

RelBib

Bibliography of the Study of Religion

<https://relbib.de>

Dear reader,

This is a self-archived version of the following article:

Author: Jödicke, Ansgar
Title: "Wem gehören religiöse Symbolsterne? Neue Formen des Religionsunterrichts und die Vermittlung religiöser Symbole"
Published in: Henke, Silvia / Spalinger, Nika / Zürcher, Isabel (Hg.): Kunst und Religion im Zeitalter des Postsäkularen: Ein kritischer Reader
Bielefeld: Transcript
Year: 2012
Pages: 137 - 146
ISBN: 3-8376-2040-9
Persistent Identifier: <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839420409.137>

The article is used with permission of [Transcript](#).

Thank you for supporting Green Open Access.

Your RelBib team

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



UNIVERSITÄTSBIBLIOTHEK

Wem gehören religiöse Symbolsysteme? Neue Formen des Religionsunterrichts und die Vermittlung religiöser Symbole

ANSGAR JÖDICKE

Die Frage im Titel dieses Beitrags ist etwas ungewöhnlich. Gemeint ist – wenn wir schon in der juristischen Sprache bleiben wollen – keine Frage des Besitzes, sondern eine des Eigentums. Wer verwendet religiöse Symbole mit welchem Recht? Die juristische Metapher soll hier als Stimulus dienen, um Fragen zu erschließen, wenn wir von Religion, Kunst und der Vermittlung religiöser Symbole im Religionsunterricht sprechen: Wer produziert religiöse Symbole, wer verwaltet sie, wer kontrolliert ihren Gebrauch? Die Kirche? Die Pfarrer? Die Theologie? Oder ist es jeder einzelne Mensch, unabhängig von seiner sozialen Stellung? Wer vermittelt im Religionsunterricht religiöse Symbole an wen und zu welchem Zweck?

Im Zusammenhang der Tagung¹ gelten die gleichen Fragen für Künstler: Mit welchem Recht benutzen sie religiöse Symbole, insbesondere dann, wenn Sie sich nicht als religiöse Künstler verstehen? Leihen Künstler religiöse Symbole aus? Was geben sie mit ihrer Anleihe wem wieder zurück? Mit welchem Selbstverständnis lässt sich eine künstlerische Botschaft auf der Basis religiöser Symbole entwickeln?²

In verschiedenen einflussreichen Strängen der Religionstheorie werden die Grundbausteine der Religionen als Symbole begriffen.³ Doch der Begriff Symbol ist auch im populären Religionsverständnis weit verbreitet. Gemeinhin

1 Der vorliegende Beitrag geht wie die folgenden auf die Tagung *Beühen und Essen im Kontext von Religions- und Kunstunterricht* zurück, die im Rahmen des Forschungsprojekts *Holyspace, Holyways* im Mai 2010 im Kloster Engelberg stattfand.

2 Die Frage, die Andreas Mertin in seinem Beitrag stellt, ob sich eine religiöse Botschaft auf der Basis künstlerischer Symbole entdecken lässt, kann also auch umgedreht werden.

3 Vgl. z.B. Geertz, Clifford: *Religion as a Cultural System*, in: Banton, Martin (Hg.): *Anthropological Approaches to the Study of Religion*, London (Tavistock Publications) 1966,

gelten Symbole als vieldeutig. Dabei wird die Mehrdeutigkeit von Symbolen in der Regel als Mehrdeutigkeit der Referenz verstanden. Ein Symbol, d.h. seine materiale Repräsentation, ermöglicht unterschiedliche, wenngleich nicht beliebige Bezüge auf Referenten. Im Folgenden soll jedoch vor allem auf die unterschiedlichen Verwendungskontexte von Symbolen hingewiesen werden. Am Beispiel der neuen Formen des Religionsunterrichts lässt sich zeigen, dass die Verwendung religiöser Symbole in der Hand unterschiedlicher gesellschaftlicher Akteure liegt (hier: Kirchen oder Schulbehörden) und entsprechend unterschiedliche Verwendungsformen religiöser Symbole institutionalisiert werden.

