daher, wenn nicht auch dieser für das Thema Außenlager entsprechend aussagekräftiges Material liefern könnte? Dazu gibt es in der Tat seit kurzem erste belastbare Erkenntnisse: So hat eine Studentin aus dem nahen Raum Kulmbach die »Formen der Erinnerung an ehemalige Außenlager des KZ Flossenbürg« in ihrer Abschlussarbeit unlängst systematischer unter die Lupe genommen.²⁶ Ermittelt hat sie unter dem sprechenden Obertitel »Der Schein der Normalität« dabei allein für Oberfranken Orte wie Bayreuth, Gundelsdorf, Helmbrechts, Hof-Moschendorf, Münchberg, Pottenstein und Stambach, sowie – gleich hinter der Regierungsbezirksgrenze – auch Hersbruck. Der Mehrwert dieser Forschungen ist in einem dazu erschienenen Zeitungsartikel prägnant benannt: »Das Unrecht hat sich vor unserer Haustüre abgespielt« und man habe es meist mit »bewusst

²⁵ Zur aktuellen Stollenverfüllung Linstädt (23.09.2016). Bereits in den Jahren 2005/2006 rankte sich um die Frage der Stollenöffnung eine nachdrückliche Kontroverse zwischen der örtlichen Bürgervereinigung und der Stiftung Bayerische Gedenkstätten. Letztere gab dazu ein offizielles Gutachten in Auftrag, in dem der Beauftragte (Jens-Christian Wagner, seinerzeit Leiter der Gedenkstätte Mittelbau-Dora in Nordhausen) die Sinnhaftigkeit einer Stollenöffnung aufgrund der vermeintlichen Ambivalenz der von der Bürgervereinigung geäußerten Argumente massiv in Frage stellte; u. a. monierte Wagner das Fehlen »wissenschaftlicher, didaktischer und museologischer Standards« sowie einer generellen historischen Kontextualisierung, relativierte den spezifischen überregionalen Mehrwert der Örtlichkeit im Rahmen nationaler Erinnerungslandschaft und kritisierte die mutmaßliche Gefahr einer »Gemengelage aus unkritischer Technikbegeisterung, Entdeckertrieb und naiver Höhlenromantik« (direkte Zitate jeweils aus unveröffentlichtem Gutachten der Stiftung Bayerische Gedenkstätten).

²⁶ Formaler Rahmen: Schriftliche Hausarbeit zum Ersten Staatsexamen für ein Lehramt an Gymnasien. In Interviews mit Überlebenden und Nachgeborenen verfestigte sich hier der Eindruck, dass die betroffenen Orte heute bestenfalls am Beginn entsprechender Erinnerungsarbeit stehen.

verdrängtem Unrecht« zu tun, das in Zukunft systematisch aufgearbeitet und vor Ort adäquat erinnert werden müsse.²⁷

Bezeichnend erscheint hier v. a. die Lage in Pottenstein: Wer wüsste denn tatsächlich, dass die stolze Touristenmetropole der Fränkischen Schweiz ein diesbezüglich nachgerade heikles Erbe birgt? Erschlossen doch die renommierte Teufelhöhle samt nahem Schöngrundsee – heute inmitten weiterer Attraktionen (wie Felsenbad und Rodelbahn) – einst Häftlinge eines örtlichen KZ-Außenlagers und waren diese mitten im Ortskern, in der sog. Magerscheune, auf engstem Raum und unter strenger SS-Bewachung regelrecht eingepfercht! Wer befasste sich bislang bewusst mit dem Geologen Hans Brand, dessen Verdienste um die Erschließung der Teufelhöhle in Publikationen oder Führungen allseits gepriesen sind, dessen Rolle als SS-Standartenführer und örtlich Verantwortlicher bislang dagegen so gut wie keine Erwähnung finden? V. a. dank der Forschungen des Journalisten Peter Engelbrecht greifen auch hier erste Ideen betulich Raum.²⁸ Diese zielen v. a. auf die sog. Magerscheune, die dank eines von einer Studentin der FH Coburg entwickelten architektonischen Konzepts baulicher Kern eines »Informations- und Dokumentationsortes Pottenstein« werden soll. Hierbei soll – irgendwie eingebettet in die allgegenwärtige Tourismusoption – eine Dauerausstellung die Genese des Außenlagers Pottenstein und die tragende Rolle des Hans Brand systematischer beleuchten. Auch in Pottenstein prägt jedoch weiterhin emotionale Befindlichkeit hinsichtlich des positiven Selbstverständnisses der heutigen Gemeinde den Kern der aktuellen Debatte.

All diese für sich nur örtlichen, vermeintlich kleinen, für manche gar sekundären Phänomene sind, so muss man sagen, ideale Vorlagen für didaktisch basierte schulische Erinnerung, da sie – jeweils für sich wie auch insgesamt – diverse Ansatzpunkte für moderne schulische Bildungsarbeit bieten. Was ließe sich aus alledem also für kompetenz- und problemorientierte, auf Exemplarisches zielende Erinnerungsarbeit nutzbar machen?

²⁷ Engelbrecht (2016a).

²⁸ Engelbrecht (1997); zur Aktualität Engelbrecht (2016b).

4 Perspektiven für die (außer-)schulische Arbeit

Kehren wir zunächst zur Ausgangslage unserer Darlegungen zurück und erinnern uns an die Problematik der Außenlager im Raum Landsberg-Kaufering. Ein hervorragendes Beispiel für konkrete Anwendung historischen Lernwissens hat schon vor Jahren eine engagierte Gruppe aus Landsberger Schülerinnen und Schüler geliefert. Unter Anleitung ihrer damaligen Geschichtslehrerin Barbara Fenner gelang es ihr, mit eigener archäologisch-historischer Dokumentationsarbeit nicht nur Spuren eines Außenlagers (das sog. ›Kaufering XI‹) freizulegen, sondern nach diversen Debatten mit Behörden und Pächtern sogar die Errichtung eines prominenten Gedenksteins vor Ort zu bewirken. Eine Dokumentation ihrer Forschungen ist seit jener Zeit zudem als Ausstellung in einer Bundeswehrkaserne, auf deren Areal sich der einzig fertig gestellte NS-Rüstungsbunker befindet, öffentlich zugänglich.²⁹ Wir erinnern uns an dieser Stelle bewusst an die Vorgaben des Lehrplans, denen gemäß Schülerinnen und Schüler »an der sie umgebenden Geschichtskultur aktiv teilhaben« sollen. Was zeigt dies wohl mehr als das?

Von Landsberg führt der Bogen erneut in fränkische Breiten. Denn auch hier wird man an der »sprechenden« Situation in Hersbruck/Happurg und Pottenstein schwerlich vorbei kommen. Beide Orte bieten in ihrer Erinnerungsstruktur derart heikle Dynamiken und offensichtliche Ungereimtheiten, dass kritische schulische Reflexion sie wohl kaum ignorieren könnte. Dazu der Hinweis: Es ist nicht Anliegen vorliegender Ausführungen, ausgereifte didaktische Konzepte schulischer Erinnerungsarbeit im Einzelnen vorzustellen – eher geht es um prägnante konkrete Phänomene, die gleichsam idealtypischer Taktgeber für problemorientiertes Arbeiten vor Ort werden können. Beginnen wir mit Hersbruck, wo bereits die heutige Bebauungssituation als solche kritisches Nachfragen provoziert, wurden dort doch im Dienste pragmatischer Alltags- und Freizeitgestaltung sämtliche authentische Gebäude und Anlagen des ehemaligen KZ-Areals im Laufe der Zeit abgerissen oder überbaut. Man beachte v. a. das neue, farblich aparte Finanzamt am historischen Standort der an sich denkmalgeschützten Kommandantur sowie – in nächster Nähe dazu – größere bauliche Anlagen für ein Thermalbad und einen Tennisplatz. Dazwischen, erst bei näherer Be-

²⁹ Vgl. dazu Fenner (1995); Fenner (2014a); Fenner (2014b).

trachtung sichtbar, verstreut an einem zentral gelegenen Parkplatz, findet sich mittlerweile die eine oder andere historische Themenstele der Stiftung Bayerische Gedenkstätten; am Rande des Areals zudem die vom italienischen Bildhauer und Ex-Häftling Vittore Bocchetta geschaffene Statue »Ohne Namen«, deren abseitige Lage in einem idyllisch anmutenden Park ebenfalls wohl nicht einem Zufall entspringt.³⁰ Schließlich lässt sich seit etwa Anfang 2016 Produkt aktueller Erinnerungsarbeit schlechthin ausmachen: ein Stahlkubus mit innenliegender historischer Dokumentation in Form biografischer Thementische und Hörstationen, in seiner Ausrichtung bewusst so gesetzter Teil einer direkten Sichtachse gen Happurger Stollenanlagen, ca. 5 km entfernt.



Abb. 3: Dokumentationsort Happurg in der Nähe einer Wohnsiedlung © L. Hain

Dort, am Rande der die KZ-Stollen bergenden Anhöhe und eines heute dynamisch wachsenden Wohngebiets, liegt das korrespondierende Ende besagter Sichtachse: eine baulich bewusst ganz anders gestaltete Erinnerungsplattform am Ausgang der sog. Hunnenschlucht, an deren oberem Kamm, nach steilem Fußmarsch, einer der authentischen Bunkereingänge zu erreichen ist; bezeichnend ist hier auch, dass besagte Plattform schon bei ihrer Planung massive, am Ende erfolglose Proteste der Anrainer heraufbeschworen hatte. Schließlich, fast dächte man an bewusst

³⁰ Zu Bocchetta im Überblick Schmidt (2004, 110 f.); zudem Bocchetta (2004).

Inszeniertes, erhebt sich in nächster Nähe ein heroisches Kriegerdenkmal zu Ehren gefallener Happerger Soldaten, der »Helden« beider Weltkriege, erst wenige Jahre zuvor errichtet, das im Übrigen keinerlei Disput im nahen Umfeld entfacht hatte.³¹

Ähnlich bizarr stellt sich die Lage in Pottenstein dar: Dort haben sich einschlägige Erinnerungsbemühungen jenseits massiven Verschweigens lange dem alles dominierenden Tourismusgebot gebeugt. Es finden sich seit den 1970er-Jahren zahlreiche Zeitungsberichte, die den problematischen Umgang mit diesem historischen Thema bzw. dessen Relativierung nachhaltig bezeugen. So trafen sich wiederholt Veteranen der sog. Karstwehrdivision (die sog. »grünen Jacken«) in Pottenstein, um sich dort an gemeinsame Wehrübungen in der bekanntlich von KZ-Häftlingen ausgeschachteten Teufelshöhle zu erinnern, ohne dass bis heute maßgebliche juristische Aufarbeitung des Hintergrunds erfolgt ist.³² Auch geht es hier um den Umgang mit Hans Brand, dessen Doppelrolle als anerkannter Höhlenforscher und SS-Mann (zudem mit Nahbeziehung zu seinem Duzfreund Himmler) bis heute sehr wenig aufgearbeitet ist: Eine nach ihm benannte Pottensteiner Straße (der ehemalige Dr.-Hans-Brand-Ring) wurde erst nach heftiger Debatte im Gemeinderat umbenannt. Eine am Eingang der Teufelshöhle für ihn angebrachte Ehrentafel – unter mysteriösen Umständen inzwischen verschwunden – preist ihn als verdienstvollen Forscher und »unermüdlischen Förderer des Fremdenverkehrs in der Fränkischen Schweiz«, ohne das mit ihm eng verbundene KZ-Thema mit einer einzigen Silbe zu erwähnen.³³

Mehr noch: Nach ebenfalls langer Debatte schuf die Stadt zwar eine Gedenktafel für die Opfer des Pottensteiner Lagers, nicht aber an prominenter Stelle (z. B. an der Höhle oder im Nahbereich des Stausees), sondern bewusst abseits, am örtlichen Friedhof.

³¹ Vgl. allgemein Pressemappe Dokumentationsort Hersbruck-Happurg 2016, zur Unterschriftenaktion der Happerger Anwohner, zusammenfassend Seitz (2014).

³² Vgl. dazu den Artikel »Wiedersehen gefeiert. Ein großes Treffen ehemaliger Karstjäger«, in: Nordbayerische Nachrichten (06.05.1975, 22); Artikel »Grüne Jacken«, in: Der Spiegel (16.09.1996); Engelbrecht (2007).

³³ Vgl. zu alledem Engelbrecht (2011, 135–144).



Abb. 4: Ort der Ehrentafel für Hans Brand am Eingang der Pottensteiner Teufelhöhle
© L. Hain

Typisch zeigt sich hier – laut pauschaler Inschrift – die Einpassung des örtlichen Terrors in den globalen Kontext von Krieg, der sämtliche »Opfer von Krieg und Gewaltherrschaft« nun gleichsetzt und den Häftlingen v. a. auch die mutmaßliche Hilfsbereitschaft Pottensteiner Bürger naiv gegenüberstellt.³⁴

³⁴ Fließtext: »Wir gedenken aller Menschen, denen durch Krieg und Gewaltherrschaft Unrecht an Leben, Leib und Besitz widerfahren ist. Von 1942–1945 wurden im Außenlager Pottenstein des KZ Flossenbürg mehrere hundert Häftlinge zur Zwangsarbeit verpflichtet. Der Mut und die Hilfsbereitschaft, die die Bevölkerung den Häftlingen entgegenbrachte, sollen Mahnung und Vorbild sein. Die Stadt Pottenstein«.



Abb. 5: Gedenktafel für die KZ-Opfer auf dem Friedhof Pottenstein © L. Hain

Was hat es überdies zu bedeuten, dass eine solche Inszenierung bewusst Teil eines rein christlich inspirierten Kreuzes ist? Entlarvend ist schließlich auch, dass auf dem Friedhof neuerdings eine weitere Gedenkstele steht, die diverse Ehrenbürger Pottensteins auflistet, unter ihnen auch den vormaligen, nach dem Krieg knapp 20 Jahre amtierenden Bürgermeister Dippold, dessen frühere Funktionen als SA-Scharführer und NSDAP-Ortsgruppenleiter bis heute ebenfalls nicht wirklich beleuchtet sind.³⁵ Für beide Orte könnte man weitere verstö-

³⁵ Vgl. dazu Engelbrecht (2015); Przybilla (2015); Artikel ›Aufregung im fränkischen Pottenstein. Kritik wegen Gedenkstele für Nazi-Funktionär‹, in: Abendzeitung (16.12.2015); Artikel ›Pottenstein verteidigt Ehrung für NSDAP-Funktionär‹, in: Die Welt (16.12.2015).

rende Details anfügen, doch sollte eines bereits klar geworden sein: Die historischen Ensembles in Hersbruck/Happurg und Pottenstein bieten diverse Ansatzpunkte für eine grundsätzliche Hinterfragung des Erinnerns an die NS-Zeit, dies v. a. in reflektiertem Gang durch die Jahrzehnte bis in die heutige Zeit: Was besagt all dies über das Selbstverständnis solcher Erinnerung, ihre sie bestimmenden Konstanten wie auch die darin enthaltenen Rückschläge sowie die noch ausstehenden Notwendigkeiten im Zeichen »richtiger« Rückschau? All dies sind Fragekontexte, die an den Kern kompetenzorientierter Wissensanwendung heranreichen, da sie komplexes Wissen über jene Zeit möglichst eng mit deren Aufarbeitung zu vereinen suchen. In diversen Archiven, v. a. der Zeitungen vor Ort, finden sich vielfach Berichte über die kontroverse Behandlung der Thematik, so dass gezieltes entdeckendes Lernen allein damit auf fruchtbaren Boden stieße. Nicht zu vergessen sind die – spätestens auf den zweiten Blick – vorhandenen Sachzeugnisse, die gerade in ihrer »Normalität« zum spannenden Konflikt »Aufarbeitung vs. Verdrängung« beredete Auskunft geben können.

Am Beispiel Pottenstein ließe sich im Übrigen auch das Phänomen des KZ-Außenlagers selbst idealtypisch befragen: Wie etwa ordnet sich das Pottensteiner Lager – mit vergleichsweise wenigen Häftlingen und vermeintlich untypischer Verbringung in ein einziges Gebäude (die oben genannte Magerscheune) im Herzen des Ortes – in die übliche Typologie von Außenlagern ein? Was genau besagt dies generell über Format und Selbstverständnis solcher Lager, deren Dimensionen zwischen der Abordnung Einzelner etwa für SS-Blumenzucht und enormen Lagerkomplexen wie bspw. Kaufering massiv variierten? Und: Wie etwa hängt dies zusammen mit dem bekannten Bemühen örtlicher Funktionsträger, die Existenz regulärer Lager just mit Hinweis auf jene geringen Dimensionen widerlegt zu wissen?

Mit Rückgriff auf Wolfgang Benz' Diktum streifen wir so auch die geläufige Behauptung, es habe sich bei alledem gar »nicht um ein KZ, sondern nur um ein Arbeitslager« gehandelt. Warum also, ließe sich resümieren, tun sich just kleinere Gemeinden mit ihrer eigenen Zeitgeschichte meist so schwer und warum ist es erst Jahrzehnte später möglich, eine konzertierte Erinnerung vor Ort in moderner Perspektive anzustoßen? Es handelt sich dabei um Fragen, die den Kern der Problematik von »Erinnerung« treffen, da sie letztlich auch den generellen Blick in die Schattenseiten von Menschsein öffnen. Hier jedoch schlummert

auch Mut Machendes für den schulischen Lernkontext: Schülerinnen und Schüler können mittels derartiger Aktivitäten hautnah erfahren, dass an den Anfängen historischer Aufarbeitung meist Initiativen Einzelner – u. a. auch Jugendlicher im Schulalter – stehen und so eine Art Startschuss für eine breitere kritische Befassung geben: Schulisches Handeln als Kern zivilgesellschaftlichen Engagements – was, wenn nicht solche Erkenntnis, kann Identifikation, wenn nicht gar echte Empathie schaffen?³⁶

Bei alledem können auch vielfältige Kompetenzen erworben und vertieft werden. Skizzieren wir am Beispiel der uns bekannten historischen Kernkompetenzen ein zumindest grobes Idealbild:³⁷

- Im Rahmen der Sachkompetenz, die auch kompetentes Fragen an die Geschichte umfasst, entwickelt sich bei Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit, die exemplarische Relevanz eines kleinen, lokal-regionalen Themas für das Verständnis des großen Ganzen des Themas Nationalsozialismus zu erkennen. Bereits das Entdecken einiger weniger Widersprüche des Themas »Außenlager« kann ein bezeichnendes Licht auf die fundamentale Bedeutung der Erinnerung an NS-Zeit und Holocaust für heutiges deutsches Selbstverständnis werfen, dies v. a. auch vor dem Hintergrund des bekanntlich nahen Endes primärer Zeitzeugenschaft.
- Methoden- und Urteilskompetenz erlangen Jugendliche u. a., wenn sie imstande sind, über entdeckendes Lernen ein fundiertes Sach- wie Werturteil über die Normalität des Grauens im damaligen Alltag zu fällen. Damit kann einem naiven Fortschrittsglauben fern vordergründiger Moral vorgebeugt und schlicht besser verstanden werden, unter welch enormen Zwängen Menschen vor und nach 1945 biswei-

³⁶ Es ist auffällig, dass diverse Forschungsaktivitäten zu lokalen bzw. regionalen NS-Vergangenheiten im Kontext schulischer Projekte angesiedelt waren: in Landsberg am Lech durch den Geschichtslehrer Anton Posset, der Anfang der 1980er-Jahre mit Schülerinnen und Schülern am nationalen Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten teilnahm, oder in Hersbruck durch den Schüler Gerd Vanselow, der etwa zur gleichen Zeit seine Furore machende schulische Facharbeit verfasste. Vgl. in diesem Zusammenhang auch Passau, wo die junge Gymnasiastin Anna Rosmus bei ihren Forschungen zur »braunen« Vergangenheit der Stadt ebenfalls auf massiven Widerstand örtlicher Funktionsträger in Stadtverwaltung, katholischer Kirche und Zeitungslandschaft (Passauer Neue Presse) stieß.