Der hier vorgeschlagene Begriff der „Verwendung“ soll nicht rationalistisch missverstanden werden. Es geht mir lediglich darum, darauf hinzuweisen, dass die gesellschaftliche Prägung einer bestimmten religiösen Bedeutung eines Symbols auch über die Festlegung seines Verwendungskontextes geschieht und dass somit religiöse Symbole in einer Gesellschaft in verschiedenen Verwendungskontexten vorkommen. Neben idiosynkratischen und individualistischen Verwendungen sind vielfältige Formen gesellschaftlich relevant: ästhetische, folkloristische, ironische, museale.

Individuelle Verwendungen und idiosynkratische Deutungen können gesellschaftlich verborgen bleiben oder den Keim zur Entwicklung neuer Religionsgemeinschaften enthalten. Deshalb ist es religionsgeschichtlich der Normalfall, dass in ein und derselben Gesellschaft dieselben symbolischen Bestände in verschiedener Auslege- und Praxisordnungen existiert. Von der Organisation religiöser Gruppen, ihrer Macht und dem Verhalten anderer gesellschaftlichen Akteure hängt es ab, wer mit welchem Selbstverständnis diese Verwendung festlegt.

Der Religionsunterricht ist ein solcher Fall, an dem die Beteiligung verschiedener Akteure zu ganz unterschiedlichen Verwendungsweisen und Bedeutungskontexten religiöser Symbole geführt hat. Religionsunterricht stellt eine komplexe Situation für Mikrostudien dar. Zur Klärung möchte ich zwei unterschiedliche Perspektiven vorausschicken: die Vermittlungslogik und die Institutionenlogik.

DIE VERMITTLUNGSLOGIK

Die Verwendung religiöser Symbole im Religionsunterricht lässt zunächst an einen Vermittlungs- und Sozialisationskontext denken. Religionsunterricht ist

S.1-46, oder ganz anders: Sperber, Dan: *Über Symbolik*, Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1975.

eine wichtige Institution der Vermittlung religiöser Symbole⁴, wobei diese Vermittlungsform alles andere als selbstverständlich ist. Der Erwerb von Kompetenz im Umgang mit religiösen Symbolen geschieht in den Religionen nur in Ausnahmefällen durch explizites Lernen. Für die elementare religiöse Sozialisation dominiert die Imitation, das ‚learning by doing‘. Formen der rituellen Aufnahme (rites de passage, Initiationsriten) dienen normalerweise nicht zur Einführung in eine Religion. Die Spannweite ist groß, aber normalerweise vermitteln sie nur wenig Wissensstoff. Das in den asiatischen Religionen weit verbreitete Lehrer-Schüler-Verhältnis ist hingegen stärker auf religiöse Spezialisten ausgerichtet und nicht zur Vermittlung eines religiösen Grundwissens gedacht.

Auch in der Geschichte des Christentums ist Religionsunterricht kein selbstverständliches Vermittlungsinstrument: Zwar enthält das sehr früh nachweisbare Katechumenat Elemente des Unterrichtens, aber was genau gelernt wurde, ist kaum bekannt.⁵ Immerhin lässt das Vortragen von Gelerntem (die „Rückgabe des symbolon“) darauf schließen, dass der Text memoriert werden musste und also auch anders als im religiösen Kontext gesprochen wurde. Das Lernen von Texten ist in vielen schriftgebundenen Religionen Bestandteil religiöser Sozialisation. Im Christentum entwickelt sich mit der Reformation und Gegenreformation erst langsam eine solche Lernkultur, die auf die Aneignung von Texten (v.a. Katechismus) hinauslief und für die der Religionsunterricht des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts typisch ist.

Die Steigerung des Lernstoffes und die auf Effizienz ausgerichtete Aneignung religiöser Symbole im schulischen Vermittlungskontext fallen in die Zeit der Entstehung des staatlichen Schulwesens. Gleichzeitig beginnt die Theologie das Verhältnis religiöser Symbole zu ihrer praktischen Wirkung zu reflektieren. Mit Schleiermacher entwickelt sich die so genannte „praktische Theologie“, die mit der Reflexion auf das Verhältnis von Praxis und Theologie auch die Verwendung religiöser Symbole in den Blick nimmt und den Weg für die Disziplin der Religionspädagogik ebnet.

Die klassische, vom amerikanischen Religionspädagogen George Albert Coe gestellte Frage „Can religion be taught?“ (1909) ist noch ganz an der Vermittlungslogik orientiert, ebenso wie der evangelische Theologe, Richard Kabisch, mit seinem verbreiteten „Wie lehren wir Religion?“, der zwischen den religiösen Symbolen und der innerlichen Religion unterscheidet: „Der Religionsun-

⁴ Für die religiöse Sozialisation wird dennoch in der älteren soziologischen Literatur die Familie als wichtiger eingestuft. Vgl. die klassische Position von Vaskovics, Laszlo A.: *Familie und religiöse Sozialisation*, Wien (Notring) 1970 mit Sabe, C.J.: The crisis in religious socialization: an analytical proposal, in: *Social Compass* 54/1, 2007, S. 97-111. <http://scp.sagepub.com> (ges. am 28.2.2012).

⁵ Paul, Eugen: *Geschichte der christlichen Erziehung*, Bd. 1, Freiburg i.B. (Herder) 1993.

terricht will objektive Religion vermitteln, um subjektive zu erzeugen.“⁶ Die religiösen Symbole sind hier zwar nicht einfach Mittel zum Zweck – jedenfalls nicht Selbstzweck – aber sie führen zur subjektiven Religion!

Insgesamt rückt die subjektive Sicht im Laufe des 20. Jahrhunderts immer stärker in den Mittelpunkt der religionspädagogischen Konzepte, was sich versuchsweise als ‚Pädagogisierung‘ der Religion bezeichnen ließe. Die so genannte ‚Wende zum Subjekt‘ bzw. die ‚Korrelation‘ (Tillich) zwischen der subjektiv-existentiellen Lebenswelt und der religiösen Symbolwelt bestimmt die an den Individualismus des ausgehenden 20. Jahrhunderts angepasste Vermittlungslogik.

DIE INSTITUTIONENLOGIK

Die Verwendung religiöser Symbole im schulischen Religionsunterricht ist wesentlich durch die Institution der Schule geprägt, die sich in allen europäischen Ländern im 19. Jahrhundert etabliert. Die Kulturtechniken Lesen und Schreiben sind für Militär und Verwaltung der entstehenden Nationalstaaten bedeutsam und für Schreib- und Leseübungen werden bis ins 20. Jahrhundert hinein selbstverständlich biblische Texte verwendet. Die religiösen Symbole stehen damit in einem neuen Kontext und die sich entwickelnde pädagogische Eigenlogik bleibt, wie bereits erwähnt, nicht ohne Folgen für die christliche Theologie.

In der immer stärker durch schulische Institutionen bestimmten Gesellschaft stellt sich die Frage, welche Rolle die Vermittlung von Religion im schulischen Kontext spielen soll, im Zusammenhang mit der Frage nach der Rolle von Religion in der Gesellschaft. In vielen Ländern wird die Einbindung der christlichen Kirchen in die Institution Schule beendet.

Andere Länder wie z.B. Deutschland setzten sie modifiziert fort, indem eine vor allem im deutschen Sprachraum bis heute nachwirkenden Zweiteilung der Aufgaben zwischen parochialem und schulischem Religionsunterricht entwickelt wird. Der bereits erwähnte Richard Kabisch erklärt „dass die Kirche die religiöse Erziehungsarbeit des Staates, der zugleich über die weltliche Kultur der Zeit verfügt, als heilsam für sich selbst erkennt [...] und ihm sowohl die Vermittlung der Kenntnis der objektiven Religion wie ihre Verschmelzung mit dem übrigen Kulturleben des Individuums überlässt. Dann bliebe ihr selbst [der Kirche, A.J.] noch ein besonderes Feld: die Erziehung zur Beteiligung am Leben der religiösen Gemeinschaft als solcher.“⁷ Die religiöse Sozialisationsaufgabe geschehe demnach in der religiösen Gemeinde, in der Schule wird hingegen

⁶ Kabisch, Richard: *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts*, Göttingen (Vandenhoeck und Ruprecht) 1910, S. 101.

⁷ Ebenda, S. 7f.

eine staatsbürgerliche Identität gebildet, in der religiöse Symbole zu einer allgemeinen Humanität beitragen. Diese (zunächst kulturprotestantisch gedachte) Kompatibilität religiöser Symbole mit Staatswesen und Gesellschaft wirkte im ganzen 20. Jahrhundert auch über die deutschsprachigen Regionen hinaus als enge Kopplung religiöser und gesellschaftlich-staatsbürgerlicher Sozialisation.