³⁷ Vgl. dazu etwa das Strukturmodell des Gymnasiums:
<http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/geschichte>.

len gestanden haben. Je »normaler« bzw. »selbstverständlicher« die Einbettung des realen Grauens in den Alltag damaliger Menschen ist, desto höher erscheint der nötige Grad an Sensibilität, wenn es um das Nachvollziehen individueller Motive geht.

- Narrative Kompetenz meint u. a. auch, die jeweilige Narration einer vorhandenen historischen »Meistererzählung« zu hinterfragen, d. h. am konkreten Ort in der Lage zu sein, v. a. die wechselvolle Geschichte der Erinnerung an die Zeit vor 1945 zu verstehen und den Zwängen und Notwendigkeiten ihrer jeweiligen Epoche zuzuordnen. Mithin kann an unserem Beispiel klar werden, dass die Befassung mit dem Nationalsozialismus inzwischen diverse neue Subtexte generiert, die ein bezeichnendes Licht auf die Frage der Wertigkeit des Themas im Gang der Generationen zu werfen vermag.
- All dies ermöglicht letztlich auch die Entstehung von Orientierungskompetenz, da die Jugendlichen ein fundiertes Verständnis für die Bedeutung des historischen Erbes für ihr eigenes Handeln entwickeln können. Dazu gehört es auch nachzuvollziehen, dass die von ihnen entdeckten Erinnerungsorte einem zunehmend fassbaren Spagat zwischen ritualisiertem Gedenk- und kognitivem Lernort unterliegen, um moderner politischer Bildung überhaupt gerecht werden zu können. Auch so wird das »Kleine« exemplarisch.

5 Lokal-/Regionalgeschichte und globaler Erinnerungsdiskurs. Kulturbezogene Perspektiven

Was nun sagt all dies für die Implementierung von Erinnerungskultur im Selbstverständnis historischen Lernens?

Der »exemplarische« Charakter des Themas »Erinnerung an KZ-Außenlager« ist evident: Zunächst spiegelt er sich darin, dass die aktuellen Lehrpläne die Befassung mit NS-Zeit und Holocaust deutlich breiter, d. h. offener und flexibler, aufgestellt haben. Inhaltlich, indem die gebotene Verpflichtung zum Besuch eines außerschulischen Erinnerungsortes inzwischen mehr als nur eine »traditionelle«, große KZ-Gedenkstätte (also Dachau und Flossenbürg) umfasst. Auch methodisch bietet dies neue Anlaufpunkte im lokalen wie regionalen Raum, da gerade dort vielfältige Formate einer »Geschichte vor Ort« generiert werden können.

Im Hinblick auf mögliche »Kompetenzen der Kulturererschließung für angehende Lehrkräfte« ergibt sich aus dem Exemplarischen des vermeintlich »Kleinen« ein realer Mehrwert: Gerade das vor Ort nicht gleich Evidente, das Verstörende am Umgang mit historischer »Erblast« fördert Motivation, im Idealfall Empathie. Mehrfache eigene Erfahrungen lehren dabei, dass reflektierte Besuche vor Ort oder auch projekt-förmige Arbeit am Thema großes Interesse bei Schülerinnen und Schülern wie Studierenden wecken können. »Ich hätte nie gedacht, dass so etwas hier überhaupt möglich war«, lautet ein vertrauter Kommentar, der einher geht mit Entschlossenheit der Betroffenen, das bis dato unbekannte Thema selbst auch an künftige Generationen weitergeben zu wollen. Übrigens auch bei jenem Uttinger Schüler (dem mit dem Nazi-bunker im Wald), der mittelfristig tatsächlich Geschichtslehrer geworden ist und sich seitdem bewusst historischem Lernen vor Ort verschrieben hat.

Welche »Antwort« hat eine so verstandene schulische Erinnerungskultur für die Ausbildung künftiger Lehrkräfte parat? Gemäß der aktuellen Dynamik des Faches, das – weit mehr als früher – die Omnipräsenz von Geschichte im Alltag betont, ist es wohl zwingendes Gebot der Stunde, das Thema Nationalsozialismus auch über neu definierte Formate in das kollektive Gedächtnis einzubringen. Dies zielt nicht mehr nur auf das bekannte, moralisch abstrakte »Niemals wieder!«, sondern eher auf die Frage, wie damit einem adäquaten Lebensweltbezug heutiger Jugendlicher wirksam Rechnung getragen werden könnte. Spätestens im bestehenden Angebot, sich auch mit solchen, auf den ersten Blick unscheinbaren Zeugnissen vor Ort nachdrücklicher zu befassen, wird deutlich, dass historisches Lernen zum Nationalsozialismus im 21. Jahrhundert tatsächlich einen neuen Weg einschlägt. Wie dies konkret aussehen könnte, zeigen bspw. kontinuierliche Aktivitäten des Paul-Pfzinger-Gymnasiums in Hersbruck: Bereits vor Jahren präsentierten dortige Schülerinnen und Schüler anlässlich einer Podiumsdiskussion in Nürnberg ein Modell, das sie maßstabsgetreu vom ehemaligen Lager gefertigt hatten; zudem haben sie inzwischen – u. a. nach ausführlicher Befragung von Experten und Zeitzeugen und in enger Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Rundfunk – ausgereifte thematische Audiostationen entwickelt, die zwischenzeitlich auch überregional prämiert worden

sind.³⁸ Hier korrespondiert empathisches Bedürfnis nach Erinnerung in vorbildlicher Weise mit dem Bestreben, der Öffentlichkeit maßgebliche Informationen zur Verfügung zu stellen.

Damit holt uns der »große« Erinnerungsdiskurs wieder ein. Tonangebend ist hier Volkhard Knigge, der im Nachdenken über eine »Zukunft der Erinnerung« unablässig mahnt, dass ein zu erstarren drohender »Erinnerungsimperativ« zwingend von historischem Lernen abzulösen sei:

»In Zeiten endender mündlicher Aussagen der Zeitzeugen wird es mutmaßlich nötig sein, auch neue, da und dort nicht unumstrittene Wege der historischen Erinnerung an die NS-Zeit zu gehen. [...] An die Stelle des leerlaufenden Erinnerungsimperativs tritt die Bildung reflektierten Geschichtsbewusstseins als Resultat begreifender wollender Auseinandersetzung sowohl mit Quellen und Überresten, als auch - an sie rückgekoppeltem - Durcharbeiten historischer Erinnerungen. Zukunft gewinnt Erinnerung nicht durch Erinnerungsübertragung, sondern durch ihre Erschließung als historische Quelle und als Lerngegenstand. Reflektiertem Geschichtsbewusstsein wird Erinnerung selbst historisch verstehens- und deutungsbedürftig.«³⁹

Knigges Plädoyer meint zunächst die zunehmende Universalisierung des Themas, die in der sog. Holocaust Education inzwischen deutlich Kontur erhält. Doch: Fände eine solche Tendenz zu Internationalität, die mehr oder minder zeitlose Konstanten des Erinnerns benennen will, nicht auch im Streben nach lokaler und regionaler Vertiefung ihre sinnvolle Ergänzung?

Mehr als 70 Jahre später ist die Frage legitim, welche Erinnerungen daran in unseren politisch-historischen Erinnerungshaushalt eingehen sollen. Dazu prägnant Christoph Cornelißen:

»Für Kinder, die etwa im Zeichen des Jugoslawienkriegs aufgewachsen sind, oder für die noch Jüngeren (schon gar nicht, wenn ihre Familien ursprünglich anderen Kulturkreisen entstammen) bildet der Zweite Weltkrieg nicht länger Teil des verpflichtenden kollektiven Generationengedächtnisses, sondern allenfalls noch ein Ereignis aus einer fernen Vergangenheit.«⁴⁰

Insofern steht das Thema Nationalsozialismus aktuell grundlegend auf dem Prüfstand. Mehr denn je kommt in »Zeiten endender mündlicher Aussagen der Zeitzeugen«⁴¹ somit v. a. den Gedenkstätten als »Zeugen

³⁸ Vgl. Gymnasium Hersbruck 2017. Prämiert wurden die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler mit dem Karl-Heinz-Hiersemann-Preis der mittelfränkischen SPD.

³⁹ Knigge (2010, 14).

⁴⁰ Cornelißen (2012).

⁴¹ Knigge (2010, 14).

nach den Zeugen«⁴² große Bedeutung zu. In Ergänzung kognitiver wie affektiver Elemente kann gerade die Befassung mit Erinnerungsarbeit vor Ort dem doppelten Aspekt der Aufarbeitung von Vergangenheit genügen: zum einen der notwendigen Beschäftigung mit jenem Grauen selbst, zum anderen auch der Bewusstwerdung von Härten und Problemen im Umgang mit eigener Geschichte. Hierfür eignen sich in besonderem Maße die Außenlager, da sie das Grundsätzliche des »Themas KZ«, das die Jugendlichen ansonsten nicht selten überfordert, auf deren Lebenswelt beziehen können.

»Die Außenlager, die heute in großer Zahl als Gedenkstätten fungieren, bieten somit einen guten Einblick in die Genese, den Bestand und die Auswirkungen des NS-Terror systems, das durch eine Verortung im Alltag der damaligen Bevölkerung und durch den lokalen Bezug an konkreten Beispielen gezeigt werden kann.«⁴³

Jene Lager waren nicht nur in ihrer Zeit gegenwärtig, sondern weckten im Nachgang immer dann Emotionen, wenn sich historisch Interessierte – auch Jugendliche – mit ihnen befassten. In einem solchen Zusammenspiel von früher und heute erhalten Schülerinnen und Schüler somit maßgeblichen Einblick in die fortwährende Aktualität deutscher Geschichte. Nochmals Wolfgang Benz formuliert den letzten relevanten Impuls für uns:

»Die öffentliche Erinnerung an die Zeit der Nazidiktatur ist ein wesentlicher Bestandteil unserer politischen Kultur. Sie besteht aus zahlreichen Ritualen, wie zum Beispiel Gedenktagen, an denen das ›Nie wieder!‹ beschworen wird. Das ist wichtig, bleibt aber weitgehend wirkungslos, wenn der Einzelne nicht lernt, sich zu erinnern. Wenn es keine individuelle Auseinandersetzung mit dem Grauen der Nazizeit gibt. Dazu sind vor allem Gedenkstätten notwendig, authentische Orte, an denen Historisches – Tat und Opfer, Verstricktsein und Teilhaben – anschaulich wird, an denen sich zeigt, was geschah.«⁴⁴

Vor diesem Hintergrund ist der hier beschriebene Weg des Spiegeln des Globalen am Lokal-Regionalen ein sehr bewusster: Will er doch am kleinen Beispiel vor Ort nachhaltig Exemplarisches benennen und in denjenigen, die sich ihm widmen, möglichst echte Empathie schaffen. Im Idealfall verschmelzen dabei historische Zeit und Zeit der Aufarbeitung und schaffen so ganz neue Zugriffe auf das Thema »Nationalsozialismus und Holocaust«, zumal Erinnerungsarbeit in der Vielfalt ihrer

⁴² Ahlheim u. a. (2004, 9).

⁴³ Hettinger (2004, 234).

⁴⁴ Benz (2016).

Perspektiven durchaus flexibel erweiterbar scheint. Man könnte so auch einem ganz pragmatischen Problem – dem vorhersehbaren Ansturm auf die zwei großen bayerischen KZ-Gedenkstätten als Folge von mutmaßlich mehr Pflichtbesuchen in der Zukunft⁴⁵ – recht gelassen entgegen sehen. Wenn denn Erinnerungsorte an Außenlagern ähnlich eindrückliche Optionen bieten, kann eine bewusste Reflexion über sie – ob am Ammersee, in Oberbayern, in Franken oder andernorts – historisches Lernen auf jeden Fall maßgeblich befördern. Zeitgemäßer schulischer Erinnerungsarbeit wäre mit Blick darauf zweifelsohne ein wertvoller Dienst erwiesen.

Literatur

- Ahlheim, Klaus u. a. (2004): Gedenkstättenfahrten. Handreichung für Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Assmann, Aleida (2012): Weltmeister im Erinnern? Über das Unbehagen an der deutschen Erinnerungskultur. In: vorgänge. Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik, 51 (2), 24–32. Verf. unter http://www.humanistische-union.de/nc/publikationen/vorgaenge/online_artikel/online_artikel_detail/browse/1/back/nachautoren/article/weltmeister-im-erinnern/ [15.03.2017].
- Assmann, Aleida (2016): Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention. 2. Aufl. München: Beck.
- Aufregung im fränkischen Pottenstein. Kritik wegen Gedenkstele für Nazi-Funktionär. In: Abendzeitung 16.12.2015. Verf. unter <http://www.abendzeitung-muenchen.de/inhalt.aufregung-im-fraenkischen-pottenstein-kritik-wegen-gedenkstele-fuer-nazi-funktionaer.be93ae67-67aa-4ba2-9660-8460f6ed52c6.html> [15.03.2017].
- Benz, Wolfgang (1999): Die Allgegenwart des Konzentrationslagers. Außenlager im nationalsozialistischen KZ-System. In: Verlag Dachauer Hefte, Bd. 15: KZ-Außenlager – Geschichte und Erinnerung, 3–16.
- Benz, Wolfgang (2016): Es braucht KZ-Gedenkstätten, um das Grauen zu spüren (vom 01.06.2016). In: Süddeutsche Zeitung. Verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/kultur/umgang-mit-dem-nationalsozialismus-es-braucht-kz-genkstaetten-um-das-grauen-spueren-1.3013327> [15.03.2017].
- Benz, Wolfgang; Distel, Barbara (2005–2009): Der Ort des Terrors. Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager. 9 Bände. München: Beck.

⁴⁵ Vgl. Stern (2016).

- Bocchetta, Vittore (2004): Jene fünf verdammten Jahre. Aus Verona in die Konzentrationslager Flossenbürg und Hersbruck. 2. Aufl. Lage: Jacobs.
- Cornelißen, Christoph (2012): Erinnerungskulturen. Version: 2.0 (vom 22.10.2012). In: Docupedia-Zeitgeschichte. Verf. unter http://docupedia.de/zg/cornelissen_erinnerungskulturen_v2_de_2012; DOI: <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.265.v2> [15.03.2017].
- Denzler, Erwin (1983): Irgendwo versteckt im Wald (vom 04.11.1983). Fast vergessen: KZ Hersbruck. In: Die ZEIT 45, 15. Verf. unter www.zeit.de/1983/45/irgendwo-versteckt-im-wald [15.03.2017].
- Egger, Günther; Egger, Elke (2001): Der Landkreis Mühldorf a. Inn im Nationalsozialismus. Berlin: Rhombos-Verlag.
- Engelbrecht, Peter (2016a): Auf den Spuren der KZ-Außenlager (vom 28.12.2016). In: Nordbayerischer Kurier. Verf. unter http://www.nordbayerischer-kurier.de/nachrichten/auf-den-spuren-der-kz-aussenlager_540736 [15.03.2017].
- Engelbrecht, Peter (2016b): Konzept für früheres KZ-Außenlager (vom 07.09.2016). In: Nordbayerischer Kurier. Verf. unter http://www.nordbayerischer-kurier.de/nachrichten/konzept-fur-fruheres-kz-aussenlager_510044 [15.03.2017].
- Engelbrecht, Peter (2015): Pottenstein ehrt Nazi-Bürgermeister (vom 09.12.2015). In: Nordbayerischer Kurier. Verf. unter <http://www.sueddeutsche.de/bayern/oberfranken-pottenstein-wuerdigt-nazi-auf-neuer-stele-1.2776566> [15.03.2017].
- Engelbrecht, Peter (2007): SS-Massaker bleibt ungesühnt (vom 24./25.03.2007). In: Nordbayerischer Kurier.
- Engelbrecht, Peter (1997): Touristenidylle und KZ-Grauen. Vergangenheitsbewältigung in Pottenstein. Bayreuth: Rabenstein.
- Erl, Astrid (2011): Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Faul, Gerhard (2003): Sklavenarbeiter für den Endsieg. KZ Hersbruck und das Rüstungsprojekt Dogger. Hersbruck: Dokumentationsstätte KZ Hersbruck.
- Fenner, Barbara (1995): Es konnte überall geschehen. Landsbergs schwierige Zeitgeschichte. Landsberg a. L.: Selbstverlag.
- Fenner, Barbara (2014a): Aus der Geschichte lernen. Emotionen, Geschichtsbewusstsein und die Themenzentrierte Interaktion (TZI) am Beispiel des KZ-Außenlagers Kaufering/Landsberg. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Fenner, Barbara (2014b): Landsbergs schwierige Zeitgeschichte. Hofstetten: B. Fenner.

- Freyberger, Bert (2005): Niemals wieder! Zeitgeschichte und schulische Gedenkarbeit. In: Schondorfer Wege 1984-2005. Festschrift zum 100. Jubiläum des Landheims. Bd. 2, hg. v. Rolf Mantler, 122–128. Schondorf am Ammersee: Stiftung Landheim.
- Freyberger, Bert (2004): Rezension zu Hermann Kriegl: Adolf Hitlers »treueste Stadt«. Landsberg am Lech 1933-1945. In: Kreisbote 5, 18.
- Bert Freyberger (2003): Zeitgeschichtliche Arbeit am KZ-Außenlager Utting am Ammersee. Schondorf am Ammersee: Selbstverlag.
- Freyberger, Bert (2001): Zwischen gestern und morgen. Die Außenlager des Konzentrationslagers Dachau im Raum Landsberg-Kaufering. Schondorf: Selbstverlag.
- Ganor, Solly (1997): Das andere Leben. Kindheit im Holocaust. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Grüne Jacken (vom 16.09.1996). In: Der Spiegel. Verfügbar unter www.spiegel.de/spiegel/print/d-9092674.html [15.03.2017].
- Herbert, Ulrich; Orth, Karin; Dieckmann, Christoph (2002): Die nationalsozialistischen Konzentrationslager – Entwicklung und Struktur. 2 Bände. 2. Aufl. Göttingen: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Hettinger, Annette (2004): Täter, Opfer - und vor allem Zuschauer. Möglichkeiten und Notwendigkeiten der pädagogischen Arbeit zur nationalsozialistischen Vergangenheit in Gedenkstätten. In: Verstehen und Vermitteln [= Armin Reese zum 65. Geburtstag], hg. v. Uwe Uffelmann; Manfred Seidenfuß, 223–241. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Hockerts, Hans Günter (2002): Zugänge zur Zeitgeschichte. Primärerfahrung, Erinnerungskultur, Geschichtswissenschaft. In: Verletztes Gedächtnis. Erinnerungskultur und Zeitgeschichte im Konflikt, hg. v. Konrad H. Jarausch; Martin Sabrow, 39–73. Frankfurt a. M. und New York: Campus-Verlag.
- Knigge, Volkhard (2010): Zur Zukunft der Erinnerung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 25/26, 10–16.
- Kriegl, Hermann (2003): Adolf Hitlers »treueste Stadt«. Landsberg am Lech 1933-1945. Nürnberg: Tümmels.
- Linstädt, Sebastian (2016): KZ-Stollen in Happurg: Hier bröckelt NS-Geschichte (vom 23.09.2016). In: Nordbayern. Verf. unter <http://www.nordbayern.de/region/hersbruck/kz-stollen-in-happurg-hier-brockelt-nsgeschichte-1.5507072> [15.03.2017].
- Luchterhand, Elmer (1981): Das KZ in der Kleinstadt. Erinnerungen einer Gemeinde an den unsystematischen Völkermord. In: Die Reihen fast geschlossen. Beiträge zur Geschichte des Alltags unterm Nationalsozialismus, hg. v. Detlev Peukert; Jürgen Reulecke, 435–454. Wuppertal: Hammer.

- Müller, Peter (2012): Rüstungswahn und menschliches Leid – Bewältigung und Erinnerung. Das Bunkergelände im Mühlendorfer Hart. Mühlendorf: Geschichtsverein Heimatbund Mühlendorf a. I.
- Pottenstein verteidigt Ehrung für NSDAP-Funktionär (vom 16.12.2015). In: Die Welt. Verf. unter <https://www.welt.de/regionales/bayern/article150014209/Pottenstein-verteidigt-Ehrung-fuer-NSDAP-Funktionaer.html> [15.03.2017].
- Pressemappe zur Eröffnung des Dokumentationsortes Hersbruck/Happurg (Jan. 2016). Verfügbar unter www.stiftung-bayerische-gedenkstaetten.de/de/service/pressemitteilungen/pressemitteilungen-2016/pressemappe-zur-eroeffnung-des-dokumentationsortes-hersbruck-happurg-am-25-01-2016/at_download/file [15.03.2017].
- Przybilla, Olaf (2015): Pottenstein würdigt Nazi auf neuer Stele (vom 10.12.2015). In: Süddeutsche Zeitung. Verf. unter <http://www.sueddeutsche.de/bayern/oberfranken-pottenstein-wuerdigt-nazi-auf-neuer-stele-1.2776566> [15.03.2017].
- Raim, Edith (1991): Die Dachauer KZ-Außenkommandos Kaufering und Mühlendorf. Rüstungsbauten und Zwangsarbeit im letzten Kriegsjahr 1944/45. Landsberg a. L.: Neumeier.
- Schalm, Sabine (2009): Überleben durch Arbeit? Außenkommandos und Außenlager des KZ Dachau 1933-45. Berlin: Metropol.
- Schmidt, Alexander (2004): Das KZ-Außenlager Hersbruck. Zur Geschichte des größten Außenlagers des KZ Flossenbürg in Bayern. In: Dachauer Hefte, Bd. 20: Das Ende der Konzentrationslager, 99–111.
- Schmidt, Alexander (2000): Das KZ-Außenlager Hersbruck und seine Wahrnehmung in der Region Nürnberg nach 1945. In: Spuren des Nationalsozialismus. Gedenkstättenarbeit in Bayern, hg. v. Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, 150–162. München: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit.
- Schmidt, Alexander (1999): Eine unauffällige Geschichte. KZ-Außenlager in der Region Nürnberg. In: Dachauer Hefte, Bd. 15: KZ-Außenlager – Geschichte und Erinnerung, 153–173.
- Seitz, David (2014): Happurger sammeln Unterschriften gegen KZ-Gedenkstätte (vom 13.03.2014). In: Nordbayern. Verf. unter <http://www.nordbayern.de/region/hersbruck/happurger-sammeln-unterschriften-gegen-kz-gedenkstaette-1.3516183?rssPage=SGVyc2JydWNr> [15.03.2017].
- Stern, Henry (2016): Ein KZ-Besuch als Pflichtaufgabe? (vom 08.12.2016). In: Mainpost. Verfügbar unter <https://www.mainpost.de/ueberregional/bayern/Bildungsarbeit-Gedenkstaetten-KZ-Gedenkstaetten-Landtage-der-deutschen-Bundeslaender;art16683,9433159> [15.03.2017].

- Vanselow, Gerd (1985): Das Konzentrationslager Hersbruck. In: Die Kriegsjahre in Deutschland 1939 bis 1945, hg. v. Dieter Galinski; Wolf Schmidt, 235–250. Hamburg: Erziehung und Wissenschaft.
- Vanselow, Gerd (1983): KZ Hersbruck. Größtes Außenlager von Flossenbürg. Krakau: Verlag der polnischen Pfadfinder.
- Wachsmann, Nikolaus (2016): KL. Die Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager. München: Siedler.
- Wagner, Jens-Christian (2005): Unveröffentlichtes Gutachten zum Konzeptpapier »Gedenkort Doggerstollen« der Dokumentationsstätte KZ Hersbruck e.V.
- Wiedersehen gefeiert. Ein großes Treffen ehemaliger Karstjäger. In: Nordbayerische Nachrichten 06.05.1975, 22.
- BR: Auszeichnung für Audioguide KZ Hersbruck vom 26.07.2013: <http://www.br.de/unternehmen/inhalt/bildungsprojekte/audioguide-kz-hersbruck102.html> [15.03.2017].
- Gymnasium Hersbruck (2017): Paul-Pfinzing-Gymnasium. Audio-Guides KZ-Außenlager Hersbruck. Verfügbar unter <http://www.gymnasium-hersbruck.de/node/57> [15.03.2017].

Bildkompetenz im Klassenzimmer

Welchen Beitrag kann die Kunstgeschichte leisten?

Anna Elisabeth Albrecht und Stephan Albrecht

Auf einer Tagung in Florenz im Mai 2009 riefen französische und italienische Kunsthistoriker dazu auf, Kunstgeschichte als eigenständiges Fach in den schulischen Lehrplan der europäischen Mitgliedsländer aufzunehmen. Dieser sogenannte »*Florentiner Appell*« wurde vom Verband Deutscher Kunsthistoriker nicht nur begrüßt, sondern auch entsprechend unterstützt.¹ Die Erinnerung an das gemeinsame kulturelle Erbe Europas steht im Zentrum der florentinischen Forderung.

»Ein schulischer Kunstgeschichtsunterricht in den Ländern der Gemeinschaft würde allen Einwohnern ermöglichen, den Geist einer künstlerischen Gemeinschaft zu verstehen, der Europa seit mehr als drei Jahrtausenden vereint. Kunstwerke – von der Moschee von Cordoba bis zu den Wasserturm-Fotos der Bechers – liefern in historischer Perspektive die beste Einführung in Religionen, gegenseitige geistige Inspirationsprozesse und Zivilisationen, die die Geschichte des Kontinents geprägt haben.«²

Kunstgeschichte als Schulfach?³ Das ist in einigen europäischen Ländern Wirklichkeit, in der deutschen Schullandschaft steht Kunstgeschichte als Lehrfach nicht auf dem Bildungsplan. Vielmehr teilen sich hierzulande künstlerische Gestaltung und das Nachdenken darüber die wenigen Schulstunden im gemeinsamen Unterrichtsfach Kunst. Dabei liegt der Schwerpunkt in der Lehrpraxis wohl mehr auf der Produktion

¹ Vgl. die Stellungnahme und den Aufruf zur Unterstützung vom Vorsitzenden des Verbands Deutscher Kunsthistoriker Georg Satzinger zum Thema (Satzinger (2009)).

² Deutsches Nationalkomitee für Denkmalschutz: http://www.dnk.de/archiv/n2413?no_de_id=2399&from_node=2413&beitrag_id=149 [29.05.2017].

³ Mehr Kunstgeschichte in den Schulen! Das fordert die Dortmunder Professorin Barbara Welzel in einem Interview in der Art (März 2015): <http://www.art-magazin.de/szene/8697-rtkl-kunstunterricht-debatte-mehr-kunstgeschichte-den-schulen> [20.06.2017]; <http://www.bdk-online.info/blog/2015/03/24/kunstgeschichte-in-der-kunstpaedagogik/#more-5911> [26.06.2017].

als auf der Reflexion von Kunst. Das spiegelt sowohl die Lehrerausbildung als auch – in logischer Konsequenz – die Umsetzung im Schulalltag. Dem entgegen steht, dass die deutsche Lehrbuchliteratur eine deutliche Vorliebe für den kunsthistorischen »Bilder- und Bildungskanon« zeigt, für kunsthistorische Fragestellungen und Methoden.⁴ Kunstgeschichte und Kunstpädagogik: Wie gehen diese beiden Fachdisziplinen in der Schulpraxis zusammen? Dazu einige Überlegungen aus kunsthistorischer Sicht, die während der gemeinsamen Arbeit von Kunsthistorikerinnen und Kunsthistorikern sowie Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen an dem Lehrbuch »Buchners Kompendium Kunst« entstanden sind.⁵

Immerfort ist von ihr die Rede – von der Bilderflut. Tatsächlich flimmern jede Sekunde Hunderttausende von Bildern über die Bildschirme von Smartphones, Tablets und Computern: eine bunte, aufregende Welt, in der man schnell die Orientierung verlieren kann. Denn diese Bilder halten das Gehirn laufend auf Trab: Wahrnehmen, Auswählen, Ablegen. Das sind die äußeren Bilder. Hinzu kommen die Bilder, die jedes Gehirn vorhält, im persönlichen oder im kulturellen Gedächtnis bewahrt und erinnert, und die Bilder, die jeder imaginiert: Zusammen bilden sie die inneren Bilder. Diese äußeren und inneren Bilder kommunizieren miteinander. Sie vernetzen sich und produzieren wieder neue Bilder, ein komplexer Prozess. Das Denken, Arbeiten und Handeln in und mit Bildern hat im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts eine Bedeutungsverschiebung vom Wort zum Bild hervorgerufen. Mit anderen Worten; seitdem beeinflusst das Bild den menschlichen Alltag in einem Maß wie nie zuvor. Das hat die Wissenschaft, die sich seit den 80er Jahren in den unterschiedlichsten Fachdisziplinen mit der Beobachtung und Erkundung dieser Prozesse um die Bilderzeugung, Wahrnehmung und Produktion auseinandergesetzt hat, längst erkannt. Es war der deutsche Kunsthistoriker und Philosoph Gottfried Boehm, der dieser Entwicklung 1994 mit dem Begriff des *Iconic Turn*⁶ einen Namen gegeben hat.

In diesem Zusammenhang hat sich auch das klassische Arbeitsfeld der Kunstgeschichte als das Bild-Fach schlechthin, gewandelt. Hier

⁴ Busse (2014).

⁵ Heckes und Albrecht (2016).

⁶ Boehm (1994).

dreht sich seitdem die Auseinandersetzung nicht mehr nur um das zwei – oder dreidimensionale Bild, sondern auch vermehrt um das elektronische und digitale Bild, um das, was Werbung und Film an bewegten Bildern hervorbringen. Bilder produzieren Bilder!

Aber nicht nur in der Wissenschaft, auch in der Schule hat sich der Umgang mit dem Medium Bild stark verändert. Hier hat das Bild zwar nach wie vor seinen festen Platz als Illustration, als Dokumentation und in der Filmvorführung, aber es hat sich in einigen Bereichen wie den Geschichts- oder Biologiebüchern das Verhältnis von Text und Bildmenge und -größe zugunsten der Abbildungen verschoben. Man muss nur ein Schulbuch der 1970er Jahre mit einem Schulbuch der 2010er Jahre vergleichen. Das Bild hat heute vielfältige Funktion, es dient als Illustration, als Gesprächsanlass, als Assoziation, als Begegnung usw. Gleichzeitig ist ein neues Format hinzugekommen, in dem das Bild wiederum eine große Rolle spielt: die digitale Lernplattform. Mit einem Klick hat man Zugriff auf den grenzenlosen Bilderschatz des Netzes. Bilder produzieren Bilder: Fluch oder Segen? Zwar sind die Schülerinnen und Schüler den Umgang mit Bildern seit frühester Kindheit gewohnt, aber auch entsprechend früh wird von ihnen selbst der Einsatz von Bildern in der Schule erwartet. Ab der Grundschule etwa werden die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert, Plakate zu bestimmten Themen zu erstellen. In der weiterführenden Schule wird erwartet, dass ein Referat mit einer digitalen Bildpräsentation einher geht. Aber, so vielfältig der Einsatzbereich von Bildern in der Schule auch ist, wird der Umgang mit dem (digitalen) Bild auch entsprechend vorbereitet, begleitet und beurteilt? Sind sich die Schülerinnen und Schüler im Klaren über die Möglichkeiten und Grenzen des informativen Gehalts eines Bildes? Wissen sie um Inhalte, den emotionalen Charakter und seine wirkmächtigen Eigenschaften? Kurzum, so selbstverständlich die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen an der Schule gelehrt und gelernt werden, wie verhält es sich mit der Kulturtechnik des Bildverstehens? Ist diese Technik im Lehrplan vorgesehen?

Was ist die Aufgabe der Schule und was haben Kunst und Kunstgeschichte damit zu tun? Die Schule als öffentliche Einrichtung hat die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler auf das Leben in ihrer Gesellschaft vorzubereiten: zum Nutzen der Persönlichkeit, der Gemeinschaft und der Wirtschaft im Sinne der allgemeinen Bildung und Berufsvorbereitung. Dazu werden bestimmte Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertig-

keiten benötigt, sogenannte Kompetenzen, die nicht nur als Fachkenntnisse, sondern vor allem als anwendbares Wissen an der Schule gelehrt und gelernt werden sollen.⁷ Als man in Reaktion auf die PISA Ergebnisse im Jahr 2003 die Unterrichtsfächer Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache im mittleren Schulabschluss zu Kernfächern erklärte und mit entsprechenden Bildungsstandards⁸ fundamentierte, argumentierte man, dass Lesen, Schreiben und Rechnen zu den grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten gehörten, die für eine Teilhabe an der gegenwärtigen und zukünftigen Welt notwendig seien. Bildverstehen gehörte erstaunlicherweise nicht dazu. Dass der reflektierte Umgang mit dem Bild aber genauso zum modernen Weltverständnis gehört und seinen Platz im schulischen Fächerkanon haben sollte, dazu forderten erst die deutschen Kunstpädagogen im Zuge der Etablierung neuer, bundesweiter Bildungsstandards nachdrücklich auf. Klassischerweise gehört die Auseinandersetzung mit dem Bild in das Unterrichtsfach Kunst. So waren es auch die Kunstpädagogen, die den Diskurs um die komplexen Inhalte der sogenannten *Bildkompetenz* geführt haben und immer noch führen. Man bildete einen Arbeitskreis aus dem Fachverband (BDK) und legte im April 2008 ein Papier vor, das die Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss im Fachbereich Kunst vorstellte.⁹ Eingang wird formuliert:

»Bilder verstehen, mit Bildern kommunizieren, verschiedene bildliche Darstellungsformen beherrschen und auch Imagination und Kreativität entfalten, sind Voraussetzungen für die Orientierung in einer zunehmend von Bildern geprägten Welt und die Teilhabe am kulturellen Leben sowie auch als Vorbereitung einer beruflichen Ausbildung.«¹⁰

Besonders unter den Stichworten »Orientierungswissen in der heutigen bildgeprägten Welt«, »Kulturelle Teilhabe durch eine Auseinandersetzung mit dem kulturellen Erbe« und »Bereicherung der Lebensgestaltung durch die Erfahrung von sinnlichem Genuss« wird die herausragende Rolle, die das

⁷ Bos, Wendt und Holt (2009, 410ff).

⁸ Die KMK ist verantwortlich für die bundesweite Formulierung von Bildungsstandards (2003/2004/2012) in den verschiedenen Fächern und Schulformen. Gleichzeitig legt sie die Kompetenzen fest, die die Schülerinnen und Schüler in den entsprechenden Jahrgangsstufen erreicht haben sollten.

⁹ BDK (2008, 2–4).

¹⁰ BDK (2008, 2).

Bildverstehen in der modernen Gesellschaft spielt, deutlich. Dazu braucht es eine Unterweisung in Bildkompetenz.¹¹

Geht man nach den Formulierungen des BDK, dann wird Bildkompetenz praktisch und theoretisch gelehrt und gelernt.¹² Auf der einen Seite werden Bilder produziert. Dazu zählt alles, was den künstlerischen Werkprozess anbelangt. Angefangen bei der Arbeitsorganisation und der Kenntnis von unterschiedlichen Techniken, über die Idee und ihre kreative Umsetzung, das Experimentieren, Präsentieren von Bildern und das Kommunizieren von und mit Bildern. Auf der anderen Seite wird über das Bild nachgedacht. Hierbei geht es um die komplexen reflektiven und rezeptiven Prozesse rund um das Bildverstehen, die auch die Wahrnehmung von Bildern einschließt. Diese beiden Formen der Annäherung an das Bild wirken zusammen und bilden unter dem Stichwort »Bildkompetenz« die Grundlagen des Unterrichtsfachs Kunst an deutschen Schulen.