Auf dieser Basis war Religionsunterricht in Deutschland seit 1919 in der Verfassung verankertes reguläres Schulfach. In einer Formulierung, die sich auch im späteren Grundgesetz noch erhalten hat, heißt es, er werde „nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilt. Gleichzeitig steht der Unterricht unter staatlicher Schulaufsicht. Beides qualifiziert den Unterricht als gemeinsame Angelegenheit von Staat und Kirche, wobei schon deutlich wird, dass dieses Konzept nicht ausschließlich drauf ausgerichtet ist, den Kirchen zu ermöglichen, ihren eigenen Nachwuchs an der öffentlichen Schule zu sozialisieren, sondern eine Zuordnung auf schulische und staatsbürgerliche Bildungsziele verlangt. Der Gebrauch religiöser Symbole ist hierbei nicht mehr auf einen Kompetenzerwerb gerichtet, der für die Religionsgemeinschaft erlernt wird, um in ihr bestehen zu können. Diese religiös-staatsbürgerliche Sozialisation verblieb die längste Zeit des 20. Jahrhunderts in der Hand der beiden großen christlichen Religionsgemeinschaften.

Interessant ist, dass diese Kopplung auch die Veränderung staatlicher Identitätskonstruktion überdauert hat: Während im frühen 20. Jahrhundert – zur Blüte des Kulturprotestantismus – die nationale Identitätsbildung im Vordergrund stand, zeigte sich im späten 20. Jahrhundert die religiöse Seite staatsbürgerlicher Sozialisation in der Unterstützung einer personalen Autonomieentwicklung, der sich auch die Katechetik im Katholizismus immer stärker anglich.

Als sich mit der Wende zum 21. Jahrhundert die religiöse Gegenwartsdiagnose zunehmend änderte und der Leitbegriff Pluralisierung die Deutungen zu beherrschen begann, konnte z.B. das deutsche Bundesland Hamburg einen interreligiösen „Religionsunterricht für alle“ einführen, der immer noch „nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft“ (nämlich der evangelischen Kirche und „in Absprache“ mit den Religionsgemeinschaften) durchgeführt wurde, aber dennoch religiöse Symbole für alle erschließen soll. Die Umdeutung von Katechese in gesellschaftlich-staatsbürgerliche Sozialisation ist hier besonders gut sichtbar.

NEUE FORMEN DES RELIGIONSUNTERRICHTS

Im Bereich der Schule ist in den letzten zehn Jahren an verschiedenen Stellen Europas die Tendenz zu neuen Formen des Religionsunterrichts zu verzeichnen, bei denen der Staat die Verantwortung für Lehrpläne, Lehrerbildung und Durchführung des Religionsunterrichts übernimmt und das Fach anderen

Schulfächern gleichstellt (eingeführt u.a. in verschiedenen Schweizer Kantonen sowie in Berlin, Schweden und Norwegen). Entgegen den aus dieser religionspädagogischen Tradition entwickelten Unterrichtsformen werden die staatlichen Formen in letzter Konsequenz als obligatorischer Unterricht implementiert, von dem sich niemand abmelden kann. Das ‚allgemein‘ gedachte Modell des konfessionellen Unterrichts funktionierte nur in einer Gesellschaft, in der die Zugehörigkeit zu einer der beiden grossen Konfessionen der Normalfall war.

Die Argumente für einen staatlichen Unterricht sind ebenfalls staatsbürgerlicher Art:⁸ Die religiöse Pluralisierung fordere Grundkenntnisse über verschiedene Religionen. Gleichzeitig führe die voranschreitende Säkularisierung zum Verlust kultureller Grundkenntnisse über die eigene Religion. Umfangreiche Anpassungsprozesse auf didaktischer Ebene sind für derartige Unterrichtsformen nötig, die noch längst nicht abgeschlossen sind.

Obwohl die Begründungen denjenigen des bereits erwähnten Hamburger Religionsunterrichts entsprechen, ist der Verwendungskontext in diesen Religionsunterrichtsformen gänzlich anders. Im Zusammenhang der Frage nach unterschiedlichen Verwendungsformen religiöser Symbole ist zu bemerken, dass den neuen Unterrichtsformen explizit der nicht-religiöse Umgang mit religiösen Symbolen zum Programm gemacht wird und von staatlichen Instanzen politisch durchgesetzt und verwaltet wird.

DAS BEISPIEL: ESSEN

Das Motiv des Essens erlaubt es, die genannten Kontexte für das Verständnis der Verwendung religiöser Symbole im Religionsunterricht nochmals zu illustrieren.