Und nun kommt die Kunstgeschichte ins Spiel: Denn überall dort, wo über das Bild gesprochen wird, wo es beschrieben und analysiert wird, wo es in einen historischen Kontext gestellt und bewertet wird, greift die Kunstpädagogik traditionell auf das methodische Instrumentarium der Kunstgeschichte zurück.¹³ Um auf die Ausgangsfrage der Überlegungen in diesem Aufsatz zurückzukommen: Welchen Beitrag kann die Kunstgeschichte in einem Lehrbuch leisten?

Im Schulunterricht werden Bilder in der Regel auf zwei unterschiedliche Weisen eingesetzt. Entweder steht das Bild als Kunstwerk im Mittelpunkt einer Interpretation, oder das Bild dient der vertiefenden Illustration eines zumeist historischen Sachverhalts. Besonders der Geschichtsunterricht, aber auch andere, zum Beispiel landeskundliche Fächer, greifen vielfach auf Bilder zurück, um einem Sachtext größere Einprägsamkeit, zusätzliche Evidenz oder höhere Attraktivität zu verleihen. Ein altes Missverständnis steht der Bildbetrachtung aber entgegen: Seit den berühmten Briefen Gregors des Großen (um 540–604) von 599 hält sich hartnäckig die Vorstellung, Bilder seien die geeignete »Lektü-

¹¹ Die Forderungen und Inhalte des Begriffs Bildkompetenz sind komplex, vgl. zum aktuellen Stand der Diskussion die Beiträge im Sammelband Bildkompetenz, in: Bering und Niehoff (2013, 35–40).

¹² Preuss (2014, 4–11).

¹³ Vorwiegend auf das ikonografische und ikonologische Erklärungsmodell von Panofsky (1955).

re« für die Analphabeten. Bereits der Kirchenvater hatte dabei die pädagogische Eignung der Bilder hervorgehoben: »Die Malerei wird in den Kirchen verwendet, damit die Analphabeten wenigstens, wenn sie auf die Wände schauen, das lesen, was sie in den Codices nicht zu entziffern in der Lage sind« (Epistulae, IX,209: CCL 140A, 1714).¹⁴

Während das Lesen von Texten als intellektuelle Leistung mühsam erlernt werden muss – so könnte man Gregors Gedanken weiterspinnen – ist das Sehen dem Menschen also angeboren, damit unmittelbar sinnlich erfahrbar und deshalb auch selbsterklärend? Ganz im Gegenteil: Bilder bedürfen unter allen Umständen einer Erklärung. Tatsächlich ist es vom Sehen der Bilder bis zum Verstehen der Bilder ein weiter Schritt, der ebenso erlernt werden muss, wie das Lesen und Schreiben von Texten oder das Lösen einer Mathematikaufgabe: Bildverstehen ist eine Kulturtechnik!

Das verdeutlicht der folgende Vergleich eines zeitgenössischen Fotos aus dem Internet (Abb. 1) mit der Skulptur des David (1501–1504) von Michelangelo in Florenz (Abb. 2). In beiden Fällen handelt es sich um die Darstellung nackter Menschen vor einem Regierungsgebäude: Hier steht ein junges Paar vor dem Berliner Reichstag, dort ein Jüngling vor dem historischen Rathaus von Florenz. Was auf den ersten Blick ähnlich erscheint, nackte Menschen vor Regierungsgebäuden, könnte nach der inhaltlichen Aussage kaum gegensätzlicher sein. Während Michelangelos biblischer Held in seiner idealen antikischen Nacktheit, Tugendhaftigkeit, Selbstbewusstsein und Selbstverständnis des toskanischen Stadtstaates repräsentiert, bringt das nackte Paar vor dem Berliner Reichstag subversiv seinen Widerstand gegen die Macht der Banken und Großkonzerne, gegen die staatliche Entscheidung zu mehr Sparmaßnahmen (Occupy-Bewegung) zum Ausdruck. Nacktheit als Bestätigung eines Ideals oder Nacktheit als Übertretung einer Schamgrenze. Nacktheit mal staatstragend-affirmativ, Nacktheit mal als offene Kritik an der Staatsgewalt. Der Betrachter der beiden Bilder erkennt also zunächst das Vergleichbare an den Figuren und ihren Situationen, aber ohne Hintergrundwissen wird er den ursprünglichen Sinngehalt der Bilder über die reine Form und ihre Wahrnehmung hinaus nicht erfassen.

¹⁴ Die Literatur zu diesem Thema ist kaum noch zu überschauen. Einen guten Überblick bietet immer noch Duggan (1989, 227–251), und Duggan (1990, 138–153). Ruffer (2014, 437).

sen können. Erst die Kenntnis des historischen Kontexts ist der Schlüssel zum tieferen Verständnis der beiden Bildinhalte. Die Identifikation des Dargestellten erfordert also ein bestimmtes Maß an historischem Wissen. Ohne Kontextualisierung bleibt der Zugang zum Bild ein ahistorisches Vergnügen.¹⁵



Abb. 1: Zeitgenössisches Foto aus dem Internet; dargestellt sind nackte Menschen vor dem Reichstagsgebäude in Berlin

Wenn es also um die Vermittlung der reflektiven Bildkompetenz im Schulunterricht geht, beruht diese auf zwei Säulen: Erstens auf der »*Betrachtung der Form*« im Sinne einer sprachlich strukturierten Beschreibung mit anschließender »*Analyse der künstlerischen Mittel*« und zweitens auf der »*Bildinterpretation*«, die mit unterschiedlichen Fragen unter Heranziehung von zum Beispiel auch schriftlichen Quellen den historischen Kontext des Kunstwerks zu ermitteln versucht.

¹⁵ Crary (1996).

Bleibt man bei dem oben genannten Bildbeispiel, so wird die »formale Betrachtung« und »künstlerische Analyse« aus einem Vergleich zusätzliche Informationen gewinnen: Betrachterperspektive, Standmotive, bis hin zu der Haltung der Köpfe, dem Spiel der Gliedmaßen und Muskeln, die auf einer kalkulierten Inszenierung des Künstlers und Autors beruhen. Bei der elaborierten Renaissanceskulptur Michelangelos ebenso wie bei dem scheinbar zufällig eingefangenen Moment des Fotografen.



Abb. 2: Skulptur des David (1501–1504) von Michelangelo in Florenz

Diese formale Untersuchung lässt sich direkt am Bild ohne zusätzliches historisches Wissen durchführen. Es handelt sich um eine Kompetenz, die auf der Erfahrung der etablierten kunsthistorischen Bildbetrachtung

beruht, deren Kriterien prinzipiell offen sind. Dabei kann die Orientierung an einem erprobten Fragenkanon vor allem der Anfängerin und dem Anfänger eine gute Hilfestellung bieten, besonders wenn es sich um das Verfassen der Bildbeschreibung handelt, die als Grundlage jeder formalen wie künstlerischen Bildanalyse vorausgehen muss. Tatsächlich stellt die präzise strukturierte Bildbeschreibung meist die erste große Hürde dar, der sich die Schülerinnen und Schüler bei der formalen Analyse eines Bildes gegenübersehen. Was sie hier leisten müssen, ist der Wechsel von einem Medium ins andere. Wie übersetze ich das Bild ins Wort? Wie strukturiere ich meine ersten Wahrnehmungen? Schwieriger wird es bei der kontextbezogenen Bildinterpretation, denn sie benötigt tatsächlich ein zusätzliches Wissen, das in der erforderlichen Tiefe einen großen Rechercheaufwand erfordert. Es liegt in der Natur der Sache, dass der knapp bemessene Unterricht diese beiden Bereiche nur in unterschiedlicher Intensität verfolgen kann.

»Kompendium Kunst«

Zu den entscheidenden reflektiven Bildkompetenzen gehören auch die Fragen: Welche Evidenz hat das Bild? Wie weit darf eine inhaltliche Auslegung durch formale Betrachtungen gehen? Welche Erkenntnisse darf ich von einer reinen Formanalyse erwarten? Wo muss ich meine Deutung mit zusätzlichem Wissen stützen, um Allgemeingültigkeit beanspruchen zu können? Wie sehr unterliegt meine Interpretation der eigenen Historizität? Mit anderen Worten: Wo liegt die Grenze zwischen Befundanalyse und Interpretation?

Bei den Vorüberlegungen zur Konzeption des »Kompendiums Kunst« ging es darum, die Möglichkeiten und Grenzen der kunsthistorischen Interpretation darzustellen und für den Unterricht nutzbar zu machen. Dabei haben ganz praktische Überlegungen eine Rolle gespielt. Der reflektive Umgang mit dem Bild ist an deutschen Schulen Bestandteil des Kunstunterrichts, vereinzelt auch in anderen Fächern. In allen Fällen steht hierfür aber nur ein sehr geringes Zeitbudget zur Verfügung. Dem trägt das im Buchner Verlag entwickelte Schulbuch »Kompendium Kunst« in konzeptioneller und sprachlicher Hinsicht Rechnung. Das Buch ist auf Allgemeinverständlichkeit angelegt. Fachtermini werden nur verwendet und erklärt, wenn sie für das Verständnis unver-

zichtbar sind (z. B. bei der Architekturanalyse), Fremdworte sind weitgehend vermieden worden.

Die Struktur des Buches ist geprägt von der oben beschriebenen methodischen Trennung der Formanalyse von der kunsthistorischen Interpretation. Darüber hinaus sind die jeweiligen Teile durch ihre Essaystruktur auf die zeitlichen Möglichkeiten einer Unterrichtseinheit zugeschnitten.

Der Bereich der Formanalyse tritt im »Kompendium Kunst« als »Werkstatt« auf. Das soll zum Ausdruck bringen, dass hier der nahsichtige Blick auf das Kunstwerk, sozusagen über die Schulter des Künstlers hinweg, im Vordergrund steht. Die »Werkstatt« bietet exemplarische Analysen in den Bereichen der Malerei, der Plastik und der Architektur. Der Malerei wurde hierbei besonders viel Platz eingeräumt, indem jeweils ein klassisches Bild einem modernen Beispiel gegenübergestellt ist. Den Auftakt jeder Werkstattseite geht eine beispielhafte Beschreibung voraus, die prägnant die Umsetzung des Seherlebnisses in Sprache vorstellt. Die folgenden Seiten sind schematisch angelegt: Sie stellen in grafischer Form Möglichkeiten und Perspektiven der formalen Analyse und deren Interpretationspotential vor.

Die einzelnen Werkanalysen tauchen unter der Überschrift »Wie« auf (Abb. 3). Sie geben der Leserin und dem Leser Vorschläge an die Hand, die es ermöglichen, die formale Gestaltung zu erschließen und zu verbalisieren. Bei den Beispielen der Malerei stehen die Kategorien Farbe, Licht, Linie und Komposition im Vordergrund. Sie werden ergänzt durch haptisch-materielle Qualitäten und verschiedene Beobachtungen zu den Bildoberflächen. Im Zentrum jeder Seite steht das Bild. Pfeile und Legenden weisen farblich differenziert auf wesentliche Beobachtungen hin. Während die Werkanalyse sich darauf beschränkt, Beobachtungen zu benennen, steht bei der folgenden Doppelseite zur Werkinterpretation die Frage des »Warum« im Mittelpunkt (Abb. 4). Generell sind die Seiten von Werkanalyse und Werkinterpretation grafisch gleich aufgebaut und farblich aufeinander bezogen. Dadurch können die Leserinnen und Leser verfolgen, wie eine Beobachtung in eine erste Interpretation eingebracht werden kann. Die Interpretation bleibt hier jedoch ganz auf die Elemente der Malerei beschränkt. Sie arbeitet heraus, welche Effekte der Einsatz der beobachteten künstlerischen Mittel erzeugt (z. B. der Raumeindruck durch Fluchtlinien). Es handelt sich noch nicht um eine inhaltliche Deutung.

Die zentrale und eigenständige Stellung der »Werkstatt« am Anfang des Buches verdeutlicht auch ihren propädeutischen Charakter. Sie ist die Grundlage für alle weiteren Betrachtungen und kann weitgehend unabhängig von dem übrigen Unterrichtsmaterial zur Übung der Werkbetrachtung eingesetzt werden. Die hier erworbenen Kompetenzen lassen sich prinzipiell auf alle Beispiele im »Kompendium Kunst« anwenden und übertragen.

Den umfangreichsten Teil des Buches nimmt die anschließende kunsthistorische Betrachtung ein. Dieser Abschnitt besteht aus Essays, die chronologisch geordnet zu größeren Blöcken zusammengefasst sind: Antike, Mittelalter, Renaissance, Barock, 19. Jahrhundert, 20. Jahrhundert, 21. Jahrhundert. Jedem Block ist ein übergreifender Text vorangestellt, der die jeweiligen Epochenspezifika herausarbeitet, aber auch kritisch hinterfragt. Hier werden Bezüge innerhalb der folgenden Essays unter einer leitenden Fragestellung hergestellt.

Ganz bewusst wurde bei dieser Struktur des »Kompendiums Kunst« die Entscheidung für eine exemplarische Herangehensweise gefällt, so wie sie in der Essaystruktur zum Ausdruck kommt. Ausschlaggebend dafür waren ein wissenschaftstheoretischer und ein unterrichtspraktischer Grund. Nach dem Ende der Stilgeschichte¹⁶ trägt diese Einteilung der Einsicht Rechnung, dass die Kunstgeschichte nicht unter einem einheitlichen Narrativ zu beschreiben ist. Die Essaystruktur bringt vielmehr das weite Spektrum an Methoden und Fragestellungen zum Ausdruck, die die Erforschung der Kunst in den letzten Jahrzehnten geprägt hat. Gleichzeitig betont sie in ihrer chronologischen Ordnung den historischen Aspekt. So präsentiert sich die Geschichte der Kunst nicht als zwangsläufiges Produkt einer kulturellen Entwicklung, sondern als Erzählung von Widersprüchen, Parallelen und Ungleichheiten, die nicht unabhängig von der Kategorie Zeit zu verstehen sind.

Zugleich orientieren sich die Essays als kleinste Grundeinheiten des »Kompendiums Kunst« direkt am Schulalltag: Auf einer oder zwei Doppelseiten angelegt, sind sie so konzipiert, dass sie jeweils als Unterrichtseinheit für eine Einzel- oder Doppelstunde verwendet werden können. Folgerichtig ist jeder Essay so geschrieben, dass er eigenständig und ohne die Lektüre anderer Texte verständlich ist. Verweise dienen wahlweise der methodischen und/oder der inhaltlichen Vertiefung.

¹⁶ Belting (1995).

Alle Essays folgen im Prinzip einer gleichen Struktur: Jede der einzelnen Darstellungen stellt jeweils ein Kunstwerk in den Mittelpunkt. Weitere Vergleichsbeispiele dienen einerseits dazu, den Blick für die Besonderheiten zu schärfen, andererseits erlauben sie Abstraktionen zu allgemeineren Positionen. So soll eine erste Urteilsfähigkeit herausgebildet werden. Charakteristische Leitfragen der einzelnen Epochen werden durchgängig in den Essays thematisiert und miteinander vernetzt. Damit verzichtet das »Kompodium Kunst« auf jede Form von enzyklopädischer Darstellung, gewinnt dafür aber an inhaltlicher Tiefe und methodischer Schärfe am Objekt. Der Fließtext wird ergänzt durch thematische Exkurse zu grundlegenden kunsthistorischen Fragen.

Am Ende jedes Artikels stehen Aufgaben, die nach den Kriterien des kompetenzorientierten Unterrichts den Stoff vertiefen. Praktische Anregungen helfen, größere Beziehungen herzustellen, und regen zum Wissenstransfer an. Mit ihren ganz unterschiedlichen Fragestellungen tragen die einzelnen Essays bereits zu einer Methodenkompetenz bei, wie sie in vielen Lehrplänen gefordert wird.

Generell ist die Vermittlung von Methodenkompetenz im vorliegenden Fall der Kunstgeschichte als Teildisziplin des Kunstunterrichts jedoch eine heikle und schwierige Aufgabe. Kunstdidaktiker und Kunsthistoriker verwenden vielfach die gleichen Begriffe, meinen jedoch unterschiedliche Inhalte.¹⁷ Zudem lassen sich viele der jüngeren kunsthistorischen Methoden kaum im Unterricht anwenden, weil die dafür erforderlichen Wissensvoraussetzungen nicht vorhanden sind. Kein Wunder also, dass die Methoden im Kunstunterricht zumeist immer noch auf der Stilgeschichte Wölfflins und der Ikonologie Warburgs und Panofskys basieren, wissenschaftliche Vorgehensweisen, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelt wurden.