Essen ist ein Vorgang, der kulturwissenschaftlich immer wieder als symbolischer Akt verstanden wurde.⁹ Gerade weil Essen biologisch zweifellos notwendig ist, sind die konkreten Formen des Essens mit kulturspezifischen Bedeutungen aufgeladen. Religiöse Codierungen greifen nicht selten auf solche biologischen Basiselemente zurück.¹⁰ Typisch ist dabei, dass die ursprüngliche

⁸ Vgl. den Bericht meines Forschungsprojektes *Religionsunterricht zwischen Religionsgemeinschaften*, im Rahmen des nationalen Forschungsprogramms NFP 58 *Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft*, http://www.nfp58.ch/d_projekte_jugendliche.cfm?projekt=76. (ges. am 10.2.2012).

⁹ Vgl. etwa Douglas, Mary: *Ritual, Tabu und Körpersymbolik*, Frankfurt a.M. (Fischer) 1986.

¹⁰ Vgl. Stolz, Fritz: Von der Begattung zur Heiligen Hochzeit, vom Beuteteilen zum Abendmahl, in: ders. (Hg.): *Homo naturaliter religiosus? Gehört Religion notwendig zum Mensch-Sein?* Bern etc. (Lang) 1997, S. 39-64.

Funktion in der religiösen Symbolisierung zurücktritt. Das Abendmahl sättigt nicht; ebenso wenig wäscht das Taufbad. Die biologische Funktion wird hier offenbar zurückgedrängt, dafür steigt die Handlungsregulierung und das Abendmahl sowie die Taufe bekommen ihren Ort in der christlichen Liturgie. In der Kodifizierung zum religiösen Symbol werden damit Freiräume der Referenz geschaffen, die gegenüber der physischen Funktion andere Bedeutungen von Sättigung und Waschung zur Geltung bringen können. Die Verwendung der religiösen Symbole bleibt dabei auch innerhalb der Bezugsgruppen umstritten und ist Gegenstand zahlreicher Auseinandersetzungen. Der Kanonisierungsprozess religiöser Rituale ist hier permanent um Klärung bemüht. Die Kreativität im Umgang mit Ritualen, sozusagen die religionsproduktiven Ressource, kommt jedoch in der Religionsgeschichte nie zur Ruhe.

Regelmäßig stoßen unüberwindbare Gegensätze aufeinander, z.B. in der Frage, ob in den ökumenischen Gottesdiensten von evangelischen und katholischen Christen gemeinsam Abendmahl gefeiert werden kann, ob also der gesellige Charakter des Essens dieses gemeinsame Tun verlangt, oder ob die unterschiedliche theologische Interpretation des Rituals dieses Tun verhindern muss.¹¹ Ein solcher Streit mag – ungeachtet anderer Aspekte – auch als Frage interpretiert werden, ob das Abhalten des Rituals primär von seinem rationalisierten Verständnis, der Dogmatik, her verstanden werden muss, oder ob auch der Eigendynamik des Essens Rechnung getragen werden muss. Ein gemeinsames Mahl, bei dem einige nicht mitessen dürfen, ist jedenfalls schwer vorstellbar – ein religiöses Ritual, an dem nicht einfach jeder teilnehmen kann, hingegen schon.

Der Bezug auf das Essen bleibt in den religiösen Symbolen bestehen und ermöglicht z.B. auch die Frage, ob im Religionsunterricht gegessen werden soll bzw. kann oder darf. Während Eucharistie- bzw. Abendmahlsfeiern im frühen 20. Jahrhundert selbstverständlich im Kontext des Religionsunterrichts ihren Platz hatten, ist die Betrachtung künstlerischer Essens- oder Abendmahlsdarstellungen wesentlich mittelbarer und in Hinblick auf die Repräsentationsform komplexer.