Es kann nicht die Aufgabe eines Schulbuchs sein, hier neue Standards zu setzen. Das »Kompodium Kunst« begegnet diesem Problem wiederum exemplarisch. Am Ende jedes Epochenblocks stellt es unter der Überschrift »Aufgaben und Methoden« eine Fragestellung vor, die entweder »praktisch-rezeptiv« oder »wissenschaftlich« vorgeht (Abb. 5). Realistisch gesehen sind jedoch der Methodendiskussion im kunsthisto-

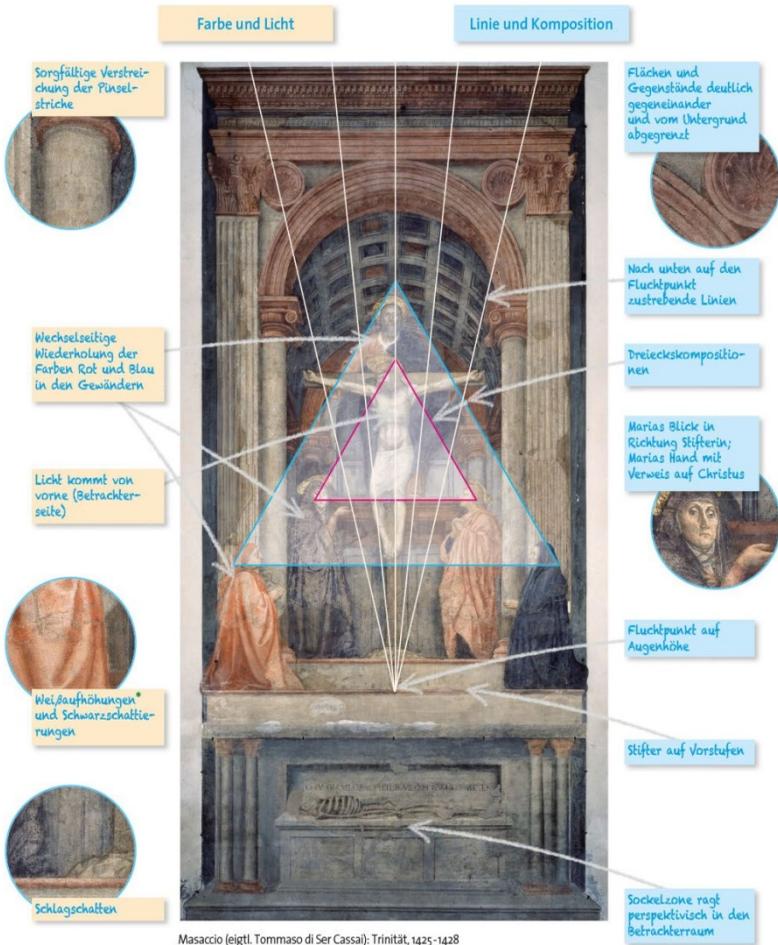
¹⁷ Das mag daran liegen, dass es sowohl bei der Herstellung als auch bei der Betrachtung eines Kunstwerks genauso viele inhaltliche Überschneidungen wie grundsätzliche Unterschiede gibt. Ein gemeinsamer Weg wäre hier wünschenswert und sicher für alle Seiten profitabel.

rischen Schulunterricht enge Grenzen gesetzt. Es macht kaum Sinn, in den wenigen Einheiten zur Kunstgeschichte, die im schulischen Kunstunterricht verbleiben, ohne wissenschaftstheoretische Grundlagen über Positionen des akademischen Fachs mehr zu spekulieren als zu reflektieren.

Fazit

Im Sinne der bedeutenden Rolle, die das Bild in der modernen Gesellschaft spielt, ist eine feste Verankerung der Bildkompetenz im Schulcurriculum wünschenswert. Hierfür ist nicht zwingend ein neues Schulfach erforderlich. Generell ist das Bild im Fach Kunst gut aufgehoben. Um die Bildkompetenz qualifiziert ausbilden zu können, müssen dabei jedoch zwei Grundvoraussetzungen erfüllt sein: Zum einen ist mehr Zeit im Unterricht erforderlich, um das Bildverstehen auf ein gesichertes theoretisches Fundament setzen zu können. Soll dies nicht zulasten der praktisch-künstlerischen Ausbildung gehen, ist eine Erhöhung des Lehrdeputats unerlässlich. Zum anderen müsste zukünftig der kunsthistorisch-bildtheoretische Anteil an der Lehrerbildung erhöht werden, damit der wissenschaftlich-kritische Umgang mit dem Bild kompetent vermittelt werden könnte. Mit anderen Worten: Kunstdidaktiker und Kunsthistoriker müssten die Ausbildung von Bildkompetenz zu ihrer gemeinsamen Sache machen.

Malerei: Werkanalyse *Wie?*



Masaccio (eigtl. Tommaso di Ser Cassa): Trinität, 1425-1428

Malerei: Werkanalyse *Wie?*

12 / 13 Betrachten und verstehen

Abb. 3: Beispiel für eine Werkanalyse zum Aspekt »Wie?« in Heckes/Albrecht 2016, 12.

Malerei: Werkinterpretation *Warum?*

Die **Werkinterpretation** bezieht sich unmittelbar auf die vorangegangene **Werkanalyse**.

Farbe und Licht

Linie und Komposition

Sorgfältige Verstreichung der Püselstriche → Steigerung der illusionistischen Wirkung

Wechselseitige Wiederholung der Farben Rot und Blau in den Gewändern → Akzentuierung der Zusammengehörigkeit der Figurengruppe um Christus sowie der Beteiligung am Geschehen

Licht kommt von vorne (Betrachterseite) → Christus wird hervorgehoben

Weiaufhungen* und Schwarzsattierungen → bewegt und fließend erscheinende Gewänder

Schlagschatten → erzeugt Raumwirkung

Flächen und Gegenstände deutlich gegeneinander und vom Untergrund abgegrenzt → **klare Erkennbarkeit des Dargestellten**

Nach unten auf den **Fluchtpunkt** zutrebende Linien → **Tiefenraum**

Dreieckskompositionen → **Zuordnung der Personen zueinander**

Marias Blicke in Richtung Stifterin; Marias Hand mit Verweis auf Christus → **Vermittlungsprozess: Stifterin > Maria > Christus und Stifter > Johannes > Christus**

Fluchtpunkt auf Augenhöhe → **Einbeziehen des Betrachters**

Stifter auf Vorstufen → **Schnittstelle** zwischen irdischer und himmlischer Sphere

Sockelzone ragt perspektivisch in den Betrachterraum → **hierarchischer Verweis** auf irdische und himmlische Sphere

Masaccio (eigtl. Tommaso di Ser Cassai): Trinität, 1425-1428

Malerei: Werkinterpretation *Warum?*

14 / 15 Betrachten und verstehen

Abb. 4: Beispiel für eine Werkanalyse zum Aspekt »Warum?« in Heckes/Albrecht 2016, 14.

Literatur

- Bering, Kunibert; Niehoff, Rolf (2013): Bildkompetenz – eine kunstdidaktische Perspektive [= Artificium Schriften Kunst und Kunstvermittlung 48], Oberhausen: Athena.
- BDK Mitteilungen (= Fachzeitschrift des BDK Fachverband für Kunstpädagogik) 3, 2008, S. 2-4.
- Boehm, Gottfried (1994): Was ist ein Bild? München: Fink.
- Bos, Wilfried; Heike Wendt; Holt, Nils van der (2010): Kompetenzmessung im Fach Kunst. Herausforderungen und Perspektiven. In: Orientierung: Kunstpädagogik. Bundeskongress der Kunstpädagogik Oktober 2009 [= Artificium Schriften zur Kunst und Kunstvermittlung 35], hg. v. Kunibert Bering; Clemens Höxter; Rolf Niehoff, 407–429. Oberhausen: Athena.
- Busse, Klaus-Peter (2014): Kunst unterrichten. Oberhausen: Athena.
- Belting, Hans (1995): Das Ende der Kunstgeschichte. Eine Revision nach zehn Jahren. München: Beck.
- Crary, Jonathan (1996): Techniken des Betrachters: Sehen und Moderne im 19. Jahrhundert. Aus dem Amerikanischen von Anne Vonderstein. Dresden: Verlag der Kunst.
- Danicke, Sandra (31.03.2015): Mehr Kunstgeschichte in den Schulen! [Interview mit der Professorin Barbara Welzel]. In: Art. Das Kunstmagazin. Verfügbar unter <http://www.art-magazin.de/szene/8697-rtkl-kunstunterricht-debatte-mehr-kunstgeschichte-den-schulen> [20.06.2017].
- Duggan, Lawrence G. (1989): Was Art really the »Book of the illiterate?«. In: Word and Image, (5), 227–251.
- Duggan, Lawrence G. (1990): Was Art really the »Book of the illiterate?«. In: Word and Image, (6), 138–153. Fachverband für Kunstpädagogik (22. März 2015): Kunstgeschichte in der Kunstpädagogik.
- Erklärung der Hauptversammlung des BDK e.V. Verfügbar unter <http://www.bdk-online.info/blog/2015/03/24/kunstgeschichte-in-der-kunst-paedagogik/#more-5911> [26.06.2017].
- Heckes, Katja; Albrecht, Stephan (2016): Buchners Compendium Kunst. Von der Antike bis zur Gegenwart. Bamberg: C.C. Buchner.
- Panofsky, Erwin (1955): Meaning in the Visual Arts. New York: Doubleday.
- Preuss, Rudolf (2014): Das Erbe annehmen. Kunst- und Kulturgeschichte im Kunstunterricht. In: Kunst und Unterricht. Kulturelles Erbe, 388 (387), 4–11.
- Rüffer, Jens (2014): Werkprozess – Wahrnehmung – Interpretation. Studien zur mittelalterlichen Gestaltungspraxis und zur Methodik ihrer Erschließung

am Beispiel baugebundener Skulptur. Berlin: Lukas Verlag für Kunst- und Geistesgeschichte.

Satzinger, Georg (2009): Florentiner Appell zum kunsthistorischen Schulunterricht in Europa (vom 15.07.2009). Verfügbar unter http://www.kunsthistoriker.org/florentiner_appell.html [29.05.2017]; http://www.dnk.de/archiv/n2413?node_id=2399&from_node=2413&beitrag_id=149 [29.05.2017].

Kultur, kulturelle Bildung und Kulturthema »Essen«

Ein Beispiel aus der UNESCO-Welterbe-Stadt Bamberg¹

Adrianna Hlukhovych

*»Daher geht großen Umbrüchen,
selbst im Bereich der Wissenschaft,
immer eine gewisse vorbereitende
Karnevalisierung des Bewußtseins voraus.«²*

*»Reges Leben herrscht
in den Mauern der gar freundlichen Stadt;
alter, strenger Glaube unter den braven Bürgern;
hohe Kultur unter den Kohlköpfen,
Rüben, Bohnen und Schoten.«³*

1 Kultur und Kulturbegriffe

Der Soziologe und Kulturwissenschaftler Andreas Reckwitz differenziert vier Arten von Kulturbegriffen: Zum einen spricht er vom *normativen* Kulturbegriff, der »Kultur« im Sinne einer menschlichen Lebensweise zu umschreiben« sucht, diese Lebensweise bewertet, als »letztlich für »jedermann« erstrebenswerte Lebensform«⁴ festlegt und einen universalen, der bürgerlichen Kultur entsprechenden »Maßstab des Kultivierten und des Nichtkultivierten« voraussetzt.⁵ Ansgar Nünning resümiert eine solche Kulturauffassung folgendermaßen:

¹ Ich danke herzlich Sabine Vogt und Konstantin Lindner für die engagierte und bereichernde Lektüre dieses Beitrags sowie für die wertvollen Kommentare und Ergänzungen.

² Bachtin (1987, 101).

³ Frege (1846, 225).

⁴ Reckwitz (2004, 4).

⁵ Reckwitz (2004, 5).

»Der normative (d. h. wertende und vorschreibende) Kulturbegriff beruht auf einer wertenden Gegenüberstellung bzw. einer Auszeichnung bestimmter ästhetischer Phänomene, Objekte und Praktiken, die in einer Gesellschaft hochgeschätzt und durch Traditionsbildung bewahrt werden. Eine restriktive und normative Definition des Begriffs grenzt diesen auf eine überhöhte ›Hochkultur‹, d. h. einen Kanon ästhetischer Werke und ›großer‹ Künstler ein, während die Alltags-, Massen- und Populärkulturen ausgegrenzt werden.«⁶

Des Weiteren sondert Reckwitz den *totalitätsorientierten*, entuniversalisierten und historisierten Kulturbegriff ab, der »spezifische Lebensformen einzelner Kollektive in der Geschichte« meint und konsequenterweise im Plural gebraucht wird. Hier »ist es die ›unvergleichliche‹ Individualität eines Kollektivs, die prämiert wird und die den jeweiligen normativen Maßstab in sich trägt.« »Kulturen als Lebensformen« werden somit »an einzelne ›Kollektivsubjekte‹ – Völker, Ethnien, Nationen, Kulturkreise« gekoppelt.⁷ Die Vielfalt der Kulturen und Lebensweisen ist somit gewährleistet, doch »für das einzelne Kollektiv (oder gar das einzelne Individuum) sind diese keineswegs austauschbar oder kombinierbar, vielmehr erscheint eine bestimmte Lebensweise idealerweise nach innen homogen und nach außen geschlossen«⁸.

Der *differenztheoretische* Kulturbegriff arbeitet, wie der normative, mit »einer radikalen Einschränkung« »und bezieht sich [...] auf das ganze Feld der Kunst, der Bildung, der Wissenschaft und sonstiger intellektueller Aktivitäten: auf ein sozial ausdifferenziertes Teilsystem der modernen Gesellschaft, das sich auf intellektuelle und ästhetische Weltdeutungen spezialisiert.« Im Gegensatz zum *normativen* Ansatz handelt es sich hier nicht mehr um die Interpretation von Kunst und Wissenschaft als Hochkultur, sondern »als ein spezialisiertes soziales System, das zum Bestand der modernen Gesellschaft bestimmte funktionale Leistungen erbringt«⁹: Dies ist ein funktionalistisch umgedeuteter Kulturbegriff.

Den drei oben erwähnten Auffassungen von Kultur stellt Andreas Reckwitz schließlich den *bedeutungsorientierten* Kulturbegriff gegenüber, der auf dem theoretischen Argument basiert, dass Kulturen und Verhaltenskomplexe »vor dem Hintergrund von symbolischen Ordnungen, von spezifischen Formen der Weltinterpretation entstehen, reproduziert werden und sich verändern«. Diese »Sinn- und Unterscheidungssysteme

⁶ Nünning (2009).

⁷ Reckwitz (2004, 5).

⁸ Reckwitz (2004, 6).

⁹ Reckwitz (2004, 6).

me« stellen »in ihrer spezifischen Form einer ›symbolischen Organisation der Wirklichkeit‹ den notwendigen handlungskonstitutiven Hintergrund aller sozialen Praktiken« dar und »machen die Ebene der ›Kultur‹ aus«. Die Welt kann nicht anders erfahren werden, »als dadurch, dass ihr fortwährend und meist implizit Bedeutungen verliehen werden; sie ist zwangsläufig ›Bedeutungswelt‹«. ¹⁰ Ansgar Nünning expliziert:

»Einer solchen Begriffsbestimmung zufolge sind nicht nur materiale (z. B. künstlerische) Ausdrucksformen zum Bereich der Kultur zu zählen, sondern auch die sozialen Institutionen und mentalen Dispositionen, die die Hervorbringung solcher Artefakte überhaupt erst ermöglichen. Ein solcher semiotischer Kulturbegriff trägt somit der Einsicht Rechnung, dass Kulturen nicht nur eine materiale Seite – die ›Kulturgüter‹ einer Nation – haben, sondern auch eine soziale und mentale Dimension.« ¹¹

In den Geistes- und Kulturwissenschaften ist der bedeutungsorientierte Kulturbegriff heutzutage vorherrschend. Insbesondere im Kontext der kulturellen Bildung spricht man oft – vereinfachend – von einem *weiten* und einem *engen* Kulturbegriff. ¹² Der *weite* Kulturbegriff steht dem bedeutungsorientierten Verständnis von Kultur nahe. Er geht über die ›Hochkultur‹, intellektuelle und ästhetische Leistungen wie kulturelle Kollektivsubjekte hinaus und impliziert sowohl materielle und immaterielle Kulturgüter und Alltagsphänomene – Kultur ist alles, was vom Menschen geschaffen wird – als auch die Metareflexion über die Wandelbarkeit und Machbarkeit von Kultur(en). Der *enge*, eher *normative*, Kulturbegriff greift vorwiegend auf künstlerische Praktiken und ästhetische Erfahrungen zurück. Und obwohl der Kulturpädagoge Leopold Klepacki von der historischen Wandelbarkeit, der Pluralität und der Kontingenz von Kultur und Bildung sowie von der permanenten Notwendigkeit »einer Bestimmung und Verortung der Begriffe ›Kultur‹ und ›Bildung‹« ¹³ spricht, beherrscht der *normative* Kulturbegriff den bildungstheoretischen Diskurs immer noch.

Die folgenden Darlegungen stellen den Versuch einer Reflexion dar, was Kultur im *weiten* Sinne ist und warum ein solches Kulturverständnis für eine *ganzheitliche, holistische* (kulturelle) Bildung wichtig ist. Meine Überlegungen vollziehe ich am Beispiel eines scheinbar sehr alltäglichen und – Roland Barthes zufolge – oft nicht wahrgenommenen

¹⁰ Reckwitz (2004, 7).

¹¹ Nünning (2009).

¹² Vgl. Scheunpflug, Franz und Stadler-Altman (2012, 99).

¹³ Klepacki (2012, 25).

sowie für die (Bildungs-)Forschung mitunter »peinlich[en]«¹⁴ Themas: Essen und Nahrung. Ich werde die kulturellen Codes und symbolischen Ordnungen, *materielle* wie *immaterielle*, *mentale* Dispositionen des Essens und der Nahrungsgewohnheiten explizieren sowie anhand dieser Thematik darlegen, wie unabwendbar und sich gegenseitig bereichernd die ›niedereren‹ und die ›hohen‹ Kulturpraktiken sowie *alltägliche*, *sinnliche* und *intellektuelle* Erkenntnisse und Zugangsweisen interagieren. Denn bereits Pierre Bourdieu forderte in »Den feinen Unterschieden«, »jene sakrale Schranke niederzureißen, die legitime Kultur zu einer separaten Sphäre werden läßt, um zu jenen intelligiblen Beziehungen vorzudringen, die scheinbar isolierten ›Optionen‹ für Musik und Küche, Malerei und Sport, Literatur und Frisur, zu einer Einheit fügen.«¹⁵ Er betonte, dass

»[e]in umfassendes Verständnis des kulturellen Konsums [...] erst dann gewährleistet [ist], wenn ›Kultur‹ im eingeschränkten und normativen Sinn von ›Bildung‹ dem globaleren, ethnologischen Begriff von ›Kultur‹ eingefügt und noch der raffinierteste Geschmack für erlesene Objekte wieder mit dem elementaren Schmecken von Zunge und Gaumen verknüpft wird.«¹⁶

Meine Ausführungen beginne ich mit einem Exkurs in die neuere Geschichte und Ästhetik des Geschmacksinns, der vom Thema Essen nicht zu trennen ist: Dessen Marginalisierung vermag die Geringschätzung der *sinnlichen* Erkenntnis als etwas ›Niederem‹, u. a. im Bildungsbereich, zu erklären. Nach einem kurzen Abriss der Forschungsaspekte des Kulturthemas Essen greife ich das Beispiel der UNESCO-Welterbe-Stadt Bamberg auf, um darzulegen, wie hier eine *ganzheitliche* Auffassung des Themas Essen, des kulturellen Erbes bzw. der *materiellen* und *immateriellen* Kultur an den Tag gelegt wird. Nach Reflexionen zum kulinarischen Tourismus im Allgemeinen leite ich zum (Kultur-)Thema Essen im Bildungsbereich über, skizziere Errungenschaften und Desiderate in diesem Bereich und schließe mit Voraussetzungen und Vorarbeiten, die ein gutes Gelingen einer *holistischen*, *intellektuellen* wie *sinnlichen*, also einer *humanen* Bildung – beispielhaft auf dem Gebiet der Gastrosophie – versprechen.