Spätestens seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vermuten Religionspädagogen und -pädagoginnen – im Zuge der beschriebenen Subjektorientierung des schulischen Religionsunterrichts der christlichen Konfessionen –, dass sich bei der Sakramentenpastoral an die unmittelbaren Erfahrungen des Essens auch im Religionsunterricht anknüpfen lässt. Auf dieser Basis wird die religiöse Symbolik des Essens zunächst zurück in die Praxis des Essens trans-

¹¹ http://www.oekt.de/programm/oekumene_von_a_bis_z/abendmahleucharistie.html (ges. am 10.2.2012).

formiert und mit existenziellen Erfahrungen (z.B. des Hungers oder des Gemeinschaftserlebnisses) verknüpft.¹²

In anderer Weise – gleichwohl als Weiterentwicklung zu erkennen – hat die interreligiöse Pädagogik versucht, ausgehend vom gemeinsamen Essen auch gemeinsame religiöse Erlebnisse zu behandeln. „Gemeinsames Essen unter Beachtung der Vorgaben der Religionsgemeinschaften, Raumgestaltung mit religiösen Symbolen (Menora, Kreuz, Halbmond) und Tages- oder Wochenbeginn und -ende mit einem religiösen Impuls ermöglichen authentische Erfahrung religiös geprägter Lebensführung anderer.“¹³ Wie authentisch diese Erfahrung tatsächlich ist und inwieweit sie den religiösen Erfahrungen in den genannten Religionen entspricht, mag hier dahingestellt bleiben. Auffällig ist jedoch, dass hier in einer für die interreligiöse Pädagogik typischen Weise, ein religiöses Symbol außerhalb des originären religiösen Kontextes in den schulischen Kontext transferiert wird und dann mit allgemein-gesellschaftlichen Werten (z.B. Toleranz) verbunden wird.

Für die neuen staatlichen Formen des Religionsunterrichts wäre es hingegen wesentlich, den religiösen Verwendungskontext zu unterbinden. Die verschiedenen Verwendungs- und Interpretationsmöglichkeiten zeigen, dass eine genaue Klärung der Ziele einer solchen Verwendungspraxis unumgänglich ist. Die Berufung auf einen elementaren biologischen und gesellschaftlichen Vorgang ist nicht selbsterklärend. Im Gegenteil könnte die Beobachtung, dass die biologische Seite des Rituals in der religiösen Codierung normalerweise eben gerade nicht mehr präsent ist, zur Einsicht führen, dass der Versuch, religiöse Rituale zu verstehen, gerade nicht bei der Erfahrung des Essens anknüpfen sollte. Entsprechende Konzepte bedürfen jedoch der Ausarbeitung.

AUSBLICK

Zum Schluss komme ich auf die Frage zurück, wem religiöse Symbolsysteme gehören. Die Frage war keine sinnvolle wissenschaftliche Forschungsfrage; sie diente hier nur als Werkzeug, um Fragen zu erschließen, an die man nicht sofort denkt, wenn man sich mit Religion befasst: Die Verwendung religiöser Symbole ist in keiner Weise aus sich selbst heraus evident und sie ist nicht auf einen (von

¹² In einer kurzen, nicht repräsentativen Durchsicht verschiedener Praxisbücher zum Religionsunterricht konnte ich jedoch das Thema Essen nur selten entdecken. Mag dies daran liegen, dass gerade bei diesem Thema die existentiellen Erfahrungen des Hungers in unserer Gesellschaft keinen Anknüpfungspunkt mehr darstellt?

¹³ Z.B. Verburg, Winfried: Juden, Christen und Muslime machen Schule. Ein interreligiös ausgerichtetes Experiment des Bistums Osnabrück, In: *Stimmen der Zeit* 1/2011 München (Herder) 2011, S. 3-12.

wem auch immer definierten) expliziten religiösen Kontext begrenzt. Dies gilt verstärkt in Zeiten und Regionen, in denen die politische Kontrolle über die Verwendung religiöser Symbole beschränkt ist. Die Verwendungskontexte werden gesellschaftlich ausgehandelt und unterliegen deshalb Verteilungskämpfen, die wiederum von gesellschaftlicher Machtverteilung abhängig sind.

Es ist ein heute leicht durchschaubarer Irrtum zu glauben, dass religiöse Symbole einer Kirche gehören, da Kirchen den Symbolgebrauch weitaus weniger stark kontrollieren können als sie es vielleicht möchten und als beispielsweise eine Firma den Gebrauch ihres Logos kontrollieren kann. Es ist allerdings ein ebenso schwerer, heute nicht so leicht zu durchschauender Irrtum, wenn man daraus schließt, sie gehörten jedem einzelnen. Die Rolle der Kirchen wird meines Erachtens tendenziell eher unter- und die Möglichkeiten des Einzelnen werden hier tendenziell überschätzt.