¹⁴ Barthes (1982, 66).

¹⁵ Bourdieu (2014, 26).

¹⁶ Bourdieu (2014, 17).

2 Der Geschmackssinn und das Kulturthema Essen

Die Geschichte des Geschmackssinnes wird in der neueren philosophisch-ästhetischen Tradition hauptsächlich als seine Verdrängung und Marginalisierung geschrieben. Dies geschieht aufgrund der Aufstellung einer Rangskala zwischen *höheren*, edlen, *intellektuellen*, *objektiven* Sinnen – wie Sehsinn und Gehör – und *niederen*, *körperlichen*, »animalischen«, *subjektiven* Sinnen, wie Geschmack und Geruch. Im Zuge der Verdrängung und der Distanzierung vom »Niederen«, *Materiell-Körperlichen* etablieren sich die Verfahren der Sublimierung in Bezug auf das Essen bzw. den Geschmack. So erfolgt in neuerer Zeit, insbesondere in der Aufklärung, eine bemerkenswert extreme Polarisierung des Begriffs des Geschmacks, eine Trennung vom *ästhetischen* und *sinnlichen* Geschmack:

»Der Mensch richtet sich an der Urteilskraft aus und weniger an seiner sinnlichen Erfahrung. Der philosophische Geschmack, der in der ästhetischen Sublimierung erst die Höhe der Kunst erblickt, erhebt sich über das Vulgäre der Wunscherfüllung und des Begehrens.«¹⁷

Diese Disziplinierung des *Sinnlichen* wird zum zentralen Wendepunkt in der Zivilisierung des Essens und des Geschmacks – insbesondere in der Spätaufklärung

»erscheint er nur noch als sublimierter, von unmittelbarer Wunscherfüllung abgepalten. Mit dieser Trennung von höherem Geschmack und dem Vulgären ist in der Aufklärung zugleich die Trennung von höheren (Sehen, Hören und Tasten) und niederen (Schmecken und Riechen) Sinnen verbunden«¹⁸.

Dem Geschmackssinn wird der *Erkenntniswert* abgesprochen. »Die Triebe, der Körper insgesamt werden zunehmend tabuiert. Geruchs- und Geschmackssinn gelten als etwas Tierisches und werden deshalb eingeschränkt, das Auge dagegen aufgewertet.«¹⁹ Im Laufe der Geschichte – insbesondere durch das Dazwischenschalten von Institutionen und durch die Reflexion auf das Schöne – etablieren sich weitere Verfahren der Sublimierung des Essens und des Geschmacks – zum Beispiel durch die Ästhetisierung der Präsentation des Essens, durch die ästhetische Inszenierung der Esshandlung selbst oder aber durch die semiotische Spannung zwischen dem Geschmack und der Sprache bzw. zwischen dem Essen und dem das Thema Essen behandelnden, gesell-

¹⁷ Kleinspehn (1996, 278).

¹⁸ Kleinspehn (1996, 278 f).

¹⁹ Kleinspehn (1996, 272).

schaftlich oder kulturell codierten Text.²⁰ Dieses, dem Thema Essen inhärente Spannungsverhältnis zwischen *Sinnlichem* und *Intellektuellem*, ›*Niederem*‹ und ›*Hohem*‹, *Natur und Kultur*, *Barbarischem* und *Zivilisiertem* durchzieht relevante kulturwissenschaftliche Schriften:

Am Beispiel des Rohen und des Gekochten und der Transformation des Essens aus den Bereichen der *Natur* und *Kultur* heraus und in diese Bereiche hinein demonstriert Claude Lévi-Strauss sein strukturalistisches Modell des kulinarischen Dreiecks.²¹ Aus semiologischer Sicht interpretiert Roland Barthes die Nahrung als ein Zeichen- und »Kommunikationssystem, ein[en] Vorrat an Bildern, ein Regelwerk des Gebrauchs, des Reagierens und des Sich-Verhaltens«²², als einen Signifikanten »der Welt«²³, ein ›Protokoll‹²⁴. Norbert Elias stellt die Erfindung und Etablierung von Tischsitten in den Kontext des Zivilisationsprozesses und der Stiftung von Gemeinschaft.²⁵ Und Georg Simmel betont die sozialisierende Kraft der Mahlzeit und ihre »Überwindung des bloßen Naturalismus des Essens«.²⁶

Die Trennung zwischen den ›höheren‹ und den ›niedereren‹ Sinnen schlägt sich auf die Auffassung von der ›hohen‹ und ›niedereren‹ Kultur sowie auf die Konzepte kultureller Bildung nieder. Mit der Brechung dieser Spaltung ändern sich die Wahrnehmung des Geschmacks und die Haltung gegenüber dem (Kultur-)Thema Essen gleichermaßen. Eines der signifikantesten Wahrzeichen dieser Wahrnehmungsänderungen der Gegenwart ist die Wiederbelebung des Begriffs *Gastrosophie*²⁷ und der Beginn der gastrosophischen Wende in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts. Kurz darauf entstehen wissenschaftliche Konzepte

²⁰ Vgl. Kleinspehn (1996, 263).

²¹ Vgl. die Interaktion des Rohen, des Gekochten und des Verfaulten im kulinarischen Dreieck in: Lévi-Strauss (1972, 1–24).

²² Barthes (1982, 67).

²³ Barthes (1982, 70).

²⁴ Barthes (1982, 73).

²⁵ Vgl. Elias (1995).

²⁶ Simmel (1957, 250).

²⁷ Gastrosophie als Wissenschaft und Disziplin versteht sich als »Zusammenwirken aller wissenschaftlichen Fächer [...], die sich auf Ernährung und deren Kultur beziehen und sich damit beschäftigen; von den Naturwissenschaften über die Kultur- und Geisteswissenschaften bis hin zur Theologie. Dies betrifft alle Aspekte von ›Ernährung‹: von Produktion über Verarbeitung und Distribution bis hin zum Konsum; von der ›materiellen‹, der technischen Seite bis hin zur mentalen, zu Prägungen, Werten, Vor- und Einstellungen in verschiedenen Epochen und Gesellschaften, also in den diversen ›Lebenswelten‹« (Gastrosophie, in: Kolmer (2011, 118)).

zur gastrosophischen Forschung und Kulturwissenschaft des Essens, u. a. im deutschsprachigen Raum.²⁸ Der interdisziplinäre Ansatz in der Erforschung gastrosophischer Fragestellungen hat sich mittlerweile etabliert; ohne Anknüpfung an kulturwissenschaftliche Schlüsselkonzepte und -themen, wie u. a. Identität, Alterität, Gedächtnis, Körper, Gender, Raum, Medien, Macht, sind gastrosophische Forschungen (wie auch die *Food Studies*) nicht mehr zu denken. Die Einheit von *Hoch- und Alltagskultur* sowie von *Körper und Geist* ist im Selbstverständnis einer solchen (Er-)Forschung prägend.

3 UNESCO-Weltkulturerbe – ein Beispiel aus der Stadt Bamberg

Dass eine solche Einheit der ›hohen‹ und ›niedereren‹ Kulturpraktiken unabdingbar ist und wie das Thema Essen kulturell bzw. mental codiert werden kann, will ich an einem Beispiel aus dem Bereich der Kulturpolitik und des Tourismus veranschaulichen – paradigmatisch am Beispiel der UNESCO-Welterbe-Stadt Bamberg: Die Altstadt von Bamberg wurde 1993 aufgrund ihrer Modellhaftigkeit in die Liste des UNESCO-Welterbes aufgenommen. Wie es in der Begründung der deutschen UNESCO-Kommission heißt,

»repräsentiert sie in einzigartiger Weise die auf frühmittelalterlicher Grundstruktur entwickelte mitteleuropäische Stadt. In dem historischen Stadtbild mit seinen zahlreichen Monumentalbauten aus dem 11. bis 18. Jh. – eine Synthese aus mittelalterlichen Kirchen und barocken Bürgerhäusern sowie Palästen – bleiben architekturegeschichtliche Momente lebendig, die das gesamte Europa betrafen. Die Baukunst in Bamberg wirkte über Mitteleuropa bis nach Ungarn und zeigt enge Verbindungen zu Böhmen in der Barockzeit.«²⁹

²⁸ Ein solches Rahmenkonzept für die Erforschung des Kulturthemas Essen schlägt 1993 der Literatur- und Kulturwissenschaftler Gerhard Neumann vor. Seinem Programm legt er vier Aufgabenfelder zugrunde: (1) »die Herausarbeitung der Fundamentalität des als ›niedrig‹ eingestuftes Nahrungsphänomens für die Geschichte des Menschen«, (2) die interdisziplinäre »Situierung dieses Phänomens im Umriß einer sich abzeichnenden ›Geschichte des Alltags‹« und Auffassung des Essens als kulturschöpferischen Akts, (3) »die Präzisierung des Begriffs der ›Alltagsgeschichte‹ im Sinne der Verbindung von sich [...] durchsetzenden ›Mentalitäten‹ und subjektiven, individuellen Reaktionen im gesellschaftlichen Feld« und (4) »die Ausarbeitung der Kategorie des ›Nahrungsstils‹, wie es sich aus dem Regulativ des von der jeweiligen sozialen Formation hervorgebrachten menschlichen Körperbildes rekonstruieren läßt« (Neumann (1993, 392)).

²⁹ Deutsche UNESCO-Kommission: <http://www.unesco.de/kultur/welterbe/welterbestaetten/welterbe-deutschland/bamberg.html> [22.08.2017].

Wie man dieser Begründung entnehmen kann, steht das architektonische, *materielle* Erbe der Bamberger Altstadt – Monumentalbauten: Kirchen, Bürgerhäuser und Paläste – im Mittelpunkt der Beschreibung des Ortes. Im Video³⁰, mit dem sich die Stadt Bamberg – ebenfalls auf der UNESCO-Website – präsentiert, ist dies allerdings nicht der Fall. Bezeichnenderweise geht es hier hauptsächlich um das Essen und die Essgewohnheiten. In dem etwa dreiminütigen Film tritt das architektonische Erbe dem kulinarischen, *immateriellen* Erbe seinen Platz ab. Gekoppelt an den Medienwechsel, handelt es sich hier zweifelsohne um eine gastrosophische Wende und eine erweiterte Auffassung der Kultur und des kulturellen Erbes.

Eine inhaltliche Analyse des Films vermag diese Wende zu belegen: Gleich zu Beginn des Videos wird Bamberg als Weltkulturerbe-Stadt mit seiner Ess- und Trinkkultur in Verbindung gebracht. Bereits der Titel des Films, »Beer and Onions: Town of Bamberg«, rückt dieses *immaterielle* Erbe in den Vordergrund. Nach der geographischen Lokalisierung der Stadt und einem kurzen Streifzug durch Klein-Venedig und über den Marktplatz wird zur Bedeutung Bambergs als Bierstadt übergeleitet; seine zahlreichen Brauereien werden in den Mittelpunkt gestellt; Rauchbier, Bierkeller und Biergartenkultur werden thematisiert und nehmen im Film einen prominenten Platz ein. Einem kurzen Rekurs auf Bamberger Kirchen, den Dom mit dem Bischofspalast und das Michaelskloster folgt wiederum ein ausführlicheres Narrativ zur Geschichte der Klosterbrauerei. Die darauffolgende Filmsequenz zeigt Bamberger Gärtnereien und weist zugleich auf die besondere Stellung des Zwiebelanbaus und des traditionellen Gerichts der »Bamberger Zwiebel« hin. Das Video endet mit dem Bild eines Biergartens. Bemerkenswerterweise sind die Filmsequenzen, die der Bamberger Nahrungs- und Trinkkultur gewidmet sind, länger und ausführlicher, als diejenigen, die das architektonische Erbe und die Modellhaftigkeit einer mittelalterlichen Stadt thematisieren. Es ist auffallend, dass bei einer Präsentation des Bamberger Welterbes, bei dem es sich der entsprechenden UNESCO-Liste zufolge, um architektonisches, also *materielles*, Erbe handelt, Essen und Nahrungskultur solche Prominenz erhalten.

Diese Akzentverschiebung betrifft nicht nur dieses konkrete UNESCO-Welterbe-Objekt Bamberg, sondern hat mit dem Wandel des Begriffs des kulturellen Erbes, u. a. bei der UNESCO, zu tun. Die US-

³⁰ UNESCO-TV: <http://whc.unesco.org/en/list/624/video> [22.08.2017].

amerikanische Anthropologin Ronda Brulotte und der Anthropologe Michael Di Giovine rekonstruieren den Wandel des Kulturbegriffs bei der UNESCO und insbesondere die Einführung der Kategorie des *immateriellen* Erbes im Jahr 2006, in die u. a. ethnische und regionale Esskulturen Eingang gefunden haben. Dabei verweisen sie auf die Erweiterung des Begriffs des kulturellen Erbes v. a. im Zusammenhang mit der ursprünglichen Idee der Friedensstiftung, des Ausgleichs und der Vermeidung von Spannungen zwischen den (westlichen) Industriestaaten – mit ihren zahlreichen monumentalen, *materiellen* Kulturdenkmälern – und den Nicht-Industrieländern, die im Sinne des Kulturgutes eher auf *immaterielle* Kulturpraktiken zurückgreifen:

»As the years progressed, [...] it became clear that the World Heritage List gave disproportionate representation to Western countries, since most of the sites considered to be of ›outstanding value‹ were large monumental buildings, religious edifices, and objects that fit particularly Western aesthetic models. [...] UNESCO responded by taking progressive steps towards defining, valorizing and safeguarding intangible cultural heritage.«³¹

Als weiteren, konsequent strategischen Grund für die Erweiterung des Begriffs des kulturellen Erbes nennen sie das Ringen ums Überleben der UNESCO-Welterbe-Liste selbst³² und betonen eine permanent *wechselhafte* Natur der Auffassung des Kulturerbes an sich, das sich entfaltet und *ändert*, u. a. durch Bildung und neue Kulturpraktiken.³³ Die Ablösung des traditionell *normativ* besetzten *materiellen* Kulturgutes durch die *immateriellen*, ›*alltäglichen*‹ Kulturpraktiken, und somit die *erweiterte*, *holistische* Kulturauffassung, spielen hier nicht nur eine paradigmatische, sondern auch eine pragmatische Rolle.

4 Lebensmittel als kulturelle Artefakte – das Beispiel »Slow Food«

Aber zurück nach Bamberg und zum Thema regionale Nahrungskulturen – auf der Spur nach einer weiteren Facette der kulturbildenden Bedeutung des Essens: Bamberg ist nicht nur auf der Liste des UNESCO-

³¹ Brulotte und Giovine (2014, 12).

³² Siehe dazu: »The Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity seems to be a key development for the evolution and survival of the World Heritage List. [...] Indeed, the World Heritage List has progressively moved from designating sites primarily conceived as artefactual and monumental, to include more holistic, living notions of heritage« (Brulotte, Di Giovine (2014, 13)).

³³ Vgl. Brulotte und Di Giovine (2014, 17).

Welterbes präsent, sondern nimmt einen der Stadt gebührenden Platz im Projekt »Die Arche des Geschmacks« von »Slow Food«³⁴ ein. In Deutschland gibt es zurzeit 62 sog. »Arche-Passagiere«, fünf davon aus Bamberg: die Kartoffelsorte Bamberger Hörnla, Bamberger Knoblauch, Bamberger Rettich, Bamberger Rauchbier und Bamberger Spitzwirsing. Die Aufnahme der »Passagiere« in »Die Arche des Geschmacks« setzt bestimmte Kriterien voraus: Die Produkte (1) sind in der Existenz bedroht, (2) zeichnen sich durch einzigartige geschmackliche Qualität aus, (3) *haben eine historisch überlieferte Bedeutung*, (4) *besitzen identitätsstiftenden Charakter für eine Region*, (5) unterstützen die nachhaltige Entwicklung einer Region, (6) stammen aus artgerechter Haltung (im Fall von Tieren), (7) sind frei von gentechnischer Veränderung und (8) käuflich erwerbbar.³⁵ Mindestens zwei dieser Bedingungen für die Aufnahme in »Die Arche des Geschmacks« sprechen kulturelle Aspekte an. Explizit um das kulturelle Erbe handelt es sich auch bei den Bamberger Arche-Passagieren:

»Die Erhaltung der historischen Bamberger Gärtnerstadt mit ihren großen innerstädtischen Anbauflächen und die Bewahrung des kulturellen Erbes der Gärtner sind seit Jahrzehnten ein wichtiges Thema der Bamberger Stadtpolitik. Teil dieses kulturellen Erbes sind die letzten verbliebenen lokalen Gemüsesorten.«³⁶

In ihren Überlegungen zum Aufstieg der Slow-Food-Bewegung sowie zur dahinter stehenden virtuellen Globalisierungspolitik analysiert die australische Sozialanthropologin Alison Leitch die Erfolgsstrategien der Vereinigung und stellt fest, dass in der Erweiterung ihres Einflusses die Diskussion über die Wichtigkeit der Lebensmittel nicht als ökonomische Ware, sondern als kulturelle Artefakte und kulturelles Erbe eine herausragende Rolle spielte:

»[...] a large part of Slow Food's success, I suggest, is due to its promotional politics, with its imaginative use of the media and discursive strategies intended to

³⁴ »Slow Food« ist eine 1989 gegründete, weltweite, mitgliedergestützte Bewegung mit Hauptsitz in Bra in Italien. Sie setzt sich für die Erhaltung lokaler Lebensmittel-Kultur und -Traditionen ein. Derzeit ist der Verein in über 160 Ländern aktiv (vgl. Slow Food: www.slowfood.com/network/de/wir-uber-uns-2/ [23.08.2017]). »Die Arche des Geschmacks« wurde 1996 ins Leben gerufen, um fast vergessene traditionelle Lebensmittel, die in Gefahr sind, völlig zu verschwinden, zu katalogisieren und bekannt zu machen (siehe dazu Slow Food: www.slowfood.de/biokulturelle_vielfalt/ [23.08.2017]).

³⁵ Vgl. Slow Food: www.slowfood.de/biokulturelle_vielfalt/arche_des_geschmacks/ [23.08.2017].

³⁶ Siehe dazu Slow Food: www.slowfood.de/biokulturelle_vielfalt/die_arche_passagiere/bamberger_knoblauch/ [23.08.2017].

reevaluate specific foods, not simply as economic commodities, but as cultural artifacts linked to salient notions of the past.«³⁷

Am Beispiel des italienischen *lardo di Colonnata* (Speck, der in aus speziellen Sorten des Carrara-Marmors gefertigten Gefäßen gepökelt und gereift wird) – dem eigentlichen, seinerzeit in den Medien viel diskutierten Auslöser des Projektes »Die Arche des Geschmacks«, und somit auch der Debatte um das *immaterielle* Erbe, verweist Leitch beispielhaft auf einen beträchtlichen kulturellen Anteil des Erfolgs der Globalisierungsstrategie von »Slow Food«. Sie rekonstruiert die diskursiven Strategien des Begründers des Vereins, Carlo Petrini, die darin bestanden, den *lardo*, seine Hersteller, die Herstellungsart und den Herstellungsort in eine Reihe mit Kunstwerken und Baudenkmalern von nationaler Bedeutung zu stellen. Durch eine solche strategische symbolische Um- und Aufwertung des *lardo* stellte Petrini den traditionellen Nahrungsmittelhersteller als modernes Subjekt des nationalen Erbes dar:

»In the numerous publicity materials that subsequently appeared in the press, Petrini frequently likened the protection of pork fat made by local people in dank and mouldy cellars to other objects of significant national heritage, including major works of art or buildings of national architectural note. [...] In this kind of strategic symbolic reversal, the food artisan is envisaged not as a backward-thinking conservative standing in the way of progress, but rather, as a quintessential modern subject, holder par excellence of national heritage. A food item once associated with pre-modern culinary otherness was reinterpreted symbolically as the culinary pinnacle of a national cuisine.«³⁸

Die Lebensmittel knüpfte Carlo Petrini an Regionen, ihre Landschaften und Geschichte, an die Identität der Bewohner, die Vergangenheit, produktive Nostalgie und kollektives Gedächtnis. Narrative solcherart prägen zweifellos den Geschmack der (regionalen) Nahrungsprodukte. Denn: »Was ist Nahrung?«, fragt Roland Barthes und beantwortet seine Frage: Es ist »nicht nur eine Reihe von Produkten, die statistischen und diätetischen Studien unterworfen sind. Sondern zugleich ein Kommunikationssystem«³⁹, es sind »Institutionen«, die »unvermeidlich Bilder, Träume, Tabus, Neigungen, Vorentscheidungen und Werte«⁴⁰ enthalten. Die diskursiven Strategien in Anknüpfung an Tradition, Geschichte, Gedächtnis, Identität, Alterität tragen zweifelsohne zur aktuell enormen Popularität regionaler Lebensmittel und Esskulturen bei, insbe-

³⁷ Leitch (2013, 420).

³⁸ Leitch (2013, 416).

³⁹ Barthes (1982, 67).

⁴⁰ Barthes (1982, 66).

sondere im Zuge von deren Behauptung gegenüber Zentralisierungsprozessen. Kein nebensächliches Ziel und Produkt solcher Strategien sind geschützte geographische Herkunftsbezeichnungen sowie bessere Vermarktungschancen der Nahrungsmittel und eine Ankurbelung der regionalen Gastronomien und des regionalen Tourismus.

5 Kulinarischer Tourismus als Begegnung mit kultureller Authentizität

Warum geht es denn im oben erwähnten Bamberger Welterbe-Video hauptsächlich und gerade um das Essen? Warum sprechen uns Bilder oder Filme zum Thema Essen an? Und warum ist kulinarischer Tourismus so beliebt? Die US-amerikanische Kulturwissenschaftlerin Lucy Long erklärt es dadurch, dass kulinarischer Tourismus eine der *umfassendsten* und *ganzheitlichsten* Erfahrungen der Alterität ist; weil er, im Gegensatz zum Sehenswürdigkeiten-Tourismus, alle oder fast alle unsere Sinne anspricht: Geschmack, Geruch, Seh- und Tastsinn, mitunter auch Gehör. Ins kulinarische Erlebnis ist der Tourist nicht nur als Beobachter, sondern auch als Beteiligter involviert:

»[F]oodways may be one of the fullest ways of perceiving otherness. Sightseeing is only a partial engagement with otherness, whereas culinary tourism, utilizing the senses of taste, smell, touch, and vision, offers a deeper, more integrated level of experience. It engages one's physical being, not simply as an observer, but as a participant as well.«⁴¹

Den kulinarischen Tourismus an sich definiert Lucy Long u. a. durch die Kollektive, die ihre Nahrung und Nahrungsgewohnheiten für die Vermarktung ihrer Geschichte(n) und der Konstruktion ihrer öffentlich wirksamen Identität(en) nutzen.⁴² Sie betont die prominente Rolle des Essens für regionale kulturelle Landschaften.⁴³

Die New Yorker Kulturwissenschaftlerin und Anthropologin Barbara Kirshenblatt-Gimblett begründet die Beliebtheit des kulinarischen Tourismus ebenfalls dadurch, dass kulinarische Reiseerlebnisse einen ein-

⁴¹ Long (2004, 21).

⁴² Long (2004, 20).

⁴³ Siehe dazu: »Regions are cultural landscapes shaped by and resulting from specific natural environments and the particular cultures utilizing them. As a basic necessity of survival and therefore a central aspect of everyday life, food plays a prominent role in the manipulation of the natural environment and serves as a window into the histories, ethos, and identities of the specific cultures tied to that environment« (Long (2004, 24)).

zigartigen *Komplex von sinnlichen und sozialen Erfahrungen* ermöglichen und sich zu einem »genießbaren Chronotopos«, wo Zeit und Raum ineinander spielen, verdichten. Nicht zufällig verwendet sie den erzähltheoretischen Begriff von Michail Bachtin,⁴⁴ denn ferner stellt sie den kulinarischen Tourismus in den Kontext von Geschichte, Kultur und kollektivem Gedächtnis:

»Not only do food experiences organize and integrate a particularly complex set of sensory and social experiences in distinctive ways, but also they form edible chronotopes (sensory space-time convergences). The capacity of food to hold time, place, and memory is valued all the more in an era of hypermobility, when it can seem as if everything is available everywhere, all the time. Shopping, cooking, and eating become more like accessing an edible database of infinite permutation than stepping into a culinary world that is defined by slower moving coalescences of geology, climate, history, and culture captured by the idea of *terroir* and protected by appellation.«⁴⁵

Im Hinblick auf die oben angeführten Argumente verwundert es nicht, dass sich regionale Produkte und Esskulturen besonderer Beliebtheit erfreuen, stehen sie doch – wie Bamberger Hörnla, Knoblauch, Rauchbier, Rettig und Spitzwirsing – für Authentizität⁴⁶. Und das primäre Ziel des kulinarischen Tourismus ist – nach Lucy Long – nicht das Stillen des Hungers, sondern die Erfahrung der Authentizität und der authentischen Andersartigkeit bzw. der Alterität.⁴⁷ Um die Aura der Authentizität und Alterität an Touristen vermitteln zu können, werden den regionalen Produkten oft – reale oder erfundene – Narrative (Geschichten, Anekdoten, Legenden, Überlieferungen) beigelegt,⁴⁸ die auf die symbo-

⁴⁴ Vgl. Bachtin (2008).

⁴⁵ Kirshenblatt-Gimblett (2004, xiii).

⁴⁶ Kirshenblatt-Gimblett bemerkt zu Recht: »While the question of authenticity does not generally arise in the course of ordinary life, it is a hallmark of touristic experience, culinary included.« Ferner sagt sie: »Not authenticity, but the *question of authenticity*, is essential to culinary tourism« (Kirshenblatt-Gimblett (2004, xii)).

⁴⁷ Siehe dazu: »Culinary tourism is more than trying new and exotic foods. The basis of tourism is a perception of otherness, of something being different from the usual« (Long (2004, 1)).

⁴⁸ Auf solche erfundenen Narrative greifen beispielsweise die gern tradierten Entstehungsgeschichten des Bamberger Rauchbiers und des Gerichts »Bamberger Zwiebel« zurück. Im Gegensatz zur verbreiteten und im Bamberger UNESCO-Video aufgegriffenen Legende über die Entstehung des Rauchbiers durch das durch Zufall von Rauch durchströmte Malz geht die Entstehung des Getränks auf das im Mittelalter übliche Verfahren der Malztrocknung über dem offenen Feuer zurück, das seit der Industrialisierung an Bedeutung verlor. Folglich war jedes Bier im Mittelalter ein Rauchbier. Auch das Bamberger Gericht »Bamberger Zwiebel« ist erst in den 1960er Jahren entstanden – als Resultat des Rezeptwettbewerbs, dessen Ziel war es, die Bamberger Bier-

liche Ebene hinauslaufen und ihnen einen mentalen Beigeschmack verleihen. Unter anderem die – selektive oder erfundene – Vergangenheit⁴⁹ dient als Quelle für solche Narrative sowie als Garant der Authentizität und Andersartigkeit. Nationales oder regionales kulturelles Erbe ist dabei ein Konstrukt aus dieser Vergangenheit und gegenwärtiger Identität, *das »kulturelle« oder »symbolische Kapital«*⁵⁰, von dem (regionale) Gastronomien und Tourismus, auch ökonomisch, profitieren. Die kulturellen Aspekte des Essens und dessen *symbolischer Wert*, *materielle* Facetten der Nahrung wie ihre *immaterielle* bzw. *mentale* Dispositionen, die Angleichung der »hohen« und der »niederen« Sinne und Kulturpraktiken spielen im kulinarischen Tourismus – und u. a. bei der UNESCO oder bei »Slow Food« – somit eine herausragende Rolle.

6 Essen als (Kultur-)Thema im Bildungsbereich

Warum findet denn das (Kultur-)Thema Essen und Nahrung keinen oder keinen restlosen Eingang in Schulpraxis und Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Womöglich zeigt sich auch hier die Isolierung des *Verstandes* gegenüber der *Sinneswahrnehmung* sowie der Konflikt zwischen einem *engen* und einem *weiten* Kulturbegriff – obwohl die kulturellen Aspekte einen unabdingbaren und essenziellen Bestandteil des Themas Essen ausmachen.

Insgesamt ist es wohl kein Zufall, sondern eher die Regel, dass das (Kultur-)Thema Essen und Nahrung vorwiegend als außerschulisches Angebot oder im Rahmen der Projektarbeit an Schulen behandelt wird. Wichtige Trägergruppen solcher Angebote sind zum einen Nichtregierungsorganisationen, Vereine oder Stiftungen, wie bspw. »Slow Food«, zu dessen Programm u. a. Bildungsprojekte aus den Bereichen Land-

stadt und Gärtnerstadt gleichzeitig repräsentierendes Gericht zu finden (in der klassischen Rezeptur wird die Zwiebel mit der Rauchbiersoße serviert). Für seine spätere Entstehung spricht auch die Tatsache, dass für die Speise die sogenannte Metzger- oder Gemüsezwiebel, und nicht die herkömmliche birnenförmige Bamberger Zwiebel, verwendet wird. Für die entgegenkommenden Auskünfte, wertvollen Hinweise und Informationen zur »Bamberger Zwiebel« sowie zum Zwiebelanbau in Bamberg danke ich herzlich Familie Neubauer (Gärtnerei »Neubauer«), Matthias Trum (Rauchbierbrauerei »Schlenkerla«), Margarete Will-Frank und Wolfgang Wußmann.

⁴⁹ Siehe dazu: »The past is a rich source of culinary otherness. [...] food frequently represents a highly selective past, and sometimes an invented one« (Long (2004, 26)).

⁵⁰ Vgl. Bourdieu (1983, 183–198).

wirtschaft, Lebensmittelverschwendung, Schulgärten, Kinderkochclubs und Sinnesschulung gehören.⁵¹

Weitere wichtige Akteure der Bildungsangebote im Bereich Essen und Nahrung sind Köche, insbesondere Sterneköche, die dank ihrer Bekanntheit bzw. Medienpräsenz imstande sind, resonanzreiche Projekte zu initiieren. Beispielhaft im deutschsprachigen Raum wäre in diesem Zusammenhang Tim Mälzer mit seinem Projekt »Klasse, Kochen!« zu nennen, das sich zum Ziel setzt, »Kochen und Ernährung phantasievoll und fächerübergreifend in den Unterricht [zu; A.H.] integrieren« und »auf einfachem Weg Bildungs- und Gesundheitsthemen«⁵² zu verbinden. Die Sterneköchin Sarah Wiener hat ebenfalls eine bundesweite Initiative zur praktischen Ernährungsbildung für Kinder unter dem Motto »Ich kann kochen!« gestartet. Im Rahmen des Programms werden pädagogische Fach- und Lehrkräfte zu sogenannten Genussbotschafterinnen und Genussbotschaftern fortgebildet. Mit dem erworbenen Wissen erreichen sie dann Kindergartenkinder sowie Schülerinnen und Schüler. Das Ziel der Initiative ist es, Kindern gesundes Essen und die Lust am Kochen praktisch näher zu bringen, damit sie und ihre Gesundheit ein Leben lang davon profitieren. Hervorgehoben werden außerdem die Entfaltung der kommunikativen Kompetenzen und Teamfähigkeit beim Kochen.⁵³

Wenn also die Ernährungswissenschaftlerin und -didaktikerin Ines Heindl fragt: »Wo sind die Lernorte in den sozialen Settings, die den Kindern eine Ess- und Ernährungskultur vermitteln [...]«⁵⁴, und wo findet die Geschmacksbildung statt, wo lernt der Mensch essen,⁵⁵ dann können diese Fragen damit beantwortet werden, dass es – neben »den privaten und häuslichen Bereichen«⁵⁶ – hauptsächlich die Lernorte sind, die – wie UNESCO, »Slow Food« oder Sterne-Küchen – sowohl biomeizinisch-naturwissenschaftliche als auch kulturelle bzw. *symbolische*

⁵¹ Vgl. Slow Food: www.slowfood.de/bildung/ [24.08.2017]. Im Übrigen wurde 2012 die von »Slow Food« entwickelte Sinn-Voll-Geschmacksschulung für Kinder in den UNESCO-Kanon für nachhaltige Bildung aufgenommen (vgl. Slow Food: www.slowfood.de/aktuelles/2012/un_dekade_bildung/ [24.08.2017]).

⁵² Siehe dazu Tim Mälzer: www.tim-maelzer.info/schulkuechen/comment-page-2/ [24.08.2017].

⁵³ Vgl. Ich kann kochen!: <https://ichkannkochen.de/ueber-die-initiative.html> [24.08.2017].

⁵⁴ Heindl (2008, 130).

⁵⁵ Vgl. Heindl (2008, 132).

⁵⁶ Heindl (2005, 139).

Aspekte der Nahrung und des Nahrungsdiskurses adressieren. Des Weiteren resümiert Ines Heindl:

»Das Wissen über den scheinbar trivialen, jedoch lebenswichtigen Umstand, dass uns zwar niemand die konkrete Handlung des Essens abnehmen kann, die Wahl der Speisen jedoch gelernt werden muss, führt zum Begriff der Bildung, durch den alles Fachwissen erst fruchtbar wird.«⁵⁷

Und der Philosoph und Kulturwissenschaftler Harald Lemke bemerkt:

»Sich über das Zusammenspiel zwischen Bildung und Essen Klarheit zu verschaffen, hilft zu verstehen, warum die Bildung einer zukunftsfähigen Menschheit ohne eine globale Ernährungswende wenig wahrscheinlich ist: Zu einem philosophisch umfassenden, ganzheitlichen Verständnis der Ernährungsverhältnisse – zur ›Gastrosophie‹ – gehört außerdem das Bewusstsein, dass Essen ein fundamentales Medium allgemeiner Bildungsprozesse (der Ernährungsbildung, der kulinarischen Intelligenz, der gastrosophischen Persönlichkeitsentwicklung und konvivialen Humanität) ist.«⁵⁸

Anhand der Grundstruktur der Allgemeinbildung, der Modi der Weltbegegnung und des Fächerkanons diagnostiziert Ines Heindl, dass es für einen lebens- und kulturwissenschaftlichen Bezug zum Thema Essen in der Schulbildung keinen ausreichenden Platz gibt, und äußert sich zugunsten »der Übernahme entsprechender Verantwortung für das Essenlernen« auch von den »gesellschaftlichen Bildungseinrichtungen, die neben den Familien die Kinder früh erreichen mit Angeboten einer ästhetisch-kulinarischen Bildung, die zur Grundlage jedes weiteren Lernerfolgs im Lebenslauf werden.«⁵⁹ Dem Kulturwissenschaftler und Mitbegründer der Deutschen Akademie für Kulinaristik Alois Wierlacher zufolge hätte eine solche kulinarische Allgemeinbildung folgende Ziele: (1) Vermittlung von Basiswissen über Lebensmittel, Nahrungsqualität und Speisen, (2) Einsicht in die kommunikations- und kulturstiftende Bedeutung des Kochens und der Rolle der Köchin bzw. des Kochs, (3) vertiefte Einsicht in den Zusammenhang von Essen und Kommunikation im Allgemeinen, (4) Sensibilisierung des Körpers durch eine neue Anthropologie der Sinnlichkeit und (5) Vertiefung des Wissens über den Zusammenhang von Geschmack und Gastlichkeit zum Zweck einer verbesserten Lebens- und Berufspraxis und damit der Lebensqualität.⁶⁰ In diesem Bildungsprogramm kommt den kulturellen Aspekten des Essens, den *intellektuellen* wie *sinnlichen* Erfahrungen und

⁵⁷ Heindl (2008, 132).

⁵⁸ Lemke (2017, 208).

⁵⁹ Heindl (2008, 143).

⁶⁰ Vgl. Heindl (2008, 134).

Erlebnissen, *sozialen* und *mental*en Aspekten gleichermaßen eine wichtige Rolle zu.

Eine weitere handfeste Grundlage für kulinarische oder gastrosophische Bildung stellt das 1990 erarbeitete gesamteuropäische Curriculum »Healthy eating for young people in Europe – A school-based nutrition education guide« dar, das folgende Schlüsselthemen beinhaltet: (1) Essen und emotionale Entwicklung unter Berücksichtigung von Fragen zu Körper, Identität und Selbstkonzept, (2) Essgewohnheiten, deren kulturelle und soziale Einflüsse einschließlich regionaler, kultureller und religiöser Unterschiede, (3) Ernährung und persönliche Gesundheit, (4) Erzeugung, Verarbeitung und Verteilung von Nahrungsmitteln, (5) Verbraucheraspekte in Bezug auf Nahrung sowie Einkaufen und der Einfluss von Marketing und Werbung im Besonderen, (6) Konservierung und Lagerung von Nahrungsmitteln, (7) Kultur und Technik der Nahrungszubereitung, inklusive Mahlzeit als sozialer Akt.⁶¹ Auch im gesamteuropäischen Curriculum spielen kulturelle Aspekte und ein *ganzheitlicher* Zugang zum Thema Essen eine wichtige Rolle und sind in mehreren Punkten mitbedacht.