Der Religionsunterricht diente mir als Fallbeispiel für den Umgang der Gesellschaft mit religiösen Symbolen an einem prominenten Ort in der Öffentlichkeit. Der zunehmende staatliche Einfluss war in diesem Sinn ein Beispiel für damit verbundene, veränderte Vermittlungs- und Verwendungsformen von Religion. In den neueren Formen des Religionsunterrichts werden die religiösen Symbole nicht mehr in den Dienst der Religionsgemeinschaften, sondern (vom Staat) in einen nicht-religiösen Verwendungszusammenhang gestellt und damit der direkten Kontrolle durch Religionsgemeinschaften entzogen.

An diese Beobachtungen lassen sich weiterführende Fragen anschließen, z.B. solche nach Parallelen und dem Verhältnis zu anderen Verwendungsformen und -kontexten. Parallelen zu dieser Tendenz zur kognitiven Religionsaneignung finden sich im Phänomen der wachsenden Anzahl von Informationsbüchern, Information über Religion in der Presse und im Internet.¹⁴ Der Versuch zu versachlichen und auf die Verwendung religiöser Symbole durch Informationen einzuwirken ist selbst ein interessantes Phänomen der Religionsgeschichte. Die Anknüpfung an Theorien der Modernisierung, Säkularisierung und Individualisierung steht aus.

Neben den neuen Formen des Religionsunterrichts finden sich auch künstlerische, ironisierende, journalistische etc. Repräsentationsformen von Religion. Möglicherweise lässt sich in diesem Rahmen der verbreitete Begriff des ‚Fundamentalismus‘ genauer situieren: ‚Fundamentalismus‘ wäre dann die Option – mit demonstrativer Gleichgültigkeit gegenüber anderen Verwendungs- und Brechungskontexten –, auf einer rein religiösen Verwendung zu beharren.

14 Auch meine eigene wissenschaftliche Disziplin, die Religionswissenschaft, erfreut sich wachsender Bekanntheit und hat ihrerseits Erfahrungen damit gesammelt, sich wissenschaftlich mit religiösen Symbolen zu befassen, ohne sich dabei von deren religiöser Botschaft affizieren zu lassen.

Weiterführend ist auch die Frage, wie engmaschig die Verwendung religiöser Symbole von welchen Instanzen kontrollierbar ist und welche Formen die staatliche Verfügung über religiöse Symbole annehmen kann. Ein derartiges Beispiel staatlicher Kontrolle begegnete uns z.B. in der Klosterkirche Engelberg: Wem gehören die Bilder an der Decke? Darf die Schweizer Gesellschaft aus Gründen des Denkmalschutzes einen Zustand der Bilder wieder herstellen, der rein kunstgeschichtlich gerechtfertigt ist, weil das kulturelle Gedächtnis der Gesellschaft daran interessiert ist zu konservieren, was vor 130 Jahren gerade modern war? Oder hätte nicht auch eine Religionsgemeinschaft das Recht, einen gegenwärtigen Ausdruck zu finden und Altes niederzureißen? Die Unterstellung, Religionen seien konservativ, leitet hier in die Irre, weil sie die unterschiedliche Verwendung religiöser Symbole im Kunstkontext einerseits und in historisierenden Kirchenbauten andererseits verwischt. Der museale Umgang mit religiösen Symbolen entspricht jedenfalls nicht unbedingt dem aktuellen religiösen Ausdruck. Und der aktuelle religiöse Ausdruck in der zeitgenössischen Kunst ist nicht die einzige Form künstlerischer Aneignung religiöser Symbole; es gibt keine trennscharfe Unterscheidung zu zitierenden, ironisierenden oder provozierenden Bearbeitungen in der Kunst.

Die Verwendung religiöser Symbole im Religionsunterricht durch politische Instanzen lässt sich deshalb auch nicht einfach als kulturelle Spur des Christentums begreifen oder zur christlichen Wurzel Europas stilisieren. Wenn der Staat die Gemälde der alten Klosterkirche erhalten lässt oder das Christentum im Religionskundeunterricht behandeln lässt, dann ist dies nur die eine Seite der Medaille. Die andere Seite ist die Veränderung des Verwendungskontextes, die immer auch zu Spannungen mit den Religionsgemeinschaften führen können, die ihrerseits um eine Festlegung der Verwendung bemüht sind.