In Deutschland erarbeitete das Modellprojekt REVIS (Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen) zwischen 2003 und 2005 auf der Grundlage des erwähnten europäischen Curriculums ein eigenes Bildungskonzept. Das Projekt verfolgt das Ziel, auf unterschiedlichen Ebenen zur Innovation und Weiterentwicklung der Ernährungs- und Verbraucherbildung in den allgemeinbildenden Schulen beizutragen. Die angestrebten Kompetenzen sind wie folgt definiert: Die Schülerinnen und Schüler (1) gestalten die eigene Essbiographie reflektiert und selbstbestimmt, (2) gestalten Ernährung gesundheitsförderlich, (3) handeln sicher bei der Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung, (4) entwickeln ein positives Selbstbild durch Essen und Ernährung, (5) entwickeln ein persönliches Ressourcenmanagement und sind in der Lage Verantwortung für sich u. a. zu übernehmen, (6) treffen Konsumententscheidungen reflektiert und selbstbestimmt, (7) gestalten die eigene Konsumentenrolle reflektiert in rechtlichen Zusammenhängen, (8) treffen Konsumententscheidungen qualitätsorientiert und (9) entwickeln einen nachhaltigen Lebensstil.⁶² In diesem Modell der Ernährungsbildung, das v. a. auf transdisziplinären Bezügen

⁶¹ Vgl. WHO: <http://apps.who.int/iris/handle/10665/108331> [28.08.2017].

⁶² Vgl. Ernährung und Verbraucherbildung im Internet: http://www.evb-online.de/evb_revis.php [28.08.2017].

zwischen Ernährungs- und Gesundheitswissenschaften aufbaut, wird – im Vergleich zum gesamteuropäischen Curriculum – den kulturellen Perspektiven auf das Thema Essen deutlich weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Während Ernährungs- und Gesundheitswissenschaftler die mangelnde Aufmerksamkeit gegenüber dem Thema Nahrung im Bildungsbereich im deutschsprachigen Raum beklagen, sehen Kulturwissenschaftler und Gastrosophen folglich das ausbleibende – *holistische*, kulturelle und kulturwissenschaftliche Perspektiven implizierende – Konzept der Ess- und Nahrungsbildung in der Schul- und Lehrerinnen- und Lehrerbildung hierzulande noch kritischer.

In diesem Sinne würdige ich Ines Heindls Wunsch nach einer Übernahme von Verantwortung durch gesellschaftliche Bildungseinrichtungen für das Essenlernen – in allen seinen Facetten, inklusive der kulturellen Aspekte – sowie Harald Lemkes Konzept einer *humanen* Bildung oder des *globalen* ›Lernens fürs Gute Leben‹.⁶³ Denn »Bildungsstätten wie Schulen« könnten nach diesem Konzept »zu zentralen Orten der Ernährungswende und damit zu zukunftsweisenden Orten des gesellschaftlichen Wandels und der Alltagspraxis einer human-gebildeten, guten Gesellschaft werden«.⁶⁴ Und »[e]ine fachlich bzw. sachlich und didaktisch strukturierte Ernährungsbildung, die natur- und kulturwissenschaftliches Wissen miteinander verbindet, hilft Lernenden, sich ein ganzheitliches Welt- und Selbstverständnis anzueignen«⁶⁵. Wie Harald Lemke zu Recht bemerkt, ist dies nur dann möglich, »wenn die geforderte Bildungsrevolution die Ausbildung der Lehrenden einschließt«⁶⁶.

7 Folgerungen und Aussichten für eine kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung

In vorliegenden Ausführungen habe ich am Beispiel des (Kultur-)Themas Essen die Leistung eines *weiten*, sich *reproduzierenden* und *ändernden* Kulturbegriffs, der sowohl *materielle* als auch *soziale*, *mentale* und *symbolische* Dimensionen einschließt, offengelegt, die kulturellen Codes einiger Nahrungsaspekte paradigmatisch expliziert sowie die zwangsläufig

⁶³ Lemke (2017, 216).

⁶⁴ Lemke (2017, 212).

⁶⁵ Lemke (2017, 213).

⁶⁶ Lemke (2017, 214). Im deutschsprachigen Raum bietet die Universität Salzburg die Möglichkeit an, Gastrosophie im Rahmen des Masterstudiengangs zu studieren (vgl. Gastrosophie: <http://www.gastrosophie.at/> [29.08.2017]).

fige Verflechtung und eine bereichernde Interaktion der natur- und kulturwissenschaftlichen Zugänge zum Thema Essen und Nahrung umrissen. Solche Interaktionen können ein Bewusstsein dafür schaffen, was Kultur in ihrem *weiten* Sinne ist, und warum und wie eine solche Kulturerkenntnis – mittels interdisziplinärer, *geistiger* wie *lebens- und handlungsnaher* Konzepte und Praktiken – in den Bildungsbereich transferiert werden kann. Am Beispiel des (Kultur-)Themas Essen als einer spezifischen Form der Weltdeutung wird nicht zuletzt evident, wie das *weite* Kulturverständnis die Schülerinnen und Schüler sowohl in ihrem *intellektuellen* und *ästhetischen* als auch in ihrem *sinnlichen* und *alltäglichen* Dasein, also in ihrem *Menschsein*, ansprechen und das Programm einer *holistischen, humanen* Schul- und Lehrerinnen- und Lehrerbildung beeinflussen kann.

Ein *weites* Verständnis von Kultur ist eine unabdingbare Voraussetzung einer *ganzheitlichen* (u. a. kulturellen) Bildung – ein Verständnis, das das scheinbar Banale, Alltägliche, Nichtwahrgenommene miteinschließt, das Implizite expliziert und die *»niederen«* wie *»hohen«* Sinne wie Kulturpraktiken verbindet. Unumgänglich ist eine gewisse »Karnavalisierung des Bewusstseins«, das *Verstand* und *Gefühl*, *Körper* und *Geist* vereint sowie »Musik und Küche, Malerei und Sport, Literatur und Frisur zu einer Einheit fügt« und den raffiniertesten ästhetischen »Geschmack mit dem Schmecken von Zunge und Gaumen verknüpft«.

Die Protektion und Förderung einer solchen *weiten* Kulturauffassung, insbesondere im Bildungsbereich, ist eine der primären Aufgaben des Teilprojektes »KulturPLUS: Kulturbezogene Lehrerbildung«⁶⁷, das im Rahmen des Bamberger Projektes der Qualitätsoffensive Lehrerbildung »WegE: Wegweisende Lehrerbildung – Entwicklung reflexiver Kommunikationsprozesse« verankert ist: Durch die Vernetzung von unterschiedlichen Fächern und Disziplinen erweitert es den Horizont der Weltdeutung(en) und Selbstverortung(en); durch die innovativen Forschungsansätze sichert es eine zeigmäßige, agile (Meta-)Reflexion über Kultur und kulturbezogene Phänomene; durch die Verschränkung von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken gewährleistet »KulturPLUS« den Transfer von diesen Leistungen in die Schulpraxis.

⁶⁷ Siehe dazu Universität Bamberg: www.uni-bamberg.de/wege/kulturplus/ [29.08.2017].

Literatur

- Bachtin, Michail (2008): Chronotopos. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bachtin, Michail (1987): Rabelais und seine Welt. Volkskultur als Gegenkultur. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Barthes, Roland (1982): Für eine Psycho-Soziologie der zeitgenössischen Ernährung. In: Freiburger Universitätsblätter, 21 (15), 65–73.
- Bourdieu, Pierre (2014): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. übersetzt von Bernd Schwibs und Achim Russer. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Soziale Ungleichheiten, hg. v. Reinhard Kreckel, 183–198. Göttingen: Schwartz.
- Brulotte, Ronda L.; Di Giovine, Michael A. (2014): Introduction. Food and Foodways as Cultural Heritage. In: Edible Identities. Food as Cultural Heritage, hg. v. Ronda L. Brulotte; Michael A. Di Giovine, 1–21. Farnham: Ashgate.
- Elias, Norbert (1995): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Frege, Christian Gottlieb (1846): Harmloses Unkraut. Reiseblätter aus Baiern, Bremen: Schünemann.
- Heindl, Ines (2005): Ernährung, Gesundheit und institutionelle Verantwortung – eine Bildungsoffensive. In: Neue Aspekte der Ernährungsbildung, hg. v. Helmut Haseker, 139–147. Frankfurt a. M.: Umschau Zeitschriftenverlag.
- Heindl, Ines (2008): Kulinaristik und Allgemeinbildung. In: Kulinaristik. Forschung – Lehre – Praxis, hg. v. Alois Wierlacher; Regina Bendix, 129–146. Berlin: Lit-Verlag.
- Heindl, Ines (2003): Studienbuch Ernährungsbildung. Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kirshenblatt-Gimblett, Barbara (1996): Foreword. In: Culinary Tourism, hg. v. Lucy Long, xi–xiv. Lexington: University Press of Kentucky.
- Kleinspehn, Thomas (1996): Vom Schlachtenmahl zum Erlebnisessen. In: Geschmacksache, hg. v. Uta Brandes, 263–283. Göttingen: Schwartz.
- Klepacki, Leopold (2012): Warum eigentlich kulturelle Bildung? Reflexive Ansätze zu einer disziplinären Selbstvergewisserung aus geisteswissenschaftlicher Perspektive. In: Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorien und Forschungsansätze, hg. v. Tobias Fink; Burkhard Hill; Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss; Alexander Wenzlik, 23–35. München: KoPäd.
- Kolmer, Lothar (2011): Wissens-Bissen. Gastrosophisches von A bis Z. Wien: Mandelbaum Verlag.

- Leitch, Alison (2013): *Slow Food and the Politics of »Virtuous Globalization«*. In: *Food and Culture. A Reader*. 3. Aufl, hg. v. Carole Counihan, Penny Van Esterik, 409–425. New York: Taylor & Francis.
- Leinke, Harald (2017): *Philosophie der allgemeinen Ernährungsbildung oder: Bildungsoffensive für die Ernährungswende*. In: *Essen und Ernährung. Herausforderungen für Schule und Bildung*, hg. v. Steffen Wittkowske; Michael Polster; Maria Klatte, 207–224. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lévi-Strauss, Claude (1972): *Das kulinarische Dreieck*. In: *Strukturalismus als interpretatives Verfahren*, hg. v. Helga Gallas, 1–24. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand.
- Long, Lucy (2004): *Culinary Tourism. A Folkloristic Perspective on Eating and Otherness*. In: *Culinary Tourism*, hg. v. Lucy Long, 20–50. Lexington: University Press of Kentucky.
- Long, Lucy (2004): *Introduction*. In: *Culinary Tourism*, hg. v. Lucy Long, 1–19. Lexington: University Press of Kentucky.
- Neumann, Gerhard (1993): *»Jede Nahrung ist ein Symbol«*. Umriss einer Kulturwissenschaft des Essens. In: *Kulturthema Essen. Ansichten und Problemfelder*, hg. v. Alois Wierlacher; Gerhard Neumann; Hans Jürgen Teuteberg, 385–444. Berlin: Akad.-Verlag.
- Nünning, Ansgar (2009): *Vielfalt der Kulturbegriffe (vom 23.7.2009)*. Verfügbar unter www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=all [21.08.2017].
- Reckwitz, Andreas (2004): *Die Kontingenzperspektive der »Kultur«, Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm*. In: *Handbuch der Kulturwissenschaften. Themen und Tendenzen*. Bd. 3, hg. v. Friedrich Jaeger, 1–20. Stuttgart: Metzler.
- Scheunpflug, Annette; Franz, Julia; Stadler-Altman, Ulrike (2012): *Zur »Kultur« in pädagogischen Zusammenhängen*. In: *Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorien und Forschungsansätze*, hg. v. Tobias Fink; Burkhard Hill; Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss; Alexander Wenzlik, 99–104. München: koPäd.
- Simmel, Georg (1957): *Soziologie der Mahlzeit*. In: *Brücke und Tür. Essays des Philosophen zur Geschichte, Religion, Kunst und Gesellschaft*, hg. v. Georg Simmel, 243–250. Stuttgart: Koehler.
- WHO: <http://apps.who.int/iris/handle/10665/108331> [28.08.2007].
- Ernährung und Verbraucherbildung im Internet:
http://www.evb-online.de/evb_revis.php [28.08.2017].
- Gastrosophie: <http://www.gastrosophie.at/> [29.08.2017].

Ich kann kochen!: <https://ichkannkochen.de/ueber-die-initiative.html> [24.08.2017].

Slow Food: www.slowfood.de/aktuelles/2012/un_dekade_bildung/ [24.08.2017].

Slow Food: www.slowfood.de/bildung/ [24.08.2017].

Slow Food: www.slowfood.de/biokulturelle_vielfalt/ [23.08.2017].

Slow Food: www.slowfood.de/biokulturelle_vielfalt/arche_des_geschmacks/ [23.08.2017].

Slow Food: [www.slowfood.de/biokulturelle_vielfalt/die_arche_passagiere/bamberger_knoblauch/](http://www.slowfood.de/biokulturelle_vielfalt/die_arche_passagiere_bamberger_knoblauch/) [23.08.2017].

Slow Food: www.slowfood.com/network/de/wir-uber-uns-2/ [23.08.2017].

Tim Mälzer: www.tim-maelzer.info/schulkuechen/comment-page-2/ [24.08.2017].

UNESCO: <http://www.unesco.de/kultur/welterbe/welterbestaetten/welterbe-deutschland/bamberg.html> [22.08.2017].

UNESCO TV: <http://whc.unesco.org/en/list/624/video> [22.08.2017].

Universität Bamberg: www.uni-bamberg.de/wege/kulturplus/ [29.08.2017].

Autorinnen und Autoren

Anna Elisabeth Albrecht, Dr. phil., Kunsthistorikerin, selbständige Sachbuchautorin

Stephan Albrecht, Prof. Dr., Professor für Kunstgeschichte, insbesondere für Mittelalterliche Kunstgeschichte an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Benjamin Bauer, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt *WegE – Wegweisende Lehrerbildung*, Teilprojekt *KulturPLUS: Kulturbezogene Lehrerbildung* an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Lale Behzadi, Prof. Dr., Professorin für Arabistik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Katharina Beuter, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *WegE – Wegweisende Lehrerbildung*, Teilprojekt *KulturPLUS: Kulturbezogene Lehrerbildung* an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Stephanie Catani, Prof. Dr., Professorin für Neuere deutsche Literaturwissenschaft / Medienwissenschaft an der Universität des Saarlandes

Pascal Fischer, Prof. Dr., Professor für Anglistische und Amerikanistische Kulturwissenschaft an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Sabine Freitag, Prof. Dr., Professorin für Neuere und Neueste Geschichte unter Einbeziehung der Landesgeschichte an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Sandra Frey, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Philosophie II an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Bert Freyberger, Prof. Dr., Professor für Didaktik der Geschichte an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Jörn Glasenapp, Prof. Dr., Professor für Literatur und Medien an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Claudia Hefner, Lehrbeauftragte am Lehrstuhl für Geographie I (Kulturgeographie) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Adrianna Hlukhovych, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *WegE – Wegweisende Lehrerbildung*, Teilprojekt *KulturPLUS: Kulturbezogene Lehrerbildung*, Lehrbeauftragte am Lehrstuhl für Literatur und Medien an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Peter Konerding, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Arabistik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Konstantin Lindner, Prof. Dr., Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Sprecher des Teilprojekts *KulturPLUS: Kulturbezogene Lehrerbildung* im Projekt *WegE – Wegweisende Lehrerbildung* an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Caroline Rau, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Marc Redepenning, Prof. Dr., Professor für Geographie mit Schwerpunkt Kulturgeographie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Annette Scheunpflug, Prof. Dr., Professorin für Allgemeine Pädagogik, Sprecherin des Projekts *WegE – Wegweisende Lehrerbildung* an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Sabine Vogt, Prof. Dr., Professorin für Klassische Philologie mit Schwerpunkt Gräzistik, Sprecherin des Teilprojekts *KulturPLUS: Kulturbezogene Lehrerbildung* im Projekt *WegE – Wegweisende Lehrerbildung* an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Thomas Wabel, Prof. Dr., Professor für Systematische Theologie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg



Kulturen bestimmen grundlegende Werte und Visionen von Individuen oder Gemeinschaften, deren Einstellungen zur Weltbegegnung und den Umgang miteinander. Angesichts kultureller Vielfalt bedarf es einer Befähigung der bzw. des Einzelnen, mit dem Kontext Kultur angemessen umgehen zu können. Insbesondere Kultur- und Bildungspolitik sowie schulische Bildungsgelegenheiten formen unweigerlich Vorstellungen von und Herangehensweisen an Kultur. Inwiefern aber prägen diverse Kulturauffassungen das (Professions-)Verständnis (angehender) Lehrerinnen und Lehrer? Welche Professionalisierungspotenziale halten Geistes- und Kulturwissenschaften durch die Vermittlung kulturtheoretischer und kultureller Wissensbestände für die Bildung von Lehramtsstudierenden sowie von Lehrkräften bereit? Warum sind entsprechendes Wissen und damit verknüpfte Kompetenzen in Bildungsprozessen unentbehrlich?

In den Beiträgen des Sammelbandes „Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule“ wird Kultur in mannigfaltigen Auffassungen beleuchtet und im Zusammenhang kultureller Lehrerinnen- und Lehrerbildung thematisiert. Im Horizont eines semiotischen Kulturbegriffs und anhand unterschiedlichster Themen und Kulturkonzepte fokussieren Autorinnen und Autoren aus verschiedenen Fachdisziplinen eine der wichtigsten Aufgaben kultureller Bildung: die Vermittlung und Aneignung von Kompetenzen, um das von Menschen Geschaffene und mit Bedeutung sowie Symbolen Versehene reflektieren, decodieren und sich selbst in der codierten Welt verorten sowie daran teilhaben zu können. Dabei werden auf Basis kulturtheoretischer Überlegungen fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Perspektiven vernetzt und Optionen einer produktiven Verzahnung geisteswissenschaftlicher Kulturkonzepte mit Kontexten schulischer kultureller Bildung vorgestellt – ein Beitrag, um die kulturbezogene Professionalisierung von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften voranzubringen.

ISBN 978-3-86309-596-3



9 783863 095963

www.uni-bamberg.de/ubp